

Fecha de presentación del Informe: Día  Mes  Año **1. DATOS GENERALES DEL PROYECTO**

|                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                             |                 |                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------------|
| Código del proyecto: 4397                                                                                                                                                |                                                                                                                                             |                 |                 |
| Título del proyecto: Descripción del perfil sociolingüístico y académico de estudiantes indígenas en la Universidad del Valle                                            |                                                                                                                                             |                 |                 |
| Facultad o Instituto Académico: Facultad de Humanidades                                                                                                                  |                                                                                                                                             |                 |                 |
| Departamento o Escuela: Escuela de Ciencias del Lenguaje                                                                                                                 |                                                                                                                                             |                 |                 |
| Grupo (s) de investigación:<br>1. Equipo de Investigación en Lingüística Aplicada (EILA)<br>2. Grupo Leer, Escribir y Pensar<br>3. Grupo de Investigación en Bilingüismo |                                                                                                                                             |                 |                 |
| Entidades: NA                                                                                                                                                            |                                                                                                                                             |                 |                 |
| Palabras claves: Indígenas estudiantes, rendimiento académico, perfil sociolingüístico, lenguaje y comunicación, perfil académico                                        |                                                                                                                                             |                 |                 |
| Investigadores <sup>1</sup>                                                                                                                                              | Nombre                                                                                                                                      | Tiempo asignado | Tiempo dedicado |
| Investigador Principal                                                                                                                                                   | José Aldemar Álvarez Valencia                                                                                                               | 8h/s            | 8h/s            |
| Coinvestigadores                                                                                                                                                         | Norbella Miranda                                                                                                                            | 6h/s            | 6h/s            |
|                                                                                                                                                                          | Luís Emilio Mora                                                                                                                            | 6h/s            | 6h/s            |
|                                                                                                                                                                          | Andrés Valencia                                                                                                                             | NA              | NA              |
| Otros participantes                                                                                                                                                      | Monitores y miembros del Cabildo Indígena Universitario:<br>Meliza Tapie<br>Yolima Guadir<br>Angie Cuchillo<br>Manuel Ussa<br>Diana Arteaga |                 |                 |

<sup>1</sup> Todas las personas relacionadas en el informe y que participen en el proyecto deben haber suscrito el acta de propiedad intelectual de acuerdo con los formatos establecidos.

Ángela Arteaga  
Kathy Chingvad  
Juan Carlos Díaz

## **2. RESUMEN EJECUTIVO:**

La Universidad del Valle es la institución de educación superior pública en Colombia con el número más alto de estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios y minorizados (Meneses Pardo, 2009, 2011; Panchalo Arredondo, 2017; Ortiz Mora, 2012; Escobar, Largo y Pérez, 2006). Uno de los retos que enfrenta es reducir los altos índices de deserción de la población perteneciente a comunidades indígenas, con lo cual contribuiría a mejorar la inclusión educativa. Con el propósito de abordar esta problemática, se estructuró un macroproyecto que tiene como fin establecer qué tipo de programas y estrategias pueden ayudar a mejorar la permanencia y graduación de los estudiantes de las comunidades indígenas de la Universidad del Valle. Para lograr este objetivo macro, se planteó un proyecto dividido en varias etapas: la primera, que incluye la construcción de un perfil sociolingüístico y académico de esta población, la identificación de sus retos y necesidades en la universidad; la segunda, la construcción de estrategias pedagógicas que permitan mejorar la permanencia y graduación de la comunidad participante; y, finalmente, una etapa de implementación de las estrategias y actividades planteadas, acompañada de su seguimiento y evaluación. Esta investigación desarrolló la primera etapa del macroproyecto y tuvo como objetivo principal construir un perfil sociolingüístico y académico de los estudiantes. Los objetivos específicos de este trabajo incluyen establecer quiénes conforman las comunidades de estudiantes indígenas en la universidad, sus lenguas, su relación con otras lenguas, sus patrones de uso, sus trayectorias de adquisición y sus actitudes lingüísticas. Así mismo, se propuso describir el desempeño de los estudiantes y las percepciones que tienen sobre este, además de las relaciones entre el perfil sociolingüístico y académico.

Se adoptó un diseño mixto, con prevalencia del enfoque cualitativo, de corte descriptivo e interpretativo, que se basó en notas de campo de trabajo etnográfico, análisis de documentos oficiales y de política institucional, una encuesta sociolingüística, círculo de palabra, entrevistas semiestructuradas y transcripciones de material audiovisual de eventos del Cabildo Indígena Universitario. Los resultados muestran que hay una relación estrecha entre las condiciones socioculturales y sociolingüísticas y el perfil y desempeño académico de los indígenas estudiantes (IE). En general, los IE provienen principalmente de las comunidades pasto, nasa, misak y yanacona. Por sus condiciones materiales, las trayectorias de adquisición del español y de sus lenguas indígenas y la cercanía o no con las formas de vida, cosmogonías y epistemologías

Elaborado por: Vicerrectoría de Investigaciones

occidentales, los IE llegan a la educación superior con diferencias que, en el contexto universitario, representan desventajas a nivel lingüístico, académico, cultural y económico frente a otros grupos de estudiantes. Estas condiciones los llevan a seleccionar sus carreras de manera desinformada, lo que en ocasiones resulta en cambiar de programa, a que tengan que trabajar o matricular menos cursos, que redunde en bajo rendimiento académico y tasas de demora más altas en graduación. Los IE son conscientes de sus debilidades en el rendimiento académico, pero asumen una posición positiva al respecto, mientras que su preocupación gira más alrededor de cómo sus carreras pueden aportar a sus comunidades.

### **3. SÍNTESIS DEL PROYECTO:**

#### **3.1 Tema**

Un perfil sociolingüístico se define como una caracterización de los comportamientos lingüísticos (en términos de proficiencia, adquisición y uso) y comportamientos hacia las lenguas (en términos actitudinales) de un individuo o grupo de individuos (Cooper, 1980). La caracterización sociolingüística se realiza con relación a categorías sociales tales como género, raza, lugar de procedencia, condición social económica o historia educativa (Martin-Jones, 1991) que impactan la vida y el aprendizaje. También contiene información relevante sobre la presencia y rasgos de bi- o multilingüismo, historia de adquisición o aprendizaje y patrones de uso de las lenguas. Incluye las actitudes u opiniones y sentimientos frente a las lenguas, así como las acciones de las personas hacia ellas, tales como su participación en grupos de promoción (Cooper, 1980). Por otro lado, un perfil académico, en este caso de los indígenas estudiantes universitarios, se refiere a la caracterización de sus trayectorias en la educación superior que incluye su desempeño académico en términos de elección de carrera, promedio de calificaciones acumulado en la carrera e información cualitativa respecto a la permanencia y experiencia universitaria.

Con el fin de abordar estos dos grandes conceptos se propuso como objetivo general de investigación: Construir un perfil sociolingüístico y académico de los estudiantes indígenas de pregrado de la Universidad del Valle de los últimos diez años, y se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar características sociales de los indígenas estudiantes de la Universidad, las lenguas propias y otras lenguas, trayectorias de adquisición, patrones de uso y actitudes lingüísticas.
2. Analizar el perfil y el desempeño académico de los estudiantes de la comunidad, incluido el desempeño en el área de lenguaje y comunicación, y sus percepciones y actitudes sobre este desempeño.
3. Establecer las relaciones entre el perfil sociolingüístico de los estudiantes y su desempeño académico.

### **3.2 Resumen de la metodología**

Se adoptó un estudio de tipo mixto en el que combinamos métodos cualitativos y cuantitativos (Stake, 2010; Yin, 2003). Los participantes fueron 125 IE de pregrado de la Universidad del Valle en su mayoría que habían ingresado mediante el beneficio de Condición de Excepción. Se recogieron datos entre el segundo semestre de 2019 y el primer semestre de 2021, dentro de los cuales se encuentran 18 notas de campo (tomadas en reuniones del Cabildo Indígena Universitario y eventos de la comunidad), 23 audiograbaciones de eventos del CIU (1218 minutos), una encuesta sociolingüística comprensiva (n=123; ver adjunto 1) que indagó sobre aspectos demográficos, procedencia, condición económica, información familiar, percepciones y usos de sus lenguas ancestrales, del español y de las lenguas extranjeras; y sobre políticas institucionales. Para ampliar los datos de la encuesta, realizaron 10 entrevistas con representantes de los pueblos Pasto (n=4), Nasa (n=3) y Misak (n=4) (ver anexo 2) y un Círculo de Palabra con 12 estudiantes de diferentes pueblos indígenas. Se utilizaron datos provenientes de la Oficina de Admisiones y Registro Académico (registro de admisión y matrículas, promedio académico, procedencia regional), y 14 documentos oficiales de la Universidad del Valle (ver anexo 1). Los datos cuantitativos fueron analizados a través de estadística descriptiva; mientras que para los documentos se empleó análisis cualitativo de contenido (Schreier, 2014) y para las entrevistas, el círculo de palabra, las notas de campo y las transcripciones de los audios se hizo codificación y análisis temático (Marshall y Rossman, 2011; Saldaña, 2013). Se utilizó el proceso de triangulación metodológica, de investigadores y de chequeo por participantes (Patton, 1990). Como ayuda para el manejo y análisis de los datos, se utilizaron el software estadístico SPSS (encuesta sociolingüística), el software de análisis cualitativo OpenCode (textos transcritos de audio grabaciones, notas de campo, entrevistas) y ATLAS.ti (círculo de palabra y documentos).

## **4. RESULTADOS<sup>2</sup>**

### **4.1 Objetivo 1**

Con respecto al objetivo de investigación 1, que se planteó identificar características sociales de los indígenas estudiantes de la Universidad, las lenguas propias y otras lenguas, trayectorias de adquisición, patrones de uso y actitudes lingüísticas, se encontró lo siguiente:

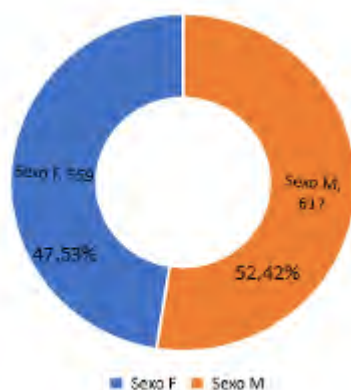
#### **4.1.1 Perfil sociodemográfico**

---

<sup>2</sup> Dependiendo del instrumento de recolección de datos, se utilizarán diferentes nomenclaturas. Se utilizará la letra inicial del nombre de cada pueblo indígena: P: Pastos, M: Misak, N: Nasa y W: Wachina. En algunos casos se asignó un número al participante de una actividad de recolección de datos. Por ejemplo P3 indica que fue el estudiante Pasto 3. En otras ocasiones, como el Círculo de Palabra o las grabaciones de eventos, en donde no se identifica al participante y su pueblo, se utilizará EI: estudiante indígena o Pr: presentador. Los investigadores también serán distinguidos por un número.: Inv.1, Inv.2, Inv.3 o Inv.4.

De acuerdo con las bases de datos de la Universidad, entre los años 2010 y 2020 han estado matriculados 1.176 IE por condición de excepción. El número total en la institución es, sin duda, un poco más alto, dado que hay estudiantes que ingresan como estudiantes regulares, como se evidenció en la encuesta: el 14,6% (n=18) de los respondientes manifestaron no haber usado esta condición. Las cifras de las bases de datos indican que los mayores porcentajes de estudiantes inscritos y matriculados corresponden a jóvenes entre las edades de 16 a 22 años. La mayoría de los IE son hombres: 52,4% (n=617) (ver Figura 1).

Figura 1. Sexo de indígenas estudiantes por Condición de Excepción entre 2010-2020



Fuente: Elaboración propia

Las bases de datos muestran que la mayoría de los IE de la Universidad del Valle provienen de los departamentos de Nariño (n=510; 42,54%), Cauca (n=403; 33,61%) y Valle del Cauca (n=229; 19,1%). Entre 2010 y 2020, la Universidad también ha recibido estudiantes de Putumayo (n=23), Huila (n=7), Tolima, Caldas y Bogotá (n=6, cada uno) y en menor número de Amazonas, Antioquia, Caquetá, Córdoba, Cundinamarca, Guajira, Quindío y Vaupés (1 estudiante de cada departamento). Como puede observarse, los IE provienen principalmente de los departamentos más cercanos en la región del suroccidente colombiano. Llama la atención el número de jóvenes indígenas que han venido a estudiar a la Universidad desde Putumayo, una zona de gran riqueza cultural y lingüística. La presencia de estudiantes de distintos departamentos fue corroborada por la encuesta, las entrevistas, el círculo de palabra y las notas de campo de los investigadores.

Para obtener información más detallada del perfil social de los IE, nos apoyamos en la encuesta. De los 123 respondientes, la mayoría son solteros (n=112; 91,1%) y algunos viven con su pareja en unión libre o casados (n=9; 7,3%). El 13% (n=16) de los indígenas estudiantes tiene hijos y el 34,1% (n=42) trabaja. Se logró identificar que el mayor número de indígenas estudiantes pertenecen a los pueblos pastos y nasa (ver Tabla 1).

**Tabla 1**
*Pueblos de los indígenas estudiantes de acuerdo con la encuesta*

| Pueblo      | n=  | %      |
|-------------|-----|--------|
| Pastos      | 67  | 54.5%  |
| Nasa        | 34  | 27.6%  |
| Yanacona    | 9   | 7.3%   |
| Misak       | 8   | 6.5%   |
| Pijao       | 1   | 0.8%   |
| Coconuco    | 1   | 0.8%   |
| Inga        | 1   | 0.8%   |
| Kisgó       | 1   | 0.8%   |
| Quillasinga | 1   | 0.8%   |
| Total       | 123 | 100.0% |

*Nota:* Elaboración propia

Otros datos también señalan la presencia de al menos una estudiante de la comunidad Wachina o Pisamira (Círculo de palabra, EW1, 13-03-2021; Nota de campo, Inv.1, 02-04-2019).

Desde la concepción de la cultura urbana capitalista, los recursos económicos de los indígenas son escasos. El trasladarse hasta Cali, por ejemplo, puede representar una barrera para estudiar:

En mi caso, somos dos hermanas, vivimos en el municipio de Miranda, Cauca, no es lejos, pero pues sí es costoso viajar y más cuando somos dos personas. Llegamos a pensar en un momento que una de las dos, no habíamos ni entrado y ya pensábamos que una de las dos no podía estudiar. (Círculo de palabra, EN1, 13-03-2021)

Una vez en la Universidad, a los IE también les faltan recursos “para ir a Central, [para la] fotocopia” (Círculo de palabra, EN1, 13-03-2021). La situación de precariedad económica no es exclusiva de los indígenas estudiantes, sino de los estudiantes de la Universidad del Valle en general. En la rendición de cuentas de 2020, el Rector Édgar Varela anunció que “el Programa Institucional para el Éxito Académico y la Permanencia Estudiantil contribuyó en la disminución de la deserción en estudiantes de pregrado por cuestiones socioeconómicas” (D13.REC.2021), confirmando así la precariedad económica de quienes estudian en la Universidad y la necesidad de que la institución atienda esta realidad.

#### 4.1.1.1 El ingreso: Entre animadores y precursores

En la toma de decisión sobre su ingreso a la educación superior, los IE son impulsados por los “animadores” o los “precursores”. Los “animadores” son generalmente miembros de la familia que se encargan de motivar a los jóvenes a ingresar a la Universidad. Generalmente, los animadores no tienen estudios superiores y esperan que los nuevos bachilleres de la familia sean la primera generación que vaya a la Universidad.

no, lo que a mí me motivó a estudiar en la universidad, primero, fue por parte de mi familia que desde pequeña siempre me inculcaron que ‘mija usted tiene que salir adelante, usted tiene que estar en una universidad pública porque queremos que sea la primera en tener un título universitario’. (Entrevista, EP1, 04-03-2021)

Por otro lado, los “precursores” son generalmente miembros de la familia que han desarrollado o están desarrollando estudios universitarios y sirven de inspiración para los jóvenes o brindan información relativa al ingreso a la universidad: “la mayoría de mis hermanos han estudiado, han estado en la Universidad y yo soy como la última; entonces siempre como que, era como terminaba once y ya la Universidad, siempre me lo recordaban que tenía que entrar” (Entrevista, EN1, 26-02-2021). Los “precursores” sirven de mediadores. Para los jóvenes indígenas, el capital simbólico construido por sus familiares a través de su camino en el ámbito de la educación superior mestiza occidental es utilizado para gestionar y acompañarlos en el ingreso a la Universidad.

#### **4.1.1.2 Agenciamiento y resistencia**

Una característica sobresaliente de los IE es su agenciamiento y resistencia. Los indígenas estudiantes se identifican como actores agentivos en al menos tres planos: el académico, el lingüístico y el político.

*Plano académico.* Al ingresar a la Universidad, los estudiantes enfrentan un choque académico al encontrar nuevas prácticas, además del lenguaje especializado (ver Objetivo 2). Frente a esto, emprenden estrategias que permiten “navegar en la universidad” (Círculo de palabra, EN2, 13-03-2021). La negativa de un indígena estudiante a seguir prácticas académicas establecidas y, en su lugar, relocalizar prácticas culturales propias que generalmente se dan en los territorios, por ejemplo, es muestra de la resistencia y agenciamiento en el plano académico:

después del primer semestre del segundo semestre opté por ya definitivamente no tomar ninguna nota en las clases. Y, además, los pueblos indígenas, por ejemplo, nosotros nos podemos concentrar mejor cuando estamos mambeando coca o cuando estamos tejiendo algo a la misma vez que estamos tejiendo, estamos escuchando, estamos mambeando, estamos masticando la palabra. Apliqué eso en la Universidad, en las clases. Después del segundo semestre solamente iba a las clases, me sentaba solamente a tejer, no tomaba notas, obviamente que eso les pareció muy maluco... tuve muchos, muchos llamados de atención

sobre eso, obviamente tuve que dirigirme al programa, explicarle... bueno... como es el método de aprendizaje, explicarle un poco sobre la identidad (Círculo de palabra, EM4, 13-03-2021).

*Plano lingüístico.* Al parecer, lengua y resistencia conforman una conexión inseparable. En primera instancia, los estudiantes se oponen a las reglamentaciones de la Universidad. Al considerar el español como una lengua extranjera, frente a las lenguas propias de los pueblos indígenas, los indígenas estudiantes plantean la necesidad de reconsiderar la exigencia del “nivel B1 de suficiencia en una lengua extranjera, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER)” (D4.CA.2017):

los compañeros nuevos que llegan al Cabildo a hacer resistencia para si hay posibilidad que nos puedan homologar como idioma extranjero porque para nosotros el español ya es un idioma extranjero y para mí, el nasa yuwe es lo propio y de hecho no desconocer eso y que nos valoren. (Conversatorio mayores semana de lenguas, 08-08-2019)

Estos datos fueron corroborados por la encuesta, en la que se mostró que el 56,1% (n=69) de los estudiantes están en desacuerdo o muy en desacuerdo con el requisito de B2 en español para indígenas bilingües en lengua indígena-español.

Por otro lado, conservar y fortalecer la existencia de las lenguas indígenas es visto como una forma de resistencia, como se ejemplifica en las siguientes citas: “La existencia de los idiomas indígenas es una demostración palpable del uso y de la resistencia cultural desde estos idiomas (Semana de lenguas, Pr1, 08-08-2019); “...sus abuelos sí lo hablan [el nasa yuwe] como una forma de resistencia (Nota de campo, Inv.4, 04-10-2019). Contrario a esta última aseveración, oponerse a hablar la lengua también puede ser ejercicio de resistencia: “a veces son las comunidades las que no quieren que su lengua se vuelva popular o que salga de las comunidades y por esto el Namtrik no se pudo ofrecer en la ECL[Escuela de Ciencias del Lenguaje]” (Nota de campo, Inv.4, 03-09-2019).

*Plano político.* Los IE se caracterizan por su activismo y compromiso político, tanto con el Cabildo Indígena Universitario (CIU) como con movimientos y organizaciones políticas a nivel macrosocial. Algunos investigadores así lo anotan:

Para ellos estar en pie de lucha es más importante que otras actividades, incluyendo las actividades propiamente académicas (Nota de campo, Inv.4, 11-09-2019).

El hecho de que nos conociéramos en una marcha y no en un espacio académico... dice ya algunas cosas de quiénes son los estudiantes indígenas, no se quedan en los espacios físicos de la Universidad, sino que ejercen activamente su ciudadanía (Nota de campo, Inv.1, 23-11-2018).



Los estudiantes reconocen la creación del CIU como un ejercicio de resistencia política y agenciamiento de sus antecesores: “gracias a los compañeros que en algún momento se reunieron bajo ese árbol de mango... hoy, pues, digamos, puedo estar dentro de una universidad, por su lucha, por su resistencia y por su fuerza” (Círculo de palabra, EN1, 13-03-2021).

#### **4.1.2 Perfil lingüístico**

##### **4.1.2.1 Bi/Multilingüismo de los estudiantes en lenguas indígenas**

De acuerdo con la encuesta, un grupo de IE son bi/multilingües (n=10; 8,1%) en nasa yuwe (n=8; 44,4%), namtrik (n=7; 38,9%), aveki pinao (n=1; 5,6%) y quechua (n=1; 5,6%). Otros datos muestran la presencia de estudiantes bilingües en lengua wachina o pisamira (Círculo de palabra, EW1, 03-13-2021; Nota de campo, Inv.3, 15-08-2018; Nota de campo, Inv.1, 02-04-2019) y en lengua inga (Audio, Conversatorio Semana de lenguas ancestrales, EI.1. 05-08-2019).

Los IE bilingües en lengua indígena y español adquirieron la lengua indígena generalmente en la primera infancia, en la convivencia con la familia, mientras que el español fue adquirido principalmente en la escuela secundaria, cerca de los diez o 12 años. Un estudiante nasa afirmó que “el español lo aprendí... a los 10, 12 años... [en] la secundaria, que también, es como el espacio donde uno se va relacionando con otras culturas, con el español, en este caso” (Círculo de palabra, EN3, 13-03-2021). Para uno de los estudiantes misak, la experiencia fue parecida: “hasta el sexto grado, solamente hablaba la lengua materna, nada de español, ya del séptimo en adelante; o sea entendí primero las matemáticas que el español” (Círculo de palabra, EM4, 13-03-2021). En los inicios de la bilingüidad de los indígenas estudiantes, se podría hablar, en consecuencia, de bilingüismo sucesivo.

Actualmente, los estudiantes bilingües tienen distintos niveles de competencia en sus lenguas indígenas (Audio, Conversatorio Cosmología, Pr.2, 06-08- 2019) y las usan sin dificultad con sus abuelos (n=13; 72,2%), padres (n= 14; 77,8%) o amigos del territorio, principalmente en actividades tradicionales (n=11; 61,1%) y celebraciones espirituales o rituales (n=11; 61,1%). En general, los estudiantes presentan actitudes favorables frente a las lenguas indígenas; si son bilingües dicen estar interesados en aprender otra(s) lengua(s) indígena(s) (n=13; 72,2%), mientras que si no hablan la lengua originaria de su pueblo, afirman querer aprenderla (n= 98; 79,7%). Estas actitudes positivas se corroboran con las menciones que hacen los estudiantes sobre la necesidad de revitalizar las lenguas indígenas (Círculo de palabra, EN4; Audio, Conversatorio Semana de lenguas ancestrales, Pr.1, 05-08-2019; Nota de campo, Inv.1, 02-04-2019), incluso aquellas que se consideran “dormidas”, como la lengua pasto. En cualquier caso, bajo una concepción de bilingüismo coordinado que al parecer tienen algunos estudiantes del bilingüismo, la lengua indígena es considerada un obstáculo para el uso del español por la interferencia que acarrea:

En español... pues ya hay ciertas reglas... entonces esos... tipos de detalles, a veces uno se le dificultan para comunicarse en español porque uno piensa que está hablando... español, pero uno a veces está pensando nasa yuwe... y termina diciendo palabras que no son

entonces, que sí, esto genera cierto tipo de inconvenientes. (Círculo de palabra, EN5, 13-03-2021)

Los datos también muestran la evolución hacia la comprensión del bilingüismo en lengua indígena como ventaja, demostrando así el cambio de las actitudes lingüísticas (Círculo de palabra, EM4, 13-03-2021).

#### **4.1.2.2 La relación con el español**

En relación con el español se presentan varias situaciones. La primera es la de quienes lo tienen como segunda lengua, pues son hablantes de una lengua indígena y “cuando nosotros hablamos español nos toca pensar mucho, a ver cómo es que voy a acomodar la frase” (Audio, Conversatorio Mayores Semana de lenguas, Pr.1, 08-08-2019 ), en este caso, se trata de traducir de su lengua al español para poder comunicarse. Este grupo considera que el español es una lengua extranjera para ellos: “Para muchos compañeros indígenas de la Universidad del Valle, el español es el idioma extranjero, su propia lengua es el primer idioma en que le enseñaron en su cultura, le enseñaron en su territorio (Audio, Conversatorio Mayores Semana de lenguas, Pr.1. 8-08-2019).

Sin embargo, como muestra la encuesta, para la mayoría de los estudiantes, el español es su primera lengua (n=111; 90,2%). Para estos estudiantes, así como para los bilingües en lengua indígena, el español encontrado en la Universidad les resulta difícil.

Al respecto de la Universidad, una estudiante enfatiza que ha sido una experiencia muy dura debido a las dinámicas de la Universidad puesto que ella estudió en un colegio rural hasta noveno grado y luego terminó el bachillerato en un ambiente urbano. Recuerda que en el primer semestre de la Universidad quería retirarse dado que llegó con muchos déficits en el español a pesar de que no tenía una lengua indígena” (Nota de campo, Inv.4, 04-10-2019).

El español [de la Universidad] no es el español que se utiliza acá [en el territorio], el que es el español muchas veces uno lo dice coloquial, ¿no? allá se utiliza un español más estructurado, donde uno... hay ciertas palabras que inicialmente uno no comprende, uno no comprende ese diálogo que están dando, entonces por ese lado siempre fue difícil” (Círculo de palabra, EM3, 13-03-2021).

Esta distancia entre el español de los territorios y el español académico usado en la Universidad marca una diferencia entre el capital cultural de los IE y el contexto académico urbano, como se discute en el Objetivo 3.

En cualquier caso, la encuesta muestra que los estudiantes presentan actitudes positivas hacia el español, en la medida en que muchos (n=98; 79,7%) expresan que les gustaría seguir estudiando esta lengua en la Universidad, sin desconocer que hay un grupo de estudiantes que opinan que aprender esta lengua no es prioridad frente a otras (n=7; 5,7%).

### 4.1.2.3 Las lenguas extranjeras

De acuerdo con la encuesta, la mayoría de los IE tiene nivel básico de inglés. En dos ocasiones se les preguntó sobre esto en la encuesta; en una de las preguntas, el 70,7% (n=87) de los estudiantes dijo tener nivel básico (ver Tabla 2), mientras que en la otra pregunta el 61,8% (n=76) aseguró contar con nivel muy básico o principiante (ver Tabla 3). Aunque los números difieren, ambas respuestas corresponden al porcentaje más alto entre las opciones y representan a más de la mitad de los estudiantes. Algunos de los estudiantes perciben su nivel por debajo del nivel básico (n=18; 14,6%) o incluso no tener conocimientos del inglés (n=7; 5,7%).

**Tabla 2**

*¿Cuál es su nivel en las siguientes lenguas? (punto 1. Inglés)*

|                                             |     |        |
|---------------------------------------------|-----|--------|
| Nivel básico                                | 87  | 70.7%  |
| Nivel intermedio                            | 26  | 21.1%  |
| Nivel avanzado                              | 1   | 0.8%   |
| No tengo ningún conocimiento de esta lengua | 7   | 5.7%   |
| No responde                                 | 2   | 1.6%   |
| Total                                       | 123 | 100.0% |

*Nota:* Elaboración propia

**Tabla 3**

*¿Qué nivel de inglés considera que tiene en la actualidad?*

|                                                   |     |        |
|---------------------------------------------------|-----|--------|
| Muy básico (Nivel A1)                             | 49  | 39.8%  |
| Principiante (Nivel A2)                           | 27  | 22.0%  |
| Intermedio bajo (Nivel B1)                        | 19  | 15.4%  |
| Intermedio alto (Nivel B2)                        | 9   | 7.3%   |
| Muy avanzado (Nivel C2)                           | 1   | 0.8%   |
| Mi nivel lengua está por debajo de los anteriores | 18  | 14.6%  |
| Total                                             | 123 | 100.0% |

*Nota:* Elaboración propia

Esta autopercepción del nivel de inglés fue corroborada en otros datos, con expresiones como “soy muy mala para el inglés” (Entrevista, EN2, 05-03-2021) o “muchos de nosotros ingresamos a la universidad sin conocimientos, digamos académicos, y mucho menos de idiomas extranjeros; el nivel del inglés” (Círculo de palabra, EN2, 13.03.2021).

A pesar de su propio nivel, los indígenas estudiantes encuestados perciben ventajas asociadas al inglés, principalmente relacionadas con el aumento de posibilidades laborales (n=119; 96,8%) y la ampliación de horizontes culturales o profesionales (n= 115; 87,8%). Tal vez por esto, aseguran que es importante enseñar esta lengua en la universidad (n=115; 93,5%). De acuerdo con un estudiante, “el inglés es importante según lo que yo he vivido en la Universidad y posiblemente en otros retos que se vengán más allá. Es importante saber inglés, es una lengua universal y en el ámbito científico está muy visible” (Entrevista, EP4, 26-02-2021). Es así como el 77,2% (n=95) de los estudiantes encuestados está de acuerdo o muy de acuerdo con que todos los estudiantes de su programa académico deberían aprender inglés, mientras que el 81,3% (n=100) opina que todos los profesionales de su área deberían ser competentes en esta lengua.

Estas opiniones contrastan con el porcentaje bajo de estudiantes que están de acuerdo o muy de acuerdo con que el inglés u otras lenguas extranjeras sea un componente curricular obligatorio de formación en la Universidad (n=17; 13,9%). Uno de los datos en las notas de campo parece explicar esta aparente discrepancia: “la gobernadora... señala que no es que los indígenas no quieran ver inglés, sino que se debería dejar abierto para que ellos digan si quieren o no estudiar inglés” (Nota de campo, Inv.4, 03-09-2019). Otra explicación podría estar asociada al grado de dificultad que el inglés representa para los IE. Frente a la pregunta si sienten que el inglés es fácil de aprender, el 44,7% (n=55) de ellos estuvo en desacuerdo o muy en desacuerdo, en oposición al porcentaje más bajo de 21,2% (n=26) que estuvo de acuerdo o muy de acuerdo.

Por último, los datos también corroboran el multilingüismo en otras lenguas extranjeras distintas al inglés. La encuesta evidenció que los IE hablan otras lenguas extranjeras como portugués (n=18), francés (n=16), italiano (n=3), japonés (n=2) y chino (n=1). Adicionalmente, los indígenas estudiantes aseguran que les gustaría aprender lenguas en la Universidad, principalmente inglés (n=107; 87%), lengua de señas colombiana (n=95; 77,3%) y francés (n=85; 69,1%).

## **4.2 Objetivo 2**

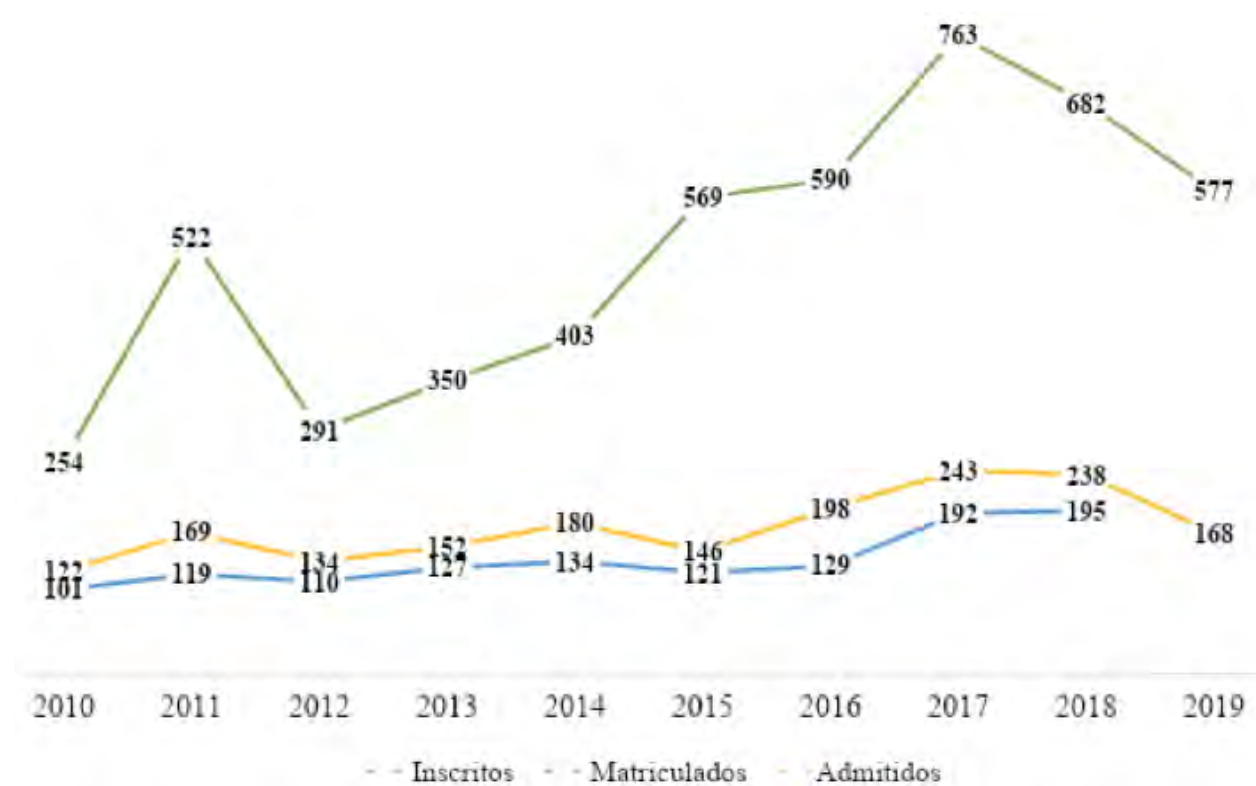
Para el segundo objetivo de investigación que buscaba analizar el perfil y el desempeño académico de los indígenas estudiantes, incluido el desempeño en el área de lenguaje y comunicación, y sus percepciones y actitudes sobre este desempeño, se encontró lo siguiente:

### **4.2.1 Perfil académico**

El perfil académico de los IE comienza con un dato que genera interrogantes sobre su perfil de permanencia y éxito en la universidad. Los datos de la Oficina de Admisiones y Registro evidencian una discrepancia entre los estudiantes que son admitidos por Condición de Excepción y su matrícula e inicio de su carrera. La figura 1 muestra que aunque ha habido un incremento en el número de estudiantes por año, y por lo tanto de admitidos, en el momento de la matrículas muchos estudiantes admitidos no se registran. Por ejemplo, solo en 2018, 238 IE fueron admitidos de los cuales solo 195 se matricularon. Es decir, 43 estudiantes dejaron el cupo libre y no hay información sobre las razones para no tomar el cupo o si hubo aplazamiento. Se infiere de estos resultados, teniendo en cuenta resultados del objetivo uno presentado arriba, que en general es la situación de precariedad económica y la implicación de dejar sus territorios y familia lo que disuade a muchos estudiantes de iniciar sus estudios.

**Figura 1**

*Relación entre IS inscritos, admitidos y matriculados 2010-2019*



*Nota:* Elaboración propia

Con respecto a la elección y permanencia en los programas académicos, en la encuesta se encontró que el 33% (n=41) de todos los encuestados en algún momento cambió de programa académico o terminó uno y empezó otro, un indicador de insatisfacción por la primera elección. En las entrevistas se pudieron identificar cuatro perfiles de académicos. De los 10 entrevistados, dos

reportan que su vocación por el programa académico que escogieron no ha cambiado desde que empezaron sus estudios (EN3; EP4), cuatro hicieron una elección diferente al programa que deseaban inicialmente estudiar, pero finalmente terminaron por “enamorarse” del programa alternativo que eligieron (EN1; EN2; EM2; EM3), tres han cambiado de programa (EM1; EP1; EP2) y uno se siente insatisfecho con el programa que está estudiando (EP3). Dentro de las razones para el cambio de programa, se esbozan la falta de información sobre el mismo “se tiene como un desconocimiento de los programas académicos al momento de ingresar a la Universidad ¿no? En algún punto pensaba en estudiar sociología, trabajo social solamente, pero por las nociones generales que el nombre de la carrera le puede dar” (Entrevista, EP1, 04-03-, 2021). La mayoría de los estudiantes termina por “enamorarse” (EN1) de los programas que tuvieron que estudiar como segunda opción. Este cambio sucede porque reconocen que sus programas de alguna forma puede aportar en los procesos de sus comunidades: “desde la sociología pues se puede aportar, hay una parte que es la investigación desde la parte etnográfica donde uno puede pues realizar investigaciones dentro de la comunidad, ... y que de pronto servirían para ponerlos en la comunidad y como recuperar eso, lo ancestral” (Entrevista, EM3, 24-02-2021).

Otro elemento importante del perfil académico de los IE es el desnivel académico y lingüístico con que llegan a la universidad. Según cuentan en las entrevistas, la diferencia entre nivel académico urbano y el rural genera una deficiencia en el capital académico con el que llegan a la universidad (Círculo de palabra, 13-03-2021). Esta ausencia de capital académico se relaciona con la cultura familiar en donde se privilegian los saberes tradicionales (Círculo de palabra, EM2, 13-03-2021). A esto se suma la ausencia de capital simbólico-cultural occidental en sus territorios por lo que no han sido altamente expuestos a la cosmogonía occidental. Como veremos más abajo en este reporte, en el desempeño académico el componente comunicativo en términos del manejo del registro académico oral y escrito constituye un dificultad para los IE.

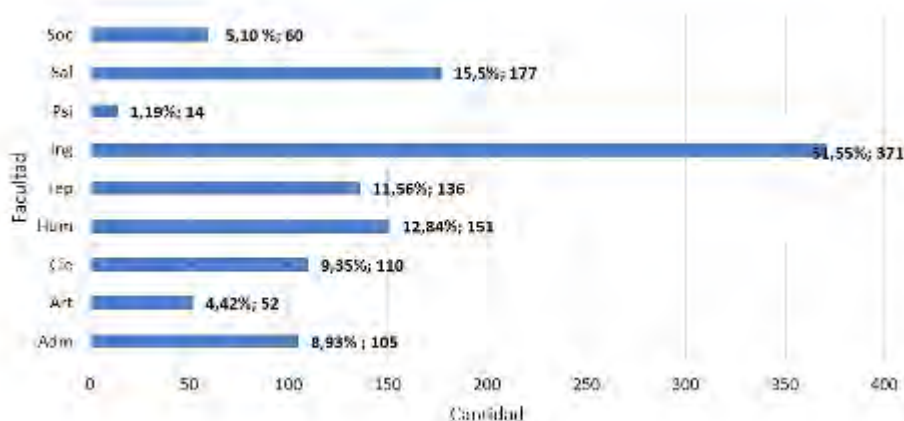
Con respecto a las carreras más comunes de los IE, el análisis estadístico de la base de datos de Admisiones y Registro indica que de los 1176 estudiantes matriculados durante 2010-2020 (559 hombres y 617 mujeres), la concentración más alta está en la Facultad de Ingenierías con el 31,55%, seguida por la Facultad de Salud (15.5%) y Humanidades (12.8%), mientras que en el Instituto de Psicología únicamente se registra el 1,1% (ver figura 2). Tres razones que explican por qué hay más IE en la Facultad de Ingeniería incluye que es una de las facultades con más programas académicos, ofrecen inscripciones semestralmente, mientras que otros programas lo hacen anualmente, y no tiene examen de admisión, lo que no es común en muchos otros programas. Al comparar las estadísticas anteriores con las cifras de la encuesta a los 123 estudiantes participantes del estudio, se encuentran resultados un poco diferentes. Las cuatro facultades con más estudiantes son Humanidades (n=29), Ingeniería (n=29), Instituto de Educación y Pedagogía (n=23) y Ciencias de la Administración (n=14). Los programas académicos con más estudiantes son Geografía (n=8), Ingeniería Mecánica (n=8) y Estudios Políticos y Resolución de Conflictos (n=4) y Educación Popular (n=4). Aunque es difícil establecer con exactitud la explicación para esta estadística, unos indicios son los comentarios en las entrevistas y el Círculo de palabra en las que los IE indican que hay una preferencia por áreas de estudio que brindan más posibilidades de aporte a sus comunidades. Por ejemplo, el EM4 en el Círculo de palabra dice:

Elaborado por: Vicerrectoría de Investigaciones

Yo creo que la mayoría escoge Administración de Empresas o carreras afines por ese mismo hecho, de tratar de resolver esos problemas, porque, digamos, lo que podemos tener, nuestras huertas, sobrevivir de la comida y todo eso..., la mayoría de los estudiantes ... optan por esas carreras... porque se sienten, o porque quieren resolver dichos problemas. (13-03-2021)

**Figura 2**

*Facultades en las que los indígenas estudiantes han estado matriculados durante el periodo 2010 y 2020.*



*Nota:* Elaboración propia

#### 4.2.2 Desempeño académico

El perfil académico presentado arriba tiene una relación directa con el desempeño académico. Dadas las características de los IE que llegan con debilidades en relación con el capital académico, lingüístico y cultural occidental, además de las limitaciones económicas, es muy común que los estudiantes cambien de programa, abandonen la universidad o tengan que trabajar para poderse mantener en la ciudad. De los diez estudiantes entrevistados, seis indican haber tenido que trabajar para sostenerse en la universidad: “digamos yo trabajaba medio tiempo y el resto de la tarde tenía que estudiar y uno salía muy cansado y le dedicaba poco tiempo al estudio” (EN3, 26-02-2021). Así mismo, los IE presentan tiempos de graduación superiores a los esperados por los programas académicos. De acuerdo con las políticas de la Universidad, la mayoría de programas académicos tienen una duración de 10, 12 o 14 semestres, es decir de 5 a 7 años. Al observar la base de datos proporcionada por la Oficina de Registro Académico y Admisiones, se puede discernir que hay estudiantes que tardan entre uno y cuatro años más para graduarse, es decir, permanecen entre 8 a 12 años en la universidad. Aunque esto pareciera ser alarmante, para los IE esta duración parece ser aceptable dado que su concepción del tiempo no se rige por los criterios de linealidad, precisión y eficiencia del mundo occidental. El mayor número de indígenas estudiantes no graduados

Elaborado por: Vicerrectoría de Investigaciones

pertenecen a la Facultad de Ingeniería, que a su vez tiene el mayor número de programas académicos de la Universidad. En la Tabla 4 se presentan las cifras de estudiantes que siguen en la universidad sin haberse graduado.

**Tabla 4**
*Años de permanencia de la universidad*

| Años de permanencia | Ad<br>m | Ar<br>t | Ci<br>e | Hu<br>m | Ie<br>p | In<br>g | Ps<br>i | Sa<br>l | So<br>c | Tot<br>al |
|---------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|-----------|
| 8                   | 5       | 4       | 11      | 15      | 11      | 38      | 1       | 14      | 3       | 102       |
| 9                   | 2       | 3       | 9       | 14      | 8       | 32      | 1       | 10      | 5       | 84        |
| 10                  | 3       | 1       | 9       | 4       | 7       | 33      | 1       | 13      | 5       | 76        |
| 11                  | 3       | 2       | 11      | 13      | 10      | 40      | 1       | 6       | 3       | 89        |
| 12                  | 4       | 1       | 4       | 1       | 3       | 4       |         | 1       | 1       | 19        |
| Total               | 17      | 11      | 44      | 47      | 39      | 14      | 4       | 44      | 17      | 370       |

7

*Nota:* Elaboración propia

Los promedios generales acumulados de los 1176 estudiantes de la base de datos de Registro Académico y Admisiones también informan sobre el desempeño académico. El promedio general acumulado de todos los IE matriculados durante el periodo 2010 y 2020 corresponde a 3,47 sobre 5,0. La Figura 3 muestra un promedio general acumulado en cada una de las facultades. Como se observa, las facultades de Salud, Administración y Artes Integradas registran los promedios superiores con respecto a las de Ciencias e Ingeniería.

