

**Dos Perdices Urden las Hebras de las Warmis en un Tejido Ancestral:
Perfil Sociolingüístico de las Mujeres Indígenas Pastos Estudiantes de la Universidad del
Valle**

Alicia Chirán y Meliza Tapie

Facultad de Humanidades, Universidad del Valle

Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y en francés

MA Andrés Fernando Valencia Mafla

Mayo de 2022

Agradecimientos

Alicia: Mi gratitud eterna a las warmis de mi familia: mi abuelita Laura Cuaical, mi madre Albina Chuquizán, mi hermana Argeny Chirán, quiénes trenzaron en mi la esencia y la fuerza de ser mujer indígena con su apoyo, afecto y ejemplo. A mi padre Adelmo Chirán, a mis hermanos Jairo y Alexis por sus consejos y apoyo incondicional. A mis amigos que estuvieron en esos momentos difíciles en la ciudad y la universidad dándome su inspiración para no rendirme en este camino, Cristina, Gustavo, Libia, Hugo, y Alex, gracias por su aliento y cariño.

Meliza: Mi gratitud a mis abuelas y abuelos: Mis bisabuelos, Juana Eloísa Alpala, Mesías Caicedo. Mis abuelos, Mercedes Tapie y Cesar Tapie, quienes desde la espiritualidad han estado presentes. A mis abuelos, Manuel Jesús Alpala, Sofía Alpala quienes son mi sostén y fuerza. A mi mami Nubia Alpala, mi papá José Vicente Tapie, mi hermano Héctor Tapie, mi sobrino David Santiago Tapie, Mi tía Leonor Tapie quienes han permanecido de manera incondicional. A Daniel Chaves y a toda mi familia Alpala Caicedo y Tapie Tapie. A mis amigos y compañeros del CIU Univalle que me acompañaron y estuvieron en este gran camino de la Universidad.

De las dos un caluroso *pay* a las compañeras Pastos de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras que nos compartieron sus experiencias para lograr este trabajo, *un pay* a todas las ancestras indígenas pastos, valerosas, fuertes y resistentes que fueron nuestra inspiración para crear este perfil de las *renacientes* Univallunas.

A lot of thanks and merci beaucoup to Norbella Miranda, Italo Muñoz, Felipe Robayo, Alexander Ramirez, Amparo Huertas, Luis Emilio Mora y a Jose Aldemar Álvarez, profesores que nos brindaron además de sus conocimientos, el acompañamiento en los momentos precisos para no desistir de la vida académica. Dear professor Andrés Valencia, *pay* to motivate and encourage these two indigenous pastos women to enrich, develop, apply and fortify our own

knowledge in the university world. We wish you continue believing in your students as you did with us.

Mito Origen de los Pastos

(...) Las dos perdices poderosas, transformadoras del mundo y de la vida, bailando fueron fundando los pueblos, ayllus y parcialidades, los de arriba y los de abajo, el fuego y el agua, la noche y el día, lo masculino y lo femenino; sobre estas dos cordilleras lo que estaba para adentro quedó para afuera, lo de arriba quedó hacia abajo y lo de abajo hacia arriba, así se formó el Nudo de los pastos en las cíclicas equinocciales y solsticiales (...). (Tarapues et al., 2004, p. 6)

Tabla de contenido

Introducción	13
Problema de investigación	15
Pregunta de Investigación	20
Preguntas Secundarias	20
Objetivos	21
Objetivo General	21
Objetivos Específicos	21
Justificación	22
Antecedentes	26
Internacional	27
Nacionales	31
Locales	36
Tejido Conceptual	43
Metodología	64
Tipo de Estudio	64
Población y Contexto	65
Instrumentos	66
Análisis de Datos	66
Tejiendo la Trama de las Warmis Pastos	71
Cruce de datos	76
Características Sociodemográficas Básicas de Mujeres Pastos Estudiantes	77
<i>Condición de Excepción Indígena</i>	77
<i>Sexo y Género</i>	79
<i>Edad</i>	80
<i>Procedencia</i>	82
<i>Cantidad de Ingresos por Año</i>	84
<i>Facultades y Programas Académicos</i>	86
<i>Educación Básica y Media</i>	92
Características Sociodemográficas Básicas de la Encuesta Sociolingüística (muestra 10 mujeres pastos Estudiantes)	94
<i>Lugar de Residencia Ciudad/Barrio</i>	94
<i>Tiempo Fuera del Territorio</i>	96

<i>Residencia Durante el Periodo Vacacional</i>	96
<i>Estado civil</i>	97
<i>Ocupación de Padres de Familia</i>	98
Características sociolingüísticas	99
<i>Identidad Indígena y Lengua Materna de las Mujeres Pastos Estudiantes</i>	99
<i>Participación en el Cabildo Indígena de la Universidad del Valle</i>	103
Análisis de la Base de Datos y de la Encuesta Sociolingüística	106
Trenzando Saberes de las Warmis Pastos	109
Reconocimiento de Ser Mujer Indígena en la Universidad	112
Lengua Pastos	115
<i>Actitudes</i>	116
<i>Uso y Función</i>	117
Español Regional	120
<i>Actitudes</i>	121
<i>Uso y Función</i>	123
Lenguas Extranjeras	126
<i>Inglés</i>	126
<i>Actitudes hacia el Inglés</i>	128
<i>Uso y Función del Inglés</i>	130
<i>Francés</i>	132
<i>Actitudes hacia el Francés</i>	133
<i>Uso y función del Francés</i>	133
Chaquíñanes de Permanencia y Resistencia	135
Estrategias de Resistencia Personal y Familiar	136
<i>Salir del Territorio a la Ciudad</i>	136
<i>La Automotivación de las MIPE</i>	137
Soporte Económico en la Universidad	139
Estrategias de Resistencia para la Vida Académica	140
<i>Apoyo por Parte de Profesores</i>	141
<i>Estrategias Dentro de la Universidad</i>	142
<i>Estrategias Externas a la Universidad</i>	144
Perdiz Blanca	150
<i>Tejido Origen e Identidad Alicia</i>	150
<i>Tejido Migración a la Ciudad: Alicia</i>	152
<i>Tejido Académico: Alicia</i>	156
<i>Tejido de Logros: Alicia</i>	162
Perdiz Negra	166

<i>Tejido Origen e Identidad: Meliza</i>	166
<i>Tejido Migración a la Ciudad: Meliza</i>	167
<i>Tejido Académico: Meliza</i>	170
<i>Tejido de Logros: Meliza</i>	179
Perdices Uniendo Tejidos	181
Conclusiones y Recomendaciones	186
Referencias	189
ANEXOS	199
Anexo 1: Esquema de Entrevista Semiestructurada	199
Anexo 2: Glosario	204
Anexo 3: Producción Escrita sobre Mitos	211
Anexo 4: Collage auto-etnográfico de una semilla renaciente	213

Listado Figuras

Figura 1 Tejiendo en la Tulpa.....	26
Figura 2 Urdiendo y tejiendo la memoria de la mujer pastos	73
Figura 3 Condición excepción indígena Admisiones y Registro académico	77
Figura 4 Condición excepción indígena. Encuesta sociolingüística.....	78
Figura 5 Sexo (Admisiones y Registro Académico)	79
Figura 6 Género (encuesta sociolingüística).....	79
Figura 7 Procedencia de las mujeres indígenas pastos del departamento de Nariño.....	82
Figura 8 Procedencia por municipios del departamento de Nariño de las mujeres indígenas pastos estudiantes.....	82
Figura 9 Resguardo o comunidad	83
Figura 10 Cantidad de mujeres pastos estudiantes que ingresaron durante el período 2011-2019	84

Figura 11 Facultades elegidas por mujeres indígenas del departamento de Nariño	86
Figura 12 Programas académicos de mujeres indígenas pastos estudiantes.....	91
Figura 13 Ciudad de residencia durante el periodo de clases	94
Figura 14 Barrio de residencial durante el periodo de clases	95
Figura 15 Lugar de residencia durante el periodo vacacional	96
Figura 16 Estado civil	97
Figura 17 Ocupación madre.....	98
Figura 18 Ocupación padre.....	98
Figura 19 Pueblo indígena	99
Figura 20 Lengua núcleo familiar.....	101
Figura 21 Lengua indígena	102
Figura 22 Reconocimiento del Cabildo Indígena de la Universidad del Valle	103
Figura 23 Residencia Casa de Paso - Cabildo Indígena de la Universidad del Valle.....	103
Figura 24 Discriminación	106
Figura 25 Trenzando las raíces del nuevo comienzo	110
Figura 26 Las dos perdices	146
Figura 27 Las perdices poderosas	148
Figura 28 Mi inspiración.....	153
Figura 29 Ejercicio intercultural de escritura en inglés	162
Figura 30 Escritura narrativa y reflexiva Zali the white mouse	170
Figura 31 Mural creado para el proyecto de clase Soy mujer univalluna.....	174
Figura 32 Acompañamiento y posesión del cabildo indígena de la Universidad del Tolima ...	176
Figura 33 Fruto de estrategia de permanencia de indígenas para indígenas estudiantes.....	182