**Figura 3**
*Promedio acumulado de Indígenas estudiantes matriculados durante el periodo 2010 y 2020*





*Nota:* Elaboración propia

#### 4.2.2.1 Desempeño académico en lenguaje y comunicación

Cómo se mencionó arriba, los estudiantes reportan que el registro del español escrito y oral académico representó un gran reto al llegar a la universidad. Los IE indican que dado que en su comunidad se habla un español regional o que varios de ellos solo hablan la lengua indígena en sus primeros años de escolaridad, cuando se enfrentan al registro académico de la universidad experimentan muchos retos en cuanto a la comprensión de sus profesores, sus compañeros y la realización de tareas de lectura y escritura: “pues teníamos que leer muchas lecturas, pero yo me tomaba más tiempo pues mis compañeros de acá de Cali” (EP3, 20-02-2021), “Yo creo que el reto más duro que tuve fue el primer semestre..., porque tenía una materia que era Taller de Escritura, todos mis trabajos eran en rojo, rojo, rojo, rojo y la calificación de las 0.1, 0.2” (EN2, 05-03-2021). A pesar de que los estudiantes reportan que esta situación se dio sobre todo el principio de su carrera universitaria, aún después de un tiempo estas falencias persisten como se observa en la encuesta en la que de los 123 respondientes, el 14.6% tiene dificultad para comprender a los docentes, a sus compañeros (13.8%) o conferencias 17.9%, y a nivel interactivo tienen dificultad para interactuar con otras personas en el estudio y/o trabajo (17.9%) o sostener conversaciones académicas o especializadas en su estudio o trabajo (24.4%).

Una de las asignaturas que se ofrece para todos los programas académicos de la universidad es Comprensión y Producción de Textos Académicos. Los datos de Admisiones y Registro muestran que entre 2010 y el primer semestre de 2020, 228 IE tomaron esta asignatura con ocho estudiantes que aparecen por nota pendiente y 220 con un promedio de 3,7 sobre 5,0. Una nota promedio que muestra que hay falencias en el registro académico en español.

El inglés también impone muchos retos a los IE. La tabla 5 presenta los promedios acumulados de los cursos de inglés ofrecidos a todos los programas de la Universidad y que tomaron los IE por facultad. Los resultados de estos promedios indican que en las diferentes facultades los estudiantes tienen dificultades con la lengua extranjera. Incluso en facultades como Ciencias, el promedio es inferior (2,99) a la nota promedio de aprobación de la materia (3,0). En términos de sexo, las mujeres muestran mejores calificaciones. Este resultado está ligado con el desnivel con el que

llegan los estudiantes. A la llegada a la Universidad, ocho de los diez estudiantes en la entrevista reportan no sentirse con el nivel básico esperado y exigido para tomar los cursos que les ofrecen en sus respectivos programas académicos. Para estudiantes como EM1, el inglés “sí ha sido prácticamente el talón de Aquiles. En el colegio, a duras penas recibíamos inglés en décimo y once y eso que una horita a la semana, entonces el inglés a uno estudiante indígena le pega muy fuerte” (Entrevista, EM1, 20-02-2021); para otros “El inglés para mí fue un trauma...Tuve dificultades, tuve recaídas, tuve muchas pesadillas, es tan así que yo me fui de la universidad” (Conversatorio de lenguas ancestrales, EI, 05-08-2019). Instrumentos como el Círculo de palabra, los notas de campo y la encuesta confirman el reto que implica pasar los cursos de inglés requeridos por los programas académicos y cómo el inglés afecta el desempeño académico e incluso la posibilidad de graduación de los estudiantes. En una nota de campo la investigadora 1 comenta sobre la conversación que tuvo con una estudiante: “Un aspecto importante que mencionó fue el caso de una estudiante que se fue de la Universidad “por el inglés” y a quien le tocó “resolver el asunto por fuera”, porque no había acompañamiento de monitores” (NC, Inv.1, 03-09-2019).

**Tabla 5**

*Promedios acumulados consolidados clases de inglés por Facultad durante el periodo académico 2010 -2020.*

| Facultad | Sexo_F | Sexo_M | Prom.Tot. |
|----------|--------|--------|-----------|
| Adm      | 3,85   | 3,46   | 3,65      |
| Art      | 3,96   | 3,74   | 3,85      |
| Cie      | 3,12   | 2,87   | 2,99      |
| Hum      | 3,84   | 3,58   | 3,71      |
| Iep      | 3,78   | 3,71   | 3,74      |
| Ing      | 3,28   | 3,22   | 3,25      |
| Psi      | 3,88   | 3,82   | 3,85      |
| Sal      | 3,91   | 3,62   | 3,76      |

|                  |      |      |      |
|------------------|------|------|------|
| Soc              | 3,61 | 3,20 | 3,41 |
| Promedio general | 3.69 | 3.4  | 3.5  |

Los resultados de la encuesta muestran además que el 72.4% (n=89) y el 74% (n=91) de los IE tienen dificultades para comprender a los docentes y sus compañeros de clase, respectivamente. Con todo lo anterior, es claro que el desempeño académico en lenguaje y comunicación tanto en español como inglés afecta el rendimiento académico. A pesar de que los estudiantes mejoran sus niveles de competencia durante la carrera, el desnivel con el que ingresan a la universidad los pone en desventaja frente a sus demás compañeros que tuvieron acceso al español escolarizado desde su nacimiento y a procesos de socialización que implican la recepción y despliegue de la lengua en múltiples contextos. De igual manera, aunque los estudiantes reportan haber recibido clases en bachillerato, indican que el nivel era muy bajo comparado al exigido en la universidad.

#### 4.2.3 Percepciones y actitudes frente al desempeño

Cuando se indaga acerca de la percepción sobre el desempeño académico, los estudiantes no tienen problema en señalar sus debilidades en su desempeño académico. Ellos son conscientes que sus condiciones de posibilidad son diferentes por todas las razones expuestas arriba que tienen que ver con sus trayectorias escolares antes de llegar a la universidad, sus procesos de acomodación a las epistemologías y cosmogonías de la universidad y la ciudad y sus situaciones económicas. En general, su actitud es favorable y positiva frente a las diferentes situaciones que los desfavorece y que afectan su desempeño. Al preguntarles sobre su concepción del desempeño académico, las respuestas de la entrevista señalan que su visión es muy cercana a la visión occidental en relación con competencias académicas esperadas en el área de conocimiento, como señala EP3 o en relación con las notas de las clases según EP2:

para mí, buen desempeño académico pues pensaría que uno se puede... ehm pues solucionar sus problemas como decir en diferentes aspectos en la forma oral, forma escrita puede hum puede hacer, como decir lo que se dice en español, por ejemplo, un ensayo, una reseña bien bien elaborada... (Entrevista, EP3, 20-02-2021)

EP2: Un buen desempeño es más de 4, participar todos los días en clase

Inv.: Es decir que ¿un buen desempeño académico es tener excelentes notas?

EP2: sí, para mí sí es así. (Entrevista, EP2, 26-02-2021)

Sin embargo, una perspectiva diferente es ofrecida por EM3 quien acepta que el desempeño tiene que ver con ser disciplinado y el cumplimiento, pero centra su atención en la relación que ella como IE establece con los conocimientos occidentales. Para ella el diálogo intercultural entre las dos cosmogonías permite el reconocimiento y la apreciación, es decir, se busca contextualizar el conocimiento occidental con el indígena. De manera que procesos históricos como el de la lucha

de clases tienen sentido en la medida en que también pueden ser identificados en el devenir histórico de la comunidad misak y cómo los pueblos indígenas han aportado a este concepto:

un buen desempeño académico para mí se relaciona mucho con el que tú comprendas muy bien esos conocimientos que te llevan y de la misma forma pues sea bastante crítico con ellos y, a partir de eso, pues tú sí empiezas a aportar ya sea desde lo indígena. Empieza a generar diálogo con esos otros conocimientos... (Entrevista, EM3, 24-02-2021)

### **4.3 Objetivo 3**

Finalmente, el tercer objetivo establece las relaciones entre el perfil sociolingüístico de los estudiantes y su desempeño académico. Con base en el análisis y triangulación de las entrevistas, las notas de campo de los investigadores, el círculo de palabra y el registro sonoro en audios, los aspectos del perfil sociolingüístico de los indígenas estudiantes que se pueden relacionar directamente con su desempeño académico son:

#### **4.3.1 Adaptación: el choque cultural con la ciudad y el contexto universitario**

Por un lado, está la transición “drástica” de contextos rurales a urbanos, expresado en frases como: “cambio muy drástico de rural a acá [urbano]” (Nota de Campo, Inv.1, 02-04-2019); “de resguardo de zona rural a la ciudad” (Entrevista, EM1, 02-20-2021), “acomodarse a contextos de ciudad” (CP, EM1, 13-03-2021); o, incluso manifestado a través de expresiones con alta carga afectiva: “abandono de los espacios propios” (Círculo de palabra, EN4, 13-03-2021).

Por otro lado, la adaptación al contexto universitario está marcado por la asimetría en los repertorios culturales. Algunos indígenas estudiantes se han sentido “excluidos” por los otros compañeros de carrera (nota de campo, Inv.4, 04-10-2019), porque “se nos hace complejo el diálogo con el otro” (Círculo de palabra, EM1, 13-03-2021), porque “independientemente si es una facultad de salud o de ingeniería, pedagogía o lo que sea, se exige una capacidad de relacionamiento” a la que no están socializados (Círculo de palabra, EM2, 13-03-2021); en últimas porque sus prácticas son “diferente a nuestras cosmovisiones, a nuestra forma de ver el mundo” (Entrevista, EM1, 20-02-2021).

#### **4.3.2 Capital cultural: el diferencial del capital académico y la divergencia epistémica de las metodologías de enseñanza**

La mayoría de los indígenas estudiantes perciben un diferencial en su capital académico y cultural al ingresar en la universidad. Esta discrepancia está directamente relacionada con sus procesos de socialización y escolarización inicial dentro de sus territorios. De acuerdo con la encuesta, de los

123 respondientes, la mayoría de los estudiantes proviene de municipios categoría 5 y 6<sup>3</sup> e hicieron la primaria en instituciones educativas oficiales (IEO) (78%) al igual que la secundaria en IEO (82,2%).

En los primeros semestres, los estudiantes perciben un “desfase académico bastante grande” (Entrevista, EP1, 01-03-2021), en el que “en los primeros días de clases sentí que no tenía las herramientas metodológicas para realizar cierto tipo de trabajos que requerían los profesores” (CP, EN4, 13-03-2021). Este desfase de capital académico se manifiesta en “déficit en el área de la escritura” (Nota de campo, Inv.4, 04-10-2019), “el problema para comunicarnos en español” (Círculo de palabra, EN3, 13-03-2021) de los estudiantes con lengua indígena como lengua materna y “muchos déficits en el español a pesar de que no tenía una lengua indígena” (Nota de Campo, Inv. 4, 04-10-2019); esto corrobora los resultados de la pregunta 37 de la encuesta, según la cual las actividades que más dificultad presentan a los estudiantes tiene que ver con sostener conversaciones académicas o especializadas en su estudio o trabajo (24,4%); dar informes o hacer presentaciones en su área de estudio (25,2%) y escribir informes académicos o artículos (26,8%).

Una de las razones por las que se da el choque cultural y académico está relacionada con las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios, que emplean una metodología “blanca”, alejada de las cosmovisiones y prácticas de los indígenas estudiantes. “[L]o que he visto es que la mayoría de profesores no entienden a los estudiantes indígenas y muchas veces consideran que son como ese eslabón más débil dentro de la carrera, digámoslo dentro del grupo que fue en tal semestre” (Círculo de palabra, EM4, 13-03-2021).

Esta discrepancia en el repertorio académico se traduce en ansiedad y sentimientos de inferioridad: “[uno] se siente como un tanto inferior al ritmo de los otros ¿no?, y ello genera como un sentimiento de bastante malestar” (Entrevista, EP1, 01-03-2021); “fue como una decepción completa, porque yo sentía que no servía para para estar en la academia” (Círculo palabra, EN2, 13-03- 2021).

---

<sup>3</sup> Las categorías de los municipios están reglamentadas por la Ley 136 de 1994, actualizada parcialmente por la Ley 617 de 2000 y por el Decreto 2106 de 2019; allí se dictan disposiciones normativas “tendientes a fortalecer la descentralización, y se dictan normas para la racionalización del gasto público nacional”. En el artículo 6 de la Ley 617 de 2000 se determina que la categorización de los municipios y distritos obedece a las variables de población e ingresos corrientes de libre destinación. Esta categorización socioeconómica contempla seis dimensiones: urbano-regional, social, económica, ambiental, institucional y seguridad (DNP, 2015, pp. 7-8). Un municipio de quinta categoría tiene una “población comprendida entre diez mil uno (10.001) y veinte mil (20.000) habitantes”. Uno de sexta categoría tiene menos de 10.000 habitantes (Artículo 6, Ley 617 de 2000).

### **4.3.3 Diferencia entre el español académico de la universidad vs. el español regional o lengua indígena como lengua materna de los indígenas estudiantes**

Si bien la mayoría de los estudiantes tiene el español como lengua materna (los bilingües lo son en namtrik, nasa yuwe, inga, y wachina), ocho de los diez entrevistados señalan que la mayor dificultad con el español fue la diferencia de pasar de un español dialectal de su región, utilizado para la comunicación cotidiana, al español técnico de la vida universitaria.

### **4.3.4 Dificultades económicas**

Otro problema está relacionado con la supervivencia económica. Algunos estudiantes tienen problemas con el ICETEX “hay estudiantes que no han podido condonar la deuda ya sea por deserción o porque no se cumplió el trámite de entregar los documentos a tiempo, entre otras razones. Hay procesos de cobro jurídico en algunos casos” (Nota de Campo, Inv.1, 23-11-2018). Otros, debido a dificultades por “... la estadía, la situación económica, el choque cultural” (nota de campo, Inv.1, 23-11-2018) deben “... trabajar y estudiar, por tanto, el tiempo dedicado al trabajo redunda en bajo rendimiento dado que se le tiene que dedicar menos tiempo al estudio y en ocasiones cancelar materias” (Entrevista, EM1, 02-20-2021).

### **4.3.5 Personalidad: timidez en las interacciones y nuevos repertorios culturales**

Finalmente, algunas IE aducen dificultades en su proceso de socialización y adaptación a la cultura académica de la universidad debido a factores ligados a su personalidad y forma de ser “callada”, “insegura”, “reservada”, “habla bajito”, “retraída” o “penosa” (Nota campo, Inv.1, 03-09-2019 y Entrevistas, EM3, 02-24-2021). También, como lo indica el EP4 (26-02--2021), se debió a las diferencias en los repertorios culturales (“nuevas culturas”).

En conclusión, el perfil sociolingüístico, sociodemográfico y académico de los indígenas estudiantes nos permite conocer estudiantes que llegan a la educación superior con desventajas frente a otros grupos de estudiantes a nivel académico, lingüístico, cultural y económico. Como lo expresan varios estudiantes en las entrevistas, el Círculo de palabra, el conversatorio con mayores en la Semana de Lenguas, las notas de campo de los investigadores y la encuesta, los primeros semestres representan un reto desde lo psicoafectivo hasta lo académico, por el choque cultural de la transición del campo a la ciudad y, más específicamente por el diferencial de capital cultural, académico, lingüístico y simbólico en los encuentros interculturales e inter-epistémicos al interior de la universidad y fuera de ella. No obstante, en la medida en que se acostumbran (“aculturán”) a las formas de hacer y ser del grupo dominante, al registro académico y a las dinámicas de la universidad, su rendimiento académico y experiencia universitaria mejora. Esto no debe leerse en

clave de asimilación sino de agenciamiento, pues en la universidad los estudiantes también encuentran formas de reterritorializar prácticas culturales propias que les permiten fortalecer sus aprendizajes e incluso, (re)encontrar, su identidad indígena.

De otra parte, el desconocimiento de las epistemologías y cosmogonías occidentales subyacentes a las áreas de conocimiento de las diferentes disciplinas las que, a su vez, constituyen los currículos universitarios, así como la falta de consejería y guía en la selección de su carrera, genera diferentes dinámicas que afectan el rendimiento académico, permanencia y tiempo de estancia en la universidad de los IE. Estas situaciones los lleva a cambiar de programa, estudiar dos programas al mismo tiempo o a desertar. A lo anterior se suman otras condiciones de tipo económico que conlleva tener que trabajar y, en muchos casos, descuidar sus estudios.

A pesar de tener debilidades en diferentes áreas como el lenguaje y la comunicación en español académico y la competencia comunicativa en lenguas extranjeras, los indígenas estudiantes son conscientes del diferencial en capital cultural y tienen una actitud positiva frente a su desempeño académico y sus carreras. Esto se evidencia en las carreras que escogen, las que responden tanto a inclinaciones personales como sociales. Por ejemplo, en su mayoría, los estudiantes escogen programas que tienen el potencial de aportar a sus comunidades en el área agrícola (incluyendo las diferentes ingenierías), de la salud, la educación, el trabajo social, la administración y la dirección política.

## **5. IMPACTOS O ACTUAL POTENCIAL**

### *Impacto a nivel académico*

El desarrollo del proyecto ha tenido impacto en tres niveles de docencia directa. En primer lugar, en la dirección de tres estudiantes en sus trabajos de grado relacionados con actitudes lingüísticas de indígenas estudiantes bi/multilingües y la construcción de un perfil sociolingüístico de las mujeres indígenas estudiantes de la universidad. En segundo lugar, en la orientación teórica de la práctica docente a tres estudiantes de la Lic. en Lenguas Extranjeras, en la que se abordan lecturas y discusiones sobre conceptos del marco teórico del proyecto. Y finalmente, en el ejercicio docente de las estudiantes practicantes, quienes, en el marco de la Red de Centros de Apoyo para el Aprendizaje de Lenguas de la Universidad, dirigen clubes de conversación, de lectura y de pronunciación dirigidos a indígenas estudiantes desde una perspectiva crítica, intercultural y plurilingüe.

Adicionalmente, el proyecto contribuyó a la formación de ocho monitores, siete de ellos indígenas estudiantes, en actividades propias de la investigación, como búsqueda y sistematización de información, elaboración y aplicación de instrumentos, transcripción de datos, análisis de la información y elaboración de informes.

Por último, el proyecto también ha contribuido a la iniciación de actividades académicas profesionales de estudiantes en formación, como la participación en eventos. En este sentido, dos estudiantes monitores han participado como ponentes y a tres estudiantes les fue aceptada una ponencia en el congreso anual de los profesores de inglés.

### *Impacto a nivel investigativo*

Durante el proyecto se ha participado en diferentes eventos para socializar los avances y fortalecer una comunidad académica alrededor de la diversidad y el multilingüismo en la educación superior. Se presenta una lista de eventos y títulos de las ponencias en las que participaron miembros del equipo investigador:

1. Título: **Diversidad, reconocimiento e inclusión: Perfil sociolingüístico y académico de los estudiantes indígenas de pregrado de la Universidad del Valle - Sede Cali**

Fecha: 5-9 de agosto 2019

Evento: Semana de Lenguas Indígenas

Lugar: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle

2. Título: **Héroes Ancestrales (Mitos de origen)**

Fecha: 9 de agosto 2019

Evento: Taller de cómic y zines

Lugar: Biblioteca Mario Carvajal, Universidad del Valle

3. Título: **Perfil Sociolingüístico y académico de indígenas estudiantes de la Universidad del Valle**

Fecha: 27 de noviembre 2020

Evento: Encuentros diversos: Hacia mejores comprensiones y acciones alrededor de la diversidad lingüística y cultural

Lugar: Universidad del Valle

4. Título: **A social semiotic perspective in intercultural research: Exploring indigenous students' university experience in Colombia**

Fecha: 27 de enero de 2021

Evento: Center for Global Englishes Research Symposium (2021)

Lugar: University of Southampton (Inglaterra)



5. Título: **Who are the indigenous undergraduate students at Universidad del Valle? Some advances in the construction of a sociolinguistic and academic profile**

Fecha: Febrero 25-26, 2021

Evento: Research symposium: Plurilingualism in Language Education

Lugar: Universidad de Antioquia

6. Título: **Intercultural and academic experiences of indigenous students' in a public university in Colombia: A sociolinguistic and academic profile**

Fecha: 22-23 de abril de 2021

Evento: CULT-NET Annual Meeting

Lugar: Durham University (Inglaterra)

7. Título: **Construcción de un perfil sociolingüístico y académico de indígenas estudiantes de la Universidad del Valle: Pasos iniciales para contribuir a su permanencia y graduación**

Fecha: 18-21 de mayo de 2021

Evento: VII Seminario Nacional de Investigación Educativa

Lugar: La Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP)

8. Título: **Del bi-, multi- y plurilingüismo a las pedagogías plurilingües. La práctica docente como espacio de formación inicial para el plurilingüismo y la interculturalidad**

Fecha: 13-15 de septiembre de 2021

Evento: I Congreso Internacional de Prácticas Pedagógicas Investigativas. Lenguajes, Comunicación y Multilingüismo: Desafíos pedagógicos en el siglo XXI

Lugar: Escuela Normal Superior del Quindío, Rudecolombia y Universidad del Quindío

En términos de publicaciones, tres publicaciones se han derivado de la investigación:

**Artículo:**

Álvarez Valencia, J. A., & Wagner, M. (2021). Roadblocks to intercultural mobility: Indigenous students' journeys in Colombian universities. *Intercultural Communication Education*, 4(1), 6–21. <https://doi.org/10.29140/ice.v4n1.445>

**Capítulo en libro:**

Álvarez Valencia, J.A. (Aceptado para publicación). A multimodal social semiotic perspective in intercultural communication: Bi/multilingualism and transemiotizing as semiotic resources in language education. In N. Miranda, A.M. de Mejía & S. Valencia Giraldo (Eds.), *Language education in multilingual Colombia: Critical perspectives and voices from the field*. Routledge.

Valencia Giraldo, S., Miranda, N. & de Mejía, A. M. (Aceptado para publicación). Multilingual Colombia: Dimensions of linguistic and cultural diversity. In N. Miranda, A. M. de Mejía & S. Valencia Giraldo (Eds.), *Language education in multilingual Colombia: Critical perspectives and voices from the field*. Routledge.

### *Impacto a nivel de desarrollos futuros*

A partir de la investigación y en colaboración con otras universidades que están realizando investigación con comunidades indígenas y/o afros, se gestó el desarrollo de una red académica: Red Interinstitucional en Políticas y Prácticas Lingüísticas, Discursivas y Educativas para la Diversidad y la Interculturalidad (RED PoLiDiversa). La red inició como una iniciativa de la Universidad de Antioquia, la Universidad del Valle y la Universidad de Sucre en el segundo semestre de 2020. Su inauguración se hizo mediante un ciclo de conferencias sobre las investigaciones que se estaban realizando en las tres universidades. Este ciclo de conferencias se denominó: ***Encuentros diversos: Hacia mejores comprensiones y acciones alrededor de la diversidad lingüística y cultural*** y se llevó a cabo en tres sesiones durante noviembre y diciembre de 2020. La Red se ha seguido fortaleciendo y se han unido otras universidades: Universidad de Caldas, Universidad El Bosque, Universidad Libre, Universidad del Cauca, Universidad del Tolima, Universidad de la Amazonía, Universidad Pedagógica Nacional y UNICA. Como estrategia para presentar la red a la comunidad académica y buscar más miembros, la Red ha enviado propuestas de ponencias a dos eventos académicos (uno nacional y otro internacional). En el momento, se están haciendo reuniones frecuentes y se está trabajando en la construcción de objetivos y principios orientadores, así como un plan de acción. De igual manera, se está trabajando en una convocatoria de la Universidad de Antioquia con el objeto de postular un macroproyecto que involucre proyectos de cada universidad alrededor de la diversidad cultural y lingüística. La Red se proyecta como un espacio potencial de aporte en la educación terciaria.

Un desarrollo futuro proveniente de esta investigación incluye la etapa dos en la que, con base en los resultados de esta primera etapa, buscaremos generar estrategias pedagógicas para fortalecer la diversidad e inclusión de lenguas, variedades lingüísticas, formas de aprender, epistemologías, cosmogonías y prácticas culturales de las comunidades al interior de la universidad.

## **6. PRODUCTOS:**

**Tabla 6**

*Cantidad y tipo de productos pactados en el Acta de Trabajo y Compromiso y productos finalmente presentados*

| TIPO DE PRODUCTOS                                                                               | No. de PRODUCTOS PACTADOS     |    |              |    | No. de PRODUCTOS PRESENTADOS  |    |              |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|----|--------------|----|-------------------------------|----|--------------|----|
| Productos de nuevos conocimientos                                                               |                               |    |              |    |                               |    |              |    |
| Artículo en revista ISI-SCOPUS:                                                                 | Q1                            | Q2 | Q3           | Q4 | Q1                            | Q2 | Q3           | Q4 |
|                                                                                                 |                               |    |              |    |                               |    |              |    |
| Artículo completo publicado en revistas indexadas                                               | A1                            | A2 | B            | C  | A1                            | A2 | B            | C  |
|                                                                                                 |                               |    | 2            |    |                               | 2  |              |    |
| Libros de autor que publiquen resultados de investigación                                       |                               |    |              |    |                               |    |              |    |
| Capítulos en libros que publican resultados de investigación                                    | 0                             |    |              |    | 2                             |    |              |    |
| Productos o procesos tecnológicos patentados o registrados                                      |                               |    |              |    |                               |    |              |    |
| · Prototipos y patentes                                                                         |                               |    |              |    |                               |    |              |    |
| · Software                                                                                      |                               |    |              |    |                               |    |              |    |
| Productos o procesos tecnológicos usualmente no patentables o protegidos por secreto industrial |                               |    |              |    |                               |    |              |    |
| Normas basadas en resultados de investigación                                                   |                               |    |              |    |                               |    |              |    |
| Formación de recursos humanos                                                                   | No. de estudiantes vinculados |    | No. de tesis |    | No. De estudiantes Vinculados |    | No. De tesis |    |
| Estudiantes de pregrado                                                                         | 2                             |    | 2            |    | 3                             |    | 2            |    |
| Semillero de Investigación                                                                      |                               |    |              |    |                               |    |              |    |
| Estudiantes de maestría                                                                         |                               |    |              |    |                               |    |              |    |

Elaborado por: Vicerrectoría de Investigaciones

|                                                                                 |                             |                                  |                             |                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|
| Estudiantes de doctorado                                                        |                             |                                  |                             |                                  |
| Joven investigador                                                              |                             |                                  |                             |                                  |
| <b>Productos de divulgación</b>                                                 |                             |                                  |                             |                                  |
| Publicaciones en revistas no indexadas                                          | 0                           |                                  | 1                           |                                  |
| Ponencias presentadas en eventos (congresos, seminarios, coloquios, foros)      | No. de ponencias nacionales | No. de ponencias internacionales | No. de ponencias nacionales | No. de ponencias internacionales |
| <b>Propuesta de investigación</b>                                               | 1                           | 1                                | 3                           | 4                                |
| Propuestas presentadas en convocatorias externas para búsqueda de financiación. |                             |                                  |                             |                                  |

**Tabla 7**

### Relación de publicaciones y ponencias

#### Publicaciones: artículo

|                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipo de producto:     | Artículo                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Nombre General:       | Roadblocks to intercultural mobility: Indigenous students' journeys in Colombian universities                                                                                                                                                                                                     |
| Nombre Particular:    | Álvarez Valencia, J. A., & Wagner, M. (2021). Roadblocks to intercultural mobility: Indigenous students' journeys in Colombian universities. <i>Intercultural Communication Education</i> , 4(1), 6–21. <a href="https://doi.org/10.29140/ice.v4n1.445">https://doi.org/10.29140/ice.v4n1.445</a> |
| Ciudad y fechas:      | Melbourne (Australia), Abril de 2020                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Participantes:        | José Aldemar Álvarez Valencia                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Sitio de información: | ANEXO 1<br><a href="https://www.castledown.com/articles/ICE_4_1_445.pdf">https://www.castledown.com/articles/ICE_4_1_445.pdf</a>                                                                                                                                                                  |

|                       |                                                                                                              |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Formas organizativas: | Grupo Equipo de investigación en lingüística aplicada (EILA), adscrito a la Escuela de Ciencias del Lenguaje |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Publicaciones: capítulo de libro**

|                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipo de producto:     | Capítulo de libro                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Nombre General:       | A multimodal social semiotic perspective in intercultural communication: Bi/multilingualism and transemiotizing as semiotic resources in language education                                                                                                                                                                                                                                  |
| Nombre Particular:    | Álvarez Valencia, J.A. (Aceptado para publicación). A multimodal social semiotic perspective in intercultural communication: Bi/multilingualism and transemiotizing as semiotic resources in language education. In N. Miranda, A.M. de Mejía & S. Valencia Giraldo (Eds.), <i>Language education in multilingual Colombia: Critical perspectives and voices from the field</i> . Routledge. |
| Ciudad y fechas:      | Nueva York (Estados Unidos)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Participantes:        | José Aldemar Álvarez Valencia                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Sitio de información: | ANEXO 2<br>Aceptado para publicación.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Formas organizativas: | Grupo Equipo de investigación en lingüística aplicada (EILA), adscrito a la Escuela de Ciencias del Lenguaje                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

|                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipo de producto:  | Capítulo de libro                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Nombre General:    | Multilingual Colombia: Dimensions of linguistic and cultural diversity                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Nombre Particular: | Valencia Giraldo, S., Miranda, N. & de Mejía, A. M. (Aceptado para publicación). Multilingual Colombia: Dimensions of linguistic and cultural diversity. In N. Miranda, A. M. de Mejía & S. Valencia Giraldo (Eds.), <i>Language education in multilingual Colombia: Critical perspectives and voices from the field</i> . Routledge. |



|                       |                                                                                                              |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ciudad y fechas:      | Nueva York (Estados Unidos)                                                                                  |
| Participantes:        | Norbella Miranda                                                                                             |
| Sitio de información: | ANEXO 3<br>Aceptado para publicación.                                                                        |
| Formas organizativas: | Grupo Equipo de investigación en lingüística aplicada (EILA), adscrito a la Escuela de Ciencias del Lenguaje |

|                       |                                                                                                                     |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipo de producto:     | Artículo                                                                                                            |
| Nombre General:       | Teaching in Higher Education                                                                                        |
| Nombre Particular:    | Indigenous students' agency vis-à-vis the politics of recognition and invisibilization in a multilingual university |
| Ciudad y fechas:      | NA                                                                                                                  |
| Participantes:        | José Aldemar Álvarez Valencia y Norbella Miranda                                                                    |
| Sitio de información: | ANEXO 4<br>Sometido a evaluación                                                                                    |
| Formas organizativas: | Grupo Equipo de investigación en lingüística aplicada (EILA), adscrito a la Escuela de Ciencias del Lenguaje        |

|                    |                                                                                                                                   |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipo de producto:  | Artículo                                                                                                                          |
| Nombre General:    | Revista ÍKALA                                                                                                                     |
| Nombre Particular: | Investigación intercultural con indígenas estudiantes universitarios en la construcción de su perfil sociolingüístico y académico |
| Ciudad y fechas:   | NA                                                                                                                                |
| Participantes:     | Andrés Valencia y Luís Emilio Mora                                                                                                |



|                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sitio de información: | ANEXO 5<br>Sometido a evaluación                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Formas organizativas: | Grupo Equipo de investigación en lingüística aplicada (EILA), adscrito a la Escuela de Ciencias del Lenguaje Grupo Equipo de investigación en lingüística aplicada (EILA), Grupo Leer, Escribir y Pensar y Grupo de Investigación en Bilingüismo adscritos a la Escuela de Ciencias del Lenguaje |

**Presentaciones en eventos académicos: nacionales**

|                       |                                                                                                                                                              |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipo de producto:     | Ponencia en evento académico nacional                                                                                                                        |
| Nombre General:       | Semana de Lenguas Indígenas                                                                                                                                  |
| Nombre Particular:    | Diversidad, reconocimiento e inclusión: Perfil sociolingüístico y académico de los estudiantes indígenas de pregrado de la Universidad del Valle - Sede Cali |
| Ciudad y fechas:      | Santiago de Cali, 5 al 9 de agosto de 2019                                                                                                                   |
| Participantes:        | José Aldemar Álvarez Valencia<br>Norbella Miranda                                                                                                            |
| Sitio de información: | ANEXO 6                                                                                                                                                      |
| Formas organizativas: | Grupo Equipo de investigación en lingüística aplicada (EILA), adscrito a la Escuela de Ciencias del Lenguaje                                                 |

|                    |                                                                                                               |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipo de producto:  | Ponencia en evento académico nacional                                                                         |
| Nombre General:    | Encuentros Diversos. Hacia Mejores Comprensiones y Acciones Alrededor de la Diversidad Lingüística y Cultural |
| Nombre Particular: | Perfil Sociolingüístico y académico de indígenas estudiantes de la Universidad del Valle                      |
| Ciudad y fechas:   | Medellín, 15 de diciembre de 2020                                                                             |

Elaborado por: Vicerrectoría de Investigaciones

|                       |                                                                                                              |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Participantes:        | José Aldemar Álvarez Valencia y Norbella Miranda                                                             |
| Sitio de información: | ANEXO 7                                                                                                      |
| Formas organizativas: | Grupo Equipo de investigación en lingüística aplicada (EILA), adscrito a la Escuela de Ciencias del Lenguaje |

|                       |                                                                                                                                                                     |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipo de producto:     | Ponencia en evento académico nacional                                                                                                                               |
| Nombre General:       | I Congreso Internacional de Prácticas Pedagógicas Investigativas. Lenguajes, Comunicación y Multilingüismo: Desafíos pedagógicos en el siglo XXI                    |
| Nombre Particular:    | Del bi-, multi- y plurilingüismo a las pedagogías plurilingües. La práctica docente como espacio de formación inicial para el plurilingüismo y la interculturalidad |
| Ciudad y fechas:      | 13-15 de septiembre de 2021                                                                                                                                         |
| Participantes:        | Norbella Miranda                                                                                                                                                    |
| Sitio de información: | ANEXO 8                                                                                                                                                             |
| Formas organizativas: | Grupo Equipo de investigación en lingüística aplicada (EILA), adscrito a la Escuela de Ciencias del Lenguaje                                                        |

### **Presentaciones en eventos académicos: internacionales**

|                    |                                                                                                                                                     |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipo de producto:  | Ponencia en evento académico internacional                                                                                                          |
| Nombre General:    | Research Symposium Plurilingualism in Language Education                                                                                            |
| Nombre Particular: | Who are the indigenous undergraduate students at Universidad del Valle? Some advances in the construction of a sociolinguistic and academic profile |
| Ciudad y fechas:   | Medellín, 26 y 27 de febrero de 2021                                                                                                                |



|                       |                                                                                                              |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Participantes:        | José Aldemar Álvarez Valencia<br>Norbella Miranda                                                            |
| Sitio de información: | ANEXO 9                                                                                                      |
| Formas organizativas: | Grupo Equipo de investigación en lingüística aplicada (EILA), adscrito a la Escuela de Ciencias del Lenguaje |

|                       |                                                                                                                                                                            |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipo de producto:     | Ponencia en evento académico internacional                                                                                                                                 |
| Nombre General:       | VII Seminario Nacional de Investigación Educativa                                                                                                                          |
| Nombre Particular:    | Construcción de un perfil sociolingüístico y académico de indígenas estudiantes de la Universidad del Valle: Pasos iniciales para contribuir a su permanencia y graduación |
| Ciudad y fechas:      | Lima, 18 al 21 de mayo de 2021                                                                                                                                             |
| Participantes:        | Norbella Miranda y José Aldemar Álvarez Valencia                                                                                                                           |
| Sitio de información: | ANEXO 10                                                                                                                                                                   |
| Formas organizativas: | Grupo Equipo de investigación en lingüística aplicada (EILA), adscrito a la Escuela de Ciencias del Lenguaje                                                               |

### **Actividades de apropiación social del conocimiento**

|                    |                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipo de producto:  | Organización de ciclo de conferencias: Circulación de conocimiento especializado Eventos científicos, participación en redes de conocimiento, talleres de creación, eventos culturales y artísticos, |
| Nombre General:    | Organizadores con la Universidad de Antioquia y de Sucre.                                                                                                                                            |
| Nombre Particular: | Encuentros Diversos:<br>Hacia Mejores Comprensiones y Acciones alrededor de la Diversidad Lingüística y Cultural                                                                                     |

|                       |                                                                                                              |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ciudad y fechas:      | El ciclo de conferencias se llevó a cabo durante los días 19 y 27 de noviembre y el 4 de diciembre de 2020   |
| Participantes:        | Norbella Miranda y José Aldemar Álvarez Valencia                                                             |
| Sitio de información: | ANEXO 11                                                                                                     |
| Formas organizativas: | Grupo Equipo de investigación en lingüística aplicada (EILA), adscrito a la Escuela de Ciencias del Lenguaje |

|                       |                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipo de producto:     | Conformación de una RED interinstitucional<br>Estrategias pedagógicas para el fomento de la CTel Programa/Estrategia pedagógica de fomento a la CTI. Incluye la formación de redes de fomento de la apropiación social del conocimiento. |
| Nombre General:       | Conformación de RED con la Universidad de Antioquia y de Sucre.                                                                                                                                                                          |
| Nombre Particular:    | Encuentros Diversos:<br>Hacia Mejores Comprensiones y Acciones alrededor de la Diversidad Lingüística y Cultural                                                                                                                         |
| Ciudad y fechas:      | Lanzamiento de la red mediante el ciclo de conferencias: Encuentros Diversos: Hacia Mejores Comprensiones y Acciones alrededor de la Diversidad Lingüística y Cultural.                                                                  |
| Participantes:        | Norbella Miranda y José Aldemar Álvarez Valencia                                                                                                                                                                                         |
| Sitio de información: | ANEXO 12 (Afiche de evento lanzamiento de la RED)<br>Anexo 13 (Borrador convenio interinstitucional)                                                                                                                                     |
| Formas organizativas: | Grupo Equipo de investigación en lingüística aplicada (EILA), adscrito a la Escuela de Ciencias del Lenguaje                                                                                                                             |

|                    |                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipo de producto:  | Conformación de una RED interinstitucional<br>Estrategias pedagógicas para el fomento de la CTel Programa/Estrategia pedagógica de fomento a la CTI. Incluye la formación de redes de fomento de la apropiación social del conocimiento. |
| Nombre General:    | Conformación de RED con la Universidad de Antioquia y de Sucre.                                                                                                                                                                          |
| Nombre Particular: | Encuentros Diversos:<br>Hacia Mejores Comprensiones y Acciones alrededor de la Diversidad Lingüística y Cultural                                                                                                                         |

|                       |                                                                                                                                                                         |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ciudad y fechas:      | Lanzamiento de la red mediante el ciclo de conferencias: Encuentros Diversos: Hacia Mejores Comprensiones y Acciones alrededor de la Diversidad Lingüística y Cultural. |
| Participantes:        | Norbella Miranda y José Aldemar Álvarez Valencia                                                                                                                        |
| Sitio de información: | ANEXO 12 (Afiche de evento lanzamiento de la RED)<br>Anexo 13 (Borrador convenio interinstitucional)                                                                    |
| Formas organizativas: | Grupo Equipo de investigación en lingüística aplicada (EILA), adscrito a la Escuela de Ciencias del Lenguaje                                                            |

### **Formación de recurso humano para la CTel**

|                       |                                                                                                                                 |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipo de producto:     | Dirección de trabajo de grado de pregrado                                                                                       |
| Nombre General:       | NA                                                                                                                              |
| Nombre Particular:    | Construcción del perfil sociolingüístico de las mujeres indígenas Pastos estudiantes de la Universidad del Valle, sede Meléndez |
| Ciudad y fechas:      | 2020- hasta la fecha                                                                                                            |
| Participantes:        | Andrés Valencia (tutor) y Alicia Janeth Chirán Chuquizán y Meliza del Socorro Tapie Alpala (estudiantes)                        |
| Sitio de información: | ANEXO 14                                                                                                                        |
| Formas organizativas: | Grupo Equipo de investigación en lingüística aplicada (EILA), adscrito a la Escuela de Ciencias del Lenguaje                    |

|                    |                                                                                                       |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipo de producto:  | Dirección de trabajo de grado de pregrado                                                             |
| Nombre General:    | NA                                                                                                    |
| Nombre Particular: | Actitudes lingüísticas de indígenas bi/plurilingües estudiantes de la Universidad del Valle sede Cali |

|                       |                                                                                                              |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ciudad y fechas:      | 2020- hasta la fecha                                                                                         |
| Participantes:        | Norbella Miranda (tutora) y Manuela Cardona (estudiante)                                                     |
| Sitio de información: | ANEXO 14                                                                                                     |
| Formas organizativas: | Grupo Equipo de investigación en lingüística aplicada (EILA), adscrito a la Escuela de Ciencias del Lenguaje |

## Bibliografía

Baker, C., García, O., & Alonso-Cortés, Á. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Cátedra.

Block, D. (2003). A short history of second language acquisition. In *The social turn In second language acquisition* (pp. 9-31). Georgetown University Press.

Borghetti, C. (2013). Integrating intercultural and communicative objectives in the foreign language class: a proposal for the integration of two models. *The Language Learning Journal*, 41(3), 254-267, DOI: 10.1080/09571736.2013.836344

Byram, M., Holmes, P., & Savvides, N. (2013). Intercultural communicative competence in foreign language education: Questions of theory, practice and research. *The 125 Language Learning Journal*, 41(3), 251-253.

Byrnes, H. (2002). The cultural turn in foreign language departments: Challenge and opportunity. *Profession*, 114-129.

Caicedo, J. A., & Castillo, E. (2008). Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana, Nuevos sujetos, viejas estructuras. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 62-90. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55261005>

Canagarajah, A. S. (Eds.) (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Erlbaum Associates.

Castro-Gómez, S. y Grosfogue, R. (Eds.) (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.

Congreso de Colombia. Ley 617 de 2000. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1664753>

Conteh, J., & Meier, G. (Eds.). (2014). *The Multilingual turn in languages education, opportunities and challenges*. Multilingual Matters.

Cooper, R. L. (1980). Sociolinguistic surveys, The state of the art. *Applied Linguistics*, 1 (2), 113–128, doi: <https://doi.org/10.1093/applin/1.2.113>

Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2015, June 15). *Tipologías Departamentales y Municipales: Una propuesta para comprender las entidades territoriales colombianas*. Dirección de Desarrollo Territorial Sostenible Grupo de Estudios Territoriales. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Territorial/Tip-FormatoPublicacion.pdf>

Grabe, W. (2012). Applied Linguistics: A twenty-first-century discipline. In Kaplan, R. (Ed.), *The oxford handbook of applied linguistics* (2 ed.) (p. 1-14). Oxford handbooks online. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195384253.013.0002

Han, Y., De Costa, P. & Cui, Y. (2016). Examining the English language policy for ethnic minority students in a Chinese university, a Language ideology and language regime perspective. *Current Issues in Language Planning*, 17(3-4), 311-331, doi: 10.1080/14664208.2016.1213785

Jozami, A. (2015). Palabras preliminares. En D. Mato (Ed.). (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias* (pp. 7-10). Universidad Nacional del Tres de Febrero.

Kaplan, R. (2012) (ed.). Whence applied linguistics: The Twentieth Century. *The Oxford Handbook of applied linguistics* (2 ed.) (pp. 1-35). DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195384253.013.0001

Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural globalization and language education*. Yale University Press.

Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, 50(1), 66-85.

Lindholm-Leary, K., & Borsato, G. (2006). Academic Achievement. En F. Genese, K. Lindholm-Leary, W. Saunders, & D. Christian (Eds.), *Educating English language learners: A Synthesis of research evidence* (pp. 176–211). Cambridge University Press.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research* (5th ed.). Sage Publications.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research* (5<sup>th</sup> ed.). Los Angeles, CA: Sage.

Martínez, B. (2015). *Estudiantes indígenas colombianos en la educación superior: Entre la multiculturalidad y la exclusión* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=128806>

Martin-Jones, M. (1991). Sociolinguistic surveys as a source of evidence in the study of Bilingualism, A critical assessment of survey work conducted among linguistic minorities in three British cities. *International Journal of the Sociology of Language* 90(1), 37-55, doi: <https://doi.org/10.1515/ijsl.1991.90.37>

Mato, D (Coord.). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. experiencias en América Latina*. IESALC-UNESCO.

Mato, D (Ed.). (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*. Universidad Nacional del Tres de Febrero.

Mato, D (Ed.). (2015). Educación Superior, Estados y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos. En *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias* (pp. 19-44). Universidad Nacional del Tres de Febrero.

May, S. (Ed.). (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. Routledge.

Mayorga, M. L. (2012). Más allá del deseo: Inclusión y equidad en educación superior. En V. Ruiz y G. Lara (Coords.) *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil* (pp. 87-112). ANUIES.