Figura 34 Primer encuentro de la lengua Pasto “Kualchio cuas ker”	184
--	-----

Listado de Tablas

Tabla 1 Numeración de antecedentes.....	27
Tabla 2 Edad (Admisiones y Registro Académico).....	80
Tabla 3 Edad (encuesta sociolingüística).....	81
Tabla 4 Cantidad de ingreso (encuesta sociolingüística)	85
Tabla 5 Total de mujeres indígenas del departamento de Nariño que ingresaron por condición de excepción indígena durante el año 2011-2019 distribuidas por facultades y programas académicos	87
Tabla 6 Tipo de institución educativa donde las mujeres indígenas del departamento de Nariño cursaron su educación básica y media	92
Tabla 7 Procedencia de colegios de mujeres indígenas pastos estudiantes	92
Tabla 8 Tiempo fuera del territorio.....	96
Tabla 9 Identidad indígena.....	100
Tabla 10 Participación en actividades del Cabildo Indígena Universitario de mujeres Pastos estudiantes.....	104
Tabla 11 Etnoantropónimos y etnotopónimos de la lengua pastos	118

Listado De Siglas

IE Indígena estudiante¹

IPE Indígena pastos estudiante

MI Mujer indígena

MIP Mujer indígena pastos

MIPE Mujeres indígenas pastos estudiantes

¹ En el desarrollo de este trabajo, se usa el término **indígena estudiante** porque desde el sentir indígena, nuestra autonomía, derecho mayor y ley de origen llevamos primero nuestra identidad en la universidad y luego si hacemos parte de toda la comunidad universitaria como estudiantes, en ese sentido, nos denominamos indígenas estudiantes para hacer hincapié en un reconocimiento y visibilización de nuestras comunidades.

Resumen

Dos perdices urden las hebras de las warmis en un tejido ancestral, perfil sociolingüístico de las mujeres indígenas pastos estudiantes (MIPE) de la Universidad del Valle, sede Meléndez. Es un proyecto dúo-etnográfico con enfoque cualitativo, realizado a través de la información recolectada de bases de datos como: Admisiones y Registro académico, encuesta sociolingüística, entrevistas a profundidad y la investigación dúo-etnográfica por dos mujeres indígenas pastos estudiantes de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y en francés. Tomando como base la teoría descolonial, donde se prioriza la identidad y la cultura propia, para ello fueron desarrollados cuatro capítulos a través de metáforas ligadas a la identidad indígena pastos: Tejiendo la Trama de las Warmis pastos, Trenzando Warmis pastos, Chaquiñanes de Permanencia y Resistencia y la dúo - etnografía, dos Perdices. La presente investigación tuvo el propósito de visibilizar la presencia de las Mujeres Indígenas pastos en la educación superior, resaltar sus características sociodemográficas, lingüísticas, académicas y valorar sus saberes, experiencias y aportes a la Universidad Pública.

Palabras claves: mujeres indígenas pastos, sociolingüística, perfil sociolingüístico, identidad, permanencia, pensamiento descolonial, dúo-etnografía.

Abstract

Two partridges knit the warmis' treads in an ancestral weave, the sociolinguistic profile of Indigenous Pastos women (MIPE), from Universidad del Valle, Mélenéz, it's a duoethnographic project within a qualitative approach made through information gathered from the Registrar's office databases, a sociolinguistic survey, in-depth interviews and a duoethnographic search by two indígena pastos women students of the Foreign Languages Program with emphasis in English and French. Drawing on decolonial theory, where *the identity and own culture* are priority, therefore four chapters were developed through metaphors linked to the indigenous pastos' identity: Weaving the weft of pastos women (*Tejiendo la Trama de las Warmis pastos*), Braiding pastos women understandings (*Trenzando Saberes de las Warmis pastos*), Strategies or ways of permanence and resistance (*Chaquiñanes de Permanencia y Resistencia*), and Duo-ethnography, two partridges (*Las dos Perdices*). The purpose of this research was to make visible the presence of pastos Indigenous Women in higher education and to highlight sociodemographic characteristics, identity, linguistic, and academic aspects. Also, valuing their knowledge, experiences and contributions to the public university.

Keywords: Pastos indigenous women, sociolinguistics, sociolinguistic profile, identity, permanence, decolonial thought, duoethnography.

Introducción

Nuestro presente trabajo con enfoque descolonial, se desarrolló a través de metáforas alusivas a nuestra identidad de mujeres indígenas pastos. Para consolidar el perfil sociolingüístico *tejimos* características sociodemográficas, lingüísticas y académicas de las mujeres indígenas pastos que ingresaron por condición de excepción a la Universidad del Valle (2011-2019). Luego, *trenzamos* los relatos de ocho compañeras pastos matriculadas y egresadas de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y en francés²; sus voces dieron a conocer las características de su riqueza lingüística que simbólicamente representa una *carneja* compuesta de diversos *cadejos* provenientes del español regional, la lengua pastos, el quechua, y en el caso de quienes estudiamos el programa de Lenguas Extranjeras, el inglés y el francés. En esta práctica propia de *trenzarnos las unas a las otras*, relatamos los desafíos a los que nos enfrentamos y las estrategias de permanencia y resistencia que utilizamos en nuestro *chaquiñán* por acceder, avanzar y lograr el éxito en la educación superior.

Este estudio se enmarca en el pensamiento de la socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2010), mujer aymara intelectual, quién nos brindó ideas para abordar nuestra investigación descolonial, desde la exploración del *adentro hacia afuera*; es decir, el reconocimiento de nuestra propia identidad que nos lleva a la valoración de la identidad indígena colectiva. Esto lo logramos por medio de un enfoque investigativo dúo-etnográfico/ auto-etnográfico de carácter evocativo, propuesto por investigadores como Chang y colegas (2012), Heewoon, (2013), y Bochner y Ellis, (2016). Donde nosotras Alicia y Meliza involucramos nuestras voces en diferentes roles: autoras, mujeres indígenas pastos y estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras.

² En adelante nombraremos como Licenciatura en Lenguas Extranjeras

A partir de las epistemologías propias y académicas, encontramos la armonía de dos opuestos para dar resultados en cuatro capítulos, metafóricamente nombrados: *Tejiendo la Trama de las Warmis Pastos*, *Trenzando Saberes de las Warmis Pastos*, *Chaquiñanes de Permanencia y Resistencia*, y *Las dos Perdices*. En su desarrollo se cumplen los tres objetivos de la investigación: primero, caracterizar socio demográficamente a las mujeres indígenas pastos estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena entre 2011 y 2019 a la Universidad del Valle, sede Meléndez. Segundo, analizar las actitudes, uso y funciones de nuestra lengua indígena, español regional y lenguas extranjeras de las mujeres indígenas pastos estudiantes de la Universidad del Valle y tercero, caracterizar las estrategias de permanencia y resistencia frente a desafíos personales, académicos y lingüísticos de las mujeres indígenas pastos estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y en francés, en la Universidad del Valle. Al final del trabajo, se podrá encontrar un breve glosario del léxico de la cotidianidad de las mujeres indígenas Pastos y de la comunicación en la región sur de Nariño, para un mejor entendimiento del lector, puesto que este vocabulario no es común en el español académico, quisimos resaltar y compartir este vocabulario a lo largo de nuestra investigación.

Problema de investigación

Los pueblos indígenas hemos resistido y reivindicado derechos por generaciones, las mujeres han desempeñado roles importantes en estas luchas, entre ellas la búsqueda del acceso, la permanencia y la culminación exitosa de los programas académicos. Las y los líderes indígenas dentro de las universidades han encaminado proyectos para que la educación contemple los conocimientos de las culturas ancestrales. Desde las primeras organizaciones indígenas en la Universidad del Valle, las estudiantes han estado presentes, “El día 29 de enero del año en curso (2003), fecha que marcó oficialmente el nacimiento del *Cabildo Indígena Universitario*” (Gutiérrez, 2010, p. 127), en esta organización se destacan dos mujeres indígenas en los cargos de alguacil y secretaria: Nery Beca del pueblo nasa y Luz Chávez del pueblo yanakuna, ellas exaltaron la voz de la mujer indígena en la primera organización, la que influyó en más universidades públicas y privadas a la creación de otros cabildos universitarios quienes han formulado estrategias para superar obstáculos en el transcurso de la formación profesional de los indígenas estudiantes. Hoy en día, las mujeres indígenas continúan promoviendo estrategias para el reconocimiento de la diversidad, igualdad de género e inclusión dado que se requiere un mayor avance en cuanto al apoyo y seguimiento a los procesos y situaciones de las mujeres indígenas estudiantes.