Mora, R. A., Chiquito, T., & Zapata, J. D. (2019). Bilingual education policies in colombia: seeking relevant and sustainable frameworks for meaningful minority inclusion. En B. G. G. Johannessen

(Ed.), *Bilingualism and bilingual education: politics, policies and practices in a globalized society* (pp. 55-77), doi:org/10.1007/978-3-030-05496-0\_4

Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. Addison Wesley.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. OUP

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.

Rivero, M. N., & Mendoza, A. P. (2005). Aprendizaje autodirigido y desempeño académico. *Tiempo de educar*, 6(11), 115-146.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.

Ruiz, L. V., & Lara, G. (2012). Introducción. En V. Ruiz y G. Lara (Coords.) *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil* (pp. 7-14). ANUIES.

Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2nd ed.). Sage Publications.

Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. In: U. Flick (Ed.). *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 170-183). Sage Publications.

Urrea, F., Viafara C., Arias W., Carabalí, B., Correa, J., Meza, M. L., Reina, J. C. (2011). *Cuántos somos; cómo vamos: Diagnóstico sociodemográfico de Cali y 10 municipios del pacífico nariñense*. Colombia. Afroamérica XXI.

Usma, J. (2009). Education and language policy in colombia: exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *Profile* 11, 123-141.

Usma, J. (2018). Indigenous students learning english in higher education, challenges and hopes. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 23(2), 229-254. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/330989>

Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10(2), 155-175.



*La presente versión del informe contiene las observaciones de los evaluadores:*

Firma del investigador principal

VoBo. Vicedecano de Investigaciones

*Por favor presente su informe impreso y en formato digital en hoja tamaño carta, letra arial 11,  
con espacios de 1 1/*



# Anexos



Castledown

Intercultural Communication Education

ISSN 2209-1041

<https://www.castledown.com/journals/ice/>

 OPEN ACCESS

*Intercultural Communication Education*, 4 (1), 6–21 (2021)

<https://doi.org/10.29140/ice.v4n1.445>

## Roadblocks to intercultural mobility: Indigenous students' journeys in Colombian universities<sup>1</sup>



JOSÉ ALDEMAR ÁLVAREZ VALENCIA <sup>2a</sup>

MANUELA WAGNER <sup>b</sup>

<sup>a</sup> *Universidad del Valle, Colombia*  
[jose.aldemar.alvarez@correounivalle.edu.co](mailto:jose.aldemar.alvarez@correounivalle.edu.co)

<sup>b</sup> *University of Connecticut, USA*  
[manuela.wagner@uconn.edu](mailto:manuela.wagner@uconn.edu)

### Abstract

Every year, students from different indigenous communities in Colombia set out on a journey to higher education. Although previous research has looked into students' challenges at university, there is still the need to understand indigenous students' mobility trajectories in terms of how they come to grips with the new material, semiotic, and symbolic realities they face upon leaving their reservations. In this conceptual paper, we provide a discussion of research in mobility, critical intercultural dialogue, and critical pedagogy to answer the question, "How can conceptualizations of mobility and critical interculturality shed light on our understanding of indigenous students' experiences at public universities?" We combine the concept of mobility with elements from a decolonial, critical intercultural view, and critical intercultural pedagogies. We conclude that mobility trajectories are highly marked by place-based identities that connect students to their territories. Students contest processes of symbolic deterritorialization and deculturation by engaging in forms of re-contextualization and material and symbolic rearrangements of university sites which allows them to embody and enact their identities. We end the article with principles and strategies proposed in culturally sustaining pedagogies and other critical intercultural pedagogies which have significant potential to facilitate indigenous students' intercultural mobility on university campuses.

**Keywords:** Mobility, intercultural dialogue, decolonization, culturally sustaining pedagogy, social justice, indigenous students

**Copyright:** © 2021 José Aldemar Álvarez Valencia & Manuela Wagner. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial 4.0 International License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within this paper.

“We need spaces to spread, revitalize, promote critical discussion, to express that there are other knowledges (...) we question the university, its directionality. Philosophy is only written, it is only Greek, religion is only the official one, that's being essentialist and our essentialism is something else: It is in the territory (...) What we defend is the territories and the communities... We propose and defend the thinking that is in the communities... We defend it with the word.”

Diego Tupaz<sup>3</sup> (Castañeda 2011/2020, p.159)

## Introduction

Since the earliest times of human civilization, mobility has been a central source for exploration, discovery, and development at the material and symbolic levels. As an area of inquiry, mobility draws on knowledge from various disciplines, including anthropology, geography, migration studies, cultural studies, sociology, science and technology studies, tourism, and transport studies (Sheller & Urry, 2006). More recently, the field of education has explored the concept at the K-12 level in connection to characteristics and motivations for urban and regional mobility (Navin *et al.*, 2012) or the relationship between student mobility and performance and achievement (Doyle & Prout, 2012). In higher education, research has focused on transnational mobility and its characteristics (Lysgård & Rye, 2017) and mobility practices and their meanings (Holdsworth, 2009). Most research on mobility in educational and applied linguistics has focused on university students' study abroad, in particular the impact of the sojourning experience on language learning and identity (Jackson, 2008; Kinginger, 2009) and intercultural development (Byram, & Feng, 2006; Jackson, 2010). This spate of publications on mobility, however, has granted little attention to one particular population: university indigenous students (IS).

While there is evidence that international students, compared to local students, experience increased discrimination on and off campus (Hanassab, 2006), research on the participation of IS in higher education shows that compared to majority group members, indigenous communities have to navigate through a constellation of inequalities. Research conducted in different countries such as the US (Shotton *et al.*, 2013), Australia (Bodkin-Andrews & Carlson, 2013), Canada (Parent, 2017) and different Latin American countries (Chávez, 2008; Mato, 2018a; Simmonds, 2010; Zapata, 2009) indicate that even though enrollment of IS in postsecondary education has increased, they remain underrepresented at levels commensurate to the population and suffer from higher attrition rates and the lowest graduation statistics compared to other populations (Chávez, 2008; Simmonds, 2010; Zapata, 2009). Different aspects contribute to the current state of affairs. Parent (2017) points to the failure of universities to capture IS transition pathways, explaining that “most of the limited research that has been done on transitions tends to focus on the point when Aboriginal learners enter university, rather than viewing the multiple pathways and complex circumstances that shape their decisions to pursue higher education” (p. 155). Bodkin-Andrews and Carlson (2013) and Mato (2018a) highlight racist undertones surrounding educational policy that overtly and covertly promote longstanding mobility and immobility practices that result in perpetuating existing inequality, by protecting and maintaining the majority group privilege. Other studies report that the collision between universities' cultural practices and IS's values impact their willingness and motivation to stay in school (Bustamante *et al.*, 2004; Mazabel, 2018; Parent, 2017; Rosado-May & Osorio Vázquez, 2014; Simmonds, 2010). This paper contributes to this ongoing discussion and calls for stakeholders to reflect on the need to make universities intercultural spaces and consequently understand and facilitate IS processes and practices of material, symbolic, and intercultural mobility.

We adopt a critical perspective in that we consider mobility as a phenomenon that intersects with

processes of socio-spatial exclusion and inclusion in places, such as the city, and institutions, such as universities. Specifically, we make the case that Colombian IS who leave their territories to pursue a college degree and engage in different opportunities of mobility face several challenges. While some of these challenges have been reported, for example, experiencing different language practices, ways of knowing, ways of being, and adjusting to campus and city life (Bustamante *et al.*, 2004; Mayorga, 2012; Sierra, 2005), we posit that institutionalized deficit-based views of the IS's cultures and languages as well as their educational backgrounds stand in the way of adopting "measures in favor of groups which are discriminated against or marginalized" and promoting "the conditions necessary in order that equality may be real and effective" (Political Constitution of Colombian, 1991, Article 7—authors' translation). We propose a theoretical discussion that combines the concept of mobility with elements from a decolonial (Guilherme, 2019; Mignolo, 2007; Quijano, 1992; De Sousa Santos, 2008) and critical intercultural view (Walsh, 2009) to answer the question, "How can conceptualizations of mobility and critical interculturality shed light on our understanding of indigenous students' experiences at public universities in Colombia?" In the discussion section we consider how lessons from applications of critical pedagogy (Freire, 1970), culturally sustaining pedagogy (Alim & Paris, 2017), intercultural dialogue (Byram, 1997, 2008), and intellectual and cultural humility (Tervalon & Murray-García, 1998) could provide ways to move forward.

### Context

Colombia is a multilingual and multicultural nation with a total population of 43,835,324, of which 4.31% are identified as indigenous (National Administrative Department of Statistics [DANE], 2020). The latest national census reports 1.9 million indigenous people distributed in 115 pueblos (DANE, 2019) and speaking 63 languages (Arango & Sánchez, 2004). Through the various periods of aggressive colonization, ethnic segregation, and epistemological and cognitive injustice, Colombian indigenous people have strived to preserve their languages, knowledges, cultural practices, and territories. Only starting in 1971 were indigenous organizations able to make great strides in proposing indigenous education (Bustamante *et al.*, 2004; see also Rojas Curieux, 2019). However, it was later in 1978 that the Colombian Ministry of Education (MEN) issued Decree 1142 that formalized the creation of bilingual programs and the beginning of the program "etnoeducación" (ethnic education) in 1984 (Resolución 3454). Finally, with the modification of the Political Constitution in 1991 (articles 7, 8, 10, 19, 68 & 72) and the General Law of Education (1994; also Decree 804/1995), the state endorsed and strengthened ethnic education with the purpose of respecting and maintaining ethnic language, culture, and values.

While advances concerning ethnic education at the K-12 level have been made, efforts to expand access to higher education for IS remain ineffective (Mato, 2018b; Mazabel, 2018). Entering state-funded universities in Colombia is a challenge. Universities draw on a meritocratic system in which students are admitted based on the scores obtained in the national evaluation test for entering higher education (Prueba Saber) or their own admission test. Although, in general, many IS's educational trajectories combine ethnic education and conventional education, when taking the Prueba Saber and applying to a conventional university students are at a disadvantage compared to the mestizo population who has been schooled in the western forms of knowledge, with teachers who normally have access to more professional development, different materials, and technological resources (Bustamante *et al.*, 2004; Castañeda, 2011; Mazabel, 2018; Simmonds, 2010).

In order to facilitate IS's access to conventional universities, the state has promoted different policies of affirmative action (Ministry of Culture, 2013; Ministry of Education, 1995; Political Constitution of Colombian, 1991) such as "El Fondo Álvaro Olcué Chocué," and has provided funding for universities to open satellite campuses in distant regions and ethnic education degrees in teacher

education programs (Mazabel, 2018). State-funded universities have allocated admission quotas for students with indigenous backgrounds (Mora *et al.*, 2019) and created policies that allow them to carry out cultural and political activities on campus. However, these policies fail to address the complexities of the challenges experienced by IS in their mobility at universities.

## Grounding Concepts

### Mobility

Under the “new mobilities paradigm” (Sheller & Urry, 2006) different aspects of social and cultural life and political participation, such as indigenous experience of entering college, have been reconfigured as forms of performance through mobility. This new perspective has “focused on unveiling the mobility of people and things and identifying the particulars of the mobile subject as social, gendered, aged, and ethnic” (Christensen & Cortés-Morales, 2017, p. 16). Nevertheless, different definitions of mobility seem to pay less attention to the semiotic and symbolic movement of cultural resources (CR) inherent in mobility. For example, in social science fields, the term *mobilities* is “used in a broad-ranging generic sense, embracing physical movement such as walking and climbing to movement enhanced by technologies, bikes and buses, cars and trains, ships and planes” (Sheller & Urry, 2006, p. 212). Ferreira *et al.* (2012) take issue with current definitions of mobility that focus on physical movement and space and propose an expanded view that includes other forms of mobility that take place at the intellectual level. These scholars define mobility as “a relational concept characterized by the overcoming of physical, mental, conceptual or other types of distance, or by the transgression of a state or condition” (p. 690). Mobility thus includes “(1) physical travel of people; (2) physical movement of objects; (3) imaginative forms of travelling, using images, films, and memories; (4) virtual travelling using information technologies; (5) communicative travel through person-to-person messages such as letters and postcards” (p. 689); and (6) “the crossing of boundaries imposed by classical disciplinary views” (p. 689).

In line with Ferreira and colleagues’ (2012) definition, we conceive of mobility as a movement of material, semiotic, and symbolic CR within different geographical and mental scales. This movement implies at the same time the *encounter* with other material, semiotic, and symbolic CR that may lead to ‘transgression’ or ‘overcoming distance’. We see IS’s mobility to university as an encounter between their material, symbolic and CR and those of the other communities they meet. This encounter, however, may not necessarily lead to ‘overcoming of physical, mental, conceptual distance’. In their study about understanding native students in higher education, Shotton *et al.* (2013) show that Native Americans find it difficult to adjust to their new life in college because they “often feel isolated and perceive campuses at NNCUs [non-Native colleges or universities] as hostile, pointing to experiences with both active and passive racism” (p. 21; see also Jackson *et al.*, 2003). Bodkin-Andrews and Carlson (2013) report that within Australia there has been significant opposition to affirmative action initiatives intended to facilitate Aboriginal and Torres Strait Islander mobility to higher education which has racist consequences. In the Latin American context, Mato (2018b) concludes that even though the provisions for indigenous groups to access higher education are in place, their application is deficient and in part informed by the structural racism inherited from the colonial past.

### Critical interculturality and intercultural communication

In this study, we adopt an intercultural perspective of the concept of mobility, which highlights the cultural, semiotic, and symbolic movement that unfolds when individuals move within and between physical or mental spaces. In line with this perspective, culture is defined as “an open and dynamic repertoire of semiotic resources (material bodily originated or artifacts, and non-material discourses,

ideologies, ideas, beliefs), produced, embodied, enacted, and reshaped in social inter-action and communication” (Álvarez Valencia, in press). CR are appropriated in processes of socialization and are in constant shaping and reshaping by virtue of the different mobility processes and intercultural encounters of individuals. Thus, intercultural communication between members of different social groups (e.g. indigenous people and the mestizo population) constitutes an encounter between their different cultural semiotic and symbolic resources. As such, individuals’ repertoires of semiotic resources (SR) (e.g., such as languages, cultural practices, and cosmogonies) configure their subjectivity and identity traits. However, one critical aspect of SR is that they have different exchange values (Stein, 2004). While some SR are highly valued and therefore naturalized, others with low exchange value are unrecognized and marginalized (Álvarez Valencia, in press). The dynamics of exchange value granted to individuals’ SR become sources of discrimination. As an illustration, in the case of indigenous communities, the lack of recognition of the value of SR such as their languages, narratives of origin, and rituals originates in the belief of superiority of the languages, epistemic matrices, and forms of social organization of western cultures.

Cultural SR are deployed and negotiated in intercultural communication. Achieving the acceptable levels of openness, acceptance, and recognition of diversity in the process of negotiation and co-construction of SR has been the goal of Intercultural Citizenship (ICIT) (Byram, 2008), which in essence means applying intercultural communicative competence (ICC) to solve a problem with those from a different background (Byram *et al.*, 2016). Critical cultural awareness (Byram, 1997) can be enriched by critical intercultural views that draw on decolonial theories. A critical decolonial perspective has the potential to expand ICC by targeting sources of discrimination that impinge on communicative encounters, mainly epistemic, ethnic, racial, sexual, gender, age, linguistic, political, regional, and religious. With respect to the lives, experiences, and social movements of indigenous people in Latin America, a critical intercultural perspective represents a political project that according to Walsh (2009) “is built hand in hand with decoloniality, as a tool to make power devices visible, and as a strategy that intends to build radically different relations with knowledge, being, power and life itself” (Walsh, 2009, p. 14). Walsh, along with other decolonial thinkers, (e.g., Mignolo, 2007; Quijano, 1992;) denounce that SR such as indigenous people’s sense of identity, agency, racial and ethnic identification, languages, ancestral knowledges, and cultural practices are invisibilized and rejected through the hegemonic forces enacted by members of the majority group that still uphold a colonial mentality. Walsh explains that the current colonial matrix operates in four ways: by maintaining the status of Anglo-European knowledge and forms of knowledge production as the only legitimate ways of epistemic development (coloniality of knowledge; Mignolo, 2000); by perpetuating racial, political, and social hierarchical orders prescribed by colonialist and imperial powers (coloniality of power; Quijano, 1992); by continuing to accept mental, emotional, and cognitive inferiority implanted by former colonizers (coloniality of being; Maldonado-Torres, 2007); and by being complicit with anthropocentric views (Haraway, 2016) that position nature as subordinated to humans’ regimes of resource exploitation, consumption, and accumulation (coloniality of mother nature; Walsh, 2009).

Álvarez Valencia (in press) posits that a major task of the critical intercultural perspective is to problematize and re-signify all hegemonic discourses and ideologies underlying how certain SR are represented in communication. Citing Stein (2004), the author uses the term *re-sourcing resources* to “refer to the process of recognition, re-articulation or recovery of students’ lost or silent voices and ways of knowing or being” (Álvarez Valencia, in press). If SR, such as indigenous students’ languages or rituals, have been silenced by the politics of ethnic and racial discrimination subservient to the coloniality of knowledge, a great effort needs to be made by society in order to re-source these SR and thereby redress the balance of power between majority and minoritized groups. As mentioned above, research about higher education and indigenous students’ mobility (Bodkin-

Andrews & Carlson, 2013; Ferreira *et al.*, 2012; Mazabel, 2018; Mato, 2018a; Shotton *et al.*, 2013) illustrates the different manifestations of the colonial matrix that not only operates in Latin American countries, but also in other countries with a colonial past. At the ideological and political level, the principles of a critical intercultural perspective shed new light on the phenomenon of coloniality. We now turn our attention to the practical level where principles and strategies proposed in culturally sustaining pedagogies and other critical intercultural pedagogies have significant potential to facilitate indigenous students' intercultural mobility on university campuses.

### **Critical intercultural pedagogies**

Among others, Wagner *et al.* (2019) point to the strong connections between teaching for Intercultural Citizenship (Byram, 2008) and Social Justice Education (e.g., Osborn, 2006) by building on Critical Pedagogy (Freire, 1970) and developing teachers' and students' sensitivity and awareness of social, cultural, political, economic, linguistic, gender, ethnic, and racial dynamics of power in educational contexts. Here we also draw from Culturally Sustaining Pedagogy (CSP) (Alim & Paris, 2017) which expands on Culturally Relevant Pedagogy (CRP) introduced over 20 years ago by Ladson-Billings. Both perspectives emphasize the necessity to welcome and re-source minoritized students' cultural SR, countering the longstanding premise that minoritized students must assimilate to the dominant culture and language. Alim and Paris, in asking about the purpose of schooling, state that:

The purpose of state-sanctioned schooling has been to forward the largely assimilationist and often violent White imperial project, with students and families being asked to lose or deny their languages, literacies, cultures, and histories in order to achieve in schools... this saga of cultural and linguistic assault had and continues to have devastating effects on the access, achievement, and well-being of students of color in public schools. (2017, p. 1)

Viewing "cultural dexterity as a necessary good" (Alim & Paris, 2017, p. 1), CSP seeks to sustain the lifeways of minoritized students' communities and thereby disrupt anti-Indigeneity and other types of racism and discrimination. Importantly, CSP views students' linguistic and CR as a dynamic and crucial asset to draw from for their education and for sustaining all parts of their identities. The often uncontended notion that minoritized students need to assimilate or be integrated is considered harmful and through CSP students acquire a critical consciousness to recognize patterns and systems of oppression. In the following section, we reflect on these concepts on the basis of the literature about indigenous students' experiences in higher education.

## **Discussion**

### **Mobility and immobility on campus**

As described above, despite affirmative actions to favor minoritized students' access to higher education, the conditions for students to benefit from these policies are insufficient (Caicedo & Castillo, 2008; Mato, 2018a; Mazabel, 2018; Simmonds, 2010) due to roadblocks in students' aspirations for educational mobility. For example, students indicate that distant indigenous territories do not receive information about higher education opportunities or prospective candidates receive little or no guidance on how to submit an application or decide what academic program to choose (Castañeda, 2011). Additionally, most universities are far away from indigenous reservations and it becomes a financial challenge to move to the city and afford living expenses (Castañeda, 2011; Mazabel, 2018). IS enter university and face the systemic and structural colonial resonances latent in the campus climate and stakeholders' minds as well as the bureaucratic organization of universities

that perpetuate covert discrimination, invisibilization, acculturation, and marginalization (Martínez, 2015). Students' feelings mirror the results of studies (Mato, 2008; 2018a) indicating that regulations about inclusion and respect for linguistic and cultural diversity and access to higher education in Colombia as well as other Latin American countries are very well established; nevertheless, their implementation is deficient due to "conditions of inferiority, subordination, marginality and attack to which "indigenous" and "afro-Colombian" societies are subjected" (Rojas Curieux, 2019, p. 18—authors' translation). In different ways, universities perform a regulatory function of mobility or immobility that in the long run contributes to the reproduction of social stagnation and discrimination, and that maintains limitations of social and spatial mobilities, since, as Cresswell (2010) pinpoints "mobility is a resource that is differentially accessed... and is infused with power and its distribution" (p. 21).

For most IS who leave their families to attend university, several mobilities are involved: they face new geographic, social, and cultural contexts which expose them to new social spaces and relations (Sierra, 2004). For example, one student explains that "[o]ne of the biggest indigenous conflicts in the city is the use of public space, since it is configured as a totally wild and hostile place different from yours; in this field everything seems strange, noisy, difficult to handle and to access" (Chepe, 2004, p. 219—authors' translation, 2020). The embodied connection IS have with smells, sounds, habitual practices, and spatial organization of their territories configure emotional geographies that are at odds with the geographic sites of the city and the forms of life they orchestrate. As IS move away from the social and symbolic spaces constructed within their communities, they mobilize their place-based identities (Proshansky *et al.*, 1983) that in front of alienating environments create feelings of dislocation, displacement, and disjuncture (Sheller & Urry, 2006).

Although IS's move to campus life offers multiple opportunities for intercultural exchange, IS face multiple barriers. For instance, members of the indigenous council in universities constantly denounce and fight against administrative and academic practices of inequality that disregard SR that make up their ethnic, sociocultural, political, and multilingual heritage (Simmonds, 2010). Their voices evoke experiences of other IS from private and public universities in Colombia (Bustamante *et al.*, 2004; Londoño, 2017; Usma *et al.*, 2018) which highlight that their encounter with university life faces them with the practices of a monolingual and monocultural society, framed within an educational academicist, transmissionist, assimilationist model. In turn, such an educational model is alien to indigenous students' own cosmogonies, ontologies, learning practices, epistemic views, and life projects. Most students need to deal with barriers such as the adjustment to the Spanish academic register that for many is their L2, and as such the language of their colonizer and oppressor, and the need to assimilate to western epistemological and ontological practices of knowing and being in the world (Caicedo & Castillo, 2008; Mayorga, 2012; Martínez, 2015; Usma *et al.*, 2018). For these students, the dominant matrix of thought that proclaims universality of Anglo-Eurocentric epistemologies, verbocentric, and anthropocentric narratives opposes their own meaning-making systems that draw on pluri-versal views, highlighting the recognition of other epistemological genealogies, other SR, and other intersubjectivities and biocentric narratives (Mignolo, 2007; Walsh, 2009). While the different social, cultural, pedagogical, and academic practices that students experience foster symbolic, cultural, and material mobility, other practices on and off campus—whether they are evident to students or not—reinforce immobilities. *Immobility* thus connotes covert and overt attitudes and actions that materialize ethnic, racial, epistemic, and linguistic exclusion and that stall students' social, political, economic, intellectual, and cultural mobilities. However, one way that students resist politics of immobility and enhance their own mobility trajectories is through actions of symbolic re-territorialization and re-existence.



### Symbolic deterritorialization, re-territorialization and re-existence

Moving to university may also lead IS to undergo processes of deterritorialization (García Canclini, 1990; Hernández, 2006) and deculturation (Roy, 2013). Deterritorialization and deculturation consist of a type of cultural distancing and weakening of the ties between students' cosmogonies, languages, traditions, and their 'social and geographic territories' (García Canclini, 1990). Some students see higher education as an opportunity to leave their territories with the intention of social mobility within the mainstream cultural group. The decision to stay in urban centers is usually the product of harsh conditions of poverty, socioeconomic inequality, historical discrimination, displacement, and violence that their communities suffer (Martínez, 2015). Little by little, students assimilate to the ways of living and being of western societies and after graduation they do not return to their reservations, as expressed by Abadio Green from the Pueblo Tule: "when one is on academia they teach us to be individualistic, so we become individualistic and that is why some indigenous partners that finish university do not return to the communities anymore that finishes university does not return anymore to the communities" (Sierra & Klaus, 2004, p. 558—authors' translation, 2020). Some students also express that there are fewer possibilities of exercising their profession in their territories because there is no application of the profession or their indigenous authorities do not support those professional practices (Bustamante *et al.*, 2004; Castañeda, 2011). Interestingly, students' diasporic lives in the city and at university do not only follow paths of deterritorialization and deculturation, they also engage in processes of re-territorialization (García Canclini, 1990; Hernández, 2006) and production of new spaces of belonging (Horner & Dailey-O'Cain, 2019) within the new inhabited sites and social spaces.

In public universities like Universidad del Valle, located in the Southwest of Colombia, IS engage in compensatory processes of re-territorialization. Students from several pueblos (e.g., Pastos, Misak, Nasa, Yanacona) joined together to create the Cabildo Indígena Universitario (CIU), a university indigenous government with representatives of different pueblos. CIU has led different initiatives to preserve indigenous cultures, create ties among indigenous pueblos, and strengthen processes of political, educational, and cultural resistance (Agencia de Noticias Univalle, 2019). Its main purpose is to help students with the process of admission, retention, relevance of education they receive, and the return to their territories (Agencia de Noticias Univalle, 2019). Through the work of the CIU, the university has incorporated in its academic offer four courses, including an indigenous language class and one class about ethnic knowledge and research methodologies. The University has worked with the CIU to maintain a 'Temporal Student Residence' (Casa de Paso) where new students can stay during their first weeks of adaptation to college and city life. The CIU has also obtained permission to carry out political and cultural events where students share their initiatives, languages, cultural practices, and cosmogonies.

The Inauguration Ceremony of the CIU (Ceremonia de Possession del Cabildo Indígena Universitario) which recreates the cultural and political event that takes place in many ancestral territories when indigenous officials (e.g., governors, mayors) are sworn into office and the agricultural work on the *chagra*, or space settled to cultivate on campus, with the purpose of maintaining students' connection with nature and ancestral medicine are additional examples of events that enhance IS's diverse mobility trajectories. For the Ticuna community, "more than cultivated to eat, the chagra is cultivated to live; this is the perfect place that the indigenous people use to heal the soul, the spirit and the body. It is the place where all the sorrows and joys are released, energies are sterilized so that day by day they are the best and are not contaminated negatively" (Amazonicasur, 2011,—authors' translation). The CIU also organizes Friday's Tulpa (Tulpa de los Viernes) wherein students invite the campus community to participate in "Círculos de Palabra," "Mingas de Pensamiento," and traditional dance. While "Círculos de Palabra" are ceremonies that

aim at preserving indigenous knowledge through oral tradition, “Mingas de Pensamiento” represent a social, cultural, and political activity where different parties (e.g., communities, sectors) join together to construct, reflect, and collectively work for a common objective (López Cortés, 2018).

These activities involve forms of re-contextualization and material and symbolic rearrangements of the university sites and represent practices of re-territorialization (Hernández, 2006), because they allow IS to keep the connection to the practices of their territories and visibilize their cultural SR, including their languages, rituals, and traditions. This creation of spaces of belonging (Horner & Dailey-O’Cain, 2019) within the university campus helps students both to sustain practices and belief systems and build closer ties with the university. Overall, this counterhegemonic reconfiguration of spaces is decolonial (Mignolo, 2007) as it enables symbolic restitution, self-affirmation, cultural sustainability, and the transgression of hegemonic and homogenizing politics of universities. As José Chicangana, an indigenous ex-governor, argues, indigenous students’ presence in universities is an act of “social re-existence.” He describes the term as the “existential and spiritual manifestation of the indigenous movement in the university context” (José Chicangana, October 2009; as cited in Simmonds, 2010; p. 72—authors’ translation) wherein indigenous youth must resist the oppressive forces of academic hegemony through their ‘life plans, creativity and spiritual presence’ (Simmonds, 2010, p. 72).

### **Intercultural mobility**

As discussed above, practices of re-territorialization in universities favor students’ identity affirmation and processes of adjustment to city and school life, but they also represent contesting actions against forms of coloniality of knowledge and being (Walsh, 2009). Similarly, the new cultural and political spaces created by IS generate opportunities to engage in cultural exchanges with other indigenous groups as well as the wider community of the university, which, in turn, opens up the possibilities for intercultural mobilities. We understand intercultural mobility as the potential that intercultural encounters have to bring together individuals who, by sharing, exchanging, and negotiating their cultural SR, may undergo transformational experiences. Although indigenous communities promote intercultural mobility through political and cultural initiatives, generally mainstream education would prefer indigenous communities to move toward the dominant culture rather than attempt to invest in knowing indigenous’ forms of life, and their past and present struggles (Bustamante *et al.*, 2004; Simmonds, 2010). This purview is heightened by institutional policies and academic practices that exclude teaching and learning styles, materials, forms of knowledge, cosmogonies, and histories of IS (Mato, 2018a; Usma *et al.*, 2018).

While it is undeniable that state-funded universities have made important efforts to jump aboard the multicultural train, the structural matrix continues to sustain coloniality of power, knowledge, and being: a sturdy submission to the logocentric and anthropocentric epistemologies of the global north (Guilherme, 2019) have been imposed on the rest of the world through capitalism and imperialism. Despite the laudable affirmative action efforts implemented by higher education institutions, these actions do not address deep seeded structural colonial practices and instead promote “conservative multiculturalism” (Steinberg & Kincheloe, 2001), an approach that advocates for recognition of diversity, coexistence and tolerance for inclusive purposes, however, falls short of destabilizing the system of colonial power through emancipation and political change.

### **Beginning thoughts for addressing inequalities**

Although it would be naive to believe that there are simple solutions to the problems reported in the literature and in this article, we now attempt to provide initial thoughts on some approaches that could be fruitful in disrupting the harm done during the experience of mobility when IS leave their

territories and go to university. As Usma *et al.* (2018) point out, intercultural dialogue seen through a critical intercultural lens requires criticality on part of all participants. In order for that to happen however, there needs to be a wide awareness of past and current inequalities and a willingness to openly look at their causes and everyone's roles in the harm that is done to IS. This building of awareness can occur through initiatives started by the university administration or in grass-roots movements by faculty and/or students. Examples of such awareness-building initiatives include committee assignments, faculty readings groups or professional learning communities, metanoias, lecture-series, community engagement, and deliberation events, just to name a few. It is important to note that for real change to happen, buy-in needs to occur on multiple levels. Ideally, university administrations include the goal in their mission statements as well as in their academic plans. Institutional research should be reoriented and instead of conducting research 'about ancestral communities', research should be conducted 'with ancestral communities,' including the voices and participation of members of the communities and de-objectifying the researcher-participant interactional dynamic. As mentioned above, universities can support IS initiatives that sustain and celebrate their SR, rather than requiring indigenous students to homogenize, both in curricular and extracurricular activities.

Another crucial factor in addressing inequalities in IS experiences at the university is the development of an awareness of bias. As has been shown in a number of studies (Bustamante *et al.*, 2004; Martínez, 2015; Simmonds, 2010), indigenous students are expected to adopt dominant ways of knowing and learning which has detrimental effects on the development of their identities. Often the harm caused shows itself in achievement gaps. However, we want to emphasize that this forced integration is still oppression even in students who manage to succeed academically because it still means that they had to give up part of their identity in order to fit in and be successful. Therefore, all members of the university community need to investigate their own biases. Members of the dominant group need to have opportunities to become aware of and critically examine their status and their role in the oppression of IS and other minoritized groups. That means that we have to examine our whiteness which is often considered unmarked and our resulting privilege which often goes unnoticed (Moreton-Robinson, 2004). Faculty members need to reflect on what knowledge and what ways of knowing they value and how this disadvantages students with different educational, personal experiences, and SR. Taking a step back and questioning one's own knowledge is one characteristic of intellectual humility which in essence means "owning the limitations of one's knowledge". Both intellectual humility and cultural humility would be helpful constructs that could facilitate the hard work of engaging in critical intercultural dialogue that would facilitate intercultural mobility, especially when there are mechanisms of power that need to be examined and assessed, as is clearly the case in colonial contexts. Cultural humility has been described as "a lifelong commitment to self-evaluation and critique, to redressing the power imbalances in the physician-patient dynamic, and to developing mutually beneficial and non-paternalistic partnerships with communities on behalf of individuals and defined populations" (Tervalon & Murray-García, 1998, p. 123). Cultural humility explicitly addresses power relationships and has been applied in practice and lends itself especially well as a tool in addition to the knowledge, skills, and attitudes that facilitate and enable intercultural dialogue.

Moreover, prior research indicates "that adolescents who use complex notions of ethnic group membership (e.g., abstract concepts of culture, roots, and heritage) may be more adept at negotiating and reconciling contradictory identities and this dexterity perhaps transfers to the way they negotiate dominant structures and institutional systems" (Zarate *et al.*, 2005, p. 112). We conclude that it is especially important for IS to understand and value their own multifaceted identities and to question power patterns that racialize and inferiorize their ways of being to be able to resist oppressive dialogue and disrupt patterns of oppression. At the same time, from studies in social justice

education, intercultural education, and critical human rights education, we know that for students to develop such critical consciousness they need to have the opportunity to develop the knowledge, skills, and attitudes and the opportunity to apply them (e.g., Byram *et al.*, 2016). We also know that such projects require systematic and intentional planning. We suggest frameworks based on critical pedagogy, such as social justice education, CSP, critical human rights education, and critical intercultural education. Pedagogical tools and educational models used in such teaching approaches can be useful in sustaining and further developing students' complex SR, facilitating their ability to intentionally engage in intercultural mobilities while at the same time resisting harmful discourse of previously unquestioned authorities because they developed their critical consciousness or critical cultural awareness (Byram, 1997; Guilherme, 2019). Freire (2020) builds on critical consciousness in the context of dual language learning in the USA and argues that students need to develop political consciousness to transform the nature and contradictions of sociopolitical realities. Empowering students with sociopolitical consciousness can be considered an important step in empowering indigenous students to choose their path in mobility.

### Conclusion

To return to our original question, "How can conceptualizations of mobility and critical interculturality shed light on our understanding of indigenous students' experiences at public universities in Colombia?", we understand that, clearly, none of the activities above will bring about immediate change. Oppressive structures are very hard to dismantle. But, we argue that we cannot give up and that we need to find ways to critically examine the ways in which we continue to harm minoritized groups. We need to be critical of our own understandings and be open to questioning the ways in which we support minoritized students and the ways in which we might perpetuate oppression. Theoretical frameworks informed by mobilities, critical interculturality, and decoloniality combined with the philosophy and tools of pedagogical approaches informed by critical pedagogy provide a basis for creating an awareness about indigenous students' mobility trajectories that are often fraught with injustice and colonial oppression. This is dependent on the real commitment by all stakeholders to disrupt the status quo, in ways that affect the institutional systems in place as well as the individual lives of students in real and lasting ways and that go beyond policy documents and empty promises. We need to form alliances with colleagues who are also interested in participating in advocacy and we need to include members of the minoritized groups and listen to them. We need to be able to accept that we will make mistakes and we need to vow to try to do better. We have done a lot of harm. It is time to do the best we can and not stop until intercultural mobility means that students can sustain their identities and make use of their multitude of semiotic and symbolic resources.

### References

- Agencia de Noticias Univalle. (2019, March 26). *Una sola respuesta, un solo Cabildo*. <https://www.univalle.edu.co/arte-y-cultura/una-sola-respuesta-un-solo-cabildo>
- Alim, H. S., & Paris, D. (2017). What is culturally sustaining pedagogy and why does it matter? In D. Paris & H.S. Alim, *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world* (pp. 1–21). Teachers College Press.
- Álvarez Valencia, J.A. (in press). Practical and theoretical articulations between multimodal pedagogies and an intercultural orientation to second/foreign language education. In J. A. Álvarez Valencia, A. Ramírez, & O. Vergara (Eds.), *Interculturality in teacher education: theoretical and practical considerations*. Programa Editorial Univalle.
- Amazonicasur. (2011, November 2). *Las chagras: Un concepto más allá de la agricultura*.

- <https://amazonicasurgeo11.wordpress.com/2011/11/02/las-chagras-un-concepto-mas-alla-de-la-agricultura/>
- Arango, R., & Sánchez, E. (2004). *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio*. Departamento Nacional de Planeación.
- Bodkin-Andrews, G., & Carlson, B. (2013). Racism, aboriginal and Torres Strait islander identities, and higher education: Reviewing the burden of epistemological and other racisms. In R. Craven & J. Mooney (Eds.), *Seeding success in indigenous Australian higher education* (Diversity in Higher Education, Vol.14, pp. 29–54). . Emerald Group Publishing Limited.
- Bustamante, L., Chepe, C., Gaitán, M., Jacanamijoy, E., Motato, J., Rojas, A., Sierra, Z., Ulcué, R., & Cabrera, M. (2004). La experiencia universitaria indígena en las universidades de Antioquia y Chocó. In S. Sierra (Ed.), *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños* (pp. 65–167). Editorial Marín Vieco Ltda.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M., & Feng, A. (2006). *Living and studying abroad: Research and practice*. Multilingual Matters.
- Byram, M., Golubeva, I., Han, H., & Wagner, M. (2016). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters.
- Caicedo, J., & Castillo, E. (2008). Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: Nuevos sujetos, viejas estructuras. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 62–90. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55261005>
- Castañeda, T. (2011/2020). Acceso de minorías a la educación superior en Colombia. Urdimbre de posibilidades y dificultades. *Criterios*, 4(1), 159–198. <https://doi.org/10.21500/20115733.1945>
- Chávez, M. E. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿Desventajas reales o asignadas? *Revista de La Educación Superior*, XXXVII (148), 31–55. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602008000400003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000400003)
- Chepe, C. (2004). Versión libre del proyecto por un estudiante indígena participante. In S. Sierra (Ed.), *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños* (pp. 207–239). Editorial Marín Vieco Ltda.
- Christensen, P., & Cortés-Morales, S. (2017). Children’s mobilities: Methodologies, theories, and scales. In C. Ni Laoire & A. White (Eds.), *Movements, mobilities and journeys* (pp. 1–44). Springer Science+Business Media Singapore.
- Cresswell, T. (2010). Towards a politics of mobility. *Environment and Planning. Society and Space*, 28, 17–31. <https://doi.org/10.1068/d11407>
- De Sousa Santos, D. B. (2008). *Another knowledge is possible: Beyond northern epistemologies*. Verso.
- Doyle, T., & Prout, S. (2012). Indigenous student mobility, performance and achievement: Issues of positioning and traceability. *International Journal of Educational Research*, 54, 41–49. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.002>
- Ferreira, A., Batey, P., Brömmelstroet, M., & Bertolini, L. (2012). Beyond the dilemma of mobility: Exploring new ways of matching intellectual and physical mobility. *Environment and Planning A*, 44(3), 688–704. <https://doi.org/10.1068/a44258>
- Freire, J. A. (2020). Promoting sociopolitical consciousness and bicultural goals of dual language education: The transformational dual language educational framework. *Journal of Language, Identity & Education*, 19(1), 56–71.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo.
- General Law of Education. (1994). Gobierno Nacional de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

- Guilherme, M. (2019). Glocal languages beyond post-colonialism: The metaphorical North and South in the geographical north and south. In M. Guilherme & L. M. Souza (Eds.), *Glocal Languages and critical intercultural awareness: The south answers back* (pp. 42–64). Routledge.
- Hanassab, S. (2006). Diversity, international students, and perceived discrimination: Implications for educators and counselors. *Journal of Studies in International Education*, 10(2), 157–172.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene (Experimental futures)*. Duke University Press.
- Hernández, M. (2006). The deterritorialization of cultural heritage in a globalized modernity. *Transfer*, 1, 91–106.
- Holdsworth, C. (2009). “Going away to uni”: Mobility, modernity, and independence of English higher education students. *Environment and Planning A*, 41(8), 1849–1864. <https://doi.org/10.1068/a41177>
- Horner, K., & Dailey-O’Cain, J. (Eds.). (2019). Introduction: Multilingualism, (im)mobilities and spaces of belonging. In *Multilingualism, (im)mobilities and spaces of belonging* (pp. 1–16). Multilingual Matters.
- Jackson, A. P., Smith, S. A., & Hill, C. L. (2003). Academic persistence among Native American college students. *Journal of College Student Development*, 44 (4), 548–565. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1353/csd.2003.0039>
- Jackson, J. (2008). *Language, identity, and study abroad*. Equinox.
- Jackson, J. (2010). *Intercultural journeys: From study to residence abroad*. Palgrave Macmillan.
- Kinginger, C. (2009). *Language learning and study abroad: A critical reading of research*. Palgrave MacMillan.
- Lysgård, H., & Rye, S. (2017). Between striated and smooth space: Exploring the topology of transnational student mobility. *Environment and Planning A*, 49(9), 2116–2134. <https://doi.org/10.1177%2F0308518X17711945>
- Londoño, S. L. (2017). Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano: Tensiones entre calidad y pertinencia. *Perfiles Educativos*, 39(157), 52–69. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000300052](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000300052)
- López Cortes, O. A. (2018). Significados y representaciones de la minga para el pueblo indígena Pastos de Colombia. *Psicoperspectivas*, 17(3), 1–13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue3-fulltext-1353>
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, 21(2–3), 240–270. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>
- Martínez, B. (2015). *Estudiantes indígenas colombianos en la educación superior: Entre la multiculturalidad y la exclusión* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidad Complutense de Madrid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=128806>
- Mato, D (Ed.). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. IESALC-UNESCO.
- Mayorga, M. L. (2012). Más allá del deseo: Inclusión y equidad en educación superior. In V. Ruiz & G. Lara (Eds.), *Experiencias y resultados del programa de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil* (pp. 87–112). ANUIES.
- Mazabel, M. (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Colombia. In D. Mato (Ed.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 171–198). UNESCO-IESALC.
- Mato, D. (Ed.). (2018a). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: aspectos sociales y normativos, experiencias, logros, aprendizajes y desafíos. In *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 15–36). UNESCO-IESALC.
- Mato, D. (Ed.). (2018b). Documento propositivo. In *Educación superior, diversidad cultural e*

- interculturalidad en América Latina* (pp. 351–356). UNESCO-IESALC.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: Desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25–46). Siglo del Hombre Editores.
- Ministry of Culture. (2013). Ley 1381 de 2010. *Ley de Lenguas Nativas*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura.
- Ministry of Education. (1995). *Decreto 804 de 1995* (Educational service for ethnic communities). [https://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/dec\\_804\\_de\\_1995.pdf](https://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/dec_804_de_1995.pdf)
- Mora, R. A., Chiquito, T., & Zapata, J. D. (2019). Bilingual education policies in Colombia: Seeking relevant and sustainable frameworks for meaningful minority inclusion. In B. G. Johannessen (Ed.), *Bilingualism and bilingual education: Politics, policies and practices in globalized society* (pp. 55–77). Springer
- Moreton-Robinson, A. (2004). Whiteness, epistemology and indigenous representation. *Whitening Race: Essays in Social and Cultural Criticism*, 1, 75–88.
- National Administrative Department of Statistics (DANE). (2020). *Censo Nacional de población y vivienda*. Gobierno de Colombia. <https://sitios.dane.gov.co/cnpv/#/>
- National Administrative Department of Statistics. (2019). *Población indígena de Colombia. Resultados del censo nacional de población y vivienda 2018*. Gobierno de Colombia. Retrieved from <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>
- Navin, F., Hill, A., & Doyle, T. (2012). The characteristics of, and motivations for, Indigenous student mobility: Examples from urban and regional Queensland, Australia. *International Journal of Educational Research*, 54, 21–30. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.11.002>
- Parent, A. (2017). Visioning as an integral element to understanding indigenous learners' transition to university. *The Canadian Journal of Higher Education*, 47(1), 153–170. <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/186168>
- Political Constitution of Colombia 1991. (1991). Gobierno Nacional de Colombia. Corte Constitucional. <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>
- Proshansky, H. M., Fabian, A.K., & Kaminoff, R. (1983). Place-identity: Physical world socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology*, 3, 57–83.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11–20.
- Rojas Curieux, T. (2019). Una mirada a los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia. *Voces y Silencios*, 10(1), 9–34. <http://dx.doi.org/10.18175/VyS10.1.2019.03>
- Roy, O. (2013). *Holy ignorance: When religion and culture part ways*. Oxford University Press.
- Sheller, M., & Urry, J. (2006) The new mobilities paradigm. *Environment and Planning A*. 38, 207–226.
- Shotton, H., Lowe, S., & Waterman, S. (Eds.). (2013). Introduction. In *Beyond the asterisk: Understanding native students in higher education* (pp. 13–26). Stylus Publishing.
- Sierra, S. (2004). *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños*. Editorial Marín Vieco Ltda.
- Sierra, S., & Klaus, A. (2004). Propuesta para la creación de la Línea Doctoral en Estudios Interculturales. In S. Sierra (Ed.), *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños* (pp. 521–567). Editorial Marín Vieco Ltda.
- Sierra, Z. (2005). Estudiantes indígenas en la universidad: ¿Qué modelo educativo caracteriza su formación? *Revista Colombiana de Educación*, 48, 176–193.
- Simmonds, C. (2010). Jóvenes indígenas en la educación superior: Claves para una propuesta intercultural. [Unpublished master's thesis]. Universidad de Manizalez.