De igual forma, organismos como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) se han creado con el ánimo de resarcir la deuda histórica con los pueblos indígenas en términos de derechos, por lo tanto la OIT ha fomentado el desarrollo de objetivos sostenibles de los que reconocemos el objetivo cuatro para esta investigación: Educación de calidad, en donde la OIT afirma que “los pueblos indígenas suelen tener poco acceso a una educación y capacitación de calidad y a menudo carecen de las calificaciones necesarias para aprovechar las oportunidades

que se presentan.” (Dhir, 2016, p. 3). También, el objetivo de desarrollo sostenible número cinco: Igualdad de género, la OIT nos dice que:

... las mujeres y las niñas indígenas realizan contribuciones apreciables en términos de medios de subsistencia, prestación de cuidados sin remunerar, y seguridad alimentaria, no obstante lo cual son víctimas de múltiples formas de discriminación dentro y fuera de su comunidad, lo que las hace aún más vulnerables a la exclusión social y económica. Así, las mujeres indígenas se topan con muchos obstáculos para participar plenamente en los procesos de adopción de decisiones a nivel político, social y económico. (Dhir, 2016, p. 4)

En cuanto a lo que plantea la OIT en los objetivos de desarrollo sostenible, la educación de calidad y la igualdad de género desde nuestra voz de mujeres indígenas pastos manifestamos que es muy poco lo que se ha avanzado dentro y fuera de los territorios, es una lucha constante y de paciencia para retomar la educación propia, la lengua y la cosmovisión. Aspectos que estamos caminando para revitalizar en cada uno de los territorios desde las mismas comunidades que reavivan las memorias y reivindican espacios en donde las mujeres indígenas tengan más oportunidades de participar para generar conocimiento y vida al igual que la madre tierra³ para *re-existir* y pervivir como pueblos indígenas.

En Colombia, a través de la Constitución Política de 1991 se “reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (Art.7), se acepta la diferencia y esto posibilita a las mujeres indígenas de diversos pueblos a tener acceso a la educación en las

³ En las comunidades indígenas se le da este nombre al planeta tierra o a la naturaleza, con la idea de que es ella una madre quién con sus recursos nos brinda vida.

universidades del país. Si bien este artículo es un paso para abrir camino a las mujeres indígenas, y gracias a ello hay profesionales indígenas debemos decir que falta trabajo por mejorar, aspectos como la identidad y el género, elementos que en el campo educativo profesional se deben fortalecer para lograr un enfoque diferencial inclusivo. Santamaría (2016) afirma que “la perspectiva de egresar era mínima, y más para una mujer indígena con hijos” (p.184) “La discriminación en las grandes ciudades era muy fuerte, y sobre todo en un contexto como el universitario” (Ibíd., p. 185). Estas afirmaciones demuestran cómo las mujeres indígenas tienen que luchar prolongadamente por ganar su espacio en los contextos urbanos y universitarios. Es un hecho que para las mujeres indígenas, para los jóvenes de las periferias y de escasos recursos, el derecho a la educación por parte del estado no está garantizado. Algunos de los elementos que limitan la oportunidad son la baja calidad educativa, la precaria inversión de recursos económicos, los exámenes de estado descontextualizados e incoherentes con la realidad educativa y cultural de las comunidades, entre otros.

En la ciudad de Cali, los indígenas estudiantes de la Universidad del Valle ingresan a estudiar amparados en los artículos que plasmaron las y los líderes indígenas en la constitución del 91 de donde se desprenden decretos, acuerdos y reglamentos para el acceso en condición de excepción indígena a estas instituciones de educación superior, “Un fruto de esfuerzos colectivos de miles de indígenas que han expuesto su vida en busca de la igualdad de oportunidades, incluso reconociendo la pérdida de vidas humanas...La *condición de excepción* no es una dádiva...de la dirección universitaria.” (Gutiérrez, 2010, p. 83). Esta lucha se mira reflejada hasta nuestros días en la Resolución No. 081. De 1998:

Los criterios de admisión y la oferta educativa en los programas de pregrado de la sede de Cali y del sistema de regionalización, en el valle, en cumplimiento de la Ley, hará una reserva del 4%

PARA LOS INDÍGENAS en cada uno de los programas académicos que se ofrecen, dentro de las CONDICIONES DE EXCEPCIÓN. (Consejo Académico, p. 1)

Dentro de la Universidad los jóvenes se han organizado para que la educación reconozca la riqueza cultural y que los indígenas además de formarse profesionalmente sean parte de la construcción de una educación diversa. De las prolongadas luchas de los indígenas Univallunos, líderes y autoridades tradicionales se logró llegar a un acuerdo con la Universidad del Valle, donde se permite la gratuidad en la inscripción para aspirantes indígenas estudiantes por medio de la Resolución No. 124 de 2019, la cual resalta que:

A partir del presente Proceso de Admisión, la población indígena que se inscriba a los programas de pregrado de la Universidad haciendo uso de la Condición de Excepción Indígena (IN), estará exento de realizar el pago de dicha inscripción. (Consejo Académico, p. 5)

La condición de excepción y la inscripción sin pago a los aspirantes indígenas en las sedes Cali y el Sistema de Regionalización, permiten a las mujeres indígenas estudiantes acceder a la educación superior. Sin embargo, hay grandes carencias sobre las problemáticas y necesidades que padecen dentro de la universidad por lo que es necesario seguir trabajando en proyectos que permitan una formación integral en condiciones de bienestar.

En este marco, en la Universidad del Valle se propuso y se desarrolló desde el año 2019 el proyecto denominado “Perfil sociolingüístico y académico de los estudiantes indígenas de la Universidad del Valle” (CI-4937), con el objetivo principal de construir un perfil sociolingüístico y académico de los estudiantes indígenas de pregrado de la Universidad del Valle. Este proyecto fue coordinado por los docentes de la Escuela de Ciencias del Lenguaje: José Aldemar Álvarez, Norbella Miranda, Luis Emilio Mora y Andrés Valencia, conjuntamente con el Cabildo Indígena

Universitario. Esta investigación elaboró un esquema de horizontalidad con los indígenas estudiantes, posibilitando flexibilizar el esquema homogéneo que encasilla al “indígena estudiante” y conocer la diversidad de los pueblos indígenas que habitan en la universidad tales como: pastos, nasa, misak, pisamira, yanacona, wachina e inga entre otros, más aún este proyecto plantó las bases para futuras investigaciones que profundicen en las particularidades de cada pueblo entre ellas: el género, la lengua propia e identidad.

Las distintas formas de ser mujer en el mundo indígena están conformadas por las construcciones particulares de género de los pueblos a los que pertenecen, por las diversas realidades socio territoriales de cada uno de ellos, así como por las adecuaciones en relación con la sociedad dominante. Por eso, las mujeres indígenas no constituyen un grupo homogéneo, sino que presentan una gran diversidad de situaciones, necesidades y demandas. (Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] 2013, p. 17)

En este sentido, no queremos que se generalice el término “mujer indígena” donde todas seamos tratadas con las mismas condiciones, ya que se invisibilizan las particularidades de cada pueblo. De ahí nace la necesidad de resaltar la diversidad de mujeres indígenas presentes en el campus universitario y en el caso de nuestra investigación, nosotras, las mujeres indígenas pastos.

De acuerdo con Gil (2005) “se nota la falta de profundización en el tema de la situación de la mujer indígena contemporánea a partir de la migración y su búsqueda de la educación superior” (p. 22), lo manifestado por la autora se relaciona con la falta de literatura sobre las mujeres indígenas en contextos universitarios, y esto nos motiva a aportar como investigadoras pastos con un tejido basado en las propias experiencias, con

el fin de construir el perfil sociolingüístico de las mujeres indígenas pastos estudiantes, MIPE de ahora en adelante, de la Universidad del Valle.