- Rosado-May F. J., & Osorio Vázquez M. C. (2014). Construyendo interculturalidad a través de movilidad académica estudiantil. Experiencias UIMQRoo. In S. Dideu (Ed.), *Los programas de educación superior indígena en América Latina y en México. Componentes Tradicionales y Emergentes* (pp. 153–168). UNESCO, CONALMEX.
- Stein, P. (2004). Re-sourcing resources: Pedagogy, history and loss in a Johannesburg classroom. In M. R. Hawkins (Ed.), *Language learning and teacher education: A sociocultural approach* (pp. 35–51). Multilingual Matters.
- Tervalon, M., & Murray-Garcia, J. (1998). Cultural humility versus cultural competence: A critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 9(2), 117–125.
- Steinberg, S., & Kincheloe, J. (2001). Setting the context for critical multi/interculturalism: The power blocs of class elitism, white supremacy, and patriarchy. In S. Steinberg (Ed.), *Multi/intercultural conversations* (pp. 3–30). Peter Lang Publishing.
- Usma, J. A., Ortiz, J. M., & Gutiérrez, C. P. (2018). Indigenous students learning English in higher education: What are the challenges? *Íkala*, 23(2), 229–254. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a03>
- Wagner, M., Cardetti, F., & Byram, M. (2019). *Teaching intercultural citizenship across the curriculum: The role of language education*. American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir. In V. M. Candau (Ed.), *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas* (pp.14–53). 7 Letras.
- Zapata, C. (2009). Indígenas y educación superior en América Latina: Los casos de Ecuador, Bolivia y Chile. *Revista ISEES*, 5, 71–97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3778737>
- Zarate, E. M., Bhimji, F., & Reese, L. (2005). Ethnic identity and academic achievement among Latino/a adolescents. *Journal of Latinos and Education*, 4(2), 95–114.

### Author biodata

**José Aldemar Álvarez Valencia** is Professor at the School of Language Sciences and the chair of the Major in ELT Education in the Interinstitutional Doctoral Program at Universidad del Valle, Colombia. His work focuses on expanding students' meaning-making resources by articulating interculturality and multimodal pedagogies. His research interests include critical intercultural education and decolonial theory, and multimodal communication. His publications include the co-edited volumes *Critical Views on Teaching and Learning English Around the Globe* (2016) and *Interculturality in Language Teacher Education: Theoretical and Practical Considerations* (in press).

**Manuela Wagner** is Professor at the University of Connecticut and specializes in the integration of intercultural dialogue and citizenship in education with the goal of fostering an environment in which students can sustain different parts of their identities. She is particularly interested in the interplay of theory and practice and enjoys collaborating with colleagues in K-20. Examples of projects can be found in her co-authored and co-edited volumes: *Teaching Intercultural Citizenship Across the Curriculum: The Role of Language Education* (2019), *Teaching Intercultural Competence Across the Age Range: From Theory to Practice* (2018), *Education for Intercultural Citizenship: Principles in Practice* (2017).



---

<sup>1</sup> This paper originates in part from the study Construction of Indigenous Students' Sociolinguistic Profile at Universidad del Valle funded by the Vicerectory of Investigation (project code 4397; 2019-2021) of the same university.

<sup>2</sup> Recognizing our positionality and locus of enunciation is an important decolonial practice. Based on critical interculturality and decolonial theory, we are applied linguist scholars located at Public universities; the first one based within the mestizo dominant group and academic community in the southwest of Colombia, while the second is a white, female from European descent located in the United States. This paper reflects our shared interest in examining unequal relationships and oppression in educational contexts and advocating for social justice.

<sup>3</sup> Quoted in Castañeda 2011, p.159. (Authors' translation, 2020).

## ANEXO 2

Septiembre 14 de 2021

Señores  
Vicerrectoría de Investigaciones  
Universidad del Valle

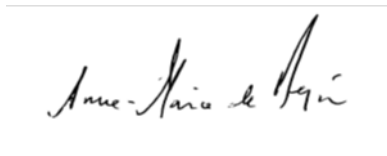
Mediante este documento certificamos que el capítulo: “Transemiotizing and Resourcing Resources in Language Education: Towards a Multimodal Social Semiotic Perspective on Intercultural Communication” escrito por José Aldemar Álvarez Valencia fue aceptado para ser publicado en el libro: “Language Education in Multilingual Colombia. Critical Perspectives and Voices from the field”, editado por las profesoras Norbella Miranda (Universidad del Valle), Anne Marie de Mejía (Universidad de los Andes) y Silvia Valencia Giraldo (Universidad del Quindío).

El libro actualmente está en proceso de revisión de los editores de la serie Critical Studies in Multilingualism de la casa editorial Routledge. La fecha probable de publicación es marzo–junio de 2022. Para más información, comunicarse al correo [multilingualcolombia@gmail.com](mailto:multilingualcolombia@gmail.com).



---

Norbella Miranda



---

Anne Marie de Mejía

A handwritten signature in dark ink, appearing to read "Silvia Valencia". The script is cursive and fluid, with a long horizontal stroke at the end.

---

Silvia Valencia Giraldo

### **Transemiotizing and Re-sourcing Resources in Language Education: Towards a Multimodal Social Semiotic Perspective on Intercultural Communication<sup>i</sup>:**

José Aldemar Álvarez Valencia

Over the last 60 years in Colombia, more than eight million people have been displaced from their place of residence and/or usual economic activities because their life, security, and freedom were violated or threatened as a result of the internal armed conflict (Unit for the Attention and Reparation of Victims, 2019). With scant economic resources and formal qualifications, farmers and inhabitants of small towns, including Indigenous and Afro-descendant people, have moved toward urban centers carrying along with them a wealth of cultural, linguistic, and material resources that intertwine with the cultural, linguistic and social practices of the people in newly inhabited places, reconfiguring local semiotic and demographic landscapes. In examining the demographic configuration of a public school in Bogotá, Pabón-Suárez (2019) uses the term “movilidad étnica” (ethnic mobility) to refer to this nation-wide population movement that manifests particularly in schools. Over time, this type of mobility has made the multicultural and multilingual nature of the country more evident. This fluid demographic palette, composed of Mestizo, Indigenous, Afrodescendant, Raizal, Palenqueros, and Rrom population (National Administrative Department of Statistics, 2020), along with more than 1.4 million immigrants (2.29% of the total population, mainly of Venezuelan origin) (Datos Macro, n.d.), is the result of multiple mobilities and translocal practices. The sociolinguistic landscape of contemporary Colombia can thus be described as one of superdiversity (Blommaert & Rampton, 2011). The superdiverse nature of the sociodemographic composition of the country is becomes even more evident when one takes account of claims for recognition by diffeent social groupings including the LGTBQIA+ community, people with disabilities (auditory, visual, motor) and ex-combatants who are demobilized guerrillas. Furthermore, the current communication landscape is contributing to new dimensions of social, cultural and linguistic diversity through translocal semiotic practices that are made possible due to the development of digital technologies (e.g. cellphones) and unpredicted transcultural flows unleashed by social media and online mediated intercultural communication (Álvarez Valencia, 2016a , 2016b).

The mobility of minoritized groups with distinct cultural resources and the new sociodemographic dynamics of superdiversity have had an impact on the schools. Research in public schools and universities (e.g. Ortega, 2019; Pabón-Suárez, 2019; Usma et al., 2018) attest to the demographic and cultural diversity of Colombian classrooms. Teachers are grappling with the challenges of providing differential instruction in classrooms composed mainly of Mestizo, Indigenous, Afro-descendant, and Venezuelan students; many with traumatic life histories. However, the question about how to approach superdiversity in classrooms should not only involve teachers but also students. This leads to questions such as the following: How are students embodying meaning-making and negotiating their identities in the superdiverse ecology of the classroom? How are teachers facilitating this kind of negotiation? What attention is given to the students' multicultural and multilingual practices? In short, how are the diverse cultural semiotic resources of students taken into account in classrooms?

For quite some time now, diversity has been addressed from an intercultural perspective with different uptakes that reflect disciplinary affiliations (Kotthoff & Spencer-Oatey, 2007) and academic traditions, usually bounded by geographic and socio-historical trajectories, as seen in Latin America where this notion has been associated with indigenous movements while in Europe with social inclusion of immigrants (Antolinez, 2011). Traditionally, foreign/second language (F/SL) education has been influenced by transnational models of interculturality, where intercultural processes gravitate around the idea of reaching intercultural competence to facilitate harmonious interaction between speakers with different national origins. Although it is important for students to develop intercultural capabilities to be open and sensitive to cultural diversity in transnational encounters, this seems reductive, given the complex range of diversities that are co-deployed in human interaction. By adopting a transnational perspective to interculturality mostly based on linguistic and cultural differences, F/SL education disregards the multi-scalar (Blommaert & Rampton, 2011), intersectional (Hill-Collins & Bilge, 2016) multisensory, multimodal, and transemiotic (Lin, 2015) nature of intercultural encounters. In this chapter, I argue that F/SL education needs to build a more complex and nuanced understanding of interculturality. I also argue that the multimodal social semiotic purview (Álvarez Valencia, in press; Kress, 2010) along with current discussions on bi/multilingualism and translanguaging (García & Wei, 2014; Lin, 2015), superdiversity (Blommaert & Rampton, 2011), posthumanism

(Pennycook, 2018), intersectionality (Hills-Collins & Bilge, 2016), and decolonial thought (Walsh, 2009) offer conceptual tools to help teachers make sense of the complex intercultural dynamics of language classrooms.

In recent years, the field of multimodal social semiotics (MSS) has grown exponentially (Bezemer & Kress, 2016; Kress, 2010; Kress & van Leeuwen, 2001; Stein, 2008); however, little research has concentrated on its intersection with interculturality. In Colombia, we have seen consistent growth in the number of publications that tackle issues of culture and intercultural communication/competence (IC). For example, a review of literature of the six major ELT journals in the country (Álvarez Valencia, 2014) found that from 1983 to 2011 most publications dealt with the relationship between culture and pedagogical materials, cultural perceptions and representations, teacher education and culture, procedures and activities to teach culture, while only a few addressed aspects of IC more directly. Since the time of this review, the area of IC has developed steadily with the appearance of publications concerning the intersection between interculturality and instructional materials (Gómez, 2015; Nuñez, 2020), travel abroad (Viáfara González & Ariza Ariza, 2015), bilingualism (de Mejía & Tejada-Sánchez, 2020), citizenship (Calle, 2017), rural schools (Cruz Ardila, 2018), translation (Cano, 2012), decolonial perspectives (Álvarez Valencia & Ramírez, in press; Granados-Beltrán, 2016), virtual environments (Álvarez Valencia & Fernández, 2019), and teacher education (Álvarez Valencia et al., in press; Peña-Dix et al., 2019).

Although the research produced on culture/interculturality has pushed local scholarship beyond the instructional and the all-too-frequent instrumental view of culture and IC (e.g. Granados-Beltrán, 2016; Pabón-Surez, 2019; Peña-Dix, this volume; Tejada-Sánchez & de Mejía, this volume), the theoretical intersections proposed by MSS have the potential to enrich the narrative about what culture is and how it emerges in social interaction. In what follows, I present the main principles of MSS and define and discuss culture, interculturality and IC from this perspective. I focus on concepts such as cultural semiotic resources and I put forward an argument about the need to adopt transemiotizing as a more encompassing concept to take account of the ways in which bi/multilingual students' shuttle across linguistic and other semiotic resources. The

discussion ends by highlighting the role of MSS in contesting the hegemonic semiotic regimes that are constructed in classrooms.

## **The Multimodal Social Semiotic Take on Culture and Interculturality**

Hodge and Kress (1988) define semiotics as “the general study of semiosis, that is, the process and effects of the production and reproduction, reception and circulation of meaning in all forms, used by all kinds of agents of communication” (p. 262). Social semiotics thus examines the social dimensions of meaning and explains the “process and structures through which meaning is constituted” (Hodge & Kress, 1988, p. 2). Although meaning-making and communication have always been multimodal, the conditions of the contemporary communication landscape make evident the multimodal nature of current textual habitats and practices. Multimodality refers to the co-occurrence of different sources of meaning or modes of communication (e.g. image, speech/written language, color, gesture) that together contribute to the design of meaning in textual production. In thinking about some of the main tenets of MSS, one could list the following principles (Alvarez Valencia, in press; Jewitt, 2009; Jewitt et al, 2016; Kress, 2010; Kress & van Leeuwen, 2001; Stein, 2008):

- MSS theory recognizes issues of power and agency in the meaning-making processes of social actors.
- MSS understands systems of meaning as fluid, contingent, and changing depending on context, culture, and history.
- Semiotic production, distribution, and interpretation draw on various modes of communication which together contribute to the creation of meaning.
- Each mode in multimodal communication performs a different task in the process of sign making and meaning making.
- All semiotic acts and products are constituted and shaped from and through historical, cultural, and social enactments.
- Meaning is orchestrated by individuals who choose and assemble modes based on their particular histories, motivations, and interests.

- Meaning is not used; it is co-constructed, appropriated, embodied, and enacted through physiological, material, and symbolic semiotic resources.
- Meaning-makers deploy the semiotic resources that are most apt to express their meanings in relation to the conventions associated with their social environment.
- MSS interrogates how the functional materiality of the semiotic resources chosen to make meaning has semiotic effects and consequences.

### *Cultural Semiotic Resources (CSR)*

Broadly speaking, “social semiotics presents a social theory of meaning making and communication” (Jewitt et al., 2016, p. 60) wherein multiple overlapping and interlinked scales ranging from the individual, the social, the historical, material, and the cultural intersect to shape semiotic action and identity. Culture plays a central role in understanding meaning-making because culture in itself is a framework of potential meanings and interpretations. The meanings of cultural practices and the affordances of material artifacts are **appropriated** by members of communities through processes of **socialization**. The meanings appropriated by individuals become **semiotic resources** that individuals learn to embody and enact in their daily living. Semiotic resources include all the means that individuals use to make meaning. From the day we are born, we become involved in diverse processes of socialization through which we start the construction of a **repertoire** of **semiotic resources** that help us navigate daily life within the communities and social groups we develop affiliations with. Semiotic resources are historical because the meanings assigned to artifacts or social events and practices reach intragroup regularity and become ritualized and sedimented through time. This regularity and conventionalization anchor semiotic resources to tradition, producing social coordination, normally expressed through individuals’ cohesion to a group and a sense of shared behavioral orientations, values, and beliefs (Álvarez Valencia, in press). Regularization, ritualization, conventionalization, group cohesion, and coordination are processes that construct semiotic resources as cultural resources. Although this does not imply that CSR are static; social interaction becomes the space where cultural practices are enacted, contested, and reshaped.



CSR are a part of individuals' daily lives and include material and non-material artifacts whose affordances and uses and associated meanings are anchored in their historicity. An artifact as common as a book stands as a CSR within a community not only because individuals have historically constructed a series of meanings around what it is and what it is used for (Neville et al., 2014), but also because, as part of individuals' repertoire of semiotic resources, those meanings have the potential to be deployed in traditional or novel ways or transformed or contested. Sounds, gestures, body positioning, sculpture, painting, dance are part of the constellation of material semiotic resources that constitute human life and have an indexical relationship to non-material semiotic resources such as named languages, beliefs, ideologies, faith, ideas, and general frameworks of interpretation. Non-material semiotic resources such as religious beliefs acquire materiality through individuals' communicative performance ("God bless"), behavioral acts (going to church; praying rituals), and artifact design (building religious statues, figurines). Cultural semiotic repertoires are unique to each individual and are fine-tuned and mobilized by linguistic systems, in combination with other semiotic systems (e.g. paralinguistic and kinesic systems) and the multi-scalar resonances of material, historical, social, cultural contexts and the dominant semiotic regimes instantiated in situated human interaction (Blommaert & Rampton, 2011; Thibault, 2017).

### *Interculturality and Intercultural Communication (IC)*

In the previous section I provided a definition of culture drawing on some of the tenets of MSS (Kress, 2010, 2012). In a nutshell, culture denotes an open and dynamic repertoire of semiotic resources (material resources originating in the body or artifacts, and non-material resources – discourses, ideologies, ideas, beliefs). These semiotic resources are produced, embodied, enacted, and refashioned in social interaction and communication (Álvarez Valencia, in press). As individuals engage in processes of primary socialization (at home) and secondary socialization in the broader community, they start to participate in a complex network of diverse social groups and in their socio-cultural practices. These social groups encompass not only traditional forms of organization determined by geographic, linguistic, national, racial, ethnic, sexual, gender, religious, institutional, political, physical, and socio-economic criteria, but also new social assemblages through communities of practice. Within these groups, individuals

initiate processes of subjectivation (inwardly generated identity) through their negotiation, appropriation, and contestation of CSR enacted by group members. In turn, individuals develop affiliations and a sense of group cohesion that eventually contributes to identity shaping. Ultimately, individuals are simultaneously members of multiple cultural groups which allows them to develop unique cultural repertoires rather than unitary repertoires associated with national cultures.

Given that people develop a repertoire of CSR within the social groups in which they participate and create affiliations, most encounters between individuals have the potential to become intercultural. This perspective goes beyond the traditional view that sees interculturality as a social circumstance characterized by the encounter of members of distinct communities usually differentiated with reference to national, ‘ethnic’ and/or linguistic origin. In a more granular view of interaction, encounters between people of different genders, professions, and languages constitute intercultural encounters because members of these social groups bring along their own CSR repertoires. Since individuals’ identifications and de-identifications index multiple social groups, it is likely that, in social interaction, individuals activate multiple intercultural dimensions: an exchange between a male Colombian and a female Brazilian does not only put into play CSR associated with national, linguistic and communicative difference, but also positionalities indexing sexual, gender, class and other overlapping and interlinked identity categories. By capturing the complexity of intercultural encounters as multilayered and complex ecologies, we align with recent calls for an intersectional view of identity within the social sciences and humanities (e.g. Hill-Collins & Bilge, 2016) and, in particular, in multicultural studies (Sloan et al., 2018). An intersectional perspective clearly complements MSS which highlights the relationship between meaning making, communication, agency, and power. Hill-Collins and Bilge (2016) indicate that “Intersectionality is a way of understanding and analyzing the complexity in the world, in people, and in human experiences [as social events that] are shaped by many factors in diverse and mutually influencing ways” (p. 1).

## **Re-sourcing Semiotic Resources in Language Classrooms**

As discussed above, the term IC draws attention to the process of meaning-making, meaning exchange, or meaning negotiation between members of distinct social groups and the various social inscriptions that their cultural bodies deploy or hide in particular chronotopic (space-time) conditions. Examining a language classroom as an intercultural space that is superdiverse, multicultural and, in many cases, multilingual focuses attention on student diversity. Teachers are required to show sensitivity, awareness, and attentiveness to how students' diverse range of embodiments of the self interlace with different identity dimensions. One way of doing this is by analyzing how students deploy semiotic resources in communicational and text design practices. This will lead to acknowledging the full range of resources that students can draw on to make meaning as well as understanding that meaning-making is primarily multisensory, multimodal, emotional, neural, embodied, embedded and distributed (Thibault, 2017; Wei, 2018).

Consequently, meaning-making cannot be reduced to a cognitive process. In language classes, students design meanings by relying on their bodies and senses, multiple modes of communication (speech, gesture, gaze), and their emotions. Likewise, meaning-making is embedded because it is chronotopically situated and in a multi-scalar relationship with cultural, social, and historical resonances (Thibault, 2017). Meaning-making is distributed, as proposed in posthumanism (Pennycook, 2018), in as much as it reaches beyond the human body and enables people to interact with objects and spaces and use objects and spaces to interact with others (Kusters et al., 2017; Nevile et al., 2014; Thibault, 2017). Central to MSS is an understating of what meaning-making entails and its role in mobilizing, displaying, or hiding individuals' semiotic resources. In the diverse intercultural encounters that may take place in a classroom, students' CSR take on various exchange values on account of the symbolic capital attached to them. It is in meaning-making practices where exchange value disparities are visible, demanding from teachers' transformative actions that help 're-source' students' semiotic resources.

"Re-sourcing resources" stems from Multimodal Pedagogies, an offshoot of MSS, championed by Pippa Stein and Denise Newfield in South Africa (Stein, 2004, 2008; Stein & Newfield, 2007). The authors conducted research in the diverse, multicultural, and multilingual classrooms of South Africa's post-apartheid society. By making the classroom a multi-semiotic space, Stein and Newfield (2007) explored how they could promote social justice and democratic values by

broadening the forms of representation through which students made their meanings in language and literacy classrooms. Stein (2008) rightly argued that “the forms of representation through which students are permitted to make their meanings is a critical component in constructing classrooms as hybrid, democratic spaces which value diversity and difference” (p. 144). She finds that students’ semiotic resources do not hold the same exchange value (symbolic capital) and, therefore, one responsibility that teachers need to commit to is the recognition and re-sourcing of students’ cultural resources (e.g. linguistic varieties, genders, cultural practices) that have been disenfranchised or silenced by hegemonic forces and semiotic regimes operating in educational institutions. Stein (2004) stresses that the work with students in relation to the concepts of affect, history, and community contribute to rearticulating, recovering, and legitimizing representational resources, a process she calls re-sourcing resources and that she further describes as:

taking the resources we have which are taken for granted and invisible to a new context of situation and community to produce new meanings. Through this re-articulation in a new site, we come to see what we have in a different way: the source is re-sourced. In this sense, then, re-sourcing resources is a transformative activity that helps us come to new understandings about who we are, what we feel and what we know: it is a cognitive, affective and social activity that helps us to discover our humanity (Stein, 2004, p. 39).

In multilingual and multicultural contexts such as Colombia, it is clear that a lot of work needs to be done to re-source students’ multiple meaning-making resources, particularly students who are now voiceless. Think for example of a schoolteacher who expressed her concern about how Venezuelan children have started to strategically neutralize their accent in schools as a result of increasing discrimination. This situation clearly violates principles of inclusion and diversity in classrooms, but more importantly, it limits students’ expression of their self, especially if we bear in mind that linguistic features, communication styles, registers, and genres contribute to the configuration of people’s subjectivity and identity. This situation adds to the impact that the well-known and long dominant assimilationist forms of education that social groups, such as ancestral communities (Indigenous, Afro-descendant communities), have endured historically.

Their CSR, including their languages (or dialectal varieties), traditions, epistemologies, and cosmogonies, have not found a place in mainstream classrooms (Caicedo & Castillo, 2008; Navarro Díaz et al., this volume; Pardo, 2019; Triviño Garzón & Rojas Curieux, this volume; Usma et al., 2018). In particular, students' home languages, which constitute a major semiotic resource, are excluded from educational contexts not only for political reasons, but also because of the continued predominance of ideologies about bilingualism. For example, the idea that linguistic repertoires should be kept separate in the learning process to avoid 'confusion'.

### *Trans-semiotizing as a Pedagogical Resource in Decolonial Bi/multilingual Education*

In the field of bi/multilingualism, several scholars have argued against discrete views of linguistic repertoires and have maintained instead that bi/multilingual subjects develop a single, unitary complex holistic repertoire which they draw upon strategically to communicate effectively through translanguaging practices (e.g. Arias-Castaño, 2016; Creese & Blackledge, 2010; García, 2009; García & Wei, 2014; Lin, 2018; Pennycook, 2017; Wei, 2018). García (2009) defines translanguaging as the shuttling between linguistic repertoires that enables individuals to engage in “*multiple discursive practices... in order to make sense of their bilingual worlds*” (2009, p. 123, emphasis in original). More recently, this initial understanding of translanguaging has made more explicit connections with MSS (García & Wei, 2014; Lin, 2018; Wei, 2018). Wei (2018) maintains that “Translanguaging embraces the multimodal social semiotic view that linguistic signs are part of a wider repertoire of modal resources that sign makers have at their disposal and that carry particular socio-historical and political associations” (p. 22). This acknowledgment of the multimodal nature of meaning-making has led the field of bi/multilingualism to focus on the more encompassing concept of semiotic repertoires as put forth by Kusters et al. (2017) who propose that “if we do not want to make a strict distinction between named languages, and make no distinction between linguistic and non-linguistic, and signal a multimodal perspective ..., we should talk about semiotic repertoires rather than linguistic repertoires” (p. 224).

The move from linguistic repertoires to semiotic repertoires poses the question whether we should talk about translanguaging or transemiotizing (Lin, 2015, 2018; Wu & Lin, 2019). In my

view, translanguaging still carries the legacy of a verbocentric perspective of language that has privileged language (linguistic practice) as the main carrier of meaning (Álvarez Valencia, 2016a, 2016b; Kress, 2010). Even though translanguaging acknowledges that other semiotic systems participate in meaning making (García, 2009; García & Wei, 2014; Wei, 2018), language still plays a hegemonic role in relation to other modes of communication. Lin (2015, 2018; Wu & Lin, 2019), however, has argued “for promoting a notion of trans-semiotizing as a new way of thinking and talking about bi/multilingualism in a global world” (p. 39). The notion broadens the focus on language and examines linguistic practice as entangled with other semiotic resources such as gesture, gaze, body in space, and touch in meaning-making processes. Furthermore, it takes into account other types of trans-border entanglements of semiotic resources involving social languages, styles, genres, and registers within a particular language or across languages in bi/multilingual encounters. Lin (2015) highlights other types of trans-semiotic practices enacted by members of particular communities that appropriate and hybridize semiotic resources from other localities to design translocal texts. Such is the case of hip hop or rap artists located in several parts of the world who draw on local vernaculars to discuss social issues from other localities (Blommaert & Rampton, 2011; Lin, 2015; Moita Lopes, 2018) or, in connection to English as a global language, artists that “produce transgressive texts with semiotic practices of global English and localized forms and cultural meanings” (Álvarez Valencia, 2016a, p. 3).

In recent publications, Lin (2018; also Wu & Lin, 2019) has opted for using the combination of the terms translanguaging/trans-semiotizing, somewhat indexing the prevalence of the linguistic mode over other semiotic systems. From a multimodal social semiotic perspective, I would argue that this hyphenated relation is unnecessary because trans-semiotizing as a meaning-making process is more encompassing and comprehensive than translanguaging. As Gunther Kress (2010) pointed out, meaning-making is produced across multiple modes of communication, language (either spoken or written) being only one of them, and thus the need to turn our attention toward communication and meaning-making as an assemblage of modes and not solely “language as communication”. Unlike translanguaging that indexes the central role of linguistic resources in bi/multilingual communication, transemiotizing gives primacy to the full range of semiotic resources that make up the semiotic repertoire of meaning makers. Thus, while

translanguaging signals the movement across linguistic resources in real-time meaning-making where language emerges as performative practice (“*linguaging*”) as a result of the intersection between the linguistic idiolect of a meaning-maker and the repertoire of previously stabilized linguistic patterns (e.g. grammars, genres, meanings) (Thibault, 2017), trans-semiotizing denotes a movement across semiotic resources (within or between named languages) that include not only the linguistic modality but also the multimodal (e.g. gesture, space, gaze, image, color, typography, sound, music), multisensory, and heteroglossic entanglements that meaning makers embody, enact, negotiate and co-construct within situated and embedded socio-cultural, spatio-temporal, and material arrangements and conditions. A trans-semiotic view strengthens the possibilities of resourcing students’ cultural semiotic repertoires in bi/multilingual and multicultural classrooms.

Finally, from a MSS perspective, the principles underlying trans-semiotic practice can be drawn upon in educational contexts as a means to re-source students’ CSR and contribute to the decolonization of classrooms. Research aligning with this view is still incipient in Colombia (Arias-Castaño, 2016; Ortega, 2019), although as reported by Cruz Ardila (2018), teachers in rural schools intuitively draw on translingual practices “as a sort of cultural bridge between students’ cultural background and new forms of representations” (p. 71). A good example of the implementation of trans-semiotic practices to re-source students’ cultural semiotic repertoires comes from a study conducted by Ortega (2019) in a public school in Bogotá. Ortega describes the efforts of a teacher to implement a social-justice approach in which students’ linguistic and cultural repertoires were valued in the English language class.

One first step in decolonizing classrooms is by questioning the western status of language as the main meaning carrier, a view that disregards the role of other modes of communication and delegitimizes other linguistic systems, such autochthonous languages. Indigenous languages do not abide by the same descriptive principles of named languages and draw on other non-linguistic and symbolic resources and embodiments to conceptualize language. Take for instance the indigenous people of the Misak pueblo in Colombia who understand language as a “*tejido de tres elementos*” (a three-element weave). Manuel Ussa, an Indigenous college student, who lives in Silvia, Cauca (personal communication, September 25, 2019), explains this view below:

Hay tres dinámicas para entender el idioma: La primera...se llama *Namtrik*; sale de la boca, de la voz, del tú a tú en las personas y que tiene su gramática y todo lo demás, y permite el entendimiento entre nosotros. [La segunda es] *Namuy wam*. Namuy: nuestro, wam: voz. Digamos nuestras voces del territorio y es el lenguaje que yo logro entender como el silbido del pájaro, digamos –imitando sonido del viento– la voz del viento, la voz de la llama del juego cuando indica algo y la voz del sueño...y hay otra forma de comunicación...el *Kampa wam*. Kamba digamos ancestral; wam: voz. La voz de nuestros espíritus mayores que desde la ancestralidad nos han comunicado por medio de la naturaleza, y a partir de eso encontramos figuras en las piedras que dejaron nuestros mayores y permitieron entender el mundo tal y como lo conocemos ....

There are three dynamics to understand language: The first ...is called *Namtrik*; it comes from the mouth, from the voice, from person to person and it has its grammar and everything else, and it allows understanding between us. And then, there is *Namuy wam*. Namuy: our; wam: voice. It means the voices of our territory and it is the language that I can understand such as the chirp of the little birds; let's say shshsh –imitating the sound of the wind– the voice of the wind, the voice of flames when they indicate something, and the voice of dreams...and there is another form of communication that is the *Kampa wam*. Kampa that means ancestral; wam: voice. The voice of our ancestral spirits that have showed us the world and nature and this is why we find figures in the stones that our elder spirits left and allowed us to understand the world as we know it...<sup>ii</sup>

Decolonizing education embraces trans-semiotic practices in classrooms. This means integrating students' disenfranchised native languages, registers, styles, and social dialects (translanguaging) and welcoming their multimodal, multisensory, and embodied sign-making in the form of music, visuals, and arts to make the classroom a more just and equitable space (García, 2009; Stein, 2004, 2008; Stein & Newfield, 2007). Furthermore, classrooms must also be safe spaces for students' deployment of other CSR that index gender, race, ethnicity, and other dimensions of identity that are bound up with the performativity of the self. Students' cultural semiotic repertoires need to be seen as embedded, symbolic, performative, embodied, multilayered, intersectional, intersubjective, and contingent. However, most importantly from a critical perspective, we need to think of them as multi-scalar since they are shaped by material, spatial, historical, social, cultural resonances and the dominant semiotic regimes of the present and the past. In multicultural and multilingual contexts like Colombia, recognizing and legitimizing students' diverse cultural semiotic repertoires is a way of democratizing the classroom, working towards other forms of otherness, taking account of other epistemologies and genealogies, and



contributing to the development of pluriversal views (Mignolo, 2011; Walsh, 2009; Guerrero Nieto & Quintero Polo, this volume). Manuel Ussa's explanation about how language is conceptualized in his indigenous *Pueblo* is a clear example of this pluriversal view where there are other epistemic matrices, forms of consciousness, and ways of understanding the relationship with nature (Walsh, 2009).

## **Conclusion**

In this chapter, I have reflected on the multicultural and multilingual nature of Colombian public schools, which have superdiverse populations and students with multiple identity affiliations. I have drawn upon a MSS perspective to propose a more granular view of interculturality, beyond a transnational approach, looking at classroom ecology as an intercultural space where students deploy their cultural semiotic repertoires. Cultural semiotic repertoires become symbolic resources for students to enact and embody intersectional identities that emerge, among others, from their identifications or de-identifications with linguistic, ethnic, racial, gender, sexual, regional, religious, and professional groupings.

I conclude that in MSS, human experience and consciousness are crucially bound up with meaning and meaning making. Our individual constructions of the material and symbolic, of society, of nature, of social and cultural practices, of history are all sedimented meanings that have been legitimized by dominant semiotic regimes. Due to the fact that meanings and systems of meanings (semiotic systems) do not have the same evolutionary trajectories, because they are embedded in networks of power and political interests, semiotic systems acquire differential symbolic value. It is the duty of education to give voice to underrepresented and delegitimized semiotic systems (languages, cultural practices, historical narratives) whose invisibilization contributes to the creation of injustice and inequality. I have suggested that this can be done by re-sourcing students' CSR, which includes opening the classroom to trans-semiotic practices where students' languages, styles, identities, and other semiotic resources travel back and forth across semiotic systems. Foreign/second language education is inherently endowed with the potential to engage students in transemiotic practices that invite them to recognize the intercultural nature of their interactions and develop critical awareness, openness, and

recognition of the multiple manifestations of diversity along with the intersecting privileges and oppressions that shape their lives.

## References

- Álvarez Valencia, J. A. (2014). Developing the intercultural perspective in foreign language teaching in Colombia: A review of six journals. *Language and Intercultural Communication*, 14(2), 1–19. <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.896922>
- Álvarez Valencia, J.A. (2016a). English around the globe and translocal flows. In Álvarez Valencia, J.A., Amanti, C., Keyl, S., & Mackinney, E. (Eds.), *Critical views on teaching and learning English around the globe* (pp. 1–14). Information Age.
- Álvarez Valencia, J.A. (2016b). Meaning making and communication in the multimodal age: Ideas for language teachers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 98–115. <https://doi.org/10.14483/calj.v18n1.8403>
- Álvarez Valencia, J.A. (in press). Practical and theoretical articulations between multimodal pedagogy and an intercultural orientation to second/foreign language education. In J. A. Álvarez Valencia, A. Ramírez, & O. Vergara (Eds.), *Interculturality in teacher education: Theoretical and practical considerations*. Programa Editorial Universidad del Valle.
- Álvarez Valencia, J. A., & Fernández, A. (2019). Using social networking sites for language learning to develop intercultural competence in language education programs. *Journal of International & Intercultural Communication*, 12(1), 23–42. <https://doi.org/10.1080/17513057.2018.1503318>
- Álvarez Valencia, J.A. & Ramírez, A. (in press). Re-sourcing second/foreign language teacher education: The critical intercultural option. In J.A Álvarez Valencia, A. Ramírez, & O. Vergara (Eds.), *Interculturality in language teacher education theoretical and practical considerations*. Programa Editorial Universidad del Valle.
- Álvarez Valencia, J. A., Ramírez, A., & Vergara, O. (Eds.) (in press). *Interculturality in language teacher education theoretical and practical considerations*. Programa Editorial Universidad del Valle.
- Antolínez D. I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través

- de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC*, 2(73), 1-37.
- Arias Castaño, E. (2016). *Translanguaging and language integrated learning as a dynamic bilingual education model*. [Unpublished doctoral dissertation]. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2016). *Multimodality learning and communication. A social semiotic frame*. Routledge.
- Blommaert, J., & Rampton, B. (2011). *Language and superdiversity: A position paper* (Paper 70). *Diversities*, 13(2), 1-21. 95, [www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1](http://www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1)
- Caicedo, J. A. & Castillo, E. (2008). Indígenas y afrodescendientes en la Universidad Colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras. *Cuadernos Interculturales*, 10, 62-90.
- Calle, L. (2017). Citizenship education and the EFL standards: A critical reflection. *Profile*, 19(1), 155–168. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n1.55676>
- Cano, G. (2012). La competencia cultural e intercultural en traducción: Estado de la cuestión. *Íkala*, 17(2), 129-144. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/11133>
- Cruz Arcila, F. (2018). The wisdom of teachers' personal theories: Creative ELT practices from Colombian rural schools. *Profile*, 20(2), 65-78. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.6714>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching. *The Modern Language Journal* 94, 103–115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986>
- Datos macro. (n.d.). Colombia-inmigración. <https://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/inmigracion/colombia>
- de Mejía, A.M., & Tejada-Sánchez, I. (2020). Teaching language is not enough: Towards a recognition of intercultural sensitivity in bilingual teaching and learning. In H. Caicedo (Ed.), *Aportes a la lingüística aplicada y el bilingüismo* (pp. 15-37). Editorial Redipe.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Wiley/Blackwell.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave.

- Gómez, L. F. (2015). The cultural content in EFL textbooks and what teachers need to do about it. *Profile*, 17(2), 167-187. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n2.44272>
- Granados-Beltrán, C. (2016). Critical interculturality. A path for pre-service ELT teachers. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(2), 171-187.
- Hill-Collins, P., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
- Hodge, R., & Kress, G. (1988). *Social semiotics*. Polity Press.
- Jewitt, C. (2009). An introduction to multimodality. In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (pp. 14-27). Routledge.
- Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. (2016). *Introducing multimodality*. Routledge.
- Kotthoff, H., & Spencer-Oatey, H. (Eds.). (2007). *Handbook of intercultural communication*. Mouton de Gruyter.
- Kress, G. (2010). *Multimodality a social semiotic approach to communication*. Routledge Falmer.
- Kress, G. (2012). Thinking about the notion of 'cross-cultural' from a social semiotic perspective, *Language and Intercultural Communication*, 12(4), 369-385. <https://doi.org/10.1080/14708477.2012.722102>
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse*. Arnold.
- Kusters, A., Spotti., Swanwick, R., & Tapio, E. (2017). Beyond languages, beyond modalities: Transforming the study of semiotic repertoires. *International Journal of Multilingualism*, 14(3), 219-232. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1321651>
- Lin, A. (2015). Egalitarian bi/multilingualism and trans-semiotizing in a global world. In W.E. Wright, B. Sovichet, & O. García (Eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 19-37). John Wiley & Sons.
- Lin, A. (2018): Theories of trans/languageing and trans-semiotizing: Implications for content-based education classrooms, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1515175>
- Moita Lopes, L.P. (2018) Guarani/Portuguese/Castellano rap on the borderland: Transidiomaticity, indexicalities and text spectacularity. In M.C. Cavalcanti and T.M. Maher (eds.) *Multilingual Brazil: Language resources, identities and ideologies in a globalized world*. New York: Routledge, 175-187.

- Mignolo, W. (2011). *The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- National Administrative Department of Statistics. (2020). *COLOMBIA - Censo Nacional de Población y Vivienda –CNPV– 2018*.  
<http://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/643/>
- Nevile, M., Haddington, P., Heinemann, T., & Rauniomaa, M. (Eds.). (2014). *Interacting with objects: Language, materiality, and social activity*. John Benjamins.
- Núñez-Pardo, A. (2020). Inquiring into the coloniality of knowledge, power, and being in EFL textbooks. *HOW*, 27(2), 113-133.
- Ortega, Y. (2019). “Teacher, ¿puedo hablar en español?” A reflection on plurilingualism and translanguaging practices in EFL. *Profile*, 21(2), 155-170.  
<https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.74091>
- Pabón Suárez, S. (2019). Hacia una interculturalidad incluyente y equitativa en un ambiente de aprendizaje de lengua extranjera en un contexto bilingüe. In B. Peña-Dix, I. Tejada-Sánchez, & A.M. de Mejía (Eds.), *Interculturalidad y formación de profesores* (pp. 277-309). Universidad de los Andes.
- Pardo, E. (2019). El precio de darles educación 'occidental' a los niños indígenas colombianos. *Revista Semana*. <https://semanarural.com/web/articulo/la-cosmovision-indigena-no-aparece-en-la-educacion--colombiana/852>
- Peña-Dix, B., Tejada-Sánchez, I., & de Mejía, A. M. (2019). *Interculturalidad y formación de profesores: Perspectivas pedagógicas y multilingües*. Universidad de los Andes.
- Pennycook, A. (2017). Translanguaging and semiotic assemblages. *International Journal of Multilingualism*, 14(3), 269-282. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315810>
- Pennycook, A. (2018). *Posthumanist applied linguistics*. Routledge.
- Sloan, L., Joyner, M., Stakeman, C., & Schmitz, C. (2018). *Critical multiculturalism and intersectionality in a complex world*. Oxford: Oxford University Press.
- Stein, P. (2004). Re-sourcing resources: Pedagogy, history and loss in a Johannesburg classroom. In M.R. Hawkins (Ed.), *Language learning and teacher education: A sociocultural approach* (pp. 35–51). Multilingual Matters.
- Stein, P. (2008) *Multimodal pedagogies in diverse classrooms: Representation, rights and resources*. Routledge.

- Stein, P., & Newfield, D. (2007). Multimodal pedagogies, representation and identity: Perspectives from Post-Apartheid South Africa. In J. Cummins, J., & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 919-930). Springer.
- Thibault, P. J. (2017). The reflexivity of human languaging and Nigel Love's two orders of language. *Language Sciences*, 61, 74–85. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2016.09.014>
- Unit for the Attention and Reparation of Victims. (2019). Víctimas conflicto armado. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Usma, J., Ortiz, J., & Gutierrez, C. (2018). Indigenous students learning English in higher education: Challenges and hopes. *Íkala*, 23(2), 229- 254. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a03>
- Viáfara González, J. J., & Ariza Ariza, J. A. (2015). From awareness to cultural agency: EFL Colombian student teachers' travelling abroad experiences. *Profile*, 17(1), 123-141. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n1.39499>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir. In V. M. Candau (Ed.), *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas* (pp.14-53). 7 Letras.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Wu, Y., & Lin, A. (2019). Translanguaging and trans-semiotising in a CLIL biology class in Hong Kong: Whole-body sense-making in the flow of knowledge co-making. *Classroom Discourse*, 10(3-4), 252–273. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1629322>

## Endnote

---

<sup>i</sup> This paper originates from the work on the study Construcción del Perfil Sociolingüístico de los Estudiantes Indígenas de la Universidad del Valle (project code 4397; 2019-2021) funded by the Vicerrectoría de Investigación at the same university.

<sup>ii</sup> Translation by the author. The words *Namuy*, *Kampa* and *wam* are in *Namtrik*, the Indigenous language of the Misak Pueblo people.

## ANEXO 3

Septiembre 14 de 2021

Señores  
Vicerrectoría de Investigaciones  
Universidad del Valle

Mediante este documento certificamos que el capítulo: “Multilingual Colombia: Dimensions of Linguistic and Cultural Diversity” escrito por Silvia Valencia Giraldo, Norbella Miranda y Anne-Marie de Mejía será publicado en: “Language Education in Multilingual Colombia. Critical Perspectives and Voices from the field”, volumen editado por las autoras del capítulo. El capítulo recibió la aprobación de los editores de la serie Critical Studies in Multilingualism de la casa editorial Routledge.

El libro actualmente está en proceso de revisión de los editores de la serie en Routledge y su fecha probable de publicación es marzo–junio de 2022. Para más información, comunicarse al correo [multilingualcolombia@gmail.com](mailto:multilingualcolombia@gmail.com).



---

Norbella Miranda



---

Anne Marie de Mejía

A handwritten signature in dark ink, appearing to read "Silvia Valencia". The script is fluid and cursive, with a long horizontal flourish at the end.

---

Silvia Valencia Giraldo



## **ANEXO 3**

### **Multilingual Colombia: Dimensions of Linguistic and Cultural Diversity**

Silvia Valencia Giraldo, Norbella Miranda and Anne-Marie de Mejía

In the eyes of the world, Colombia is a Spanish-speaking country with a few Indigenous languages spoken in certain rather remote areas. However, from the beginning of its history, the population of this Latin American nation has been multilingual and pluricultural. In this chapter, we will begin by contextualizing the discussions in this volume from a historical perspective and by considering the impact of colonization on the sociolinguistic landscape. We will then focus on the languages and cultural traditions present today, in the Indigenous regions, in urban areas, and in different coastal and island spaces where varieties of Creole are spoken. We will also make reference to Colombian Sign Language, and the languages of groups of migrant origin, such as German, Italian, Arabic and Japanese. We will complement this with an account of national language policy developments, and with official discourses about “bilingualism” that have recently emerged, with specific reference to language education and to Spanish and English.

#### **The Impact of Colonization**

Colombia covers a vast territory of 1.141.748 km<sup>2</sup> located in the north-western part of South America, with 32 departments<sup>i</sup> and a variety of natural regions that extend from the Caribbean and Pacific coasts to the altitudes of the Andes and to the Amazon rainforest. Its geography makes it one of the richest countries in biodiversity. The different geographical regions are relatively isolated, partly influenced by the Andean mountain range which splits the country into three and extends throughout the whole country, from south to north (Melo, 2020).

The territory that Colombia occupies today was originally the land of approximately five million Indigenous inhabitants prior to the arrival of Columbus. Although there are no conclusive studies about the range of Indigenous languages that were spoken when the

Spaniards arrived, archaeological studies favor the hypothesis that there were three language families: Chibcha, Cariban and Arawakan, and possibly a fourth, the Tupí-Guarani. It is believed that all of these languages were brought to the territory by Indigenous groups arriving from Central and South America over time, and from the current territory of Venezuela, to the east. Consequently, there was considerable linguistic diversity. Approximately 65 Indigenous languages are still spoken across the country today.

After the arrival of the Spaniards, the size of the Indigenous population fell dramatically to 1.2 million and then continued to drop to approximately 600,000 during the 1600s as a result of violence, newly introduced diseases, drastic changes in lifestyle, suicide rates, and forced labor. The Spanish conquerors first captured and sold Indigenous people as slaves and then, when the colonists settled in the territory, they imposed their language, and the Catholic religion. As a result of the rapid decrease in the Indigenous population, the imposition of Spanish, the emergence of a mestizo population and the confinement of Indigenous groups to particular areas, many of the Indigenous languages became extinct. As Melo (2020) has recently noted: “In areas such as Bogotá, Tunja, and Socorro, the Indigenous communities had become mestizo<sup>ii</sup>, and in these zones, Indians and mestizos lived together, differing only because of their legal position [but] they all spoke Spanish” (Melo, 2020, p. 66; our translation). The central region, mentioned by Melo, was originally inhabited by the Muisca Indigenous group, who used to speak a Chibchan language with the same name. In regions further south, such as Popayán and Pasto, some Indigenous languages survived, along with distinct cultural traditions, partly because of their isolation and their effective resistance. They are still known for their capacity for resistance.

A further dimension of diversity relates to the emergence of Creole languages. When gold mining became a priority for the colonists and the number of natives failed to provide the labor needed, slaves were brought by ship from Africa. Cartagena, on the Caribbean coast, was the main port of entry for slaves and from there, groups of Africans were distributed to mines in other parts of the country, mainly to the departments of Antioquia, Chocó and Cauca and to the west, on the Pacific coast, and further south (Melo, 2020). One of the main linguistic legacies of this population of African origin is present in Palenquero, the

Creole spoken in several neighborhoods of Barranquilla and in San Basilio de Palenque, a small town southeast of Cartagena where runaway slaves hid, settled and became the first free people in the Americas in 1603. Palenquero Creole derives from the Lusitanian and Bantú Creoles of Western Africa, particularly from San Tomé and the Annobon Islands (Trillos Amaya, 2006). It thus has a lexical base of Spanish and Portuguese.

In the 1980s, illegal armed groups had a severe impact on San Basilio and the inhabitants became victims of the armed conflict which badly affected the social fabric of the community, and the local culture. In the 1990s, however, a group of Palenqueros gained access to formal education. They created awareness of their situation, and started to recover their culture and rights, and their language. Although most of the speakers of Palenquero are older, there is an increasing interest among younger members of the community in learning it as a second language (Lewis, Simons & Fennig, 2016), particularly as a marker of identity (Navarro Díaz, Salgado Reyes & Palomino Cassiani, this volume).

Another part of the country associated with the arrival of African slaves is the archipelago of San Andrés, Providencia and Santa Catalina. According to Walwin Petersen, "... a Spanish adventurer discovered these islands in 1527... At that time the archipelago was uninhabited. The Dutch were the first to establish themselves on the islands, harvesting the timber for shipbuilding and repairs... for approximately 100 years" (Petersen, 2001, as cited in Morren, 2010, pp. 297-298). Around 1630, the British Puritans or pilgrims arrived, traveling in the Sea Flower vessel to settle on the Caribbean island of Providencia (Hernández, 2018; Torres, 2013). Their initial goal to grow cotton and tobacco on the new land was overridden by problems of piracy. There were also numerous confrontations with the Spaniards who eventually took over the islands in their effort to control smuggling and the commerce of slaves between Cartagena and Central America.

After years of confrontation, the Spanish Crown conceded that the original English settlers could stay on the islands. According to historical accounts, by the end of the 1700s, there were 37 white families with 110 members and 182 slaves (Sandner, 2003, as cited in Torres, 2013). English was not the only language that penetrated the island; Islander Creole

English (Lewis, Simons & Fennig, 2016), *Creole*, *Kriol* or *Criol* also became part of the sociolinguistic landscape. *Kriol* presents similarities with Jamaican Creole and Belize Creole English, and its African linguistic substrate seems to originate from the Kwa language family spoken on the western coast of Africa (Trillos Amaya, 2006).

## **Education During Colonial Times and the Imposition of Spanish**

A language-as-problem orientation (Ruiz, 1984) prevailed in Colombian language policy in colonial times, and then from 1819 to the present, within the Colombian nation-state. Spanish was positioned as the language for all, at the expense of the country's inherent multilingualism. From the beginning, the Spanish Crown imposed Spanish as a strategy to consolidate the expansion of its empire and, although some laws such as a Cédula Real in 1574 mandated that evangelization should be carried out in the vernacular languages, other dispositions (e.g., Cédula Real in 1634) positioned Spanish as the medium to educate Indigenous children and this contributed to the expansion of the language in the religious domain. For example, Muisca (an Indigenous language), which had gained status in evangelization, was restricted to social domains and, by the middle of the 18<sup>th</sup> Century, even its use in social domains had been abandoned in most of the territory. In practice, language policy proved to be more complex than the making of *de jure* statements. There were divergent attitudes towards Indigenous languages. These ranged from indifference and rejection by missionaries and *encomenderos*<sup>iii</sup> to attempts by individuals at language documentation, as exemplified by the work of Jose Celestino Mutis, who wrote grammars of Indigenous languages.

The history of language education, and education in general, has been discriminatory. In colonial times, there were four forms of educational provision: schools administrated by religious orders, by the State, or by parish priests, and domestic education provided in the home. Some of the first religious orders that arrived in the territory established schools for the colonial elite. They taught reading, writing, arithmetic and the Catholic religion. Public schools or “royal schools”<sup>iv</sup> were created to teach reading to poor students and Indigenous children. Among this group of schools, there were however the so-called “pious” schools which explicitly excluded the Indigenous population, along with Afro-Colombians (known

then as Mulattoes and Zambos (see endnote ii)). Only poor Spaniards were allowed to attend. Like the schools run by religious orders, “royal schools” also included reading, writing, arithmetic and catechism. The *lengua castellana* schools (Spanish language schools) were directed by parish priests and were aimed at the Indigenous population. They taught catechism and grammar. According to García Sánchez (2005),

The establishment of these schools responded to the Spanish crown’s policy in 1770 to unify the provincial languages and broaden the population base that would serve the government’s economic purposes and the control of its domains. The unification of the population with the same language and religion would facilitate the domination, control and exploitation of the entire kingdom (p. 231; our translation).

Domestic or home education was carried out within the families and was directly related to the social class to which the father of the family belonged. Therefore, different types of education were provided for families according to their socioeconomic background. Primary education only became mandatory for all in 1927, after short periods of similar legislation introduced by different political parties (Ramírez & Tellez, 2006). During the colonial period, people from minoritized linguistic groups were seen as “ingenuos” (naïve), lacking in knowledge and “ignorant”. This discourse about these social groups prevailed well into the period when Colombia became a nation-state. It was still reflected in educational discourse up until the drafting of the 1991 National Constitution, the one which is currently valid in the country.

### **Educational Policy relating to European languages other than Spanish**

Since colonial times, the national educational system has provided space for European languages other than Spanish. Along with Spanish, Latin occupied a place in the official curriculum, as it was considered the language of the *intelligentsia* and of clerical education. Later, in the newly created republic, Latin retained this status, as evidenced in the Decree of August 6, 1821 which established that schools would have to teach Spanish and Latin grammar (Pineda Camacho, 2000). This emphasis on Latin was combined with the teaching of Greek. In addition, there was growing new interest in the teaching of French and

English, the national languages of two other colonial powers. This interest in investment in French and English came from groups within the elite who sent their children to study in France and England and who were able to influence governmental decisions (de Mejía, 2005). Later reforms stipulated that the teaching of English and French would depend on the availability of funds. In the early twentieth century, the establishment of multinational companies in the country and the arrival of expatriates during the 1910s and 1920s marked the beginning of elite private bilingual education. Such private educational provision was mostly in Spanish and languages such as English, French and German and it was organized mainly for the children from the middle and upper classes.

As for public schooling, after World War II, English prevailed in foreign language education in the country. This shift to English was driven by the industrial and economic power of the United States (de Mejía, 2012; Zuluaga Hurtado, 1996). Latin had started to lose status and was finally excluded from the official curriculum at the end of the 1970s. In 1979, a decree declared the teaching of English in grades 6 and 7 and French in 10 and 11 to be mandatory (de Mejía & Montes, 2011). However, this reform did not have significant practical effects in terms of foreign language acquisition and the development of student communication skills across the school population (Bonilla Carvajal & Tejada Sánchez, 2016). In 1994, Congress issued Law 115 or the General Education Law, which required the inclusion of a foreign language in the curriculum from primary level upwards. Schools were given the choice to opt for English or French and most opted for English.

The twenty-first century saw a major new turn in national language-in-education policy in Colombia. This came with the *Programa Nacional de Bilingüismo* (National Bilingual Programme) 2004-2019 (PNB), which was authorized in 2004 (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006), and which privileged the teaching of English over other foreign languages at all levels of the education system. Although other forms of bilingualism, such as those involving Indigenous, Creole and Afro-Colombian languages were mentioned in the initial presentation of the PNB, in practice, official discourse has highlighted efforts to promote English. In fact, *la Ley de Bilingüismo* (The Bilingualism Law) (2013) focused on English “without prejudice to the special education that must be guaranteed to Indigenous

and tribal peoples” (p. 2). This additional legislation specifically demarcated distance between Spanish/English bilingualism and other forms of bilingualism and multilingualism associated with minoritized linguistic groups. Therefore, the demands and achievements of the Indigenous, Creole, and Palenquero communities in relation to recognition of their multilingualism have so far been overshadowed within the mainstream educational system. As de Mejía (1996) notes, while bilingualism involving Spanish and languages that have accrued significant symbolic value is represented in educational discourse as leading to opportunities for employment in the global labor market, and is socially accepted, bilingualism in Indigenous and Creole languages is often represented as being associated with poverty, and backwardness. In closing this section, it is worth mentioning that, despite the high status of English and the government’s commitment to promoting the language, the number of Colombian citizens with high levels of English language competence remains low.

### **Current National and Local Developments in Response to Linguistic and Cultural Diversity**

Colombia is today one of the most linguistically diverse countries in Latin America, with an estimated total of 65 Indigenous languages and two Creoles. In addition to the Indigenous and Creole-speaking communities, there are other linguistic minority groups. There is a significant Deaf community (Tovar, 2002, 2011), where Colombian Sign Language is used. There is also a Rom community where a variety of Romani is used.

Other languages are associated with groups of migrant origin. In contrast to other South American countries, Colombia has historically not experienced significant migratory flows. According to Carvajal (2017), approximately 5,000 to 10,000 Arabic speakers settled in different regions of the country between 1890 and 1930. Jewish immigrants, from different countries, speaking different languages, settled in Colombia between 1830 and 1938. Also, immigration from Germany, Italy, Spain, France, and from Japan increased between the mid-nineteenth and twentieth centuries. In addition, small groups of Chinese arrived in the 20th century. And, most recently, an unprecedented number of immigrants have arrived in

Colombia from Venezuela. We will now discuss in more detail recent developments at a national and local level with respect to different linguistic minority groups.

In 1991, the Political Constitution of Colombia (Articles 7, 8, 10 and 70) officially recognized, for the first time, the linguistic and cultural diversity of the country and introduced legislation relating to the languages of the minoritized groups. Indigenous languages were awarded co-official status with Spanish, in the territories where they are spoken. Provision was made for bilingual teaching and learning in the communities in these territories, and for curricular arrangements that take account of cultural traditions as emblems of identity. However, despite the fact that the 1991 Constitution was of paramount importance in the construction of multicultural policy and in the recognition of the pluriethnic and multicultural nature of the nation, a great paradox persists in education, in that, a homogenizing model of education prevails, one that actually discriminates against linguistic minority groups (Guerrero Rivera & Soler Castillo, 2020).

### ***Indigenous Languages***

In the South West of Colombia, the Regional Indigenous Council of Cauca (Consejo Regional Indígena del Cauca [CRIC]) started to propose in 1971, the creation of a system of *Educación Propia* (Own Education), as an alternative to the traditional, confessional education of the hegemonic culture which gave little value to Indigenous cultural traditions. As González-Terreros (2012) notes, *Educación Propia* represents collective identity based on the cultural attributes of the Indigenous communities, and the aim is to make space for local knowledge which is not recognized in traditional schooling.

Later, in 1994, the General Law of Education stipulated that the type of educational provision for the Indigenous and Creole communities should be “Etnoeducación” (*Ethnoeducation*; for an extended explanation of the meaning of this concept in Colombia, see de Mejía, Valencia Giraldo & Miranda, this volume). This law thus recognized linguistic and cultural diversity as a basic educational principle for historically minoritized groups. It also acknowledged the importance of designing curricula which reflect the visions of the Indigenous communities themselves, and showing respect for their cultural



and linguistic heritage. According to the more recent Law of Native Languages (Ministerio de Cultura, 2013a), the use of Indigenous languages is mandatory in this type of educational provision and a balance must be ensured between the use of Spanish and Indigenous languages across the curriculum – in language education and in other areas of the curriculum.

However, there are two issues related to this recent legislation. Firstly, the legislation reflects rather outmoded discourses about “ethnicity” and “native languages” which are rooted in essentialist thinking about culture and identity and of native speakerness. Secondly, there is an inevitable tension between the policy of *Ethnoeducation*, that has been conceived on a national scale, and the desire for educational autonomy on the part of Indigenous organizations. Issues of this kind have led Indigenous organizations to propose handing the responsibility for education to the local Indigenous authorities rather than to the Education Secretariats<sup>v</sup>. The basic tenets of this proposal were that: (1.) there should be a system of education centered on territoriality, cultural autonomy and political-organizational processes of the community; (2.) the curricula in bilingual and intercultural programs should take account of local cosmologies, conceptualizations and knowledge, thus highlighting the value of indigenous knowledge, languages and cultures, as well as interculturality (Rojas Curieux, 2019; Triviño Garzón & Rojas Curieux, this volume).

The national policy move towards support for language revitalization through education is to be welcomed, but it has been made only after many years of neglect. Now, only around 2% of the Colombian population speak Indigenous languages (García León & García León, 2012). According to the 2018 national census, the Indigenous population of Colombia is 4.4%. Many speakers of Amerindian languages are bilingual in Spanish and their Indigenous language, and many are multilingual, especially in the mainly Indigenous department of Vaupés where linguistic exogamy among the different Tukano languages is common (Ardila, 2006). The degree of bilingualism or multilingualism varies widely in different parts of the country, as demonstrated in a study carried out in the Amazon region among the Uitoto community (Ardila, 2006). This researcher found that only 31% of the community showed evidence of bilingualism in Spanish and the Uitoto language, while

69% were found to be monolingual in Spanish. This points to a strong tendency towards language shift.

The struggle by Indigenous communities for real support for their educational needs continues. Their achievements over the last three decades have been remarkable, yet tensions remain. Despite the new legislation and regulations in their favor, these sometimes play merely a symbolic role within the institutions of the Colombian State. At times, they serve the needs of the communities, but they are often not rigorously applied (Arbeláez Jiménez & Vélez Posada, 2008). Moreover, in spite of the existing legal and regulatory framework, recognition is only partial, and it is based on rigid models of nationality<sup>vi</sup>, which in practice excludes minoritized groups (Torres-Martínez, 2009). Besides this, the maintenance of Indigenous languages is at risk, due to the displacement, migration, and violence that speakers of different Indigenous language have experienced over time, and paradoxically, access to schooling and the promise of access to higher education and social mobility increases the possibility of speakers of Indigenous languages shifting to Spanish (Girón, 2010).

The Indigenous communities have long insisted on their right to a System of Indigenous Education of their Own. This took the form of a higher education project in 2013 after a treaty was signed with the Ministry of Education to finance the Autonomous and Intercultural University (Universidad Autónoma Indígena e Intercultural [UAIIN]), located in Cauca. In 2018, the UAIIN obtained “registro calificado” (official registration to function) from the Ministry of Education to offer ten academic programs, open to all Indigenous groups in the country. Another Indigenous community, the Misak, also in Cauca, initiated the creation of a university, the ALA KUSREIK YAMISAK Misak Universidad, in response to the autonomy granted to Indigenous groups by the Constitution of 1991. Following an Indigenous way of thinking, the university has been conceived of as open to everyone. It has not been certified by the Ministry of Education yet, however their work continues with the endorsement of Indigenous authorities and the support of the community.

Within mainstream education, or “educación convencional”, some universities in Colombia, both public or private, have now included in their annual development plans different alternatives aimed at providing a more inclusive education for historically marginalized groups. Examples of initiatives include establishing a quota for the admission of minority students, setting side funding for the provision of scholarships, and the validation of courses in Spanish as a second language, alongside courses in English or instead of English courses. Although the recruitment of Indigenous and Afro Colombian students to universities has been increasing in recent years, their number is still low compared to the total student population (Caicedo Ortiz & Castillo Guzmán, 2008; Pancho et al., 2004, in Tamayo Osorio, 2018). This, in itself, is an indicator of inequality. Curricular strategies and academic programs have also been introduced. Examples include: intercultural teaching across the courses offered by the School of Social Sciences (Universidad del Rosario)<sup>vii</sup>; academic programs such as a Bachelor in Pedagogy of Mother Earth (Universidad de Antioquia), a Master’s program in Revitalization and the Teaching of Indigenous Languages (Universidad del Cauca), and the inclusion of a strand on Afro-Latin American Histories, Cultures and Societies in the PhD in Humanities (Universidad del Valle). These alternative forms of provision not only recognize and value cultural diversity in universities, but also create space for the construction of knowledge through an intercultural dialogue that reaffirms local epistemologies.

Besides the higher education initiatives listed above, there is increasing concern, in the field of foreign language education, in both schools and universities, with ways of reimagining the curriculum so as to take account of cultural and linguistic diversity. One example is the “*Etnoenglish*” project. Despite the use of the prefix related to ethnicity indexed in the title of the project, this is actually an innovative curricular strategy. It is based on the discourse and interaction patterns involved in local craftsmanship and the weaving process for “*sombrero vueltiao*” (traditional hat worn on the Caribbean coast). The implementation of this project has led to some improvement in Zenú schoolchildren’s motivation and learning of English (Jaraba Ramírez & Arrieta Carrascal, 2012). At the same time, several university research projects have been designed with a view to identifying Indigenous and Afro-Colombian students’ linguistic repertoires and then designing institutional strategies for

language learning. These strategies have also been a means of ensuring student retention and graduation (Álvarez Valencia & Miranda, 2019; Buendía Arias et al., 2020; Usma Wilches, et al., 2018).

### ***Creole Languages***

As we indicated earlier, the two Creole languages, dating from colonial times, are part of the current sociolinguistic landscape in Colombia. They are the English-based Kriol language of San Andrés and Providencia, and the Spanish- based Creole called Palenquero, in San Basilio de Palenque. In San Andrés and Providencia, Kriol is primarily spoken by the Islanders of San Andrés (who are known as the Raizals) in domains such as the home and meetings with friends. This daily pattern of language use in local life worlds is ensuring that the language is being passed on intergenerationally, while Spanish is primarily used for communication in institutional domains. While the language used in education has shifted over time from English to Spanish, English, is still used in Baptist churches where the congregation is predominantly made up of local Islanders.

According to the results of a study carried out by Flórez (2006) with 112 respondents on the islands of San Andrés and Providencia, attitudes to the three languages in play on the islands (Standard Caribbean English, Islander Creole (Kriol), and Colombian Spanish) are generally favorable to all three languages and to multilingualism. At the same time, there was a significant difference between the respondents' attitudes to English in the two islands: In Providencia the attitudes to English were considerably more favorable than attitudes in San Andrés. A possible explanation for this pattern of responses lies in the more traditional and rural nature of Providencia as compared to San Andrés and in the greater influence that Spanish has had on the population in San Andrés. Flórez suggests that, in Providencia, Raizal respondents saw English as an integral part of the communicative repertoire and as “their language”, and the language had an emblematic and integrative value.

Various policy initiatives have been taken with a view to gaining official status for these two Creole languages, alongside the two prestige languages, Spanish and English.

However, this language policy has never been enacted (see Sanmiguel Ardila, this volume, for details). Thus, there are bilingual schools in San Andrés that use both English and Spanish across the curriculum, but Kriol is only used by teachers as an informal language of transition towards the learning of English (Hernández & de Mejía, in press).

In Palenque de San Basilio, Pérez Tejedor (2004) carried out a similar study on language attitudes, among 50 members of the Afro-Caribbean community, towards the Spanish-based Creole -Palenquero. The participants in this study were aged between 14 and 35. More than half of the interviewees said that they had learned Spanish as their first language in their family circle and had later learned Palenquero with older people, while 45% of the participants indicated that they had learned Palenquero in the family. Most adults between 35 and 40 years old reported that they used Spanish in their daily interactions and believed that there were no young people who were monolingual in Palenquero in the community. The study also found that a high percentage of children and adolescents even indicated that they felt ashamed when they spoke Palenquero, due to negative attitudes towards the language among some members of the community. However, they also pointed out that, as a result of the participation of local primary schools in an *Ethnoeducation* initiative in the 1980s, there had been a positive revaluation of the language. It had come to be seen as a legitimate means of communication at school. This initiative had come to be seen as a way of recuperating prestige and legitimacy for the language in the community.

### ***The Languages of Other Linguistic Minority Groups in Colombia***

In this final section of our chapter, we draw attention to other dimensions of linguistic and cultural diversity in Colombia. We point to the range of other languages that are used today in day-to-day life in different community contexts in the country and we touch on the implications for language policy-making.

#### ***Colombian Sign Language***

Colombian Sign Language (Lengua de Señas Colombiana [LSC]) was officially recognized in 1996 as the language of the Deaf community in Colombia. The National Institute for the Deaf (Instituto Nacional para Sordos [INSOR], has now implemented a policy of bilingual-bicultural education in LSC and Spanish according to Decree 1421 (2017). The policy requires schools to have parallel classrooms in order to carry out this type of education. However, the discourses about Deafness remain outmoded, despite the progress in language-in-education policy-making. Deaf students are still referred to in Ministry of Education documents as “personas con discapacidad” (handicapped persons) and their distinct capacity for multimodal communication is not fully recognized.

Despite the mixed discourses, legislation is still being passed. On August 10, 2020, the Colombian Congress passed a law (Ley 2049) which sanctioned the creation of the National Council for Language Planning for Colombian Sign Language in order to consolidate public policy for the Deaf. Colombian Sign Language was explicitly recognized as the natural language of the Deaf community and as being “as rich and complex in grammar and vocabulary as any oral language” (Article 2). Furthermore, the Ministry of Education has been tasked with creating a teacher education program on LSC to help teachers teach Deaf students and will require all language academic units at higher education institutions to offer at least one optional course on LSC.

There have also been various studies (Washabaugh, 1980; Washabaugh, Woodward & De Santis, 1978) which have indicated the possible existence of a separate sign language, Providence Island Sign Language (PISL), on the Colombian Island of Providencia in the Caribbean. However, a recent study (Cortés Bello & Tovar, 2020) found that in fact the Deaf individuals who participated in the research used a series of home signs, which constitute an intermediate stage between gestures and the use of signs as a system or language. The local administration on the island has initiated a further project to study and preserve PISL in order to create a pedagogical model of inclusion for this particular Deaf community and families who live on the island.

### ***Languages of groups of migrant and refugee origin***

### *Italian*

In the 19<sup>th</sup> Century, immigrants of Italian origin began establishing industries, producing shoes, jewelry and drinks in Barranquilla, in the north of the country. Italians also brought other kinds of expertise to Colombia. For example, Agustin Codazzi, a map-maker, created the first map of the country (Wabgou et al., 2011). The national body in charge of producing official maps and doing the basic cartography of Colombia bears the name “Instituto Geográfico Agustín Codazzi” (Geographic Instituto Agustín Codazzi).

### *German*

Although Germans first came to Colombia in the XVI Century, it was during the 19<sup>th</sup> Century when we saw an increase of German immigrants who settled in the departments of Santander and Boyacá, in the east of the country. Later, at the request of the Colombian government, three educational missions were sent from Germany to Colombia. This, in turn, led to the creation of four private German schools (los colegios alemanes) in the cities of Barranquilla, Cali, Medellín and Bogotá, which served the members of the German settlements where parents wanted their children to be educated in the German language and the cultural traditions of their homeland (Ceballos & Ceballos, 1993). These schools are still operating today and have “consolidated their position as centers of academic excellence and promotion of the German language and culture” (de Mejía, 2002, p. 177).

### *Spanish, Yiddish and other languages*

There was a significant movement of Spanish-speaking Jews from Spain to the New World in the colonial period, following the period known as the Inquisition (Escobar Quevedo, 2008). Between 1830 and 1938, there were further significant movements of Jewish people from other countries in Europe. They spoke different languages, including Yiddish. The period immediately after World War II also saw the arrival of Jewish refugees.

### *Arabic*

Towards the end of the 19<sup>th</sup> Century, Arabic speakers began to arrive from the Middle East (Bruckmayr, 2010). They settled mainly on the Caribbean coast in cities such as Cartagena,

Santa Marta and Barranquilla and on the Island of San Andrés. Many of those arriving in the 19<sup>th</sup> Century were escaping the Ottoman Empire and arrived in Colombia with Turkish passports, leading to their being referred to as “Turks”, particularly in San Andrés (Salha Alshayeb, 2019). Most were merchants. In the 20<sup>th</sup> Century, other speakers of Arabic arrived in the 1950s from Syria, Jordan, Lebanon and Palestine (Ministry of Culture, 2013b). Now in the 21<sup>st</sup> Century, there is a significant population of Middle Eastern origin in the northern region of Colombia.

In 2018, Martínez Albarracín conducted a study of the linguistic and cultural practices of Arabic speakers in Guajira and in San Andrés. He took account of the ways in which Arabic and Spanish were used in daily interactions in these two community contexts. He found that there are now stable situations of Arabic-Spanish bilingualism in these community contexts. Arabic is still a first language for some members of the local communities while for others, it constitutes a second language. Martínez Albarracín also reported that there are a number of Arabic-Spanish bilingual schools in the coastal city of Barranquilla.

### *Japanese*

The first Japanese immigrants arrived in Colombia in the first three decades of the 20<sup>th</sup> Century. Most settled on the Caribbean coast, and some settled in the Cauca Valley in the south-west of the country. They were mainly employed as agricultural laborers. Later generations moved into self-employment in the agricultural and horticultural sectors. Members of the first generation normally communicated in Japanese with members of their immediate family, while subsequent generations have added Spanish to their repertoires. At the same time, they have endeavored to “reinforce their own values and show external manifestations of their distinctiveness” (Sanmiguel-Camargo, 1999, p.225). This is, for example, illustrated in their reproduction of Japanese-style gardens in a tropical climate (Sanmiguel-Camargo, 1999).

### **Concluding Comments**



In this chapter, we have attempted to show how that, throughout its history, Colombia has been at the cross-roads of population movements from the Americas, Europe, Africa and later Asia. The far-reaching impact of colonization and the slave trade is still visible in the contemporary nation-state. Throughout the colonial period and during most of the history of the republic, the languages of the Indigenous communities and of the Afro-Colombians were rejected as languages appropriate for education. It is only within the last two decades, and particularly in the last decade, that legislation and educational policy developments have contributed to the recognition and revitalization of these languages. There have also been developments within higher education: Various Colombian universities have begun to make efforts to construct knowledge from an intercultural dialogical perspective which aims to reaffirm local epistemologies. This is not to deny that many of the languages of minoritized groups are still at risk due to internal displacement, migration and violence. Moreover, national language-in-education policy-making focuses primarily on cultivating Spanish/English bilingualism, with an eye to global markets. This promotion of Spanish/English bilingualism now poses a new threat to bilingualism among linguistic minority groups.

## References

- Álvarez Valencia, J. A. & Miranda, N. (2019, August 5-9). *Lenguas indígenas en las universidades: Perfil sociolingüístico y académico de indígenas estudiantes de la Universidad del Valle* [Conference presentation]. Semana de lenguas indígenas, Cali, Colombia.
- Arbeláez Jiménez, J. & Vélez Posada, P. (2008). *La Etnoeducación en Colombia: Una mirada indígena* (Unpublished undergraduate monograph). Universidad EAFIT.
- Ardila, O. (2006). Bilingüismo y multilingüismo en la amazonia colombiana: Estudio de casos. In: C. Ordóñez (Comp.) *Memorias del Segundo Simposio de Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina* (pp. 122-135). Ediciones Uniandes.
- Bonilla Carvajal, C. A. & Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered questions in Colombia's foreign language education policy. *Profile*, 18(19). 185-201.  
<http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n1.51996>
- Bruckmayr, P. (2010). Syro-Lebanese migration to Colombia, Venezuela and Curacao:

- From mainly Christian to predominantly Muslim phenomenon. *European Journal of Economic and Political Studies*, 3. 151-178.
- Buendía Arias, X., Arrieta, A., Martínez Luna, P. & Romero Palencia, R. (2020, December 4). *Propuesta de resignificación curricular a través de la apropiación de las prácticas y saberes identitarios de comunidades indígena zenú y afrocolombiana focalizadas* [Presentation at event] Encuentros diversos. Hacia mejores comprensiones y acciones alrededor de la diversidad lingüística y cultural, Cali, Colombia.
- Caicedo Ortiz, J. A., & Castillo Guzmán, E. (2008). Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana, Nuevos sujetos, viejas estructuras. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 62-90. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55261005>
- Carvajal, D. (2017, April 17). *As Colombia emerges from decades of war, migration challenges mount*. Migration Policy Institute. <https://www.migrationpolicy.org>
- Ceballos, D. & Ceballos, L. (1993). *Presencia alemana en Colombia*. Mayr & Cabal Ltd.
- Constitución Política (1991).
- Cortés Bello, Y. & Tovar, L. A. (2020). ¿Existe una lengua de señas emergente en la isla de Providencia? *Folios*, 51. 99-116. <https://doi.org/10.17227/folios.51-9764>
- Decreto 1421 de 2017. *Reglamentación de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*.
- de Mejía, A.M. (1996). Educación bilingüe: consideraciones para programas bilingües en Colombia. *El Bilingüismo de los sordos* 1(2). 21–25.
- de Mejía, A.M. (2002). *Power, prestige and bilingualism*. Cleveland, Multilingual Matters.
- de Mejía, N. (2005). Bilingual education in Colombia: Towards an integrative perspective. In: A. M. de Mejía (Ed.) *Bilingual education in South America* (pp. 48-64). Multilingual Matters.
- de Mejía, A. M. (2012). English language as intruder: The effects of English language education in Colombia and South America – A critical perspective. In V. Rapatahana & P. Bunce (Eds.), *English language as hydra. Its impacts on non-English language cultures*, (pp. 244-254). Multilingual Matters.
- de Mejía, A. M. & Montes, M. E. (2011). El bilingüismo y el multilingüismo en Colombia: Consideraciones acerca de su valor y promulgación. In E. Yoko & J. Santana

- (Eds.), *Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas estrangeiras* (pp. 55-81). Pontes Editores.
- Escobar Quevedo, R. (2008) *Inquisición y judaizantes en América española (siglos XVI-XVII)*. Editorial Universidad de Rosario.
- Flórez, S. (2006). A study of language attitudes in two Creole-Speaking Islands: San Andrés and Providence (Colombia). *Íkala* 11(17). 119-147.
- García Sánchez, B. Y. (2005). La educación colonial de la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7(1). 217 – 238.
- García León, J., & García León, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología* 2, 47–70.
- Girón, J. (2010). *Informe parcial sobre algunos datos sobre la vitalidad lingüística en 14 pueblos nativos de Colombia*. Universidad Externado de Colombia.  
[https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/ICCAadmin/ICC/documentos/vitalidad\\_linguistica.pdf](https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/ICCAadmin/ICC/documentos/vitalidad_linguistica.pdf)
- González-Terreros, M.I. (2012). *La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Guerrero Rivera, J. & Soler Castillo, S. (2020). Representación de los indígenas en las leyes generales de educación de Colombia. *Folios*, 52, 71-86.  
<https://doi.org/10.17227/folios.52-9559>
- Hernández, O.C. (2018). La escuela colonial y la negociación de identidades: el caso de dos instituciones educativas en la Isla de San Andrés. Ph.D proposal, Universidad de los Andes.
- Hernández, O.C. & de Mejía, A.M. (in press). Challenges for researchers investigating coloniality multilingually in complex linguistic contexts in the Caribbean. In P. Holmes, J. Reynolds & S. Ganassin (Eds.) *The politics of researching multilingually*. Multilingual Matters.
- Jaraba Ramirez, D. L. & Arrieta Carrascal, A. (2012). Etnoenglish: trenzando palabras, historias y proyectos de vida del pueblo Zenú. *Íkala*, 17(1). 93-102.

- Lewis, M. P., Simons, G. F. & Fennig, C. D. (2016). *Ethnologue: Languages of Colombia* (19<sup>th</sup> Ed.). SIL.
- Ley General de Educación. 12 de julio de 1994 (1994).
- Ley 2040 de 2020 (2020).
- Ley de Bilingüismo (2013).
- Martínez Albarracín, C. (2018). La alternancia cultural entre los musulmanes de la Isla de San Andrés. *Íkala*, 23(2). 355-377. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a10>
- Melo, J. O. (2020), *Colombia: una historia mínima. Una mirada integral al país*. Editorial Planeta Colombiana.
- Ministerio de Cultura (2013a). *Ley 1381 de 2010. Lenguas Nativas* (2013).
- Ministerio de Cultura (2013b). *Los Árabes en Colombia*. (2013).
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Serie Guías número 22. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*.
- Morren, R.C. (2010). Trilingual education: On the islands of San Andres, Providence, and Santa Catalina. In B. Migge, I. Léglise, & A. Bartens (Eds.) *Creoles in education* (pp. 297-322). John Benjamins.
- Pancho, A., Bolaños, G., Manios, S., Chavaco, A., Viluche, J., & Sisc., M. (2004). *Educación Superior Indígena en Colombia. Una apuesta de futuro y esperanza*. Editorial Bonaventuriana.
- Pérez Tejedor, J.P. (2004). Comportamientos y actitudes lingüísticas de los hablantes bilingües de la comunidad palenquera. *Jangwa Pana*, 2 (1), 17-21
- Pineda Camacho, R. (2000). *El derecho a la lengua: una historia de la política lingüística en Colombia*. Ediciones Uniandes.
- Ramírez, M. T. & Téllez, J. P. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Banco de la República. Borradores de Economía No. 379. <https://doi.org/10.32468/be.379>
- Rojas Curieux, T. (2019). Una mirada a los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 10(1). 9-34.

- Rojas Pirry, F. (1999). *Proyecto de Ley para la Creación de la Universidad Indígena de Colombia*. Actualidad Étnica. <http://www.actualidadetnica.com/politica/942-proyecto-de-ley-para-la-creacion-de-la-universidad-indigena-de-colombia.html>
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2). 15-34.
- Salha Alshayeb, A. (2019). *Análisis narrativo de la identidad lingüística y cultural en los relatos migratorios de cinco miembros de la comunidad árabe de la ciudad de Cali* (Unpublished master's thesis). Universidad del Valle.
- Sanmiguel-Camargo, I. (1999). *Japanese immigration to Colombia: The quest for Eldorado?* (Doctoral thesis). <http://etheses.dur.ac.uk/4357/>
- Tamayo Osorio C. (2018). Degree in pedagogy of Mother Earth, Etnomathematics and teacher training. *Ciência & Educação (Bauru)*, 24(3), 759-777. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180030014>
- Torres. S. E. (2013). Los raizales: cultura e identidad angloafrocaribeña en el Caribe Insular colombiano. *Cuadernos del Caribe*, 16(1). 11-25.
- Torres-Martínez, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos Latinoamericanos*, 10(15). 56-75.
- Tovar, L. (2002). La importancia del estudio de las lenguas de señas. *Lenguaje*, 28, 42-61.
- Tovar, L. (2011). *Las lenguas de señas de los sordos*. Editorial Universidad del Valle.
- Trillos Amaya, M. (2006). Fronteras y límites lingüísticos en el Caribe Colombiano. In A. Abello Vives (Comp.). *El Caribe en la nación colombiana. Memorias* (pp. 67-85). Museo Nacional de Colombia. Observatorio del Caribe colombiano.
- Usma Wilches, J. A., Ortiz Medina, J. M., & Gutiérrez, C. (2018). Indigenous students learning English in higher education: Challenges and hopes. *Íkala*, 23(2), 229-254.
- Wagbou, M., Vargas, D. & Carabali, J. A. (2012). International migrations in Colombia. *Revista Investigación y Desarrollo*, 20(1). 1-31.
- Washabaugh, W. (1980). The organization and use of Providence Island sign language. *Sign Language Studies*, 26, 65-92.
- Washabaugh, W., Woodward, J. & De Santis, S. (1978). Providence Island sign language: A context-dependent language. *Anthropological Linguistics*, 20(3). 95-109.
- Zuluaga Hurtado, O. (1996). *La enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia en 500 años*. Taller editorial.

---

<sup>i</sup> In Colombia, departments are administrative divisions with a governor and an assembly, both elected by popular vote.

<sup>ii</sup> In Colombia, *mestizaje* or the biological and cultural blending that took place during Colonial times resulted in three interethnic groups: Mestizos, who were descendants of Spaniards and indigenous people; Mulattos or children of Spaniards and Africans; and Zambos, who had indigenous and black ancestry. Generally, the first generations of mestizos and mulattos were product of white male violence.

<sup>iii</sup> The *encomenderos* were recipients of lands in the conquered territories, granted by the Spanish authorities. The indigenous people who lived in the nearby area were trusted or *encomendados* to the Spaniards for protection and religious instruction in exchange for labor.

<sup>iv</sup> Public schools of the court or royal schools were designed for poor children, who were provided with a short and inexpensive volume of “good doctrine and good language” (García Sánchez, 2005, p. 229).

<sup>v</sup> Education Secretariats function at a regional level. They are in charge of planning, administering, and coordinating teaching service in departments and cities.

<sup>vi</sup> According to Rojas Pirry (1999), despite the legislation in favor of Indigenous communities, there is little real transformation of ways of thinking and institutions that recognize and value the social legitimacy of actors from minoritized groups in the redefinition of a new country.

<sup>vii</sup> <https://www.urosario.edu.co/Universidad-Ciencia-y-Desarrollo/Diplomacia-Indigena/Contextos-genesis-y-otras-experiencias/>



## ANEXO 4

NORBELLA MIRANDA NIEVES <norbella.miranda@correounivalle.edu.co>

### Submission received for Teaching In Higher Education (Submission ID: 210081903)

1 message

**journalshelpdesk@taylorandfrancis.com** <journalshelpdesk@taylorandfrancis.com>  
To: norbella.miranda@correounivalle.edu.co

Wed, Sep 15, 2021 at 9:34 AM



Dear Norbella Miranda,

Thank you for your submission.

|                  |                                                                                                                            |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Submission ID    | <b>210081903</b>                                                                                                           |
| Manuscript Title | <b>Indigenous students' agency vis-à-vis the politics of recognition and invisibilization in a multilingual university</b> |
| Journal          | <b>Teaching In Higher Education</b>                                                                                        |

You can check the progress of your submission, and make any requested revisions, on the **Author Portal**.

Thank you for submitting your work to our journal.  
If you have any queries, please get in touch with [journalshelpdesk@taylorandfrancis.com](mailto:journalshelpdesk@taylorandfrancis.com).

Kind Regards,  
*Teaching In Higher Education* Editorial Office

Taylor & Francis is a trading name of Informa UK Limited, registered in England under no. 1072954.  
Registered office: [5 Howick Place, London, SW1P 1W](#).

## **Indigenous students' agency vis-à-vis the politics of recognition and invisibilization in a multilingual university<sup>1 2</sup>**

José Aldemar Álvarez Valencia

*School of Languages, Universidad del Valle, Cali, Colombia*

Norbella Miranda<sup>3</sup>

*School of Languages, Universidad del Valle, Cali, Colombia*

Calle 13 # 100-00, Ciudad Universitaria Meléndez, Cali, Colombia

This study addresses the role of Indigenous students in higher education regarding the politics of recognition and invisibilization of linguistic, cosmogonic, ontological, and epistemic identities. We focus on a public university in Colombia and examine how Indigenous students contest and reshape the legacies of coloniality that permeate cultural, academic, and organizational practices of their university. We draw on principles of critical interculturality and a decolonial perspective to explain the ways students' intersectional subjectivities, languages, and communities are represented and positioned. Current perspectives on agency are also considered, including the posthumanist and postmaterialist perspective. Data collection instruments included a sociolinguistic survey, field notes, interviews, a *Círculo de Palabra*, and policy documents. Findings show that Indigenous students engage in counterhegemonic agentic enactments through processes of material and symbolic reterritorialization. As such, Indigenous students' agency is a collective enactment, product of the relationality, interdependency, and entanglement of human, non-human, material, and immaterial entities.

Keywords: critical interculturality, Indigenous students, higher education, decoloniality, agency

---

<sup>1</sup> This paper reports on findings of the study “Construcción del Perfil Sociolingüístico de estudiantes indígenas de la Universidad del Valle” funded by the Vicerectory of Investigation (Project code 4397; 2019-2021).

<sup>2</sup> As a decolonial practice, we would like to recognize our positionality and locus of enunciation. We firmly believe in principles of critical interculturality and decolonial theory and are aware of our privilege as applied linguist scholars, part of the mestizo dominant group and academic community in the southwest of Colombia. This paper reflects our shared interest in eliminating inequality and oppression in educational contexts and advocating for social justice.

<sup>3</sup> Corresponding author



## **Introduction**

Indigenous peoples' access to higher education (HE) in contexts with a colonial past continues to be limited compared to majority group members (Mato 2015; Shotton, Lowe, and Waterman 2013; Bodkin-Andrews and Carlson 2013; Parent 2017). In places like Colombia in Latin America, Indigenous populations remain underrepresented in postsecondary education. Colombia is a multilingual and multicultural nation with a total population of 43,835,324, of which 4.4% are identified as Indigenous (DANE 2019), with 115 pueblos and around 65 Indigenous languages. Only 6,7% of the Indigenous population attain higher education, as compared to the national total of 18,8%. In contrast with other populations, Indigenous students (IS) suffer from higher attrition rates and the lowest graduation statistics (Álvarez Valencia and Wagner 2021; Chávez 2008; Simmonds 2010; Zapata 2009). They face several challenges that include leaving their families and territories, experiencing different language practices and registers, adjusting to Western cosmogonies, ontologies, epistemologies and ways of life on campus and the city (Bustamante et al. 2004; Martínez 2015; Mayorga 2012; Sierra 2005), while also dealing with covert institutionalized deficit-based views of their languages, cultural practices and communities. Although previous research has documented IS's challenges and tribulations on their path to professionalization (e.g., Castañeda 2011; Chávez 2008; Mato 2015; Sierra 2005), the field of applied linguistics is in dire need to examine from other lens not only the colonial resonances of subalternity of IS in HE, but also IS's agentive actions to reshape imposed linguistic, social, cultural, and racial representations and positionalities.