Pregunta de Investigación

¿Cuál es el perfil sociolingüístico de las mujeres indígenas pastos estudiantes de la Universidad del Valle, sede Meléndez, que ingresaron por condición de excepción indígena matriculadas desde 2011 hasta 2019?

Preguntas Secundarias

¿Quiénes somos las mujeres indígenas pastos estudiantes de la Universidad del Valle?
¿Cuál es nuestra procedencia familiar, social y geográfica?

¿Qué lengua indígena hace parte de nuestro territorio? ¿Qué lenguas extranjeras hablamos? ¿Qué actitudes tenemos hacia la lengua propia, el español regional y las lenguas extranjeras?

¿Qué estrategias hemos desarrollado frente a los retos a nivel personal, académico y lingüístico desde el ingreso a la universidad hasta el momento, para nuestra permanencia en la Universidad del Valle, en el programa académico Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y en francés?

Objetivos

Objetivo General

Construir el perfil sociolingüístico de las mujeres indígenas pastos estudiantes de la Universidad del Valle, sede Meléndez, que ingresaron por condición de excepción indígena matriculadas desde 2011 hasta 2019.

Objetivos Específicos

- Caracterizar socio demográficamente a las mujeres indígenas pastos estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena entre 2011 y 2019 en la Universidad del Valle, sede Meléndez.
- Analizar las actitudes, uso y funciones de nuestra lengua indígena, español regional y lenguas extranjeras de las mujeres indígenas pastos estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y en francés, en la Universidad del Valle.
- Caracterizar las estrategias de permanencia y resistencia frente a desafíos personales, académicos y lingüísticos de las mujeres indígenas pastos estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y en francés, en la Universidad del Valle.

Justificación

El presente trabajo se deriva de la investigación “Perfil sociolingüístico y académico de los estudiantes indígenas de la Universidad del Valle” (CI-4937), un trabajo colaborativo entre docentes investigadores e indígenas estudiantes monitores de diferentes pueblos, pastos, misak, wachina, pijao, inga y nasa. Una de nosotras: Meliza, participó de estas monitorias de investigación, puesto que se buscaba integrar una visión diferente de los investigadores no solo investigar a los sujetos, sino que también ellos fueron investigadores y participantes activos de los resultados que estaba buscando el proyecto. En ese sentido, una de las finalidades del proyecto estuvo dirigida a la producción de conocimiento que sirva de base para futuras investigaciones para la comunidad universitaria y sobre todo para los estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas. Dicho lo anterior, nosotras como mujeres indígenas pertenecientes a la gran nación de los pastos y participantes en el proyecto, nos acogemos a esta finalidad y, a partir de este soporte, nace nuestro trabajo de investigación del perfil sociolingüístico de las MIPE⁴ de la Universidad del Valle, sede Meléndez, que ingresaron por condición de excepción indígena en el periodo comprendido del 2011 al 2019.

Este perfil sociolingüístico de las MIPE con perspectiva de género pretende caracterizar parte de nuestra identidad como mujeres indígenas pastos partiendo de lo demográfico, lo lingüístico y las estrategias de resistencia pedagógicas y socioculturales de las mujeres indígenas en el contexto universitario, con la intención de visualizar nuestra presencia indígena femenina pastos y resaltar nuestra población con sus particularidades. De igual forma, mostrar que

⁴ Sigla: MIPE, abreviación de Mujeres Indígenas Pastos Estudiantes.

hacemos parte de la diversidad cultural en la educación superior, en este caso en la Universidad del Valle.

El anterior planteamiento enfatiza en nuestro reconocimiento necesario ya que nos negamos a ser parte de una generalización que nos opaca. Si bien, el peyorativo “Indio⁵” (s. f) impuesto desde la conquista nos ha homogeneizado a todos los pueblos originarios del Abya Yala, aún más a nosotras las mujeres indígenas, ocultando y silenciando nuestra identidad. Nosotras no desconocemos las situaciones o problemáticas que debemos enfrentar, siempre hemos estado a la vanguardia de salir adelante, levantando la voz y buscando maneras de enaltecer nuestra existencia en todos los espacios de carácter social, político y educativo. Sin embargo, hay situaciones de discriminación por nuestro origen, rasgos físicos, género, situación académica y otras desigualdades que nos atraviesan y hacen que el sistema educativo nos encasillen en el término de ser un indígena sin sus particularidades.

Si han habido cambios sobre cómo somos vistos y tratados los pueblos indígenas en las universidades, ha sido gracias a las continuas luchas de mujeres y hombres indígenas en las instituciones de educación superior de Colombia, por ejemplo: La ley del fondo Álvaro Ulcué Chocué⁶ para el acceso y sostenimiento de los indígenas estudiantes, en el que nosotras las mujeres indígenas hemos sido beneficiarias y que ha sido un soporte económico que garantiza la permanencia de las y los indígenas estudiantes. Por otro lado, cuando logramos acceder a la

⁵ De acuerdo con el Centro de Culturas Indígenas del Perú, CHIRAPAQ (2015, p. 29) el término “indio” fue utilizado durante muchos años y aún se utiliza con intención despectiva, con equivalentes de: vergüenza cultural, rasgos físicos, estilo de vida, clasificación social (pobre) y sin valor.

⁶ El Fondo Álvaro Ulcué Chocué, creado desde 1990, es un crédito condonable para indígenas estudiantes que estén cursando sus estudios de educación superior. Este fondo ayuda con gastos para matrícula y sostenimiento, sin tener que reembolsar el dinero girado para el pago de sus estudios tras cumplir los requisitos establecidos como graduarse y desarrollar un proyecto que beneficie a su comunidad. Fuente: <https://portal.icetex.gov.co/Portal/Home/HomeEstudiante/fondos-en-administracion-Listado/fondo-alvaro-Ulcue-chocue-comunidades-indigenas>

educación superior por el cupo de excepción indígena, desde la experiencia como comunidad del pueblo pastos tenemos testimonio de las luchas de compañeras MIPE quienes se han graduado a pesar de las dificultades que enfrentaron, logrando sobrellevar la presión social, académica y lingüística en el contexto universitario.

A pesar de nuestra presencia en todas estas luchas, caemos en cuenta de la invisibilización en la que nos encontramos hasta el día de hoy, puesto que no es una tarea fácil encontrar textos académicos que hablen sobre la voz de las mujeres indígenas y sus diversidades culturales, menos aún investigaciones sobre mujeres indígenas del pueblo pastos en la educación superior, que nos indiquen cómo ha sido su experiencia dentro de estos espacios, los desafíos personales, académicos, lingüísticos y las estrategias de resistencia que construyeron para permanecer en las universidades. Por lo tanto, este vacío es una razón fundamental por la que esperamos sembrar un pilar para apoyar futuras investigaciones que permitan a las mujeres indígenas contar sus historias, tejer su saber desde la escritura y compartir sus experiencias desde la trayectoria personal, académica y lingüística. Nosotras queremos que sea un proceso para salvaguardar el conocimiento para las futuras generaciones, un ejemplo espejo en el sentido de que las mujeres indígenas de otros pueblos dentro de las universidades de Colombia tomen la iniciativa y se motiven a contar sobre ellas mismas y reflexionar sobre su entorno desde una perspectiva crítica.

En relación al aporte en el ámbito académico, será un apoyo y soporte al área de sociolingüística desde una perspectiva intercultural y descolonial, para profesores e investigadores que deseen realizar un trabajo profundo en la población de acuerdo con su campo investigativo, puesto que brinda una fuente de información y descripción del perfil de las

mujeres indígenas estudiantes pastos con la realización de un trueque de conocimientos ancestrales y académicos en la Universidad del Valle.

Finalmente, después de haber iniciado el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y en francés, entre los años 2013, Meliza y 2015, Alicia para nosotras es grato compartir cómo esta investigación nos unió al final de la carrera, recordándonos el sentir indígena de trabajar colectivamente y las remembranzas comunes que nos unen desde el momento en que partimos desde nuestro territorio el resguardo indígena del Gran Cumbal hacia la Universidad del Valle, en este caminar hemos vivido experiencias que nos han llevado al reconocimiento y reafirmación de nuestra identidad como mujeres indígenas pastos estudiantes.