This study focuses on Universidad del Valle, a public university located in southwestern Colombia. On average, Universidad del Valle admits 175 IS annually, with a growing population of more than 1150 during the last decade, which are distributed across 68 academic programs. Interest in IS's experiences and performance has arisen in the last decade with mostly descriptive and interpretative studies that have addressed attrition and retention (Ortíz Mora 2012; Meneses Pardo 2009), relations between students' ancestral cosmogonies and contemporary education (Pilcue Valbuena 2015), language contact (Pilcue Valbuena 2015), female gender identity (Urrea, Posso and Motta, 2010), processes

of inclusion on campus (Gutiérrez 2010), and academic writing and attitudes towards bilingualism (Marmolejo 2017). At a more practical level, some studies have implemented pedagogical interventions such as Méndez Romero and Delgado García (2018) who adopted a constructivist perspective to teaching calculus courses with the aim of recognizing IS's cultural and academic backgrounds and reducing attrition during the freshmen year. Other studies in the area of languages have implemented Spanish courses to counter IS' challenges concerning reading and writing academic texts (Arciniegas, Mora, and Tenorio 2008) and proposed a critical intercultural dialogue approach that recognizes and values Indigenous students' languages and cultural identities (Ortiz, Usma, and Gutiérrez 2020).

Establishing an intercultural dialogue between IS's cosmogonies, epistemologies, ontologies and languages play a significant role in facilitating their permanence, graduation rates, and return to their territories; nevertheless, institutional policies are not always in tune with students' needs and ways of being. Despite implementing policies of positive action such as an admission quota and negotiating with IS spaces of participation on campus, after centuries of societal systemic oppression and invisibilization, IS find the university as a site of reproduction of colonial practices. Based on their ancestrality and the same tools that they acquire as part of their professional education, IS develop various contestation strategies to reclaim a space of belonging (Horner and Dailey-O'Cain 2019) in westernized universities. This study focuses on IS's agentive actions to redress and reposition themselves, their languages, and their communities away from western hegemonic and monolithic subjective positionings. In line with this, the current study addresses the question: what do Indigenous students do to contest and reshape the legacies of coloniality that permeate cultural, academic and organizational practices at Universidad del Valle?

### **Theoretical Framework**

We position ourselves within a decolonial intercultural orientation (Mignolo 2000; Santos 2008; Walsh 2009) that we understand as a political project that contests the colonial substrate and its resonances in people's mindsets and institutional structures. Central to this perspective are the concepts of culture, interculturality, and decoloniality. We conceive of

culture as an open and dynamic repertoire of semiotic resources, including material and symbolic resources such as languages, that are developed through processes of socialization within social groups and under historical and chronotropic conditions (Álvarez Valencia, forthcoming). Cultural semiotic resources are negotiated, reaffirmed, contested, and reshaped in intercultural encounters, that is, when members of diverse social groups (determined by national or regional provenance, ethnicity, race, gender, social status, sexuality, physical ability, among others) embody them and enact them in interaction. Taken like this, peoples' daily interactions with members of other social groups or products (texts or artifacts) constitute an encounter between their cultural semiotic resources which, in turn, index their intersectional identity affiliations (Collins and Bilge 2016).

Intercultural encounters can be seen from a critical lens (Walsh 2009, 2007). Beyond a functional perspective which reduces interculturality to tolerance and coexistence between cultures without questioning hegemony, injustice and inequality, a critical approach articulates an ethical-political project (Tubino 2005) that “is built hand in hand with decoloniality, as a tool to make power devices visible, and as a strategy that intends to build radically different relations with knowledge, being, power and life itself” (Walsh 2009, 14). Critical interculturality recognizes that individual's cultural semiotic resources have different exchange values product of historical processes that mostly favor and legitimate particular communities and their semiotic resources, either material such as expressions of art, social practices, architecture, or symbolic, such as religions, political ideologies, cosmogonies, and languages. The perspective adopted here contributes to the broader project of developing pluriversal views that call into question and reconfigure the place of cultural semiotic resources that mobilize dominant northern (Anglo-Eurocentric) epistemologies with their verbocentric and anthropocentric narratives; instead, we advocate for the recognition and dialogue with other epistemological genealogies, other cultural semiotic resources, and other intersubjectivities and biocentric narratives (De la Cadena 2015; Grosfoguel 2007; Mignolo 2007; Quijano 1992; Walsh 2007).

The concepts of decolonial thinking and border epistemologies become instrumental in understanding Indigenous students' experiences, struggles and agency in higher

education. Decolonial thinking consists of ‘deploying in their coevalness forms of knowledge and ways of being that have been pushed aside or buried in the past in order to make room for the triumphal march of modernity’ (Mignolo 2011, 206). Previous research has shown that despite efforts of universities to implement policies of positive action (e.g., admission quotes), IS still ‘face the systemic and structural colonial resonances latent in the campus climate and stakeholders’ minds as well as the bureaucratic organization of universities that perpetuate covert discrimination, invisibilization, acculturation, and marginalization’ (Álvarez Valencia and Wagner 2021, 11-12). Despite promises of a multicultural and multilingual university, students realize that the colonial matrix implanted by former colonizers operates in a pervasive way in HE. This colonial mentality positions IS’ knowledge and forms of knowledge production as inferior (coloniality of knowledge; Mignolo 2000); maintains and legitimates racial, political, and social hierarchies (coloniality of power; Quijano 1992); represents IS as cognitively, emotionally, and spiritually inferior (coloniality of being, Maldonado-Torres 2007); and is complacent about regimes of natural exploitation, consumption, and accumulation (coloniality of mother nature; Walsh 2009). Mignolo (2000) suggests that one way of contesting and reconfiguring the colonial matrix is by opening spaces for border thinking, which he describes as an epistemological positionality that welcomes other forms of knowing and being in the world. Such positionality enables individuals to be aware and sensitive to the colonial difference, empowering them to overcome their subaltern condition and to delink from the colonial matrix. Border thinking empowers individuals to create and embody alternative territorial, subjective, identity, linguistic, and epistemic positionings within the colonial matrix. IS’s agentive political and cultural activism on campus appears as an exemplary manifestation of border thinking as we will discuss in the results below.

To understand the complex processes Indigenous students go through in HE, it seems useful to refer to the structure/agency debate that has occupied the social sciences, concerning the ability of agents to exercise their autonomy in the face of external forces that limit their possibilities of action (Barnes 2001). Ritzer and Goodman (2004) distinguish between agency and structure to understand individuals’ actions. Agency is generally associated with the micro level and the focus of attention is centered on people’s actions, while structure refers to the broad social frameworks that lead to particular ways of

thinking and acting. While structure molds social phenomena within a long-lasting, constraining and powerful reality (Giddens 1984; Hays 1994), agency redeems the individual and collective capacity to change social structures. For Giddens, agency is grounded in practice and situated in time-space. The decision to do something, as well as the related actions and deliberate or unintended consequences are inherent in agency. Consequences are, in fact, a demonstration of agency: if the agents had not intervened, those consequences would not have been generated.

Highlighting time and space, Emirbayer and Mische (1998, 970) define agency as the ‘temporally constructed engagement by actors of different structural environments... which, through the interplay of habit, imagination, and judgement, both reproduces and transforms those structures in interactive responses to the problems posed by changing historical situations.’ Constitutive elements of agency are related to temporal dimension and encompass iteration, projectivity, and practical evaluation. Together, these three elements shape people’s responsiveness to current social patterns by recurring to selective reactivation of past knowledge and practices (iteration), the imagination of possible future trajectories (projection) and judgment of current situational contexts (practical-evaluative element). Therefore, peoples’ past, present and future mold agentive actions.

More recently, scholars in the posthumanist and postmaterialist tradition have revisited current understandings of agency (Barad 2007; Enfield and Kockelman 2017). Posthumanism challenges dominant anthropocentric cosmogonies that situate human subjectivity at the center of all agentive action. European humanism privileges the mind as the primary source of knowledge and argues that humans govern over their minds and intentions, define their own ethical values, assume that humanity is separate and independent from other forms of life, and conceive of agency as a unique property of human beings (Schatzki 2002). Posthumanism and postmaterialism challenge these tenets by decentering the human and instead examine agency by focusing on relationality, interdependency, and entanglement of the human, animal, material or immaterial (Barad 2007). Thus, agency is not an inherent property of something or someone; rather it is the process of cause and effect in ‘enactment’ (Barad 2007, 214). Barad (2007) introduces the concepts of entanglements and intra-actions to describe the dynamics in which agentive

enactment takes place. Entanglements refer to ‘an assemblage of individual events, entities, and sets of practices’ (389) which are founded upon intra-action dynamics. Barad (2007) adopts the term intra-action instead of interaction to explain that agentic enactment in entanglements results from the dynamism of forces that intertwine, relate and distribute across individuals, bodies, minds, things, spaces, and times. That is to say, agency is distributed since ‘the locus of individuals’ agency is not confined to the borders of their bodies’ (Enfield 2012, 17).

An interesting application of these concepts is Newfield’s (2018) account of a secondary school pedagogical poetry project (The Thebuwa project) in South Africa which drew on principles of socially just pedagogies and multimodal pedagogies. To address students’ demotivation and lack of engagement with the English class, the teacher and researcher integrated local semiotic resources and expanded the semiotic space of the classroom to produce agentic meaning-making. The project exceeded expectations, with students writing and performing poems, engaging in an international exchange project, contributing poems to a poetry book, and producing an embroidered cloth with a map of post-apartheid South Africa. The Thebuwa project became a ‘dynamic assemblage propelled by, and constituted by, multiple and intertwining entanglements’ (217) and intra-actions that foregrounded diverse agentic encounters:

the intra-action between the students’ negative attitudes to English and the multimodal pedagogic framework; the intra-actions between Indigenous South African practices of orality...; the emphasis on diversity in writings on literacy education at the time; the multilingual make-up of the Grade 10 cohort; and the intra-actions between students and elders in the community when researching their praise poems (218).

Newfield concludes that rather than being something that students and the teacher developed, agency was ‘enfolded’ in all the entities implicated.

## **Methods**

This study establishes a dialogue between principles of a mixed-methods approach (Stake 2010) and an intercultural decolonial view of research (Arévalo Robles 2014; Smith 2012). As it is well-known, a mixed methods approach articulates epistemological, ontological,

axiological, and methodological principles of qualitative and quantitative paradigms, with qualitative methods examining the phenomenon under study in its natural context and drawing on the participants' phenomenological accounts to co-create an interpretative framework. Elements from quantitative methods, on the other hand, permit statistical representation of data and help establish cause and effect correlations among biological, socio-demographic, and cultural variables. This study relied heavily on qualitative instruments such as ethnographic records, 'Círculos de Palabra' (Talking Circles) and interviews, combining them with quantitative information from a sociolinguistic survey. We draw on decolonial views of research and challenge with the Indigenous scholar Linda Tuhiway Smith (2012) the view that research indexes 'a set of ideas, practices and privileges that ... [are] embedded in imperial expansionism and colonization and institutionalized in academic disciplines, schools, curricula, universities and power' (13). In our position as members of the dominant mestizo ethnic group, more than 'adopting' a decolonial perspective to conduct research, we learned along the way, in collaborating with IS and other members of the community, that decolonial research is emergent and co-constructed. It was through the dialogue and honest engagement with IS's reflections and criticism, but also their epistemologies, spiritualities, cosmogonies and political activism that we grew in the understanding and enacting a decolonial research perspective.

In an effort to decolonize our research practice, we worked hand in hand with IS and the University Indigenous Council (Consejo Indígena Universitario [CIU]) in the construction of the ground rules of participation in the study, our access and engagement in their activities, the design of instruments, and data management. A group of seven IS participated through the process of design of data collection instruments, data collection, and data analysis and interpretation. We participated with the students in the planning of a 'Círculo de Palabra', a traditional Indigenous ritual where members of the community make a circle to dialogue and reflect on particular topics. Rather than using a traditional data collection technique such as a focus group, we agree with students that the 'Círculo de Palabra' would become in itself a data collection technique. This co-constructive dynamic with the members of the CIU and the Indigenous research assistants constituted our initial steps to contributing to an Indigenous research paradigm (Arévalo Robles 2014) that aims to indigenize, democratize, recognize, legitimate, and reframe Indigenous research. We

also followed the institutional ethical requirements for conducting research (University's Ethical Committee, approval number 018-019) and obtained informed written consent from the participants.

### ***Context***

This study took place at Universidad del Valle, located in the southwest region of Colombia. It is a public university with 11 campuses across the departments<sup>4</sup> of Valle del Cauca and Cauca. The student population reached 32,450 in 2021-1, most of them at the undergraduate level (91%). The University offers 348 academic programs, 203 undergraduate and 145 at the graduate level, which are part of its eight schools of Integrated Arts, Administration Sciences, Natural and Exact Sciences, Social and Economic Sciences, Humanities, Engineering, Health, Education and Pedagogy, and Psychology. The University is well-known across the country for its quality of education and ranks among the top higher education institutions in Colombia.

We collected the data with students of the campuses of Meléndez and San Fernando in the city of Cali. These campuses are the space of encounter of multiple cosmogonies, languages, and cultural practices, with IS mainly coming from pueblos in the nearby departments of Nariño and Cauca. Based on a positive action policy that grants 4% of the available seats in each program to Indigenous populations, 1,176 Indigenous were admitted between 2010-2020.

### ***Participants***

Our participants were 125 undergraduate IS, most of them women (61,8%) and admitted through the positive action enrollment policy (85,4%). The majority of participants belonged to the Pastos (54,5%), Nasa (27,6%), Yanacona (7,3%) and Misak (6,5%) pueblos, but there were also students from the Coconuco, Inga, Kísgó, Pijao, Quillasinga and Pisamira communities. For most participants, Spanish was their first language (90,2%), but some (8,1%) acquired an Indigenous language in their homes –mainly Nasa Yuwe and Namtrik. They were registered in more than 50 academic programs, mainly in Geography,

---

<sup>4</sup> Departments are political and administrative divisions with a governor and an assembly, elected by popular vote.



Business Administration, and Mechanical Engineering. Although the sample included students from all semesters (1-10), more than half (52,8%) were either in their fifth, third or first semester of studies.

### ***Data collection methods***

Data were collected between the second semester of 2019 and the first semester of 2021. A comprehensive sociolinguistic survey was administered to the participants. The survey inquired about demographics, origin, economic status, family information, perceptions and uses of their Indigenous languages, Spanish and foreign languages, and opinions about institutional language policies. The data also included 18 field notes that the four researchers wrote after attending several meetings and events organized by the CIU. Out of these events, 23 audio recordings (1218 minutes) were obtained for further analysis. To expand the survey data, 10 interviews were conducted with representatives of the Pasto (n=4), Nasa (n=3) and Misak (n=3) communities. Students were asked about their personal background, linguistic trajectories, language attitudes, and experience in their majors. In order to address broader topics in relation to IS's experience in HE, a 'Círculo de Palabra' was jointly planned with IS who eventually were in charge running the event. During more than three hours, the 12 participants from different Indigenous pueblos shared their experiences and opinions about access and retention at university, cultural identity, academic performance, and their relationship with their own and other languages. Another source of data were documents from the Office of Admissions and Academic Records (admission and enrollment records, GPA records, regional origin), and 14 official documents (e.g., resolutions) from the Universidad del Valle. The former materials provided insights into the construction of an academic profile of IS while the latter informed us about language and positive action policies at the university.

### ***Data analysis procedures***

Several quantitative and qualitative data procedures were conducted. Quantitative data provided by the survey were analyzed through descriptive statistics, including techniques such as frequency distribution, cross tabulation techniques, and correlation between variables (e.g. sex and academic performance). The analysis was performed using IBM

Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), version 27. Qualitative content analysis was employed to analyze the policy documents (Schreier 2014) while a thematic analysis (Saldaña 2013) served to examine the interviews, ‘Círculo de Palabra’, field notes, and audio transcriptions. OpenCode 4.03 was used to codify and draw categories from audio recorded transcriptions, field notes, and interviews. Likewise, ATLAS.ti 9 was used in the analysis of ‘Círculo de Palabra’ and institutional documents. Issues of validity and reliability were accounted for through methodological triangulation, by comparing results across different instruments; researcher triangulation, by comparing data sets analyzed by researchers and assistants; and participant checking, by asking IS to provide comments on the analysis and interpretations drawn from the data (Patton 1999). In the next section of findings, quotations from participants are identified like this: first the data collection instrument, then the student (community –e.g. MS: Misak student; PS: Pasto; NS: Nasa– and an assigned number, e.g. MS1), and finally the date.

## **Findings and Discussion**

### ***Countering hegemonic practices through ‘resistencia’ and agentic enactment on campus***

In this part, we will take a look at IS’s agentic action that counters hegemonic practices on campus. One word that repeats across all data collection instruments is the word ‘resistencia’ (resistance). The language of resistance is common in their public addresses; for example, when greeting, "I extend to you all a greeting of resistance" or "a greeting of harmony and resistance" (Talking Circle, NS 1&2, 13-03-2021). Resistance refers to the defense and maintenance of IS’s cultural semiotic resources, including their cosmogonies, rituals, and languages against assimilation, deculturation (Roy 2013) and deterritorialization (Hernández 2006). At the Círculo de Palabra, IS highlighted that the existence of the CIU is itself an act of resistance which is clearly conveyed through its motto: ‘Tejiendo estrategias de resistencia’ (Weaving resistance strategies). The CIU was an initiative of the first IS from different pueblos who formed an activist group in 1991 and were later able to reach an agreement with the University administration in 2003 to establish an Indigenous council. Its main aim is ‘to strengthen themselves [Indigenous students] with what academia offers, to defend their millenary ideas and ancestral customs

in favor of the resistance and existence of Indigenous and existence of the Indigenous being' (CIU 2015a). The CIU works as a democratic unit where representatives of every pueblo take turns to make part of the council which is elected every year. Principally, the CIU helps students with the process of admission, retention, and the return to their territories (Agencia de Noticias Univalle 2019), with special emphasis on the educational pertinence, coherence, necessity and sufficiency of university instruction (Manuel Ussa, personal communication, September 25, 2019). Through political and cultural activism, the CIU has achieved important accomplishments for Indigenous communities. Below we describe some of these achievements as evidence of IS's agentive enactment and resistance.

### **Reterritorializing the city and the campus**

From the moment the CIU gained political legitimacy within the university, it has become an agentive political body that has fought for the re-existence, reemergence, reconstitution, and resurgence of their ancestral legacy. Members of the CIU always emphasize that their achievements result from their continuous fight against the dominant symbolic order that manifests covertly and many times overtly in the university. One major fight they have faced is processes of deterritorialization and deculturation that create distance and weaken the cultural ties with their territories, their semiotic resources including their languages, customs, and rituals (García Canclini 1990). IS have fought to open and create spaces of belonging within the new inhabited social and material places of the city and campus (Horner and Dailey-O'Cain 2019). In 2005, after a long period of negotiation with the department governor and the university administration, the CIU obtained 'La Casa de Paso', a temporary student residence nearby campus, where new IS can stay during their first weeks of arrival in the city. Later in 2006, IS obtained 'La Tulpa del Lago' (see figure 1) that the CIU defines as, "A space for thought, study, and coexistence, where people share, teach, and learn; where every Friday we organize cultural activities for the entire university community to participate" (CIU 2015a). IS have also received a furnished office for the administration of the CIU.



Figure 1: La Tulpa del Lago (The Tulpa of the Lake)

(Source: <http://ases.univalle.edu.co/universidad>)

The university has also lent a small piece of land on campus for IS to create a ‘Chagra’ or community vegetable garden. According to IS, ‘La Chagra’ “allows us to conserve our customs and maintain the human-nature balance” (CIU 2015a). They further explain that,

the vegetable garden aims to raise healthy plants without fumigation. The members of the CIU go there, forget about academia and see how the bean plant, the corn plant, the joy plant, the fly howler and the plantain tree grow every day. The CIU does not only cultivate the mind, it cultivates the land, we learn to love ‘la mama’ (mother earth) (CIU 2015b).

Growing plants at La Chagra constitutes a transgressive act through which IS make a statement against agriculture companies that modify seeds genetically or fumigate with glyphosate which has destroyed farmers’ crops and soil fertility (CIU 2015b). La Chagra reminds us of the intertwined and interdependent relationship between nature and humans proper of Indigenous communities’ cosmogonies which relate to current postmaterialist and posthumanist ideas (Barad 2007). It is also an example of collective agency (Giddens 1984) where the action is decided and implemented by a group with a similar past, present and shared view of the future (Emirbayer and Mische 1998). In the interview with Manuel Ussa<sup>5</sup>, ancestral medic of the Misak community and student of Political Studies, he describes nature “as an ordered whole...that has laws; that is why we speak of natural law,

---

<sup>5</sup> Identifiable name included with the participant’s permission.

right? or the law of origin; practically he who governs is the forces of nature in dialogue with human beings.” He cites one of his elders who argued that

we have to submit ourselves to a kind of cosmocracy, which is the power of the cosmos, the power of the universe and that human beings should be governed by what it establishes, by the principles and values established by mother nature. (Interview, MS4, 08-29-2021).

The relationship between nature and humans in Indigenous cosmogonies and ontologies explains the importance of La Chagra as enacting a particular configuration of IS’s mobile and place-based identities (Proshansky et al. 1983). However, IS’s identity and agentive enactment to resist and reterritorialize the university adopt other symbolic forms.

IS’s reterritorialization of physical spaces is also accompanied by a reenactment of the rituals and ancestral practices of their communities. One example of this is ‘La Ceremonia de Posesión del Cabildo Indígena’ (Inauguration Ceremony of the CIU) which takes place every year and recreates the ritual through which members of the CIU are sworn into office. IS also organize ‘Círculos de Palabra’ and ‘Mingas the Pensamiento’ that are traditional ceremonies where Indigenous people ‘palabrean’ (language) to look for collective consensus on social, cultural, or political issues. On Fridays, IS organize cultural activities and invite the university community to join them at La Tulpa del Lago. Another example of reterritorialization at the symbolic level is the inclusion of subjects about ancestral knowledge and languages in the university curriculum. Between 2005 and 2006, the CIU worked out an agreement with the university administration to offer two courses of an Indigenous language (Nasa Yuwe I and II), and two content-based courses: Ethnic-knowledge Research Methods and Territory, Conflict and Special Indigenous Jurisdiction. The CIU asserts that these courses are offered to ‘Indigenous students and the university community, with the objective of strengthening the political process of the CIU’ (CIU 2015a).

Through the courses, the CIU intends to engage in intercultural dialogue with the campus community. It brings closer Indigenous communities’ cosmogonies, epistemologies and languages to the community. At the same time, it offers IS the chance to strengthen their Indigenous roots and learn the Indigenous language of the Nasa pueblo.

The creation and implementation of the courses resemble the project of ‘Educación Propia’ (Own education), an alternative system to mainstream education and to the ‘Ethno-education’ approach that the Ministry of Education devised for Indigenous communities almost three decades ago (Decreto 804 of 1995). Similar to Own Education, the courses created by the CIU are agentive actions that subvert current practices and incorporate Indigenous ways of thinking and knowing at the same time that IS exercise control over part of the education process. These courses as well as the various agentive enactments of the CIU play a significant role on IS identity:

A student from the Pasto pueblo commented that he did not see himself as different before leaving his territory. This was because he was in an Indigenous environment with high mestizo influence. From the way he spoke, it sounded as if before leaving the territory he had not thought of himself as Indigenous. Only by adopting the Indigenous category to enter the university, it seems that the student began to discover or wonder about the Indigenous identity. For many, the CIU is the place where they seem to find and develop their Indigenous identity. (Field note, 09-03-2019)

The presence of Indigenous languages on campus plays a complex and ambivalent role. On the one hand, offering Nasa Yuwe “would be very important because somehow Nasa Yuwe will not be lost” (Interview, NS2, 03-03-2021). One Misak student, on the other hand, explains that in their community their elders do not approve that the language Namtrik be taught to people from outside, because “the fact that the whites learned to listen and speak Namtrik was practically a stab in the back, and thanks to that experience the Misak, let's say, are wary of even teaching Namtrik at Universidad del Valle” (Interview, MS1, 02-20-2021).

Although most students who have an Indigenous language expressed that they engage in translanguaging practices by moving to and from the linguistic resources of their Indigenous language and Spanish, particularly when they speak with other members of their community, there was the case of NS2 who has transgressively deployed her native language in her writing assignments:

Well, I do mix a lot of Nasa Yuwe with Spanish because since I am studying literature, then, I don't know, everything I write revolves around the Indigenous being, my feelings, my experiences and so ... I put a title in Nasa Yuwe and the meaning, and then I continue writing what I am going to write or something like... the meaning of something, but I don't want it as such in Spanish, so I write it in Nasa Yuwe and as such I put the meaning in brackets. Yes, I mix it up a lot when I write stories, when I write reviews and so on; on essays, I mix it up a lot. (Interview, 03-05-2021)

These positions display different agentive enactments concerning languages on campus. NS2 does not only suggest that teaching the language to others is one way of protecting, reterritorializing, and revitalizing it, but also, she herself engages in transgressive practices by deploying Nasa Yuwe in her assignments, thus resisting longstanding invisibilization and contending linguistic subalternity. The Misak student, still indecisive whether Namtrik should be taught to others or not, provides an interesting argument since he identifies colonial undertones underneath the idea of opening access to his language since learning the language of the conquered was a colonizing tactic. For pueblos such as the Misak, their language is their territory and the shield against linguistic colonialism and cultural subjugation. He reflects that

I believe that the only thing that has kept us alive, in the face of the invasion, in the face of the so-called culturalization; I believe that we, the Indigenous people, have resisted and have been able to survive thanks to several variables, one of the most important of which is our language, our language. (Interview, 02-20-2021).

Languages then become a form of resistance and a way to exercise individual and collective agency.

### ***Border thinking and spaces of collective agentive enactment***

In our view, IS's cultural and political activism through the collective figure of the CIU crystallizes Mignolo's (2000) understanding of border thinking. According to him, a basic condition for border thinking to emerge is awareness and sensitivity to the colonial difference which 'creates the conditions for dialogic situations' (2000, x). After interacting and walking along with IS during more than two years, it is very clear that their actions are highly rooted in their feelings and experiences about systemic practices of discrimination,

subordination, invisibilization, acculturation, and marginalization, exercised by a society and its institutions that cannot recognize the legacies of coloniality (Álvarez Valencia and Wagner 2021; Rojas Curieux 2019). As one of the most powerful institutions, education has historically denied Indigenous students' enactment of their own languages outside of their territories (Valencia Giraldo et al, forthcoming). In Colombia, Spanish was positioned as a pillar for the creation of the new nation-state after independence, despite being the major colonizing strategy.

Although generally universities are complacent with practices that uphold the colonial matrix, public universities are frequently more tolerant to social and cultural critique and emancipatory actions, which favor the emergence and development of border thinking and consequently the enactment of other forms of knowing and being. IS's cultural semiotic resources including their cosmogonies, epistemologies, ontologies, and languages find a place in the university context through their activism that creates cracks in the colonial matrix. Border thinking and agentive enactment fuel IS's processes of reterritorialization of the university's geographic and symbolic spaces. By legitimizing their ways of knowing, feeling, and communicating through the courses inserted in the curriculum, IS mobilize their cultural semiotic resources to confront coloniality of knowledge. Other reterritorialization activities such as La Chagra exemplify human's relational ontology with the world of animals, objects, places and spirits (Barad 2007; Interview, MS4, 08-29-2021), calling into question the coloniality of nature. IS delinked from the coloniality of being and power by claiming equity conditions and defending their ways of knowing and being, their languages, and by sharing their ceremonies and rituals with pride. Although for many people, IS's agentive enactment can be considered transgressive, their social, cultural, and political activism creates conditions for dialogic intercultural understanding between them and the campus community.

Indigenous understanding of agency is linked to the collective. In this regard, Manuel Ussa compares the development of agency with the *tampalkuari*, the traditional Misak hat (Figure 2)

the ultimate goal, the ultimate achievement of agency has a strong collective component, but the requirement for that development or that goal has a component of individual



formation, of their being, but which is constantly inscribed in the collective, in the diverse. That is why, for example, the tampalkuari. You see a tampalkuari; it starts with the wood stove, with the nachak and as ...the spiral grows, it has more complexities in figures, in diversity and all this ends with a colorful design, where it has a very strong component of the collective and the diverse. (Interview, MS4, 08-29-2021)



Figure 2: Tampalkuari: Traditional Misak hat (Courtesy of Manuel Ussa)

Manuel further explains that agency is related with leadership, but it only makes sense if the person has gone through the process of encountering his being and connecting with the spiritual forces of nature. While recent posthumanism and postmaterialism propose to decenter dominant anthropocentric cosmogonies, along with the primacy of reason and subjectivity as the main source of agency (Barad 2007; Enfield 2012), we find that for centuries Indigenous communities have not only proposed but embodied these perspectives as their guiding cosmogonic, epistemological, ontological and axiological practice (Dagua, Aranda and Vasco 2015). In order to connect with the spiritual forces of the cosmos present in the human, animal, material or immaterial, Indigenous communities understand their relationality, interdependency, and entanglement with all entities. Rather than being only ‘thinking beings’, they see themselves as ‘senti-pensantes’ (feeling-thinking beings) (Fals

Borda and Moncayo 2009). Similar to Barad's (2007) comprehension of agency, IS's agentive enactment is the result of their engagement in the entanglements produced by the intra-actions between their diverse intersectional identity affiliations (e.g. gender, languages, race, regional provenance, sex) (Collins & Bilge 2016), the intra-actions between them and the university community, their classes, their relation with the spaces and dynamics of time on campus, the activities they organize, their ancestral past and their feelings towards colonial practices. In their agentive enactments, students bring along who they are and who their ancestors have been (iteration), carefully consider the conditions of contextual factors (practical evaluation) and project their futures as well as that of their communities' (projection) (Emirbayer and Mische 1998). In short, IS's embodiment of agency as distributed helps us understand that

The way humans inhabit this planet, what they eat, how they behave, what relations they entertain, creates the network of who and what they are: it is not a disembodied network, but (also) a material one, whose agency exceeds the political, social, and biological human realms (Ferrando 2013, p. 32).

## **Conclusion**

By re-territorializing and engaging in material and symbolic rearrangement of the university campus, IS revitalize their ancestors' cultural semiotic practices and open up spaces for the recognition of their ways of being, thinking, and languaging in multilingual universities. Through different acts of resistance and emancipation, they exercise individual and collective agency that is rooted in their history, the particular relationship they have with mother earth, and their desired futures. In doing so, they reshape global designs that impose linguistic, cultural and educational positionalities and rather invite us to listen to our local histories and narratives (Mignolo 2012). This study has shown that a distinguishing trait of Indigenous students' agency is their relationality, interdependency and entanglement with all entities that constitute nature, which is key to students' identities as it is embedded in their past and participates in the construction of their collective futures.

Up to now, universities have taken small steps towards a more equitable treatment of Indigenous peoples and students. Admission quotas, although small (4%), mark the beginning of policies that favor a dialogue with these groups. Also, welcoming the

presence of Indigenous councils by providing them with material resources, physical spaces, and participation in the curricular offering of the university is a sign of acceptance and openness to intercultural dialogue. As adequate as they are, these actions are still insufficient for the recognition of Indigenous students' epistemologies, cosmologies and languages. If universities are to truly embrace the presence of Indigenous peoples, they will need to examine how the colonial matrix operates at the structural level and what the university does to uphold a colonial mentality or to transform practices of ethnic invisibilization, acculturation and marginalization (Álvarez Valencia and Wagner 2021; Martínez 2015). There are still many questions to answer, however, stakeholders could begin by asking: What does it take to respond adequately to Indigenous students' cultural semiotic resources, including their ways of knowing and being? What does it mean to really value Indigenous languages? How can the bureaucratic organization of universities favor or not access, retention and graduation of IS? How does the university community understand IS's political and cultural activism? How can IS's cultural semiotic resources be integrated in the curriculum and teachers' pedagogical practices in the context of an intercultural dialogue?

This research has implications for teaching in universities, particularly in the area of languages. First and foremost, recognizing and making visible the multilingual character of the university entails repositioning the diversity of languages present on campus, away from the language-as-a-tool perspective that fits into the globalization narrative. This means that traditional institutional language acquisition policies that cater for foreign and majority language education also include minoritized languages, making them visible and available to all. Not only will the majority group have the opportunity to familiarize with and learn these languages, but they will also contribute to reaffirming the value of minoritized communities' cultural semiotic resources. At a practical level, a case in point is the implementation of plurilingual approaches that integrate Indigenous languages in the teaching of English (Miranda, 2021). Secondly, the results of the study invite educators to be sensitive to IS's agentic enactment such as their inclusion or search for articulation of their cosmogonies with western semiotic resources. IS's initiatives should motivate teachers to establish an intercultural dialogue that reduces epistemic injustice, welcoming other forms of learning and teaching.

## Acknowledgments

We would like to thank the members of the Cabildo Indígena Universitario and particularly the assistants of this project for their support and enlightenment along the process.

## References

- Agencia de Noticias Univalle. 2019. "Una sola respuesta, un solo Cabildo." March 26.  
<https://www.univalle.edu.co/arte-y-cultura/una-sola-respuesta-un-solo-cabildo>
- Álvarez Valencia, José. A., and Manuela Wagner. 2021. "Roadblocks to intercultural mobility: Indigenous students' journeys in Colombian universities." *Intercultural Communication Education* 4 (1): 6–21. <https://doi.org/10.29140/ice.v4n1.445>
- Álvarez Valencia, José A. (forthcoming). "Practical and Theoretical Articulations Between Multimodal Pedagogies and an Intercultural Orientation to Second/Foreign Language Education." In *Interculturality in Teacher Education: Theoretical and Practical Considerations*, edited by José A. Álvarez Valencia, Alexander Ramírez, and Omaira Vergara. Colombia: Programa Editorial Univalle.
- Arciniegas, Esperanza, Luis Mora, and María Tenorio. 2008. "Español para Estudiantes que Ingresan a la Universidad por Condición Étnica." *Memorias del II Congreso Internacional REDLEES*, Bogotá.  
<http://psicologia.univalle.edu.co/http://uniculturas.univalle.edu.co/documents/Ponencia%20Espan%20EEE.pdf>
- Arévalo Robles, Gabriel. 2013. "Reportando desde un Frente Decolonial: La Emergencia del Paradigma Indígena de Investigación." In *Luchas, Experiencias y Resistencia en la Diversidad y la Multiplicidad*, edited by Gabriel Arévalo Robles and Ingrid Zabaleta Chaustre, 51-78. Bogotá: MunduBerriak.
- Barad, Karen. 2007. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. North Carolina: Duke University Press.
- Barnes, Barry. 2001. "The Macro/Micro Problem and the Problem of Structure and Agency". In *Handbook of Social Theory*, 339-353, edited by George Ritzer and Barry Smart. London: Sage Publications.
- Bodkin-Andrews, Gawaian, and Bronwyn Carlson. 2013. "Racism, Aboriginal and Torres Strait Islander Identities, and Higher Education: Reviewing the Burden of Epistemological and Other Racisms." In *Seeding Success in Indigenous Australian Higher Education*, edited by Rhonda G. Craven and Janet Mooney, 29-54. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

- Bustamante, Lucia, Carlos Chepe, Mari Gaitán, Edgar Jacanamijoy, Jorge Motato, Alba Rojas, Zayda Sierra, Rosa Ulcué, and Mercildo Cabrera. 2004. "La Experiencia Universitaria Indígena en las Universidades de Antioquia y Chocó." In *Voces Indígenas Universitarias. Expectativas, Vivencias y Sueños*, edited by Sayda Sierra, 65–167. Medellín: Editorial Marín Vieco Ltda.
- Cabildo Indígena Universitario. 2015a. "Los cantores del cóndor: Somos indígenas que seguimos en lucha en pro de nuestra cultura." *La Palabra*, March 2. [http://cms.univalle.edu.co/lapalabra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=362&Itemid=186](http://cms.univalle.edu.co/lapalabra/index.php?option=com_content&view=article&id=362&Itemid=186)
- Cabildo Indígena Universitario. 2015b. "Y así se siembra. El cultivo de la tierra y la mente." *La Palabra*, June 1. [http://cms.univalle.edu.co/lapalabra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=410:ciu-edicion-260&catid=47:ciu](http://cms.univalle.edu.co/lapalabra/index.php?option=com_content&view=article&id=410:ciu-edicion-260&catid=47:ciu)
- Castañeda, Tatiana. 2011. "Acceso de Minorías a la Educación Superior en Colombia. Urdimbre de Posibilidades y Dificultades." *Criterios*, 4 (1): 159–198.
- Chávez, María. 2008. "Ser Indígena en la Educación Superior ¿Desventajas Reales o Asignadas? *Revista de La Educación Superior*, XXXVII (148): 31–55. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602008000400003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000400003)
- Colombia. *Decreto 804 of 1995*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Accessed August 12, 2021. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-103494.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-103494.html?_noredirect=1)
- Dagua Hurtado, Abelino, Misael Aranda, and Luís Vasco. 2015. *Guambianos: Hijos del Aroiris y del Agua*. Bogotá: CEREC.
- DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística). 2019. *Población Indígena de Colombia. Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentaciongrupos-etnicos-2019.pdf>
- De la Cadena, Marisol. 2015. *Earth Beings: Ecologies of Practice Across Andean Worlds*. Durham: Duke University Press
- Emirbayer, Mustafa, and Ann Mische. 1998. "What Is Agency?." *The American Journal of Sociology* 103 (4) 962-1023. <http://www.jstor.org/stable/2782934>
- Enfield, Nick. 2017. "Elements of Agency." In *Distributed Agency*, edited by Nick Enfield and Paul Kockelman, 3-8. New York: Oxford University Press.
- Enfield, Nick and Paul Kockelman. 2017. *Distributed Agency*. New York: Oxford University Press.
- Fals Borda, Orlando, and Victor Moncayo. 2009. *Una Sociología Sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Ferrando, Francesca. 2013. "Posthumanism, Transhumanism, Antihumanism, Metahumanism, and New Materialisms: Differences and Relations." *Existenz* 8 (2): 26-32. <https://existenz.us/volumes/Vol.8-2Ferrando.pdf>

- García Canelini, Néstor. 1990. *Culturas Híbridas: Estrategias para Entrar y Salir de la Modernidad*. México: Grijalbo.
- Giddens. Anthony. 1984. *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Grosfoguel, Ramón. 2007. “Descolonizando los Colonialismos Occidentales: El Pluri-versalismo Transmoderno Decolonial desde Aimé Césaire hasta los Zapatistas.” In *El Giro Decolonial: Reflexiones Para una Diversidad Epistémica más Allá del Capitalismo Global*, edited by Castro-Gómez, Santiago, and Ramón Grosfoguel, 63-77. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Gutiérrez Penagos, Marco Albeiro. 2010. “Indígenas Entre Dos Mundos.” Undergraduate monograph, Universidad del Valle/Cabildo indígena Universitario CIU.
- Hays, Sharon. 1994. “Structure and Agency and the Sticky Problem of Culture”. *Sociological Theory* 12 (1), 57-72.
- Hernández, Gil-Manuel. 2006. “The Deterritorialization of Cultural Heritage in a Globalized Modernity.” *Transfer* 1: 91–106.
- Hill Collins, Patricia, Sirma Bilge. 2016. *Intersectionality*. Cambridge: Polity Press.
- Horner, Kristine and Jennifer Dailey-O’Cain, eds. 2019. “Introduction: Multilingualism, (Im)Mobilities and Spaces of Belonging.” In *Multilingualism, (im)mobilities and spaces of belonging*, 1–16. Bristol: Multilingual Matters.
- Lowe, Shelly, Stephanie Waterman, John Garland, and Heather Shotton. 2013. *Beyond the Asterisk*. Herndon: Stylus Publishing.
- Maldonado-Torres, Nelson. 2007. “On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept.” *Cultural Studies* 21 (2–3): 240–270.  
<https://doi.org/10.1080/09502380601162548>
- Marmolejo, Margareth. 2017. “Descripción Sociolingüística de la Escritura Académica y las actitudes hacia el Bilingüismo en Estudiantes Indígenas de la Universidad del Valle.” Master’s Theses, Universidad del Valle.
- Martínez, Betty. 2015. “Estudiantes Indígenas Colombianos en la Educación Superior: Entre la Multiculturalidad y la Exclusión.” Master’s Thesis, Universidad Complutense de Madrid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=128806>
- Mato, Daniel, ed. 2015. *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina*. Argentina: EDUNTREF.
- Mayorga, Martha. 2012. “Más Allá del Deseo: Inclusión y Equidad en Educación Superior.” In *Experiencias y Resultados del Programa de Acción Afirmativa con Estudiantes Indígenas de Educación Superior en México, Perú, Colombia y Brasil*, edited by Verónica Ruiz and Gloria Lara, 87–112. Mexico: ANUIES.
- Méndez Romero, Rafael and César Delgado García. 2018. “Políticas de Integración en la Educación Universitaria. El caso de Indígenas y Afrocolombianos y el Problema de la Deserción.” *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 21 (2): 109-123.
- Meneses Pardo, Ana. 2011. “Factores Asociados a la Deserción de Estudiantes que

- Ingresaron por Condición de Excepción Indígena a la Universidad del Valle en 2001-II." *Sociedad y Economía* 20 (1): 69-98.
- Mignolo, Walter. 2000. *Local Histories/Global Designs*. Princeton: Princeton University Press.
- Mignolo, Walter. 2007. "El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un Manifiesto." In *El Giro Decolonial: Reflexiones Para una Diversidad Epistémica más Allá del Capitalismo global*, edited by Santiago Castro-Gómez and Ramón Grosfoguel, 25-46. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, Walter. 2012. *Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Miranda, Norbella. 2021. "Del bi-, multi- y plurilingüismo a las pedagogías plurilingües. La práctica docente como espacio de formación inicial para el plurilingüismo y la interculturalidad." Plenary presented at I Congreso Internacional de Prácticas Pedagógicas Investigativas. Lenguajes, Comunicación y Multilingüismo: Desafíos Pedagógicos en el Siglo XXI, Armenia, Colombia, September 13-15.
- Newfield, Denise. 2018. "Thebuwa and a Pedagogy of Social Justice: Diffracting Multimodality Through Posthumanism." In *Socially Just Pedagogies: Posthumanist, Feminist and Materialist Perspectives in Higher Education*, edited by Vivienne Bozalek, Rosi Braidotti, Tamara Shefer, and Michalinos Zembylas, 209-225. London: Bloomsbury Publishing.
- Ortiz Mora, Jairo. 2012. "*Causas de la Deserción de los Estudiantes Indígenas que Ingresaron por Condición de Excepción Étnica a la Universidad del Valle en el Periodo 2002 y 2007.*" Undergraduate monograph, Universidad del Valle.
- Ortiz, Janeth, Jaime Usma, and Claudia Gutiérrez. 2020. "Critical Intercultural Dialogue Opening New Paths for Internationalisation in HE". In *Educational Approaches to Internationalization Through Intercultural Dialogue*, edited by Lundgren, Ulla, Paloma Castro and Janeth Woodin, 71-85. New York: Routledge
- Parent, Amy. 2017. "Visioning as an Integral Element to Understanding Indigenous Learners' Transition to University." *Canadian Journal of Higher Education* 47 (1): 153-170. <https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/186168>
- Patton, Michel. 1999. "Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis." *HSR: Health Services Research* 34 (5): 1189-1208.
- Pilcue Valbuena, William. 2015. "*Hacer Camino Entre las Educaciones (de la Escuela Convencional a la Escuela Comunitaria): Aprendizaje y Conocimiento en las Ciencias Sociales e Historia en el Municipio de Toribio (Resguardo de San Francisco, Tacueyo y Toribio).*" Undergraduate Monograph, Universidad del Valle.
- Proshansky, Harold, Abbe Fabian, and Robert Kaminoff. 1983. "Place-identity: Physical World Socialization of the Self." *Journal of Environmental Psychology* 3 (1): 57-83.
- Quijano, Aníbal. 1992. "Colonialidad y Modernidad/Racionalidad." *Perú Indígena* 13 (29): 11-20.