Como futuras docentes egresadas del programa de Licenciatura de Lenguas Extranjeras, este trabajo nos ha ayudado a salir de la visión colonizadora del investigador como sujetos de visión ajena, que utilizan a la población para su interés indagatorio. Por el contrario, la intención de nuestro trabajo es tener siempre presente la visión descolonizante, en la que nos reconozcamos, reencontremos y reafirmemos a través de la investigación crítica desde adentro hacia afuera, es decir, cambiando la terminología “población estudiada” por un “nosotras” donde somos un colectivo que está contribuyendo a la comunidad. Este sentir y el actuar indígena nos impulsa a expresar esa otra visión de los pueblos originarios de los que hacemos parte; este es nuestro compromiso con nuestra identidad al ser mujeres indígenas pastos estudiantes. También, partir desde la lingüística descriptiva en la investigación de la revitalización de la lengua pastos y que el programa académico de la licenciatura de Lenguas Extranjeras reflexione sobre la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, los contenidos, la metodología y formas de inclusión para las y los indígenas estudiantes que busca la oportunidad de convertirse en profesionales.

Antecedentes

Los tejidos de los pastos demostraban una habilidad al mezclar los colores y poder convertir su manualidad en un arte de ir tejiendo su historia para convertirse en un pueblo de intercambio.

(López et al., 2018, p. 52)

En la búsqueda de antecedentes para la investigación nos encontramos con la falta de trabajos realizados acerca de las mujeres indígenas pastos en contextos universitarios. Sin embargo, al profundizar y con el tiempo fue grato para nosotras encontrar estudios semejantes en ciertos aspectos de nuestro interés y además que algunos de estos hayan sido realizados por autoras indígenas de otros pueblos originarios, los que resaltan la voz femenina.

Haciendo una analogía con el proceso del arte de tejer de nuestro origen indígena pastos, cada trabajo significó para nosotras un hilo de diferente color que al unirlos formaron la diversidad multicolor de antecedentes para la guía y soporte de nuestro tema de estudio.

Figura 1

Tejiendo en la Tulpa



Nota: La fotografía simboliza la unión de los antecedentes a través de los hilos de colores, es una representación metafórica de su construcción, foto tomada por Sebastián Cuaical, (febrero 25 de 2022).

A continuación, se presenta un panorama general de trabajos previos relacionados con los objetivos de esta investigación, organizados desde lo internacional, nacional y local. Entre estos, se encuentran diferentes tipos de texto, a saber:

Tabla 1

Numeración de antecedentes

Contexto	Artículos académicos	Monografías de pregrado
Local ⁷	1	2
Nacional	2	2
Internacional	3	

Internacional

Rodríguez y Vásquez (2017) en su artículo *Integración sociolingüística de mujeres inmigrantes hispanoamericanas en Galicia: actitudes, mantenimiento y discriminación*, realizado a partir de una investigación cualitativa nos muestra la voz de mujeres hispanoamericanas inmigrantes en Galicia, perfilándolas sociolingüísticamente con el objetivo de comprender sus particularidades y problemáticas en cuanto a sus actitudes lingüísticas, identidad

⁷ Por local, comprendemos los textos producidos en la Universidad del Valle, en Cali y en Cumbal, debido a que nuestras vivencias locales no están marcadas por la geografía física, por el contrario, están significativamente marcadas por nuestras trayectorias de vida en nuestro resguardo indígena del Gran Cumbal y la ciudad de Cali

cultural e imaginario social de recepción en un contexto nuevo para ellas. Lo anterior se logró a través de entrevistas a profundidad semi-estructuradas a 17 mujeres hispanohablantes en las que se prioriza preguntarles sobre componentes como sus percepciones sobre la variedad de origen, choques lingüísticos, mantenimiento lingüístico y aprendizajes de las lenguas de destino.

Entre los resultados encontrados, son pertinentes para esta investigación dos de ellos: el primero, se demuestra que en el grupo de entrevistadas existe gran variedad del español de acuerdo con sus países de origen, entre ellos: Venezuela, Colombia, Argentina, República Dominicana, Uruguay, Cuba, Perú, México y Paraguay. Así que ellas presentan particularidades propias desde que llegaron a Galicia respecto a su integración sociolingüística. El segundo, permite conocer cómo la actitud lingüística de las mujeres inmigrantes hispanohablantes en su mayoría opta por rechazar el cambio y siguen manteniendo tanto su acento como sus particularidades de su lugar de origen, “el mantenimiento de rasgos lingüísticos es el resultado de una decisión consciente, y que su motivación principal es el deseo de no perder ‘lo mío’” (p. 50). Por otro lado, una minoría de mujeres no establece una conexión entre su identidad y su variedad lingüística, por ende, no les entristece la pérdida o sustitución de rasgos lingüísticos propios de su lugar de origen.

Este artículo nos aporta una guía de cómo realizar un perfil sociolingüístico desde lo metodológico, por medio de los protocolos de entrevistas y sobre todo desde lo conceptual, en lo referente a las variedades lingüísticas y a la actitud lingüística que enfrentan las mujeres hispanas, desde sus relatos obtenidos a través de las entrevistas, que nos llevan a comprender las relaciones entre lengua, variedad dialectal e identidad.

Otro artículo relevante para nuestro trabajo, se titula *Perfil-etno y sociolingüístico del Mapudungun en Santiago de Chile* de Lagos et al. (2009) en el que nos expone de manera

sintetizada los resultados encontrados del estudio de tipo mixto (QUAN-qual), dirigido a perfilar y caracterizar etno-lingüísticamente a los hablantes de la lengua indígena mapudungun en un contexto urbano situado en Santiago de Chile. Entre los principales alcances de este estudio, encontramos: primero, información relacionada con el uso de la lengua propia y el castellano, la lealtad lingüística; vitalidad de la lengua indígena en espacios urbanos. Segundo, la caracterización sociodemográfica y lingüística de los Mapuches urbanos. Tercero, los hallazgos conceptuales sobre la lengua mapudungun y su identidad. Para el desarrollo de este trabajo se priorizó el ámbito cuantitativo con el uso de la encuesta como herramienta metodológica principal, también se usó la observación-participante y entrevistas semiestructuradas como herramientas secundarias de ámbito cualitativo.

Los resultados de interés para nuestra investigación son: primero, la forma descriptiva del análisis sociodemográfico de la población en cuanto a edad, nivel de educación y procedencia. Segundo, las actitudes y el uso de las lenguas mapudungun y castellano en contextos urbanos, donde el uso del español se da en mayor proporción en la vida cotidiana en la ciudad mientras que el mapudungun es usado en menor proporción en espacios específicos: ceremonias religiosas, espacios tradicionales y algunas veces en el hogar en la interacción familiar. De acuerdo con lo anterior, los autores expresan la desvalorización de la lengua indígena por falta de espacios propios en el contexto urbano donde pierde su vitalidad, uso y comunicación, incluso da espacio a la exclusión.

A partir de lo anterior en cuanto a los aportes a nuestro trabajo, en lo metodológico, la caracterización y análisis de datos sociodemográficos y lingüísticos como ejemplo guía. En lo conceptual, lo referente a la vitalidad lingüística, las actitudes y el uso de las lenguas dependiendo de los espacios sociales en los que los autores finalmente resaltan la importancia y

necesidad de espacios que propicien el uso de la lengua propia puesto que esta representa el puente que fortalece y reafirma la identidad del indígena y su comunidad.

Por último, en cuanto al campo internacional, encontramos el artículo de la autora Di Caudo (2016) titulado *Etnografía con jóvenes indígenas en una residencia universitaria en Ecuador*, en el que principalmente se muestran los resultados relevantes de la investigación de campo con enfoque intercultural, realizada con un grupo de jóvenes indígenas en la *Residencia Intercultural Don Bosco y en la Universidad Politécnica Salesiana*, en la ciudad de Quito Ecuador entre los años 2013 y 2014, con el fin de indagar sobre la vida cotidiana de estudiantes indígenas referente a sus sentires, perspectivas y significados sobre su propia experiencia en las distintas fases de lo que implica la educación superior. Para lograr lo mencionado, la autora realiza un trabajo de tipo etnográfico de carácter cualitativo que fue clave principal para el contacto interactivo con los estudiantes indígenas, haciendo uso de instrumentos como: diario de campo, conversatorios, talleres, blogs, y entrevistas.

El artículo expone tres resultados relevantes para nuestra investigación: primero, lo concerniente a la migración del territorio a la ciudad, en el que los estudiantes indígenas expresan situaciones de discriminación, choques culturales, lingüísticos y académicos debidos a “vacíos” provenientes de las trayectorias educativas previas. Segundo, el cambio de uso de su lengua materna por una distinta, ya que los estudiantes indígenas asocian el éxito académico con el dejar a un lado su lengua materna y desempeñarse mejor en el español académico. Tercero, la construcción del ser indígena estudiante universitario en su adaptación a espacios citadinos y universitarios, ellos experimentan una serie de aprendizajes, interacciones, vinculaciones y prácticas diferentes con otras culturas; indígenas y no-indígenas, a lo que la autora infiere que la adaptación termina siendo una estrategia de supervivencia al nuevo entorno. Cuarto, los sentires

de los estudiantes indígenas desde rangos diferentes, por un lado, en experiencias que muestran sentimientos de: “fracasos”, “desilusiones”, “sufrimientos”, pero también experiencias positivas como: “oportunidad” “perseverancia” “comunidad” y “sueños”.

Podemos afirmar que este artículo nos aporta en relación con la metodología, sobre cómo integrar los relatos de los entrevistados al estudio. En lo conceptual, la interculturalidad crítica que desarrolla la autora con las experiencias de los indígenas estudiantes en los contextos académicos y ciudadanos. Tercero, lo referente al uso y función de la lengua materna y el español académico y por último, la discriminación lingüística hacia los estudiantes indígenas y su lengua propia.

Nacionales

Continuando la línea de estudios relacionados al perfil sociolingüístico, se encuentra el artículo *Indigenous Students Learning English in Higher Education: Challenges and Hopes* de Usma et al. (2018) que expone los resultados encontrados a partir de la creación de un perfil sociolingüístico con 300 estudiantes indígenas de la Universidad de Antioquia con la finalidad de hacer un diagnóstico de tipo mixto (QUAN-QUAL) en el que se muestran resultados sociodemográficos y de carácter lingüístico obtenidos de las experiencias que los estudiantes indígenas han tenido de su lengua nativa, el español y el inglés en el contexto universitario. La recolección de los datos se ejecutó a través de métodos y herramientas convencionales tales como: la encuesta, entrevistas y prácticas propias epistemológicas de las comunidades indígenas tales como: *los círculos de palabra*.

Este estudio permitió identificar varios puntos: primero, visualizar la diversidad de los indígenas estudiantes provenientes de los pueblos zenús, pastos, embera chamí, inga y misak en el interior de la universidad. Segundo, los retos que enfrentan en el campo lingüístico y

académico por la falta de oportunidades para el uso de su lengua propia, el español como lengua prioritaria en la academia y el inglés para algunos de los estudiantes indígenas como tercera lengua. Además, el inglés como un requisito obligatorio para la graduación. Tercero, las necesidades académicas en cuanto a cursos para reforzar las habilidades de lectura y escritura.

Del anterior estudio, los aportes fundamentales a nuestro interés son: primero, es el ejemplo ilustrativo de lo que es la construcción del perfil sociolingüístico. Segundo, metodológicamente el uso de herramientas como la encuesta sociolingüística y las entrevistas a profundidad, conceptualmente de gran relevancia ya que se encuentran: las actitudes, estrategias y percepciones que los estudiantes indígenas que muestran hacia tres lenguas: la lengua propia, el español y el inglés que a nuestro contexto estarían ligados a conocer las perspectivas que las MIPE presentan sobre la lengua pastos, el español y las lenguas extranjeras inglés- francés.

En nuestra búsqueda de antecedentes no encontramos trabajos específicos de las mujeres indígenas pastos en contextos universitarios, sí existen estudios que se acercan a la comunidad pastos en la educación superior, como lo es el trabajo de grado de Paredes (2018) *Perspectiva de trabajo social intercultural con estudiantes del pueblo indígena pastos de las universidades públicas Nacional y Antioquia, Medellín - Colombia*, investigación cualitativa con bases teóricas decoloniales e interculturales realizada con el objetivo de realizar una caracterización de los estudiantes indígenas pastos, comprender su proceso de movilización a las ciudades, entender la diferentes formas de resistencia que los indígenas estudiantes pastos enfrenta socialmente, culturalmente y académicamente en el contexto universitario. Para este estudio, la información se recolectó por medio de encuentros en torno a lo simbólico y prácticas propias epistemologías que se asocian a los círculos de palabra o conversatorios y la mediación del cabildo universitario de

Medellín (CIUM). Adicionalmente, se utilizó métodos y herramientas convencionales tales como: revisión documental, observación participante y entrevistas de profundidad.

Este estudio nos permitió comprender: primero, el tránsito del territorio a la ciudad; en gran medida, el motivo que los impulsa a los estudiantes indígenas a salir de su comunidad de origen está ligado a la búsqueda de una “mejor alternativa de vida”. Aunque, durante este tránsito los estudiantes indígenas expresan extrañar su territorio y la conexión de este con la naturaleza, contexto contrario a la ciudad. Segundo, respecto a la adaptación, el autor comenta que los estudiantes pastos tienden a comportarse de forma abierta a los nuevos aprendizajes de las culturas con las que interactúan en el nuevo ámbito. Tercero, la creación de espacios de resistencia y permanencia a través de grupos de deporte, música, danza, celebraciones y grupos de estudio. Cuarto, los desafíos en cuanto al uso de nuevas tecnologías en el ambiente académico y por último, la desvalorización de su identidad y conocimiento indígenas en las aulas de clase.

La relación de este trabajo con el nuestro se encuentra principalmente en tener un antecedente sobre la identidad y caracterización cercana de los IPE. Nosotras visualizamos que el contexto es similar al de nuestro trabajo y las características propias de la población tales como: la movilidad del territorio a la ciudad, los procesos estratégicos para la permanencia académica, las particularidades culturales, la adaptación en el nuevo entorno, los procesos de organización y los espacios de resistencia.

Pasando a otros referentes que contribuyan a nuestra investigación enfocados en mujeres indígenas como población primordial que nos permitieron conocer sus perspectivas y retos en contextos universitarios, encontramos a Gnecco (2016) en su artículo *Mujeres indígenas: experiencias sobre género e inclusión en la educación superior*. Estudio de caso realizado a tres mujeres indígenas procedentes de los pueblos indígenas cubeo, guanano y curripaco, quienes

forman parte de la Universidad de los Llanos. El propósito predominante fue la recolección y análisis de los testimonios de las indígenas estudiantes sobre las experiencias que tuvieron con relación con los conceptos: género, inclusión y exclusión a lo largo de su trayectoria universitaria. La metodología utilizada fue el estudio de caso colectivo y entrevistas semi-estructuradas.

En los resultados se resalta: primero, relatos de inclusión en los que predominan procesos de soporte académico por parte del profesorado entre estos: valoración y respeto hacia la participación y saberes propios de las mujeres indígenas, positivamente convirtiéndose en un soporte emocional y académico que influyó a la permanencia e inclusión de las indígenas estudiantes. Segundo, los relatos de exclusión que aún persisten en cuanto a la discriminación por parte del alumnado y el profesor a causa de señalamientos directos por su origen indígena, por su manera de vestir, por sus dificultades académicas u económicas, entre otras. A partir de este problema, la autora resalta la desvalorización del saber propio y desigualdades de género que a su vez desatan experiencias frustrantes y desafiantes para las estudiantes. A modo de conclusión, Gnecco relaciona el desarrollo académico de las estudiantes indígenas como inclusivo en el discurso político universitario y, por otro lado, excluyente en las prácticas académicas a nivel del aula.

Este artículo es importante para nosotras ya que nos aporta conceptualmente sobre las categorías: género, origen, identidad indígena, inclusión y exclusión, categorías que influyen en las mujeres indígenas respecto a las dificultades que experimentan en la educación superior. En materia metodológica, es relevante para nosotras cómo el artículo a través de las entrevistas aborda los testimonios de las mujeres indígenas resaltando sus procesos de perseverancia vinculados al componente emocional “*familia*” como estrategia de resistencia en la educación

superior. Por otro lado, la importancia del papel del profesor que enseña de manera significativa y valora la diversidad de su alumnado, convirtiéndose en un componente externo positivo en el marco de estrategias de resistencia y permanencia académica de las mujeres indígenas estudiantes. Estos resultados son de gran aporte para nuestro trabajo ya que pretendemos acoger y profundizar las respuestas de las MIP sobre las estrategias de permanencia en su trayecto universitario a través de entrevistas a profundidad con similar intención al estudio de la autora Gnecco.

Siguiendo la línea de estudios sobre mujeres indígenas nos encontramos a Julio (2019) mujer indígena Sénú⁸, quien realiza su trabajo de grado *Mujeres indígenas universitarias y su salud en contexto de ciudad. Reflexiones que caminan a una propuesta de bienestar en el programa de licenciatura en pedagogía de la madre tierra*. Esta investigación cualitativa realizada con diez mujeres indígenas universitarias en el contexto urbano, se encuentra dividida por capítulos nombrados metafóricamente como: “*el camino que recorrí, cosecha y pero el trabajo sigue*”. Principalmente, la autora aborda su trabajo desde su propia autobiografía, mostrando un contexto reflexivo de las vivencias de las mujeres universitarias lejos de su comunidad, sus familias, con otras culturas y costumbres, recolectados con el uso de entrevistas y conversatorios.