- Ritzer, George, and Douglas Goodman. 2004. *Sociological Theory*, 6th ed. Boston: McGraw-Hill.
- Rojas Curieux, Tulio. 2019. "Una mirada a los Procesos en Torno a la Educación con los Pueblos Indígenas en Colombia." *Voces y Silencios* 10 (1): 9–34.  
<http://dx.doi.org/10.18175/VyS10.1.2019.03>
- Roy, Olivier. 2013. *Holy Ignorance: When Religion and Culture Part Ways*. New York: Oxford University Press.
- Saldaña, Johnny. 2013. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Angeles: SAGE.
- Santos, Boaventura de Sousa, ed. 2008. *Another knowledge is Possible: Beyond Northern Epistemologies*. London: Verso.
- Schatzki, Theodore. 2002. *The Site of the Social a Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Schreier, Margit. 2014. "Qualitative Content Analysis." In *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis*, edited by Uwe Flick, 170-183. London: Sage Publications.
- Sierra, Zayda. 2005. "Estudiantes Indígenas en la Universidad: ¿Qué Modelo Educativo Caracteriza su Formación?" *Revista Colombiana de Educación* 48: 176–193.
- Simmonds, Cristina. 2010. "Jóvenes Indígenas en la Educación Superior: Claves Para una Propuesta Intercultural." Master's thesis, Universidad de Manizales.
- Smith, Linda Tuhiwai. 2012. *Decolonizing Methodologies Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books.
- Stake, Robbert. 2010. *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.
- Tubino, Fidel. 2005. "La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos." *Cuadernos Interculturales* 3 (5): 83-96.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200506>
- Urrea, Fernando, Jeanny Posso, and Nancy Motta. 2010. "*Sexualidades y Feminidades Contemporáneas de Mujeres Negras e Indígenas: Un Análisis de Cohorte Generacional y Étnico-Racial*." Informe de Investigación, Universidad del Valle.
- Valencia Giraldo, Silvia, Norbella Miranda, and Anne-Marie de Mejía. (forthcoming). "Multilingual Colombia: Dimensions of Linguistic and Cultural Diversity." In *Language Education in Multilingual Colombia. Critical Perspectives and Voices from the Field*, edited by Norbella Miranda, Anne-Marie de Mejía and Silvia Valencia Giraldo. London: Routledge
- Walsh, Catherine. 2007. "Interculturalidad y Colonialidad del Poder. Un Pensamiento y Posicionamiento "Otro" Desde la Diferencia Colonial." In *El Giro Decolonial: Reflexiones Para una Diversidad Epistémica más Allá del Capitalismo global*, edited by Santiago Castro-Gómez and Ramón Grosfoguel, 47-62. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Walsh, Catherine. 2009. "Interculturalidad Crítica e Pedagogía De-colonial: In-Surgir, Re-existir y Re-viver." In *Educação Intercultural na América Latina: Entre*



*Concepções, Tensões e Propostas*, edited by Vera Candau, 14-53. Rio de Janeiro: 7 Letras.

Zapata, Claudia. 2009. "Indígenas y Educación Superior en América Latina: Los Casos de Ecuador, Bolivia y Chile." *Revista ISEES* 5, 71–97.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3778737>



## ANEXO 5

Andrés Valencia M. <valencia.andres@correounivalle.edu.co>

---

### [IRLC] Submission Acknowledgement / Agradecimiento por envío de manuscrito

1 message

---

Dr. Doris Correa <revistaikala@udea.edu.co>

Thu, Sep 16, 2021 at 12:53 PM

To: Andrés Valencia <valencia.andres@correounivalle.edu.co>

Andrés Valencia:

Thank you for submitting the manuscript entitled "Intercultural research with indigenous university students in the development of their sociolinguistic and academic profile." to Íkala. With the online journal management system that we are using, you will be able to track its progress through the editorial process by logging onto the journal website:

Manuscript URL: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/authorDashboard/submission/347567>

Username: 6afvalencia6

If you have any questions, please contact us at: [revistaikala@udea.edu.co](mailto:revistaikala@udea.edu.co)

Thank you for considering our journal as a platform for the publication of your work.

Dr. Doris Correa

"La información aquí contenida es para uso exclusivo de la persona o entidad de destino. Está estrictamente prohibida su utilización, copia, descarga, distribución, modificación y/o reproducción total o parcial, sin el permiso expreso de Universidad de Antioquia, pues su contenido puede ser de carácter confidencial y/o contener material privilegiado. Si usted recibió esta información por error, por favor contacte en forma inmediata a quien la envió y borre este material de su computador. Universidad de Antioquia no es responsable por la información contenida en esta comunicación, el directo responsable es quien la firma o el autor de la misma."

UdeA

# ANEXO 5

## **Investigación intercultural con indígenas estudiantes universitarios en la construcción de su perfil sociolingüístico y académico**

*Andrés Valencia      Universidad del Valle*

*Luís Emilio Mora      Universidad del Valle*

### **Resumen**

La investigación “Descripción del perfil sociolingüístico y académico de estudiantes indígenas en la Universidad Pacífico-Sur” se desarrolló dentro de la noción de interculturalidad, que se origina en las prácticas sociales, simbólicas, así como en los actos de comunicación. La interculturalidad se constituye en un proyecto crítico, sociopolítico, cultural, epistémico y ético que trabaja con la población en una construcción que empieza de y desde la gente. Este artículo de reflexión metodológica analiza cómo esta investigación asume la interculturalidad entre los investigadores (docentes) y los monitores (indígenas). La reflexión aborda diversos momentos de la investigación, desde la vinculación con el Cabildo Indígena Universitario para analizar sus alcances, la discusión sobre la encuesta sociolingüística y la vinculación de indígenas estudiantes como monitores, que fueron formados en aspectos investigativos como codificación, transcripción, elaboración de reseñas académicas, etc. Los monitores participaron activamente en la recolección y análisis de los datos: la aplicación de la encuesta, la preparación de entrevistas, la selección de los entrevistados y la moderación de un Círculo de Palabra. En conclusión, el proceso desarrollado nos permitió reflexionar sobre cómo es posible la comunicación e investigación intercultural en el contexto universitario y las particularidades del proceso de investigación con indígenas estudiantes.

*Palabras clave:* Interculturalidad, comunicación intercultural, indígenas estudiantes, perfil sociolingüístico, anticolonialismo

## **Investigación intercultural con indígenas estudiantes universitarios en la construcción de su perfil sociolingüístico y académico**

Yo soy el otro, el otro soy yo, y ambos constituimos un nosotros, por lo que la abyección y degradación de otros es suya y mía al par (...)

—José Echeverría, *El morir como pauta ética* (2013, p. 598)

Este artículo presenta una reflexión metodológica del desarrollo de la investigación “Perfil sociolingüístico de los estudiantes indígenas de la Universidad Pacífico-Sur”. Esta investigación se propuso construir el perfil sociolingüístico y académico de los estudiantes que ingresan a la Universidad por condición de excepción indígena, para establecer quiénes conforman las comunidades de estudiantes indígenas en la universidad, sus lenguas, su relación con otras lenguas, sus patrones de uso, sus trayectorias de adquisición y sus actitudes lingüísticas. Así mismo, se propuso describir el desempeño de los estudiantes y las percepciones que tienen sobre este, además de las relaciones entre el perfil sociolingüístico y el desempeño académico.

La perspectiva teórica en la que se enmarcó el proyecto proviene de los estudios interculturales y anticoloniales y su relación con la lengua y la comunicación. La investigación indagó sobre los elementos culturales de orden lingüístico, comunicativo y ritualístico que, en el encuentro intercultural, influyen en la permanencia y graduación de los indígenas estudiantes. Una mirada anticolonial permitió examinar reflexiva y críticamente las relaciones interculturales entre la comunidad indígena y la comunidad dominante y propender por la inclusión, el diálogo, el reconocimiento y la participación de estas comunidades en la construcción de una universidad social, cultural y lingüísticamente más equitativa.

La reflexión metodológica del artículo se orienta a responder las siguientes

preguntas:

¿Qué tan intercultural fue el proyecto Perfil sociolingüístico de los estudiantes indígenas de la Universidad “Pacífico-Sur”?

¿Qué se entiende por interculturalidad?

¿Cómo se dio la comunicación entre los distintos actores de la investigación?

¿Qué aprendizaje en relación con la investigación social deja todo este proceso?

El artículo está organizado alrededor de seis secciones: primero, el marco conceptual que está dividido, a su vez, en dos subsecciones. La primera, los antecedentes, donde se dialoga con investigaciones que buscan incorporar epistemologías y metodologías indígenas a la investigación social convencional. La segunda, donde se explica la perspectiva onto-epistemológica y los conceptos clave. La siguiente sección reconstruye la experiencia de las diferentes etapas de la investigación. La cuarta presenta la discusión sobre los instrumentos. La quinta aborda los aspectos que causaron tensión durante el proceso investigativo. Por último, se reflexiona y se ofrecen algunas conclusiones y recomendaciones.

### **Marco conceptual**

La perspectiva teórica adoptada articula conceptos de los estudios interculturales y, en menor medida, de los anticoloniales, y su relación con la lengua, la comunicación y la investigación social. Esta sección ofrece un panorama amplio de los aspectos teóricos que guían la reflexión alrededor de la investigación “Perfil sociolingüístico de los estudiantes indígenas de la Universidad Pacífico-Sur”.

### **Antecedentes**

## ***La investigación intercultural***

En la literatura académica relacionada con la investigación intercultural y la incorporación de marcos epistémicos y metodológicos no occidentales a los procesos de investigación social, el énfasis está puesto en la descolonización de la investigación, sus principios y métodos. Esto supone:

La ruptura epistémica de la dialéctica cartesiana naturalizada en binarios del tipo cultura/naturaleza, occidental/no occidental, blanco/negro, sujeto/objeto, etc., que posiciona el conocimiento indígena/no blanco-occidental como inferior o no válido en los contextos científicos y académicos (Smith, 2012; Santos, 2018inj). En esta misma línea se ubican todos los procesos que buscan dismantelar las tecnologías y dispositivos de racialización que posibilitan el “extractivismo” o “saqueo intelectual” (Simpson, 2013; Grosfoguel, 2016). Y, por supuesto, todos los procesos epistémicos que combaten la triada “neutralidad-objetividad-universalidad” que caracterizan la racionalidad instrumental.

Y el uso de enfoques de investigación cualitativos de corte biográfico-narrativos (Bianco, 2011; Blanco, 2010), sonoro-corporales (Arango Melo, 2014), corpobiográficos (Rodríguez & da Costa, 2019) o autoetnográficos (Ellis & Bochner, 2000; Blanco, 2012; Chawla & Atay, 2018), para que, a través de la riqueza y complejidad de la narración, se posicione al yo en relación con la cultura y la otredad, abriendo espacios dialógicos de construcción colectiva para la (auto)crítica, el intercambio, la transformación personal y social, desnaturalizando y superando la dicotomía sujeto/objeto de investigación.

Particularmente para esta reflexión, dos trabajos resultan esenciales a la hora de comprender qué tan intercultural puede ser una investigación que busque “involucrar el saber indígena en la construcción metodológica y epistemológica del campo académico” (Rocha-Buelvas & Ruíz-Lurduy, 2018, p. 184), a saber:

Rocha-Buelvas y Ruíz-Lurdury (2018), plantean que “el distanciamiento entre el conocimiento indígena y el conocimiento disciplinar occidental es una situación dialéctica vigente” (p. 186) que reproduce lo que Santos (2018) ha denominado la “injusticia cognitiva”.

Tres rasgos caracterizan la relación de las comunidades indígenas con el conocimiento: primero, éste se configura de manera relacional, no fragmentando a las personas de los fenómenos sociales ni objetivando la naturaleza. El conocimiento, el territorio, las prácticas culturales, agrícolas, etc., se experimentan como un sólo fenómeno, interconectado e interdependiente. Segundo, la temporalidad no es lineal ni se erige a partir de relaciones causales, por tanto, “el pasado es presente y el futuro es futuro porque los jóvenes indígenas retoman el conocimiento de los ancianos” (Ibid, p. 187). Y, tercero, “la práctica del pensamiento indígena se configura a escala ‘local-global’, es decir, las ideas se debaten en un escenario doméstico y se agotan en un escenario multitudinario como los congresos indígenas” (Ibid). Esto significa, entre otras cosas que, para las comunidades indígenas no existe la división social ni intelectual del trabajo porque “los conceptos y las ideas de los pueblos indígenas están colmadas de materia” (Ibid).

Sin el ánimo de generalizar y reducir el pensamiento indígena, Rocha-Buelvas y Ruíz-Lurdury (2018) y Arévalo (2013) identifican algunos principios epistemológicos, ontológicos y praxeológicos asociados a las cosmovisiones indígenas:

De las experiencias individuales dependen las verdades;

La relación entre las personas y el mundo espiritual es inseparable; la ciencia nativa integra una orientación espiritual.

Los seres humanos importan menos que el mundo.

El conocimiento es holístico, cíclico, y relacional.

La humanidad tiene un papel importante en la perpetuación de los procesos naturales del mundo.

Todas las 'cosas' son animadas y tienen espíritu.

La tierra es sagrada.

La tecnología debería ser apropiada y reflejar el balance de las relaciones del mundo natural.

Hay etapas de iniciación para el conocimiento.

Los mayores son guardianes del conocimiento.

Las actuaciones en el mundo deben acompañarse a través del ritual y la ceremonia.

La investigación social es un campo fértil para “indagar desde la alteridad lo que las cosas son en sí para los indígenas, no sólo captar el punto de vista del nativo, sino estar en el punto de vista del nativo” (Rocha-Buelvas y Ruíz-Lurduy, 2018, p. 188). Esto implica problematizar y transformar la matriz de poder que, como la “metáfora” borra la diferencia (“convierte dos en uno”, en palabras de Phelan (2005)), hibrida y asimila el conocimiento y las herramientas indígenas dentro de esquemas más amplios dentro del proceso investigativo, “regurgitando” lo indígena “blanqueado”.

Por tanto, los autores concluyen que, para realizar la transición hacia la investigación indígena, es decir, para ir más allá de la incorporación (“indigenizar”) de lo indígena en la investigación, es necesario integrar la decolonialidad, así



como “transdisciplinarizar e interculturalizar nuestros ambientes educativos” (Arévalo, 2013, p. 75) para transformar la realidad histórica de “opresión social-política-económica-cultural” de las comunidades indígenas en la academia (Rocha-Buelvas & Ruíz-Lurduy, 2018, p. 186).

## **Perspectiva onto-epistemológica**

### ***Anticolonialismo***

En el Conversatorio entre Silvia Rivera Cusicanqui y Silvia Federici realizado en la Feria Internacional del Libro de Zócalo, Ciudad de México (México) en octubre de 2018, Rivera afirmó que: “la decolonialidad es una moda. Lo postcolonial un deseo. Lo anticolonial es una lucha cotidiana y permanente”. En esa misma línea, Ghandi (1998), establece la relación entre postcolonialismo y anticolonialismo, al afirmar que

El discurso de la raza, la clase y la nación se traduce en una crisis universal de "identidad" que hace que estas cuestiones polémicas sean más aceptables dentro de la academia. Así, desde esta perspectiva, el poscolonialismo no sería una radicalización del posmodernismo o el marxismo, sino una domesticación del anticolonialismo y el antirracismo<sup>1</sup>.  
(pp. 3-4)

De hecho, el pensamiento anticolonial es situado. Como lo afirma Angod, “[e]l pensamiento anticolonial mira la colonialidad en todos los espacios y tiempos que habita, en todas sus múltiples encarnaciones<sup>2</sup>. (Angod, 2006, p. 164). En esta reflexión, uno de esos lugares es la investigación social con indígenas.

---

<sup>1</sup> Traducción propia.

<sup>2</sup> Traducción propia.

Para ser coherentes con esta orientación onto-epistemológica, se debe, siguiendo a Dei, “plantear preguntas sobre el encuentro colonial y sus secuelas” (Dei, 2006, p. 15), en especial, las relacionadas con la producción de conocimiento y “sus profundas consecuencias materiales” (Ibid).

Así, “... el anticolonialismo aporta una nueva lectura holística de la dominación y la resistencia, planteando importantes cuestiones en torno a las intersecciones de la clase, el género, la etnia, la discapacidad, la sexualidad y las opresiones raciales, lingüísticas y religiosas<sup>3</sup>” (Kempf, 2009, p. 14). Desde esta posición, el anticolonialismo en tanto prisma onto-epistemológico, no reduce (*essentialize*, en inglés) a las personas subalternizadas a la unidimensionalidad de los efectos sociales antes mencionados o, peor aún, a ser “museos humanos... seres atrapados en su pasado, sin futuro” (Tróchez Tunubalá, 2017), sino que, por el contrario, busca “... invocar la responsabilidad de los colonizadores” (Ibid) en la distribución racializada, sexualizada y geolocalizada de la producción de conocimiento, por un lado, y del poder económico, político, tecnológico y cultural, por otro.

Esta orientación permite salirse de la trampa que afirma que “tan sólo el subordinado necesita” (Angod, 2006, p. 161) ser “salvado”, “educado” o “transformado”. Los investigadores en el contexto universitario también, en cuanto formadores, necesitan ser “(re)educados”.

### ***Conceptos clave***

**Interculturalidad.** En tanto concepto y práctica social, la interculturalidad implica complejos procesos de “encuentros” y “desencuentros” entre culturas, cuerpos, lenguas y conocimientos, cruzados e imbricados, a su vez, por efectos sociales como la raza-etnia, lengua, sexo/género, habilidad corporal, edad, lugar de origen, religión, entre otros.

---

<sup>3</sup> Traducción propia.

La interculturalidad, como práctica social, se basa en una ética relacional, donde dos o más grupos culturales se reconocen mutuamente en sus diferencias y similitudes, en el conflicto y en el aprendizaje colectivo. La interculturalidad se origina, principalmente, aunque no se limita a éste, en el contacto, las prácticas sociales materiales y simbólicas, en los actos de comunicación y de producción de conocimiento.

Dado que la interculturalidad no es inmanente a los grupos socioculturales, “sino un proyecto o proceso continuo por construir” (Walsh, 2005, p.46), ésta se debe enmarcar en lo que Medina Vásquez (2020) ha denominado como el “diálogo social permanente” para la construcción de proyectos futuro. Esta propuesta está constituida por cuatro procesos organizados alrededor de dos ejes. El eje vertical o sociocultural/praxiológico, compuesto por la apropiación y el aprendizaje, donde, se busca “combinar el conocimiento académico con el conocimiento popular” (Fals Borda, 2002, p. 192); y el eje horizontal o estratégico, compuesto por la anticipación y la acción, donde se pretende ligar investigación social y acción pública. Gráficamente:

**Figura 1**

*Diálogo social permanente. Fuente: Medina Vásquez (2020, p. 231)*



Desde esta perspectiva, la interculturalidad promueve la “transformación social y cultural” indispensable para combatir el racismo, la desigualdad, la inequidad, el sexismo y el totalitarismo, al partir, por un lado, de “la búsqueda de consenso y, paralelamente, al reconocimiento y aceptación del disenso” (Ferrão Candau, 2010, p. 337) y, por otro, al configurarse alrededor de espacios democráticos para “la construcción de sentido y la movilización de la inteligencia colectiva” (Medina Vásquez, 2020, p. 231) reconociendo los dispositivos y tecnologías de poder racial, sexual, epistémico, institucional y estructural “que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad” (Walsh, 2010, p. 169). Estos procesos presuponen trabajar con la población subalternizada en una construcción que empieza “desde abajo”, de, desde y para la gente, “con el fin de proponer alternativas al carácter monocultural occidentalizante, que domina en la mayoría de los países del continente”. (Ferrão Candau, 2010, p.338)

Para que todo proyecto sea intercultural, “son esenciales los conocimientos colectivos, los análisis colectivos y las acciones colectivas” (Walsh, 2005, p. 48). Por tanto, la horizontalidad y la simetría como imperativos éticos condicionan y moldean toda (inter)acción, estrategia o proyecto intercultural. El propósito es “pensar con”, “hacer con”, “ser con” y “aprender con” las historias, los mitos, los conocimientos y las herramientas de los “otros”, para tomar responsabilidad colectiva en la producción y representación de conocimiento, por un lado y en la transformación de las estructuras opresivas, por otro.

**Comunicación intercultural.** De acuerdo con Cavalié Apac (2013) y García y Betancourt (2014), toda comunicación intercultural involucra una serie de requisitos, etapas y retos, a saber:

Requisitos. Partiendo del imperativo ético de la horizontalidad y la simetría como bases de toda relación intercultural, los requisitos para iniciar, mantener y consolidar procesos comunicativos interculturales suponen: tener una “visión dinámica de las culturas”; comprender que la comunicación es la “base principal para mantener y fortalecer las relaciones cotidianas”; y que la comunicación

intercultural se da en contextos de “construcción de una ciudadanía, basada en la igualdad de derechos” (Cavalié Apac, 2013).

Etapas. García y Betancourt (2014) discuten “seis etapas de elaboración epistémica” (p. 103) de la comunicación intercultural que aportan al entendimiento mutuo:

La “primera, el *descubrimiento de una nueva condición existencial* a partir del contacto cultural” (...) (Ibid, p. 103, énfasis en el original). Esto implica un cambio en los modelos mentales y patrones de interacción cultural en el encuentro y reconocimiento del otro.

La “segunda, (...) una nueva posición enunciativa a partir de la instauración de lo hegemónico como consecuencia de la suspensión de la palabra por la práctica colonizadora impuesta, la que Martín Lienhard (1998) ha denominado la “reducción de la voz indígena” (Ibid, p. 103).

La “tercera, la *adquisición de una nueva competencia comunicativa* para actuar en este espacio intercultural (...)” (García & Betancourt, 2014, p. 104, énfasis en el original). De acuerdo con las autoras, esta elaboración epistémica invita al aprendizaje de las prácticas culturales y simbólicas de significación del otro. Por ejemplo, para los mestizos, aprender el valor y funciones de la oralidad; para los indígenas, el uso de la escritura. Otro punto fundamental que señalan las autoras es que cada encuentro genera su propio espacio de comunicación y resignificación.

La “cuarta, la *producción de significados y sentidos propios* para la rearticulación de su *ethos* cultural, mediante la resignificación y traducción cultural que realiza de los procesos de adquisición discursivo/comunicativos señalados anteriormente (...)” (García & Betancourt, 2014, p. 104, énfasis en el original). Este movimiento epistémico reconoce los procesos de comunicación inter e intracultural, que se configuran y articulan como “dos territorios comunicativos específicos y

diferenciados” (Ibid); donde lo inter- entra en diálogo con la diferencia, es un proceso hacia afuera, hacia el “otro”; mientras lo intra- fortalece la reafirmación de la propia cultura.

La “quinta, la *constitución de una dimensión simbólica de la estrategia discursivo/comunicativa* del contacto cultural, que expresa el grado de control sobre este nuevo sistema de comunicación buscando la simetría, en tanto territorio simbólico del *ethos* que se posiciona y visibiliza en el espacio de contacto cultural” (...) (García & Betancourt, 2014, p. 104, énfasis en el original).

La “sexta, la *inscripción de un proceso espectacular, especular y metacognitivo en sus actos estratégicos* impulsado por el cruce continuo entre los dispositivos epistémicos que actualizan la memoria cultural y la revisión histórica (...)” con el propósito de “... reorientar estrategias y/o generar otras nuevas, en una dinámica ascendente hacia el logro de la visibilización de lo propio, articulado en la diferencia cultural (...)” (García & Betancourt, 2014, pp. 104-105, énfasis en el original)

*Retos.* Según Cavalié Apac (2013), la comunicación y relaciones interculturales están mediadas y condicionadas por variables de orden:

Sociocultural: diglosia, hegemonía cultural, definiciones contrarias del concepto de cultura, jerarquías, ideologías discriminatorias y desconocimiento de grupos culturales.

Político: carencia de políticas públicas y de Estado y exclusión en el ejercicio y respeto de los derechos humanos y de género.

Económico: economía de países y regiones con niveles de desarrollo y distribución heterogéneos y exclusionistas.

## **Reconstrucción de la experiencia**

En este apartado, se explica el desarrollo de la investigación, desde su diseño en marzo de 2019, su aprobación en septiembre de 2019 y su terminación en marzo de 2021.

### **Cómo se planteó el proyecto**

El proyecto “Perfil sociolingüístico de los estudiantes indígenas de la Universidad Pacífico-Sur” se diseñó con la participación del Cabildo Indígena Universitario (CIU, de ahora en adelante) de la Universidad; de un grupo interdisciplinar de profesores de la ECL, pertenecientes a varios grupos de investigación y a diferentes disciplinas en el estudio del lenguaje; de estudiantes del doctorado de filosofía de la Universidad y de una universidad brasileña, así como de funcionarios de la Universidad que trabajan en dependencias relacionadas con la problemática de los estudiantes pertenecientes a las comunidades étnico-raciales (e.g., Oficina de Asuntos Étnicos y Vicerrectoría de Bienestar Universitario). Finalmente, el proyecto se presentó a la Convocatoria Interna 2020 hecha por la Vicerrectoría de Investigaciones, con el fin de conseguir financiación para su desarrollo y fue aprobado con el código 4397. En ese sentido, la investigación cumplió con el código de ética propio de la investigación social<sup>4</sup>.

El proyecto surgió por la convergencia de varios intereses y necesidades a nivel profesional e institucional. Por un lado, algunos integrantes del grupo arriba mencionado han trabajado con indígenas estudiantes a lo largo de su trayectoria como formadores de licenciados: como directores de trabajos de grados, en calidad de apoyo a estrategias institucionales para esta población (e.g., ASES<sup>5</sup> y

---

<sup>4</sup> Acta de aprobación N°(018-019) de 5 de noviembre de 2019.

<sup>5</sup> Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (ASES) de la Vicerrectoría Académica de la Universidad “Pacífico-Sur”, es un programa de acompañamiento académico para “... los

GRACA<sup>6</sup>) o como investigadores en comunidades indígenas en el Amazonas. Por otro lado, para disminuir las altas tasas de deserción de las poblaciones étnico-raciales que ingresan por condición de excepción a la Universidad. Si bien la Universidad “Pacífico-Sur” es la institución de educación superior pública en Colombia con el mayor número de estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios y minorizados (Meneses Pardo, 2009, 2011) y que las políticas y programas actuales de la Universidad buscan reconocer las lenguas propias de los estudiantes de comunidades étnico-raciales y fortalecer los procesos de alfabetización académica en español y en lenguas extranjeras (e.g., el programa ASES, el Programa de Multilingüismo, la Política Curricular de Internacionalización, de Discapacidad e Inclusión, y algunos programas del Plan Estratégico de Desarrollo (2015-2025) de la Universidad y de la ECL), uno de los retos que enfrenta es reducir los altos índices de deserción de la población perteneciente a comunidades indígenas (alrededor del 60%, según Meneses Pardo (2011)).

## **Vinculación del Cabildo Indígena Universitario (CIU)**

### ***Proceso de aprobación del proyecto***

Durante el proceso de elaboración del proyecto se estuvo en contacto con el CIU de la Universidad Pacífico-Sur para buscar su aceptación y apoyo para su desarrollo, aunque con anterioridad ya existían experiencias de trabajo conjunto entre el CIU y la ECL para desarrollar actividades, como la organización y desarrollo de la Semana de las lenguas indígenas en el 2019. En relación con el proyecto, la vinculación con el CIU se logró por medio de la participación de

---

estudiantes de las diferentes cohortes de Ser Pilo Paga, Condición de Excepción y Generación E en su proceso de adaptación a la universidad” (<http://ases.univalle.edu.co/home-que-es>).

<sup>6</sup> Grupos de apoyo a la cultura académica (GRACA), cuyo propósito es acompañar a estudiantes y profesores de las disciplinas en los procesos de lectura, escritura y oralidad en el aula. (<http://alfabetizacionacademica.univalle.edu.co/graca>).



profesores en las reuniones ordinarias del Cabildo en la Tulpa<sup>7</sup>, los viernes en la noche. La participación principalmente en estas actividades permitió hacer trabajo etnográfico para la recolección de datos.

En una reunión del CIU se presentó el proyecto y se empezaron a recoger distintas impresiones y comentarios en relación con la aceptación, el apoyo y la participación en el mismo. También, en la Semana de las lenguas indígenas (2020) se presentó una ponencia en la que se expuso el proyecto.

### ***Círculo de palabra***

Ante las dudas se convocó un primer Círculo de palabra en la Casa de Paso, espacio de los indígenas estudiantes, un sábado en la tarde, para discutir de manera amplia y con participación de miembros de diferentes pueblos indígenas el contenido y la participación en el proyecto. Antes de tratar sobre lo abordado en este Círculo de Palabra, es preciso hacer una reflexión sobre lo que significa esta actividad para los indígenas estudiantes y para la investigación.

Convenciones:

EM1: Estudiante misak #1

Inv.2: Investigador #2

EPJ1: Estudiante pijao #1

EPT1: Estudiante pasto #1

---

<sup>7</sup> Tulpa: Espacio de encuentro, diálogo e intercambio de saberes. La tulpa es uno de los medios fundamentales donde se recrea la educacion propia. La tulpa simboliza la familia. En este espacio se conversa, pero sobre todo se escucha y se siente. Fuente: <https://www.facebook.com/cric.colombia/posts/tulpa-espacio-de-encuentro-dialogo-e-intercambio-de-saberes-la-tulpa-es-uno-de-l/1732695583499486/>

El Círculo de Palabra ocupó un lugar privilegiado en la investigación por ser una práctica cultural de los pueblos indígenas y haber sido gestionado y liderado por los indígenas estudiantes monitores del proyecto. Fue no solo un instrumento de recolección de información, sino también un “espacio sagrado” de “construcción bonita” en la que los participantes “nos hemos nutrido con muchos aprendizajes, digamos aprendido de la experiencia del otro, hemos sentido la fuerza de nuestros espíritus mayores que nos convoca a expresarnos y manifestarnos como tales” (Círculo de palabra, EM1, 13-03-2021). Esta descripción del indígena estudiante moderador del segundo Círculo de palabra señala un significado distinto a las prácticas usuales en la investigación; en el Círculo de palabra está presente la espiritualidad (Rocha-Buelvas & Ruíz-Lurdury, 2018) que hace parte de las identidades de los pueblos indígenas. No se trata solo de obtener información necesaria, sino de construir la palabra colaborativamente. Para uno de los investigadores presentes, el Círculo de palabra:

... no es un formato académico que nosotros imponemos... sino es el formato propio de las comunidades indígenas: utilizar la palabra para conocer los problemas, para intercambiar opiniones, para analizar, porque básicamente parten del hecho de ser culturas de tradición oral y la palabra es muy importante, entonces el hecho de estar en un círculo de palabra nos pone en una situación de oralidad donde se le reconoce a la palabra su papel protagónico en la construcción de sociedad, en la construcción de conocimiento, en el intercambio del otro y diferente a otras formas de comunicación propias de las culturas escritas o académicas que son las que se dan en la universidad (Círculo de palabra, Inv.2, 13-03-2021).

Un estudiante pijao reafirma el valor de la palabra: “[yo] quería realmente era hablar porque es un círculo de palabra y la palabra nos entra a nosotros los indígenas” (Círculo de palabra, EPJ1, 13-03-2021). La palabra compartida con los otros ayuda a construir, es así como el Círculo de palabra es también una forma no solo de conversar, sino también de “minguiar” (Círculo de palabra, EPT1, 13-03-2021).

Los indígenas estudiantes identifican las ventajas del Círculo de palabra en la investigación, en comparación con otros métodos de recolección de información:

... felicitar a los compañeros, a los profesores que han hecho posible este espacio de la palabra, ya que muchas veces la encuesta que realizan, muchas veces no son las respuestas reales, digámoslo. Por ejemplo, pasa mucho en la política muchas encuestas que dicen que tal candidato va a ganar, pero nunca termina pasando, pasó con Trump, pasó con los acuerdos de Paz y tales cosas, pero este espacio es un poco más aterrizado a la realidad, escuchar de tú a tú las experiencias del estudiante indígena y recoger nuevas informaciones para así poder hacer más o aportar más, ayudar más a los estudiantes para que no haya tanta deserción (Círculo de palabra, EPJ1, 13-03-2021).

El Círculo de palabra permite la interrelación horizontal con los otros que son iguales en derecho y distintos en culturas, por lo cual, es un espacio democrático en el se puede apreciar una verdadera relación intercultural:

... es muy importante estos últimos aportes que llegan a este Círculo de palabra, nos permite construirnos, construirnos como individuos y como comunidad y nos permite entendernos, entender al otro; entendernos a nosotros mismos y ejercer esa relación de iguales en la diferencia, como nosotros somos iguales como sujetos, como seres humanos, en derecho, pero también somos diferentes en cultura y en cosmogonías (Círculo de palabra, EM1, 13-03-2021).

Tal vez el mayor valor del Círculo de palabra es la vivencia de la espiritualidad de las comunidades indígenas: “son espacios que nos construyen desde la fuerza de la espiritualidad, desde la fuerza de nuestros caciques, de nuestros espíritus mayores, de nuestra energía creadora” (Círculo de palabra, EM1, 13-03-2021).

### **Vinculación de los estudiantes indígenas en calidad de monitores**

La investigación contó con 11 monitores, 10 indígenas y 1 mestizo. 8 mujeres y 3 hombres de los pueblos: Pastos (6), Nasa (2) y Misak (1). Hubo dos estudiantes con lengua propia: namtrik y nasa yuwe. 3 estudiantes son del Cauca, 1 del Valle y el resto de Nariño. También hubo interculturalidad en sus programas académicos: lenguas extranjeras (1), trabajo social (2), ciencias naturales (3), estudios políticos (1), psicología (1), literatura (1) y educación física (1).

## **Preparación**

### ***Formación***

Para participar en la investigación, los indígenas monitores siguieron un proceso de formación en aspectos propios de la investigación, tales como codificación, reseña académica, transcripción de registros orales y entrevista, con el propósito de que pudieran aportar al desarrollo del proyecto en actividades que van más allá de solamente servir de personal de apoyo y pudieran asumir responsabilidades propias de un investigador, específicamente, de un investigador indígena que aportara desde su conocimiento propio y su identidad. En este sentido, mejoraron sus procesos de lectura al reseñar algunos documentos de la bibliografía del proyecto en el que se tuvieron en cuenta aspectos relevantes como objetivo del documento, metodología, población estudiada, recolección y análisis de datos, conclusiones, entre otros.

### ***Transcripción de registros orales***

Los monitores hicieron la transcripción de los registros orales recogidos en eventos organizados por el CIU, como La Semana de las lenguas indígenas, Minga de la memoria, entre otras. Este trabajo fue muy importante porque el hecho de conocer y participar en estas actividades les permitió contextualizar e identificar a los participantes en cada una de las actividades.

## ***Codificación de registros orales***

Una vez hecha la codificación de los registros orales, los monitores siguieron un proceso de formación para adelantar el proceso de codificación de este material sonoro utilizando la aplicación OpenCode. A pesar de la situación derivada de la pandemia, por medio de un tutorial grabado en video por el profesor director del proyecto y, en varias reuniones virtuales con el grupo, se explicaron algunas de las lecturas recomendadas sobre el tema. Luego se realizaron varios ejercicios en los que los estudiantes compartían las codificaciones realizadas y se hacían en el grupo las observaciones pertinentes. El criterio en el equipo fue aceptar las codificaciones propuestas por los monitores dado que estaban pensadas desde su cosmovisión, experiencia y cultura. A manera de ejemplo, se puede mostrar cómo codificaron la categoría “Escritura ancestral”:

**Tabla 1**

*Ejemplo de codificación realizada por los indígenas monitores*

| <b><i>Síntesis: Escritura ancestral</i></b> |                                                                        |
|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| <b>Categorías</b>                           | <b>Códigos</b>                                                         |
| <b>Elementos del tejido</b>                 | elementos de comunidades originarias                                   |
| <b>Escritura ancestral</b>                  | NP: guanga<br>NP: guanga y tejido<br>NP: escritura ancestral y tejidos |
| <b>Etimologías</b>                          | NP: etimologías sagradas<br>NP: etimologías sagradas - pueblo Pasto    |

|                                               |                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Grafías</b>                                | NP: grafía pintura y del origen del territorio<br>NP: grafía y derecho mayor<br>NP: grafía y dualidad<br>NP: grafías como representación del tiempo<br>NP: grafías y tiempo en el pueblo de los Pastos |
| <b>Importancia de las lenguas originarias</b> | NP: estudiantes como sujetos que pueden aprender<br>NP: importancia de las lenguas originarias                                                                                                         |
| <b>Sentipensar</b>                            | NP: pensar lo impensado<br>NP: pensar y aprender<br>NP: perspectiva del senti-pensar                                                                                                                   |
| <b>Significado de vestuario Nasa</b>          | NP: choque cultural<br>NP: el ser Nasa<br>NP: vestuario nasa                                                                                                                                           |

En esta codificación de los registros sonoros hecha por los indígenas monitores surgieron otras categorías muy ligadas a la cosmovisión y el saber propios como: el “territorio”, “la educación propia”, “la relación sociedad y naturaleza”, “actitudes hacia la lengua propia y otras lenguas”, etc. Estas categorías se mantuvieron para el posterior análisis de los datos.

En el proceso de análisis de la información, los indígenas monitores participaron activamente en el análisis de bases de datos de indígenas estudiantes de la Universidad durante el periodo 2010-2020 y en los análisis estadísticos de los datos de la encuesta sociolingüística. Estos análisis los realizó la indígena monitora que estudia licenciatura en matemáticas. Al igual que las categorías cualitativas, el análisis estadístico se conservó durante la investigación.

## **Discusión sobre los instrumentos**

Los instrumentos utilizados para la recolección de los datos de la investigación que permiten apreciar una relación intercultural fueron principalmente una encuesta sociolingüística (n= 123), que como ya se indicó, fue concertada con el CIU; las entrevistas a profundidad (10, con representantes de los pueblos Pasto (n=4), Nasa (n=3) y Misak (n=3)); dos Círculos de palabra (uno al inicio, en la Casa de Paso y otro al final de la investigación, con 12 asistentes); y la participación del grupo responsable de la investigación en actividades convocadas y dirigidas por el CIU, como son las reuniones ordinarias del Cabildo, la Tulpa y las Mingas<sup>8</sup>.

### **Entrevistas**

En la recolección de los datos, se incluía la realización de entrevistas en profundidad realizadas a indígenas estudiantes que hubieran diligenciado la encuesta sociolingüística. Los estudiantes indígenas monitores participaron de manera directa en la selección de los participantes que iban a ser entrevistados.

Se acordó con los monitores las preguntas pertinentes y los aspectos que se tendrían en cuenta al momento de realizar la entrevista. Se hizo un pilotaje y se analizó conjuntamente los ajustes y las recomendaciones que se deberían implementar.

La participación de los indígenas monitores fue decisiva para escoger los entrevistados. De hecho, al ser los entrevistadores indígenas estudiantes, se obtuvieron datos más ricos sobre aspectos sensibles como: desempeño

---

<sup>8</sup> No obstante, también se recogió y analizó información documental y registros sonoros. Se recogieron datos entre el segundo semestre de 2019 y el primer semestre de 2021, dentro de los que se encuentran 18 notas de campo (tomadas en reuniones del CIU y eventos de la comunidad), 23 audiograbaciones de eventos del CIU (1218 minutos). Y se utilizaron datos provenientes de la Oficina de Admisiones y Registro Académico (registro de admisión y matrículas, promedio académico, procedencia regional), y 14 documentos oficiales de la Universidad "Pacífico-Sur".

académico, dificultades económicas, choque cultural y adaptación a la vida universitaria, por ejemplo:

... bueno, como estudiante universitario el reto más difícil yo creo que ha sido: ehh primero adaptarme al contexto de ciudad, eso es realmente difícil para todo estudiante indígena que proviene de un resguardo de una zona rural específicamente y llegar a un escenario de ciudad en donde uno, digamos, poco conoce, a lo mucho salía al pueblo y demás. Entonces, pues eso puede ser difícil y también adaptar, digamos ehh, con compañeros de clase, con compañeros de Universidad, digamos con gente muy diversa muy diferente a nuestras culturas, muy diferente a nuestras cosmovisiones, a nuestra forma de ver el mundo. (Entrevista, EM1, 20-02-2021)

... por otro lado se tenía un desfaz académico bastante grande; algunos compañeros con los cuales ingresamos a ingenierías ya habían estado en los cursos de precálculo y toda la cuestión, entonces ya estaban bien diestros en ello; entonces uno trata como de acoplarse y en esa cuestión bastante difícil, y al no acoplarse trae cierta crisis dentro de sí mismo porque pues, como que... bueno se siente como un tanto inferior al ritmo de los otros ¿no?, y ello genera como un sentimiento de bastante malestar. (Entrevista, EPT1, 04-03-2021)

### **Círculo de palabra**

Un segundo Círculo de Palabra fue convocado hacia el final de la investigación, el 13 de marzo de 2021, como cierre del proceso de recolección de datos. En él participaron de manera virtual 12 indígenas estudiantes, pertenecientes a los pueblos Misak (4), Nasa (5), Pijao (1), Pisamira (1) y Pasto (1), pertenecientes a los programas de Trabajo Social, Licenciatura en Educación Popular, Sociología, Historia, Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Filosofía, Literatura y



Administración de Empresas, ubicados entre el 4° y el 10° semestre de sus carreras y dos estaban desarrollando sus trabajos de grado. Siete de los participantes son hablantes nativos de una lengua indígena. El Círculo lo moderó y armonizó<sup>9</sup> un indígena estudiante monitor de la investigación, médico tradicional del pueblo Misak.

Los temas tratados en el Círculo giraron alrededor de las experiencias de los indígenas estudiantes en el contexto universitario, entre los más sobresalientes fueron:

El perfil lingüístico: se indagó por su bilingüismo, multilingüismo y sus trayectorias lingüísticas. Se tocó el tema del fortalecimiento de la lengua propia en la educación inicial; la tensión entre la lengua indígena como obstáculo o como ventaja en diferentes contextos; y la diferencia entre el español regional vs. el académico. Así mismo, hubo intervenciones alrededor de la relación entre la lengua indígena y la identidad. Algunos indígenas Pastos abordaban la pregunta “¿si realmente nosotros no hablamos un idioma propio no somos indígenas?” Concluyendo que existen otros factores culturales diferenciadores que los hace indígenas, como sus tejidos, apellidos (topónimos), gastronomía, etc.

El perfil socioeconómico y sociocultural: las discusiones giraron alrededor de las dificultades que enfrentan. El más recurrente es que los recursos económicos son escasos, lo que implica que tomen menos materias y que tengan que trabajar y estudiar simultáneamente. También mencionaron que el acceso a las nuevas tecnologías en su territorio es limitado. Desde lo sociocultural, explicaron el concepto de resistencia y cómo a través de las diversas prácticas culturales propias relocalizadas en el contexto universitario, dan continuidad y reafirman su identidad indígena.

---

<sup>9</sup> El proceso de armonización es un ritual que realizan los médicos tradicionales o chamanes de las comunidades indígenas para disponer la madre tierra (naturaleza), los espíritus de los antepasados, y las intenciones de los participantes en pro del buen desarrollo de las actividades. Normalmente, se hace antes de las Mingas o de las reuniones. Definición tomada del informe final de investigación.

El diferencial en el capital cultural y académico con que ingresan a la universidad: los estudiantes manifestaron el choque cultural y académico en su ingreso a la universidad. Por un lado, mencionan dificultades con el discurso académico, tanto oral como escrito. Por otro, mencionan tensiones con la “metodología blanca” de algunos profesores que desconoce su diferencia (no hay “diálogo de saberes”). También, mencionaron la importancia del CIU y de estrategias como ASES para su permanencia y graduación.

### **La encuesta sociolingüística**

Los profesores a cargo del proyecto elaboraron la encuesta sociolingüística y la compartieron con el CIU para recibir realimentación y hacer los ajustes necesarios. Este proceso llevó un tiempo considerable, más allá de lo esperado, esto como consecuencia de que los tiempos de los investigadores y los tiempos de los indígenas estudiantes son diferentes. Para los profesores-investigadores el manejo del tiempo estaba ligado a un cronograma rígido de año y medio con que fue aprobado el proyecto. Para los indígenas, el tiempo estaba ligado al desarrollo de un proceso de consensos, como en espiral, que se debían alcanzar dentro del colectivo orientado por el CIU.

El proceso de aplicación de la encuesta sociolingüística se tuvo que llevar a cabo en el contexto de la pandemia del COVID-19 en el que todas las actividades de la Universidad se trasladaron a entornos mediados o asistidos por nuevas y diversas tecnologías. Ante esta situación, los indígenas monitores y en general toda la población retornó a sus territorios. Las consecuencias que tuvo para el desarrollo de la investigación giraron alrededor de los problemas de falta de energía eléctrica y de conectividad a Internet lo que implicó un gran esfuerzo por parte de los monitores para conseguir que sus compañeros llenaran la encuesta en medio de esa situación. Esto hizo que tuvieran que hacer un acompañamiento muy

personalizado para lograr que se diligenciara la encuesta utilizando cualquier medio digital, como computadores portátiles compartidos, tabletas e incluso teléfonos celulares.

Los indígenas monitores hablaron desde los territorios. Hubo interlocución con ellos desde sus territorios ancestrales. Prácticamente, todo el proceso de recolección y análisis de la información se hizo desde sus lugares de origen. En tanto proceso intercultural, esto sirvió para que ellos tuvieran mejor disposición anímica. Al trabajar de manera autónoma, no en una oficina del campus universitario como estaba estipulado antes de la pandemia, se logró una participación más armónica por parte de los indígenas monitores.