Entre las reflexiones y resultados obtenidos por la autora se visualiza: primero, el reconocimiento y reafirmación de la identidad como mujeres indígenas a través de sus historias de vida en la ciudad y el territorio; en ellas se prioriza lograr la estabilidad de la salud espiritual, física y mental a través del autocuidado con la herencia de sus abuelas sobre conocimientos

⁸ De acuerdo con Julio (2019), la autora se autorreconoce perteneciente a la comunidad indígena Senú de Varasanta, cabe tener en cuenta que también son reconocidos como zenú, zenúes o sinú

propios de la comunidad indígena: bebidas, alimentos, baños, ritos, entre otros más, elementos que son de gran importancia para la mujer indígena y su bienestar. Segundo, la importancia de la construcción de tejidos colectivos de mujeres indígenas pastos, ingas, embera chamí, kamentzá, misak y Senú, miembros del Cabildo Universitario, quienes promueven el conocimiento ancestral en cuanto a las plantas medicinales y la espiritualidad heredado de las abuelas de manera colectiva y que es conservado en la ciudad lo que hace posible el bienestar de la mujer indígena universitaria.

Sin duda este trabajo es un valioso referente para el nuestro principalmente al parecido de la intención de exploración y valoración de la voz de la autora y de las mujeres indígenas participantes materializadas en la narración de su autobiografía. En términos de forma, la autora nos aporta ideas sobre la organización de su trabajo desde una perspectiva descolonizante dando nombres propios a cada capítulo ligados a su identidad Sénu. Y, por último, si bien la autora realiza su “autobiografía” ésta nos proporciona un acercamiento al auto etnografía desde una exploración evocativa y multifacética.

Locales

Retomando la línea de investigación en cuanto al perfil sociolingüístico, la base primordial del cual se deriva nuestro estudio: *Descripción del perfil sociolingüístico y académico de estudiantes indígenas en la Universidad del Valle* (Álvarez et al., 2021) proyecto de tipo mixto (QUAL-quan), en el que participaron 125 indígenas estudiantes⁹ y tuvo como propósito identificar: primero, características sociodemográficas en cuanto a su procedencia social, familiar

⁹ El proyecto adoptó la perspectiva de indígenas estudiantes en este trabajo gracias a los espacios epistemológicos propios de las comunidades indígenas (palabreos y mingas de pensamiento) en las que se expresó el autorreconocimiento referente al término “indígena estudiante” y no “estudiante indígena” valorizando el reconocimiento de nuestra identidad que primero somos indígenas y luego estudiantes, con la intención de descolonizar el lenguaje académico.

y geográfica. Segundo, características lingüísticas en cuanto a las lenguas propias y lenguas extranjeras; la adquisición, patrones de uso y actitudes lingüísticas. Tercero, características y percepciones que los estudiantes indígenas expresan en cuanto a su desempeño académico.

Esta investigación se llevó a cabo con el uso de herramientas metodológicas convencionales como: análisis de documentos oficiales y de política institucional, notas de campo, una encuesta sociolingüística, entrevistas semiestructuradas y además la implementación de elementos epistemológicos propios de las comunidades indígenas, entre estos, el círculo de palabra convocado y dirigido por el CIU dentro de las formas de organización propias, por parte del Cabildo Indígena Universitario, de participar, escuchar y aprender de los eventos realizados por el Cabildo.

Como resultados de la investigación se encuentra: primero, la creación del perfil sociodemográfico en el que se destaca la diversidad de los indígenas estudiantes: pastos, nasa, misak, yanacona, pijao, coconuco, inga, kisé, wachina y quillasinga, los cuales provienen en su mayoría de los departamentos más cercanos a la región del Valle del Cauca como Nariño y Cauca y además que en su mayoría son hombres. Segundo, el perfil lingüístico que muestra la existencia de un bi/multilingüismo en algunos indígenas estudiantes, la relación con el español como primera y segunda lengua, y el nivel bajo/básico del inglés como lengua extranjera. Tercero, el perfil académico que indica debilidades en el desempeño con relación al capital académico, lingüístico y cultural occidental, sobre todo en actividades de lectura y escritura. Cuarto, aspectos relacionados con la adaptación y el choque cultural en el nuevo entorno ciudad/universidad, diferencia entre el español académico de la universidad frente al español regional o lengua indígena, las dificultades económicas y características asociadas a la personalidad como la timidez en las interacciones sociales en el ámbito universitario.

Además, es de gran relevancia mencionar que a partir de esta investigación se lograron desarrollar estrategias de permanencia y apoyo a los indígenas estudiantes, entre las que se destaca (1) se acompañó a dos indígenas estudiantes en su trabajo de grado, Alicia y Meliza, en donde uno de los investigadores asumió la dirección de su trabajo de grado, el profesor Andrés Valencia Mafla y (2) la práctica docente de Alicia y Meliza dirigida por la profesora Norbella Miranda, semestre 2021-1 en donde se creó un espacio pedagógico en la Red CAAL¹⁰ con clubes de conversación, lectura y pronunciación de nivel básico A1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, dirigidos a indígenas estudiantes desde una perspectiva crítica, intercultural y plurilingüe, esta propuesta quedó implementada y está desarrollándose en la Red CAAL hasta la fecha, gracias a la participación activa de los indígenas estudiantes y la coordinadora de la Red CAAL, la profesora Marcela Castellanos.

Esta investigación es de vital importancia para nosotras en varios puntos: primero, nuestro estudio nace como un producto de este proyecto con un enfoque más profundo dirigido a las mujeres indígenas pastos. Segundo, la base de datos del proyecto nos brinda información sociodemográfica de las MIPE. Tercero, nos proporciona características lingüísticas como las percepciones, el uso, adquisición y actitudes sobre la lengua propia, el español y las lenguas extranjeras. Cuarto, conceptualmente nos aporta con la noción de cómo crear un perfil sociolingüístico, conceptos referentes a la función, el uso y las actitudes lingüísticas.

Otro estudio realizado en la Universidad del Valle, pertenece al egresado de trabajo social y miembro de la comunidad pastos, Ortiz (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 - 2007* – A. Investigación de tipo mixta (QUAN-qual) en la que principalmente se

¹⁰ Red de Centros de Apoyo para el Aprendizaje de Lenguas de la Universidad del Valle

muestra las variables que incidieron en la deserción de los indígenas estudiantes ingresados por condición de excepción teniendo en cuenta características familiares, personales, culturales, académicas y sociodemográficas. El acercamiento que tuvo el investigador con los indígenas estudiantes se dio a través de visitas en los territorios de origen, encuestas y entrevistas.

Podemos señalar entre los resultados de interés para nuestro propósito se encuentra: primero, la caracterización de los estudiantes indígenas y que dentro de este grupo se encuentran estudiantes pastos. Segundo, este estudio nos muestra información demográfica en cuanto a los IEP que provienen mayoritariamente del departamento de Nariño. Tercero, el autor afirma que los IEP tienen una estrecha relación de espiritualidad con su territorio de origen, muy representativo de la dualidad en su cultura y cosmovisión. Cuarto, el autor aborda las causas de deserción y a su vez desarrolla las posibles estrategias de permanencia que han nacido a partir de: la creación de una organización *Cabildo Indígena Universitario*, seminarios interculturales y críticos, cumplimiento de políticas inclusivas dirigidas a los indígenas estudiantes y por otra parte a modo personal, siendo el autor miembro de la comunidad de los pastos, nos expresa que una de las motivaciones de no desertar es la familia y la superación personal, como aspecto final el autor nos deja una reflexión sobre la problemática del sistema de educación superior en cuanto a la discriminación étnica, la falta de apoyo académico, la desigualdad de oportunidades ligadas a la condición social, económica y cultural provenientes del cambio de territorio a la ciudad.

A modo de aportes, primero esta monografía nos acerca al espacio exacto del estudio: *Universidad del Valle*, contextualizando las situaciones que los estudiantes indígenas enfrentan en la educación superior. Segundo, conceptualmente en cuanto a las descripciones sociodemográficas del pueblo pastos si bien desde una mirada como grupo mixto (hombres y

mujeres), se convierte en una guía para realizar la caracterización de las MIPE en nuestro trabajo.