Los puntos que generaron más tensión y discusión en el diseño de la encuesta fueron el tema de género y la presencia de los profesores-investigadores en los diferentes espacios del CIU.

### ***Género***

El aspecto que más dificultad tuvo fueron las preguntas relacionadas con el género, pues consideraban que no era pertinente indagar por la identidad de género ni por la orientación sexual de los encuestados. Consideraban que incluir sexo masculino y femenino era suficiente. Se acordó consultar con el Centro de Estudios de Género para que orientaran en relación con este aspecto. Finalmente, se optó por preguntar por el sexo biológico/anatómico, masculino y femenino.

### ***Participación en diferentes espacios del CIU***

En un momento, los representantes del CIU sintieron que “íbamos a investigar al Cabildo”. Se les aclaró que no se iba a “fiscalizar” las actividades del Cabildo, ya que éste no era el propósito del proyecto, sino que se apeló a la vinculación del

Cabildo a la investigación como instancia vocera de los intereses de los pueblos indígenas en la Universidad y que legalmente estaba reconocido su estatus.

Ellos aceptaron la participación en actividades como: la Tulpa, las Mingas de pensamiento en la Universidad, la posesión del nuevo Cabildo en el territorio, en el que participaron dos integrantes del grupo; además de las reuniones ordinarias del CIU.

A manera de reflexión de este proceso, se puede afirmar que las herramientas para recolectar y analizar información (i.e., la encuesta, las entrevistas y los círculos de palabra) permiten crear y representar la realidad social investigada (Wilson, 2008; Smith, 2012). Por tanto, al dar el control y poder a los indígenas monitores y al CIU sobre las herramientas, se validó su visión de la realidad; se aprendió a ver a los indígenas estudiantes de la Universidad Pacífico-Sur desde su propia mirada y sentipensamiento en un movimiento especular y metacognitivo (García & Betancourt, 2014, p. 104); y se subvirtió la mirada colonial que “niega, omite y devalúa la realidad, las experiencias e historias” (Dei, 2006, p. 11) de las personas deshumanizadas, racializadas, (de/hiper)sexualizadas y minorizadas (Autor et al., 2020) (indígenas, en este caso) en el contexto de la universidad occidental.

### **Aspectos que causaron tensión**

Los aspectos que más causaron tensión durante la investigación fueron:

#### **No querían sentirse investigados o como objetos de investigación**

Situación que tradicionalmente se ha presentado en la relación con investigadores sociales, que se afirma en la expresión “... cada familia tiene un antropólogo”, dicho por un indígena participante en una reunión del CIU. El hecho de

encontrarse en una situación de asimetría entre los profesores-investigadores y los miembros del Cabildo, en la que los primeros están en una situación de autoridad y privilegio tanto por el hecho de ser profesores de la Universidad en la que ellos estudian, además de ser mestizos o blancos, hablantes de español que son categorías consideradas como de poder, hacen que se sientan observados, estudiados, como un objeto de interés académico, como tradicionalmente han sido considerados.

### **Los miembros del Cabildo reclamaban participación en el proyecto como investigadores**

Fue necesario aclarar que la responsabilidad como investigadores sólo era reconocida a los profesores que estaban vinculados con la Universidad y hacer investigación era parte de su actividad académica, lo mismo que la responsabilidad fiscal con la ejecución del presupuesto asignado al proyecto, aspecto que no se puede delegar en estudiantes. De hecho, los miembros del Cabildo tenían con la Universidad un vínculo como estudiantes.

El acuerdo que se hizo para ser coherentes con el imperativo ético de horizontalidad en las relaciones interculturales que mantuvieron los profesores-investigadores a lo largo de la investigación, fue ofrecerles monitorías remuneradas. Eso les permitía, además de la retribución económica, recibir formación en investigación social, participando en los procesos de recolección, análisis y representación de la información.

En esta misma línea, se le ofreció la co-participación en eventos académicos en calidad de panelistas, participantes y co-organizadores del evento. Por ejemplo, en un conversatorio en la University of Connecticut (indígena estudiante Misak) y en la Red Interinstitucional de Políticas y Prácticas Lingüísticas y Educativas para la Diversidad y la Interculturalidad (REDPoIDiversa) conformada por las universidades públicas de Antioquia, Sucre y XXXX.

## **Coautoría del CIU en las publicaciones derivadas de la investigación**

Debido a los tiempos ajustados de la investigación, que están sujetos a un cronograma que se debe cumplir con responsabilidades de orden legal y fiscal de los productos y presupuesto a ejecutar, se le propuso al CIU y a los indígenas monitores que se editará un libro en el que ellos tengan participación y no haya un plazo perentorio para la entrega de los capítulos. Esto va en sintonía con sus procesos deliberativos, de producción y representación del conocimiento.

## **Conclusiones**

La investigación “Perfil sociolingüístico de los estudiantes indígenas de la Universidad Pacifico-Sur” fue un proyecto que se desarrolló siguiendo una orientación intercultural, porque se apoyó en los conocimientos colectivos, los análisis colectivos y las acciones colectivas, tanto de los investigadores como de los pueblos representados por los indígenas monitores. La horizontalidad y la simetría fueron los imperativos éticos que condicionaron y moldearon toda la (inter)acción, a lo largo de la investigación. En este sentido, se avanzó en el propósito de “pensar con”, “hacer con”, “ser con” y “aprender con” (Walsh, 2010) los conocimientos y las herramientas de los “otros”, para tomar responsabilidad colectiva en la producción y representación del conocimiento académico construido de manera solidaria.

En relación con la comunicación intercultural y teniendo como principios la horizontalidad y la simetría como bases de toda relación intercultural, se tuvo una visión dinámica de las culturas; se comprendió que la comunicación intercultural se da en contextos de “construcción de una ciudadanía, basada en la igualdad de derechos” (Cavalié Apac, 2013).

En relación con las etapas de elaboración epistémica de la comunicación intercultural se concluye que lo que se aportó con este proceso investigativo fue:

Un cambio en los modelos mentales y patrones de interacción cultural en el encuentro y re-conocimiento del otro manifestado en las tensiones causadas por: la diferencia del manejo del tiempo, que fue superado con una actitud paciente, empática y solidaria de parte de los investigadores, negociando, en múltiples ocasiones, el cumplimiento de tareas por su traslado a sus territorios debido a la pandemia. Esta situación situó a los participantes en dos espacios distintos: la relación con los indígenas monitores ya no era en el campus universitario, sino que, por estar en el territorio, ellos debían desarrollar actividades propias de su comunidad. Por ejemplo, asistir a las reuniones de la Guardia Indígena, del Cabildo, ayudar a la abuela a ordeñar... en esas condiciones se debió interactuar con ellos cambiando los patrones de interacción y expectativas de los investigadores. Y, entender que en la situación de estar en el territorio, no todos tuvieron condiciones óptimas de acceso y conectividad a Internet, lo que ralentizó el avance del proyecto y obligó a pedir una prórroga para la entrega del informe final.

*La adquisición de una nueva competencia comunicativa a través de la constitución de una dimensión simbólica de la estrategia discursivo/comunicativa* (García & Betancourt, 2014) para actuar en este espacio intercultural, dado que como investigadores se aprendió de las prácticas culturales y simbólicas de significación de los pueblos indígenas. Como investigadores mestizos y académicos se reconoció el valor y las funciones de la oralidad, expresada en las entrevistas y especialmente en los Círculos de palabra. Por parte de los indígenas monitores, ellos mejoraron sus competencias en el uso de la lectura y la escritura académicas, en particular las que tienen que ver con procesos de investigación de su propia realidad como estudiantes de una universidad pública colombiana. Como se mencionó anteriormente, se aceptaron sus propuestas de análisis, codificación y categorización de los datos de manera simétrica, en tanto que ellos lo hacían desde el marco epistémico de su cultura. Esto hace que haya habido una elaboración discursiva al aprender de las prácticas culturales y simbólicas de los otros en el que cada encuentro genera su propio espacio de comunicación y resignificación.

En la comunicación inter- e intracultural, se reafirma la propia cultura e identidad: los indígenas monitores como pertenecientes a diversos pueblos indígenas dentro de la Universidad tuvieron la oportunidad de interactuar, compartir y aprender de sus mismos grupos etnolingüísticos, así como de otros. Y, los investigadores, también reafirmaron su identidad como investigadores sociales comprometidos con la transformación de la realidad de los indígenas estudiantes, lo que permite salir de la trampa de que sólo el “otro” es el que necesita ser “educado” o “transformado” puesto que los investigadores, en tanto profesores- formadores, también necesitan ser re-educados como una forma de superar los esquemas, prácticas y concepciones coloniales en el interior de la universidad.

La orientación anticolonial y la comunicación intercultural posibilitan procesos que permiten a los indígenas estudiantes mostrarse (espectacular), hacerse visibles, reconocer que coexisten en toda su diversidad diferentes pueblos indígenas en el interior de la universidad; que unos estudiantes hablan lengua propia y otros español como lengua materna; permite también mirarse (especular), reconocerse, en tanto sujetos racializados y minorizados; lo que conlleva a reflexionar sobre sí mismos (metacognición), su historia, sus luchas, sus resistencias y sus formas de re-territorializar la universidad y le da sentido a su formación profesional.

Finalmente, en palabras de Roland Barthes (1974), “la relectura... es la única que salva el texto de la repetición” porque “los que no releen se ven obligados a leer la misma historia en todas partes” (p. 16). El valor agregado es que se releyó a los indígenas estudiantes monitores, se releyó el contexto universitario, se relejeron las intenciones, los instrumentos, los datos... pero, lo más importante, esta investigación permitió a los investigadores releerse a sí mismos para no repetirse.



## Referencias

Angod, L. (2006). From post-colonial thought to anti-colonial politics: Difference, knowledge, and R. V. R.D.S. In G. J. S. Dei & A. Kempf (Eds.), *Anti-Colonialism and Education. The Politics of Resistance* (pp. 159–173). Sense Publishers.

Arango Melo, A. M. (2014). *Velo que bonito: Prácticas y saberes sonoro-corporales de la primera infancia en la población afrochocoana*. Ministerio de Cultura.

Arévalo, G. A. (2013). Reportando desde un frente decolonial: la emergencia del paradigma indígena de investigación. *Experiencias, luchas y resistencias en la diversidad y multiplicidad*, 51-78.

Barthes, R. (1974). *S/Z*. (R. Miller, Trans.). Hill & Wang.

Bianco, I. L. (2012). La investigación biográfico-narrativa o el desafío de descolonizar nuestra mirada. *Revista de Educación*, 4(4), 89-99.

Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), 49-74

Blanco, M. (2010). Autobiografía, relato de vida o autoetnografía?" *Desacatos. Revista de Antropología Social*.

Cavalié Apac, F. (2013, Enero 21). ¿Qué es interculturalidad?

<https://www.servindi.org/actualidad/80784>.

Chawla, D., & Atay, A. (2018). Introduction: decolonizing autoethnography. *Cultural studies↔ Critical methodologies*, 18(1), 3-8.

Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC. (2019, May 12). *Tulpa*. Facebook. Material consultado el 15 de septiembre, 2021, de

<https://www.facebook.com/cric.colombia/posts/tulpa-espacio-de-encuentro-dialogo-e-intercambio-de-saberes-la-tulpa-es-uno-de-l/1732695583499486/>

Dei, G. J. S. (2006). Introduction: Mapping the terrain—towards a new politics of resistance. In G. J. S. Dei & A. Kempf (Eds.), *Anti-Colonialism and Education. The Politics of Resistance* (pp. 1–23). essay, Sense Publishers.

Echeverría, J.R. (2013). *El morir como pauta ética. Antología filosófico-literaria de José Echeverría*. Dolmen

Ellis, C., & Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject.

Fals Borda, O. (2002). Tensiones en la investigación y cambios de paradigmas: intercambio con matemáticos. *Análisis Político*, (46), 191-197.

Feria Internacional del Libro en el Zócalo de la Ciudad de México. (2018, October 14). *Conversatorio Silvia Rivera Cusicanqui y Silvia Federici. Parte 1*. YouTube. Material consultado el 12 de septiembre de 2021, en <https://www.youtube.com/watch?v=ujiSiDEBaFQ>.

Ferrão Candau, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 333-342.

García, M., & Betancourt, S. (2014). El pueblo mapuche y su sistema de comunicación intercultural. *Alpha (Osorno)*, (38), 101-116.

Grosfoguel, R. (2016). Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y ontológico. *Revista Internacional De Comunicación y Desarrollo (RICD)*, 1(4), 33–45. <https://doi.org/10.15304/ricd.1.4.3295>

Kempf, A. (2009). Chapter 1. Contemporary anticolonialism: A transhistorical perspective. In A. Kempf (Ed.), *Breaching the Colonial Contract: Anti-Colonialism in the US and Canada* (pp. 12–34). Springer.

Medina Vásquez, J. E. (2020). *Abriendo caminos en la prospectiva para el desarrollo de América Latina*. Programa Editorial Universidad Pacífico-Sur.

Phelan, P. (2005). *Unmarked: The politics of performance*. Routledge.

Rocha-Buelvas, A., & Ruíz-Lurduy, R. (2018). Agendas de investigación indígena y decolonialidad. *Izquierdas*, (41), 184-197.

Rodríguez, R. P., & da Costa, S. (2019). Descolonizar las herramientas metodológicas. Una experiencia de investigación feminista. *MILLCAYAC-Revista Digital de Ciencias Sociales*, 6(11), 13-30.

Santos, B. de S. (2018). Introducción a las epistemologías del sur. En M. P. Meneses & K. A. Bidaseca (Eds.), *Epistemologías del Sur* (pp. 25–61). CLACSO & Centro de Estudios Sociais, Universidad de Coimbra.

Simpson, L. B. (2013). *The gift is in the making: Anishinaabeg stories*. Portage & Main Press.

Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (2nd ed.). Zed Books.

Tróchez Tunubalá, L.A. (director) & Ministerio de Cultura. (2017). *Na, Misak*. RTVCPlay. <https://www.rtvcpay.co/cortometrajes-documentales/na-misak>

Autor et al. (2020). Epilogue: A Glossary of Queer by The Criscadian Collective. In M. Pérez & G. Trujillo-Barbadillo (Eds.), *Queer Epistemologies in Education Luso-Hispanic Dialogues and Shared Horizons* (pp. 217–239). essay, Palgrave Macmillan.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, 24(46), 39-50.

Wilson, S. (2008). *Research is ceremony: Indigenous research methods*. Langara College.

# ANEXO 6

Centro de Lenguas y Culturas  
Escuela de Ciencias del Lenguaje  
Facultad de Humanidades



Santiago de Cali, 2 marzo de 2020

Profesor

José Aldemar Álvarez

Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras

Escuela de Ciencias del Lenguaje

Universidad del Valle

jose.aldemar.alvarez@correounivalle.edu.co

Respetado Profesor:

El Cabildo Indígena de la Universidad del Valle, el Área Cultural de la División de Bibliotecas, el Centro de Lenguas y Culturas (CLC) de la Escuela de Ciencias del Lenguaje (ECL), la Escuela de Ciencias del Lenguaje y la Vicerrectoría de Bienestar Universitario, agradecen su valiosa participación en la actividad *"Panel Inaugural: Lenguas Indígenas en las universidades"* a través de la ponencia: ***"Diversidad, reconocimiento e inclusión: perfil sociolingüístico y académico de los estudiantes indígenas de pregrado de la Universidad del Valle"*** junto a la profesora Norbella Miranda, llevada a cabo en el marco de la celebración de la segunda versión de Semana de las Lenguas Indígenas, entre el 5 y el 9 de agosto de 2019 en las instalaciones de la Universidad del Valle.

Su participación representó un valioso aporte para brindar a la comunidad espacios de promoción de las culturas indígenas. Queremos resaltar su amable disposición y compromiso para contribuir a dinamizar la actividad cultural en nuestro contexto universitario.

Esperamos contar con su participación en futuros eventos.

Cordialmente,

**CATALINA LÓPEZ FERNÁNDEZ**

Gestora Área Cultural

Centro de Lenguas y Culturas

Escuela de Ciencias del Lenguaje

Universidad del Valle

Universidad del Valle

Ciudad Universitaria Meléndez - Edificio E 11 - 251 2100000

Teléfono: 321 2100 exts. 3998 - 3999

correo electrónico de información: [informacion@univalle.edu.co](mailto:informacion@univalle.edu.co)

página web: <http://centrodelenguajeculturas.univalle.edu.co>

Santiago de Cali - Colombia



## ANEXO 7

ESCUELA DE IDIOMAS

Medellín, diciembre 15 de 2020

Profesor

José Aldemar Álvarez Valencia

Escuela de Ciencias del Lenguaje

Universidad del Valle

Estimado profesor,

La Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia hace constar que participó en calidad de ponente, en la segunda sesión del Ciclo de Conferencias: **Encuentros Diversos. Hacia Mejores comprensiones y Acciones alrededor de la Diversidad lingüística y Cultural**, con la ponencia *Perfil Sociolingüístico de Indígenas Estudiantes de la Universidad del Valle*. El Ciclo de Conferencias se llevó a cabo durante los días 19 y 27 de noviembre y 4 de diciembre de 2020.

Cordialmente,

Jaime Usma Wilches  
Coordinador del evento  
Universidad de Antioquia



Medellín, diciembre 15 de 2020

Profesora

Norbella Miranda

Escuela de Ciencias del Lenguaje

Universidad del Valle

Estimada profesora,

La Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia hace constar que participó en calidad de ponente, en la segunda sesión del Ciclo de Conferencias: **Encuentros Diversos. Hacia Mejores comprensiones y Acciones alrededor de la Diversidad lingüística y Cultural**, con la ponencia *Perfil Sociolingüístico de Indígenas Estudiantes de la Universidad del Valle*. El Ciclo de Conferencias se llevó a cabo durante los días 19 y 27 de noviembre y 4 de diciembre de 2020.

Cordialmente,

Jaime Usma Wilches  
Coordinador del evento  
Universidad de Antioquia





## LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL QUINDÍO CERTIFICA QUE:

**NORBELLA MIRANDA NIEVES**  
**C.C. 45477623**  
**PARTICIPÓ COMO PONENTE**

En el “1er Congreso Internacional de Prácticas Pedagógicas Investigativas  
Lenguajes, Comunicación y Multilingüismo: Desafíos Pedagógicos del Siglo XXI ”  
realizado en Armenia, Quindío los días 13, 14 y 15 de septiembre del año 2021

**Luis Antonio Coboleda Garay**  
Rector

**Maria Eugenia Duque Gómez**  
Coordinadora PFC





## ANEXO 9

### Maestría en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras

Constancia otorgada a:

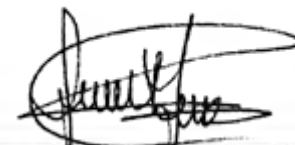
**José Aldemar Álvarez Valencia**

CC. 79.912.825

por haber participado en calidad de ponente con el trabajo, *“Who are the indigenous undergraduate students at Universidad del Valle? Some advances in the construction of a sociolinguistic and academic profile”*, en el **Research Symposium Plurilingualism in Language Education**, realizado desde Medellín, Colombia, los días 26 y 27 de febrero de 2021 modalidad virtual.



Paula Andrea Echeverri Sucerquia  
Directora  
Escuela de Idiomas



Janeth María Ortiz Medina  
Coordinadora  
Maestría en Enseñanza y Aprendizaje  
de Lenguas Extranjeras

## ANEXO 10

# VII Seminario Nacional de Investigación Educativa

## CERTIFICADO

OTORGADO A

Norbella Miranda Nieves

Por su participación como ponente en la Mesa 05 | Educación Superior con la ponencia "**Construcción de un perfil sociolingüístico y académico de indígenas estudiantes de la Universidad del Valle: Pasos iniciales para contribuir a su permanencia y graduación**".

en el VII Seminario Nacional de Investigación Educativa SIEP Causas y desafíos de la segregación educativa: Implicancias para la calidad, la equidad y la construcción de ciudadanía.

DEL

18 AL 21 DE MAYO DEL 2021

# VII Seminario Nacional de Investigación Educativa

## CERTIFICADO

OTORGADO A

José Aldemar Álvarez Valencia

Por su asistencia al VII Seminario Nacional de Investigación Educativa SIEP. Causas y desafíos de la segregación educativa: Implicancias para la calidad, la equidad y la construcción de ciudadanía.  
Y un reconocimiento especial como coautor de la ponencia "Construcción de un perfil sociolingüístico y académico de indígenas estudiantes de la Universidad del Valle: Pasos iniciales para contribuir a su permanencia y graduación", que se presentó en la Mesa 05 | Educación Superior.

18 AL 21 DE MAYO DEL 2021



# ANEXO 11

ESCUELA DE IDIOMAS

Medellín, diciembre 15 de 2020

Señores

Vicerrectoría de Investigaciones

Universidad del Valle

Estimado Vicerrector,

La Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia hace constar que los profesores Norbella Miranda y José Aldemar Álvarez Valencia participaron en calidad de organizadores del Ciclo de Conferencias: **Encuentros Diversos. Hacia Mejores comprensiones y Acciones alrededor de la Diversidad lingüística y Cultural**, organizado en conjunto con la Universidad de Antioquia y la Universidad de Sucre. El ciclo de conferencias se llevó a cabo durante los días 19 y 27 de noviembre de 5:00 pm a 6:00 pm y el 4 de diciembre de 2:00 pm a 3:30 pm de 2020. Este ciclo de conferencias surgió como una iniciativa para socializar con la comunidad académica nacional e internacional el trabajo investigativo que se está haciendo con estudiantes de comunidades indígenas en las tres universidades mencionadas.

Esperamos seguir trabajando en conjunto para generar estos espacios de discusión y compartir académico.

Cordialmente,

Jaime Usma Wilches  
Coordinador del evento  
Universidad de Antioquia



# **Encuentros diversos. Hacia mejores comprensiones y acciones alrededor de la diversidad lingüística y cultural**

## **Lenguajes para la permanencia: Una propuesta desde la interculturalidad crítica (UdeA)**

Jueves 19 de noviembre 5:00 p.m. - 6:00p.m.

Enlace de la conferencia:

[https://ruavedu.zoom.us/j/86516523902?](https://ruavedu.zoom.us/j/86516523902?pwd=cFd4bG5wMlVlVWw1oQVoyditBL3hLUt09)  
[pwd=cFd4bG5wMlVlVWw1oQVoyditBL3hLUt09](https://ruavedu.zoom.us/j/86516523902?pwd=cFd4bG5wMlVlVWw1oQVoyditBL3hLUt09)

## **Perfil sociolingüístico y académico de indígenas estudiantes de la Universidad del Valle (Univalle)**

Viernes 27 de noviembre 5:00p.m. - 6:00p.m.

Enlace de la conferencia:

[https://ruavedu.zoom.us/j/82652712712?](https://ruavedu.zoom.us/j/82652712712?pwd=bXVWdGRyY2VvT0x0RzYrY2xuQUIDZz09)  
[pwd=bXVWdGRyY2VvT0x0RzYrY2xuQUIDZz09](https://ruavedu.zoom.us/j/82652712712?pwd=bXVWdGRyY2VvT0x0RzYrY2xuQUIDZz09)

## **Identidades, creencias, prácticas y saberes de comunidades afrocolombianas, indígenas zenú y víctimas del conflicto en Sucre (UniSucre)**

Viernes 4 de diciembre 2:00p.m. - 3:30p.m.

Enlace de la conferencia:

[https://ruavedu.zoom.us/j/85225925135?](https://ruavedu.zoom.us/j/85225925135?pwd=OHA3c3BBVWdwNFgzR3h5TDdlLK2tJQT09)  
[pwd=OHA3c3BBVWdwNFgzR3h5TDdlLK2tJQT09](https://ruavedu.zoom.us/j/85225925135?pwd=OHA3c3BBVWdwNFgzR3h5TDdlLK2tJQT09)

Invita:

**Red Interinstitucional en Políticas y  
Prácticas Lingüísticas y Educativas para  
Diversidad y la Interculturalidad  
(REDPolDiversa)**

## BORRADOR INICIAL

### CONDICIONES DE COLABORACIÓN

Red Interinstitucional de Políticas y Prácticas Lingüísticas y Educativas para la Diversidad y la Interculturalidad (REDPoliDiversa).

1. GENERALIDADES. Con base en el principio de libre autonomía, y por acuerdo de los miembros y las instituciones que representan, se ha decidido formalizar por medio de este instrumento, la Red Interinstitucional de Políticas y Prácticas Lingüísticas y Educativas para la Diversidad y la Interculturalidad (REDPoliDiversa).

#### 2. ANTECEDENTES.

Esta red fue creada por investigadores de la Universidad de Antioquia, Universidad del Valle y Universidad de Sucre, gracias a una subvención que permitió apoyar **iniciativas** de investigación en estas tres instituciones. Estas iniciativas se implementaron exitosamente a pesar de la afectación causada por el COVID-19 que no hizo posible la realización de eventos presenciales, lo cual también afectó el trabajo de los investigadores en sus proyectos institucionales y establecer un diálogo colegiado.

Luego de la participación en varios eventos, la Red empezó a constituirse de diferentes maneras:

1. El 31 de octubre de 2019 la Universidad de Antioquia celebró un acuerdo de cooperación con la Universidad de Stirling, la Universidad Americana de Beirut y la Universidad de Stellenbosch, para el desarrollo de proyecto denominado “Subvención de Desarrollo GCRF: Enseñanza de lenguas en zonas del posconflicto: educar para el éxito en Colombia, Líbano y Sudáfrica”. El cual es financiado por el Consejo de Investigación en Artes y Humanidades (AHRC), tal como consta en el convenio de cooperación.

2. La Universidad de Antioquia participó en el desarrollo del proyecto de investigación con diferentes actividades académicas orientadas al estudio y la promoción de políticas lingüísticas que favorecen la diversidad lingüística y el respeto por la diversidad en el contexto de construcción de paz en el país, lo cual incluyó la conformación de una red a nivel nacional que favorece la generación de proyectos en torno a este objetivo en diferentes regiones del país. El presupuesto para este proyecto de investigación fue de \$ 74.795.975.

3. Debido a la situación de emergencia sanitaria, y al cambio en las dinámicas del desarrollo del proyecto de investigación, la Universidad de Antioquia presentó a la Profesora Angela Creese, investigadora principal del proyecto a nivel internacional en la Universidad de Stirling, una solicitud de modificación en la ejecución de los rubros asignados. La solicitud incluyó el apoyo económico para la conformación de una Red Interinstitucional que aportó al desarrollo de proyectos de investigación en la Universidad de Antioquia, la Universidad del Valle y la Universidad de Sucre, cuyos resultados favorecieron procesos de construcción de políticas y prácticas para el reconocimiento y fortalecimiento

de la diversidad **étnica y de prácticas** lingüísticas y **culturales**, en el marco de construcción de paz en las diferentes regiones del país.

4. Para el caso de la Universidad de Antioquia, los recursos fueron utilizados para apoyar el proyecto de investigación “Lenguajes para la Permanencia: Una Propuesta desde la Interculturalidad Crítica” el cual busca favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés desde la interculturalidad crítica, buscando favorecer el diálogo intercultural, el fortalecimiento identitario y la permanencia de los estudiantes de grupos étnicos en la educación superior.

5. Para el caso de la Universidad del Valle, los recursos fueron destinados para apoyar el proyecto de investigación: Descripción del perfil sociolingüístico y académico de indígenas estudiantes en la Universidad del Valle - C.I 4397, , el cual está bajo la dirección del profesor Jose Aldemar Álvarez y fue aprobado en la convocatoria interna 119-2019. El proyecto tuvo como objetivo llevar a cabo un diagnóstico sociolingüístico y académico de los indígenas estudiantes a nivel de pregrado en esta institución. Este proyecto busca sentar unas bases que permitan implementar una agenda que responda a la diversidad lingüística y social de esta región del país y de esta institución.

6. Para el caso de la Universidad de Sucre, los recursos disponibles aportaron a la primera fase del proyecto macro de investigación: Propuesta de resignificación curricular a través de la apropiación de las prácticas y saberes identitarios de la comunidad indígena zenú de los Cabildos Tacasuán y Jeguita y la comunidad afrocolombiana del corregimiento Pajonal. La primera fase de este proyecto tuvo como objetivo caracterizar los saberes y prácticas identitarias de la comunidad indígena Zenú de los Cabildos Tacasuán y Jeguita y de la comunidad Afrocolombiana de Pajonal a través del uso de la cartografía social y el método inductivo intercultural.

### **3. OBJETIVOS.**

**3.1 OBJETIVO GENERAL:** Conformar la Red Interinstitucional en Políticas y Prácticas Lingüísticas, Discursivas y Educativas para la Diversidad y la Interculturalidad (REDPoliDiversa) la cual busca contribuir a la construcción de una sociedad incluyente, equitativa y en paz en Colombia a través de políticas y prácticas lingüísticas, discursivas y educativas que reconozcan, valoren y fortalezcan las diversidades epistémica, étnica, sexual, funcional, biológica y de prácticas lingüísticas y culturales, en diferentes contextos educativos en Colombia.

### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

Con miras a lograr el objetivo general de la Red, las instituciones que la conforman se comprometen a aunar esfuerzos que permitan desarrollar las siguientes acciones, las cuales deberán ser llevadas a cabo acorde con la autonomía de cada Parte:

- Llevar a cabo los proyectos de investigación en diálogo y colaboración con los miembros de esta Red, pero en el marco de la autonomía de cada institución y proyecto.
- Aportar para un diálogo continuo que permita contribuir al conocimiento local con miras a consolidar iniciativas interinstitucionales que puedan contribuir a procesos de formulación y apropiación crítica de políticas y prácticas que favorezcan el diálogo intercultural y la diversidad.
- Favorecer la construcción de un micrositio que permita visibilizar los esfuerzos que se vienen

haciendo en estas y otras instituciones en diálogo con los objetivos de esta Red.

- Planear y ejecutar encuentros y eventos académicos que promuevan la reflexión y la valoración de la diversidad cultural y lingüística, la socialización de los proyectos y la apropiación social del conocimiento generado.
- Promover la movilidad e intercambio de saberes y prácticas culturales de docentes, egresados y estudiantes de las universidades participantes a través de seminarios, cursos, diplomados y otras actividades de formación de capital humano y de extensión universitaria.
- Colaborar en publicaciones académicas producto de las actividades desarrolladas en el marco de proyectos, eventos y actividades conjuntos.
- Participar en convocatorias y licitaciones en temas relacionados con los intereses y áreas de trabajo de la red.
- Cooperar con otros grupos de interés, asociaciones y/o redes en áreas afines.

**PARÁGRAFO ÚNICO.** Para desarrollar cada uno de los diferentes proyectos se suscribirán convenios especiales e independientes entre los diferentes miembros y según las necesidades particulares de cada uno; asimismo, cada institución facilitará los medios para la ejecución de las actividades de la Red.

#### **4. MIEMBROS DE LA RED.** Los miembros de la REDPoliDiversa son de dos (2) categorías:

- Miembros Fundadores
- Miembros Adherentes

Los miembros son las instituciones que contribuyen al desarrollo de las funciones fundamentales del objeto de la Red y dan lineamientos sobre la organización y estrategia de trabajo. También, tendrán la responsabilidad de participar de las reuniones y decisiones de la Red como integrantes de pleno derecho, es decir que tendrán voz y voto en las reuniones.

Son características deseables de los miembros:

- 1) La disposición para el trabajo en equipo
- 2) La disponibilidad para compartir información especializada
- 3) La disponibilidad de expertos o alianzas que enriquezcan el trabajo de la Red
- 4) Capacidad financiera o de gestión de medios, para desarrollar las actividades de la Red

**4.1. MIEMBROS FUNDADORES.** Son las instituciones y entidades que vienen trabajando de forma articulada desde el año 2021, a saber:

1. Universidad de Antioquia
2. Universidad del Valle
3. Universidad de Sucre
4. Universidad El Bosque
5. Universidad de Caldas
6. Universidad del Cauca

Estas instituciones dispondrán de una (1) persona que servirá como su delegado para las reuniones y demás asuntos relacionados con el funcionamiento de la Red.

**4.2. MIEMBROS ADHERENTES.** Serán miembros adherentes aquellas personas jurídicas como fundaciones, asociaciones, instituciones de educación superior (IES) públicas y/o privadas y demás entidades sin ánimo de



lucro que tengan relación con el objetivo de La Red y que cumplan con los requisitos previamente determinados para el ingreso y manifiesten aceptar los términos del presente acuerdo, que tengan interés en trabajar por la Red, que estén dispuestas a compartir sus conocimientos, herramientas y dispongan de una (1) persona que sirva como su delegado para las reuniones y demás asuntos relacionados con el funcionamiento de la Red.

El representante legal de las instituciones que quieran hacer parte de la Red deberán presentar su solicitud por escrito haciendo un recuento de su experiencia en el campo, manifestando su interés y disposición para compartir capacidades y conocimientos e indicando quién será la persona que los representará ante la Red. Estas solicitudes serán estudiadas por los miembros de La Red, órgano que decidirá de manera unánime sobre la admisión o no del solicitante.

#### **4.3. DERECHOS Y DEBERES DE LOS MIEMBROS.**

- 1) Cumplir, de buena fe, el Convenio.
- 2) Utilizar la información que se reciba o genere durante la ejecución del Convenio, sólo para los fines y objetivos del respectivo Convenio.
- 3) Respetar los principios, políticas y normas de cada **Parte**.
- 4) Las demás inherentes a la naturaleza del Convenio.
- 5) Destinar los recursos estrictamente para los rubros relacionados en el Numeral 4.

#### **5. COMITÉ. Será de dos tipos Comité Directivo y Comité Técnico**

Comité Directivo. Conformado por los jefes inmediatos de los delegados de cada institución.

La reunión de este Comité se realizará anualmente con el fin de presentarles el informe de gestión y plan de trabajo del año correspondiente.

Comité Técnico. Conformado por los delegados de cada institución y funcionará como máximo órgano de decisión de la Red.

La reunión de todos los miembros se denominará Comité. En estas podrán participar todos los representantes que hayan sido previamente designados por los miembros, quienes ejercerán su derecho a votar en nombre de sus instituciones de origen.

Cada miembro tendrá derecho a un (1) voto.

Serán funciones del Comité Técnico las siguientes:

- Decidir sobre la vinculación de nuevos miembros
- Determinar el monto anual en smmlv y gestionar el aporte anual de los recursos financieros
- Decidir sobre la continuidad y permanencia de los miembros
- Aprobar o rechazar los proyectos formulados
- Decidir sobre la participación en proyectos formulados por terceros
- Elaborar y aprobar el plan estratégico anual de la Red
- Definir cronograma anual de actividades
- Decidir sobre modificaciones a las reglas contenidas en este documento constitutivo de la Red
- Definir las condiciones de participación de los miembros en eventos externos a la Red

- Velar por la articulación con otras redes, instituciones, entre otras, que potencien el funcionamiento de la Red y su impacto
- Decidir sobre la terminación y liquidación de la REDPoliDiversa
- Escalar en cada institución las decisiones que correspondan

**5.1. REUNIONES.** Las reuniones del Comité Técnico podrán ser ordinarias o extraordinarias, las cuales se regirán por las siguientes reglas:

**5.1.1. REUNIÓN ORDINARIA.** El Comité se reunirá ordinariamente de manera presencial o virtual según el plan de trabajo establecido. Las citaciones a estas reuniones serán realizadas por la institución que esté a cargo de la próxima sesión, con por lo menos diez (10) días hábiles de anticipación a la fecha de realización de la misma.

**5.1.2. REUNIÓN EXTRAORDINARIA.** El Comité Técnico se reunirá de forma extraordinaria de manera presencial o virtual cuando las necesidades de la Red así lo ameriten. Esta citación será realizada por cualquiera de los miembros y será informada a través de comunicación escrita dirigida a todos los miembros, con no menos de tres (3) días hábiles de antelación a la reunión.

**5.2 ACTAS.** Las actas de las reuniones serán elaboradas por la persona delegada por la institución anfitriona, se conservará en una carpeta electrónica de trabajo colaborativo donde todos los miembros tendrán acceso.

**5.3 QUÓRUM.** El Comité deliberará con un número plural de miembros que represente, por lo menos, la mitad más uno de los miembros asistentes a la reunión.

**6. MODELO DE TRABAJO.** Además del Comité Técnico como máximo órgano de dirección, se organizarán las labores de sus miembros en tres (3) mesas de trabajo, como se describe a continuación:

### **6.1. INSTITUCIÓN LÍDER**

Anualmente el Comité Técnico designará una institución coordinadora que se ocupará de la gestión del plan de trabajo, así como de la gestión financiera.

Esta institución será designada en reunión del Comité Técnico, siguiendo el criterio de participación, designando anualmente una institución diferente a la anterior y garantizando que todas asuman la coordinación en un periodo determinado. Tendrá las siguientes funciones:

- Servir como principal canal de comunicación entre los miembros de la Red
- Organizar, promover y ejecutar acciones y programas de coordinación y apoyo a las diferentes mesas de la Red
- Recopilar y socializar los resultados de los procesos de evaluación realizados a los miembros de la Red
- Notificar a los miembros sancionados sobre la decisión de bloqueo, como resultado de la evaluación de desempeño realizada

**6.2. TRABAJO POR PROYECTOS.** El Comité definirá anualmente los proyectos estratégicos y sus miembros deberán vincularse al menos en uno de esos proyectos, garantizando su diseño, ejecución y

evaluación. Cada proyecto será socializado y evaluado por los miembros del Comité Técnico. Estos proyectos deberán estar en tres grandes líneas: Comunicación, Gestión del Conocimiento y Formación.

**7. DISPOSICIONES VARIAS.** Se definirán y adecuarán los siguientes conceptos dentro de cada uno de los convenios especiales:

**7.1. PROPIEDAD INTELECTUAL.** Cualquier producción intelectual que los miembros presenten como de su autoría o titularidad a los otros será aceptada por estos como tal, considerando que con ella no se han transgredido derechos de propiedad intelectual de otras personas, mientras no se presente prueba en contrario. En caso de infringir derechos de autor, el infractor deberá asumir la responsabilidad por daños y perjuicios que cause y afrontar las acciones legales que procedan por el hecho, librando de toda responsabilidad a los demás miembros.

**PARÁGRAFO ÚNICO.** Los productos y programas que se construyan y desarrollen de manera conjunta en esta Red son de propiedad de todos sus miembros y siempre deberán aludir a todos los autores.

**7.2. PROTECCIÓN DE LA INFORMACIÓN CONFIDENCIAL.** Todos los miembros que realicen actividades conjuntas se comprometen a realizarlas garantizando, bajo todas las circunstancias, la protección de la información que por su naturaleza deba mantenerse en reserva. En todo caso, si cierta información deba recibir tratamiento confidencial, los miembros, sin necesidad de que el titular de la información así lo solicite, tomarán las medidas conducentes para proteger la confidencialidad de la misma dando aviso de ello a su titular. De la misma manera, los miembros se comprometen a proteger la Propiedad Intelectual de terceros y a no divulgar información que tenga el carácter de confidencial en dichos eventos.

**7.3. TRATAMIENTO DE DATOS.** La Red velará por el cumplimiento de la normatividad que regula la materia, y se acoge a las políticas propias sobre tratamiento de datos de cada institución que sea miembro.

**7.4. PROTECCIÓN DEL KNOW HOW:** En todos los casos de generación de herramientas o contenidos por parte de los miembros de la Red, estos revisarán el estado de documentación y gestión del know-how generado a partir de las diversas actividades, con la premisa de que aquel puede generarse en cualquiera de los proyectos y programas de la Red, y que su adecuada protocolización puede aumentar el valor de los activos de Propiedad Intelectual.

**7.5. SIGNOS DISTINTIVOS.** El uso de la marca y demás signos distintivos de la Red se regirán por el manual de imagen de la misma, el cual se constituye en una guía que permite unificar criterios y normalizar el manejo de la identidad visual. Es una importante pieza de comunicación que brinda la orientación, el uso correcto de los diferentes elementos y usos aplicados en diferentes medios y espacios.

En caso de que los miembros elaboren y postulen artículos, ponencias y demás presentaciones conjuntas a convocatorias, concursos o eventos de carácter académico o comercial, la utilización de los signos distintivos de los participantes deberá regirse al manual de imagen de la Red.

**8. Duración:** dos (2) años, contados a partir de la firma. Podrá ser prorrogado, por escrito, antes del vencimiento.

# MANIFESTACIÓN DE VOLUNTADES

Hoja 1

## Compromiso de participación en la Red de Apropiación Social del Conocimiento

Yo, **JOHN JAIRO ARBOLEDA CÉSPEDES** en mi calidad de representante legal de la Universidad de Antioquia, mediante la firma del presente documento me comprometo a cumplir con los deberes, responsabilidades y actividades estipuladas en las condiciones de colaboración de la Alianza de Apropiación Social del Conocimiento. Por lo tanto, designo a JAIME ALONSO USMA WILCHES, cargo XXXXX XXXXXX, mayor de edad identificado(a) con cédula de ciudadanía XXXXXXXXXXXXX para que sea quien participe activamente en las reuniones, eventos y actividades de la Alianza de Apropiación Social del Conocimiento.

Firma

---

**JOHN JAIRO ARBOLEDA CÉSPEDES**

Representante Legal  
Universidad de Antioquia

Acepta

---

**JAIME ALONSO USMA WILCHES**

Cargo XXXXXX XXXXXX XXXXX  
CC. XXXXXXXX  
Universidad de Antioquia

## **Compromiso de participación en la Red de Apropiación Social del Conocimiento**

Yo, **JAIME LEÓN DE LA OSSA VELÁSQUEZ** en mi calidad de representante legal de la Universidad de Sucre, mediante la firma del presente documento me comprometo a cumplir con los deberes, responsabilidades y actividades estipuladas en las condiciones de colaboración de la Alianza de Apropiación Social del Conocimiento. Por lo tanto, designo a **XIMENA PAOLA BUENDIA ARIAS**, docente, mayor de edad identificado(a) con cédula de ciudadanía 1.116.778.863 para que sea quien participe activamente en las reuniones, eventos y actividades de la Alianza de Apropiación Social del Conocimiento.

Firma

---

**JAIME LEÓN DE LA OSSA VELÁSQUEZ**

Representante Legal  
Universidad de Sucre

Acepta

---

**XIMENA PAOLA BUENDIA ARIAS**

Docente  
CC. 1116778863  
Universidad de Sucre

## **Compromiso de participación en la Red de Apropiación Social del Conocimiento**

Yo, **ÉDGAR VARELA BARRIOS** en mi calidad de representante legal de la Universidad del Valle mediante la firma del presente documento me comprometo a cumplir con los deberes, responsabilidades y actividades estipuladas en las condiciones de colaboración de la Alianza de Apropiación Social del Conocimiento. Por lo tanto, designo a **NORBELLA MIRANDA NIEVES**, docente, mayor de edad identificada con cédula de ciudadanía 45'477.623 para que sea quien participe activamente en las reuniones, eventos y actividades de la Alianza de Apropiación Social del Conocimiento.

Firma

---

**ÉDGAR VALERA BARRIOS**

Representante Legal  
Universidad del Valle

Acepta

---

**NORBELLA MIRANDA NIEVES**

Docente  
CC. 45'477.623  
Universidad del Valle

# ANEXO 14



Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés y Francés  
Escuela de Ciencias del Lenguaje  
Facultad de Humanidades

Santiago de Cali,  
15 de septiembre de 2021

A quien pueda interesar

Por medio de la presente hago constar que:

La estudiante ALICIA JANETH CHIRÁN CHUQUIZÁN, código 201527006-3263 y la estudiante MELIZA DEL SOCORRO TAPIE ALPALA, código 201329143-3263 están matriculadas en la asignatura Trabajo de Grado en el período febrero-octubre de 2021. Las dos estudiantes están desarrollando el trabajo titulado *Construcción del perfil sociolingüístico de las mujeres indígenas Pastos estudiantes de la Universidad del Valle, sede Meléndez, a través de una investigación duo-etnográfica*, bajo la dirección del profesor ANDRÉS VALENCIA.

La estudiante MANUELA CARDONA USUGA, código 201529337 -3263, está matriculada en la asignatura Trabajo de Grado en el período febrero-octubre de 2021. La estudiante está desarrollando el trabajo titulado *Actitudes lingüísticas de indígenas bi/plurilingües estudiantes de la Universidad del Valle sede Cali*, bajo la dirección de la profesora NORBELLA MIRANDA.

Atentamente,

IRINA KOSTINA  
Directora de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y Francés