Por último, encontramos a Valencia y Polanco (2021), indígenas del pueblo Nasa egresados de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y en francés, con su trabajo *Dúo-etnografía: trayectoria de dos indígenas estudiantes de sexualidad diversa en el pregrado de licenciatura en lenguas extranjeras de la universidad del valle, Cali, Colombia*, investigación de tipo cualitativo/exploratorio que tuvo como objetivo primordial contar la trayectoria universitaria de los autores desde su identidad indígena y sexualidad diversa y a su vez teniendo en cuenta los testimonios de cinco indígenas estudiantes más, específicamente de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Todo ello partiendo de la redacción de su dúo-etnografía, notas autobiográficas reflexivas y entrevistas.

Este estudio está dividido en tres capítulos, los que metafóricamente nombraron: “*la mañana, la tarde en la casa de paso y la noche en la tulpa*” en los que los autores desde un inicio nos narran sus experiencias a través de diálogos, recuerdos e imágenes, seguidamente, evocan las voces de otros estudiantes indígenas, seleccionados por sus procesos en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés-francés; entrevistando estudiantes en diferentes momentos de la carrera, a saber: un estudiante empezando, un estudiante en la mitad, un estudiante que desertó y un estudiante que se graduó de la carrera; todos ellos invitándoles a “*minguiar*” a una charla en la que se vinculen sus experiencias y sobresalgan las estrategias de resistencia dentro de la carrera y la ciudad. También, es importante la muestra del conversatorio cerca del fuego, como lo catalogan los autores, en el que se da a conocer los encuentros de los indígenas estudiantes con su propia lengua y las lenguas extranjeras.

Por último, Valencia y Polanco nos expresan a modo de reflexión el aprender a escuchar otros conocimientos, otras perspectivas, otras formas de ver el mundo, la importancia de reconocer nuestra identidad de acuerdo con las interrelaciones según el lugar y las personas donde nos encontremos para así alzar nuestras voces en todos los espacios posibles logrando romper esas tensiones que son generadas por la institución, los docentes o el estudiantado; las dificultades respecto al aprender nuevas lenguas que se convierten en retos, debido al “background” y que desatan un desequilibrio en la permanencia en la carrera, por otro lado cuando logramos superar estas dificultades de alguna forma estas lenguas simbólicamente e ideológicamente “colonizadoras” influyen de manera positiva y negativa en nuestra identidad indígena y finalmente las discriminaciones por nuestros rasgos físicos, nuestra orientación sexual, nuestra forma de pensar e inclusive nuestra forma de hablar.

Los aportes a nuestra investigación se encuentran fundamentalmente en lo conceptual y, metodológico, con relación al método dúo etnográfico ilustrándonos múltiples caminos posibles a modo de guía en nuestra manera de materializar nuestra propia dúo-etnografía. Desde el ámbito conceptual podemos encontrar un acercamiento a las estrategias existentes de los estudiantes, como lo mencionan los autores: el acompañamiento por parte de profesores a los estudiantes indígenas, el compartir e involucrar el conocimiento indígena en los trabajos académicos con el fin de reafirmar sus propias voces, los espacios de resistencia como el *cabildo indígena universitario (CIU)*. Por otro lado, este trabajo es clave ya que presenta el mismo contexto local al nuestro. Y por último, a manera de organización ya que este trabajo es una inspiración para incluir *lo propio y lo ajeno*, en el sentido de incluir metáforas propias de nuestra identidad pastos que se alineen con la investigación académica.

En síntesis, los trabajos anteriormente reseñados son vitales para nuestra investigación ya que coinciden con los objetivos de nuestra propuesta. Algunos de estos trabajos nos ayudaron a tener una noción guía del perfil sociolingüístico y lo que éste implica, a saber: Rodríguez y Vásquez (2017), Lagos et al. (2009), Usma et al. (2018) y Álvarez et al. (2021). Así pues, otros de ellos: Di Cauda (2016), Paredes (2018), Gnecco (2016) y Ortiz (2012) nos mostraron las dificultades y los retos que la población indígena estudiante enfrentan cuando acceden a las instituciones de educación superior en cuanto a los vacíos académicos, discriminaciones por factores como origen, identidad y género que en consecuencia afectan la permanencia y el desempeño académico. Sin embargo, a partir de estos sobresalen las estrategias que permitan la resistencia social y académica, lo cual amerita la esperanza y persistencia para continuar este camino y visualizar esas luchas, inclusive que desde nuestra experiencia como indígenas mujeres pastos hemos experimentado desde nuestra trayectoria en la universidad.

En relación con compartir nuestros relatos materializados en auto etnografías y dúo etnografías, son gratos los aportes de autores indígenas de los pueblos Zenú y Nasa: Julio (2019) y, Valencia y Polanco (2021), quienes nos dejan un mensaje de fuerza a través de sus historias de vida y el trabajo por tejer sus voces y las de los demás compañeros indígenas. Finalmente, podemos afirmar que estas investigaciones nutren y enriquecen nuestro trabajo tanto en lo metodológico, conceptual y simbólico ya que se pudo encontrar en ellos el uso de entrevistas a profundidad, historias de vida, encuestas, conversatorios y notas autobiográficas que son herramientas acordes con nuestra intención de lograr una investigación propia y cualitativa con un acercamiento más sensible, crítico y reflexivo para la comunidad de mujeres indígenas estudiantes del pueblo de los pastos desde una materialización de un trabajo con una intención de carácter descolonizante.

Tejido Conceptual

Esta investigación se inscribe en el campo de la sociolingüística; disciplina que tiene como objetivo el estudio del lenguaje y su relación con la sociedad en la búsqueda de una problemática o cuestión a analizar, y tiene como referente epistemológico indígena principal, la teoría descolonizadora de Silvia Rivera Cusicanqui¹¹, cuya voz y pensamiento es incluyente e importante para las mujeres indígenas. Sobre las bases mencionadas, la sociolingüística y la perspectiva descolonial, fue relevante incluir las voces de autores interesados en metodologías ligadas a nuestro contexto, realidad e identidad, de modo que nuestra investigación abarca cinco conceptos centrales: mujer indígena, perfil sociolingüístico, sociolingüística de género, dúo-etnografía y auto etnografía. Estos conceptos nos proveerán herramientas teóricas para comprender y analizar el presente estudio dirigido a nosotras las mujeres indígenas pastos, estudiantes de la Universidad del Valle.

Perspectiva descolonial

Desde el punto de vista de Rivera Cusicanqui (2010), una perspectiva descolonial está relacionada con dejar a un lado esa *colonialidad interior* basada en la idea donde lo foráneo es superior y lo propio es inferior, esta idea se ha impuesto desde siglos atrás y sigue latente de formas conscientes e inconscientes hasta el momento actual. Para la autora un proceso inicial de descolonización puede comenzar desde nuestros gestos, expresiones, acciones, la lengua y la forma en que hablamos, entendemos esto como una manera de auto-cuestionarse sobre la forma en que desenvolvemos nuestras acciones, nuestra lengua e identidad. Como principio

¹¹Desde el referente epistemológico de Silvia Rivera Cusicanqui, mujer indígena aymara quien nos enseña a reafirmar nuestra identidad, reivindicar nuestros usos y costumbres, los saberes propios, desde la perspectiva descolonial, puesto que esta nace de un “nosotras hacia la comunidad y territorios”, es decir, desde el pensamiento, el sentir y actuar indígena donde lo relevante es pasar del discurso a la práctica con la comunidad, en donde se enseña, se aprende y se rea-prenda viviendo los procesos en los territorios. A diferencia del término “decolonial” que es mayormente tocado por autores de la academia, y se ha quedado en el discurso, debido a no estar en contacto con las comunidades, las experiencias y el contexto del territorio, esta es una clara diferencia entre lo descolonial en práctica de Silvia Rivera Cusicanqui y la teoría decolonial del discurso en la academia.

fundamental, la autora nos plantea que: “No puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora” (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 62) Podríamos afirmar que Rivera Cusicanqui aplica esta noción con ella misma, al identificar y mostrar las características duales de su identidad desde su mirada como mujer indígena aymara, se describe: “Personalmente, no me considero q’ara (culturalmente desnuda, usurpadora de lo ajeno) porque he reconocido plenamente mi origen doble, aymara y europeo, y porque vivo de mi propio esfuerzo.” (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 69)

En este sentido hablamos de descolonialidad como la forma de poner en acción las palabras, en el caso propio de las mujeres indígenas pastos, la noción de Rivera Cusicanqui se asemeja al discurso consejero de nuestras *mayores*¹² que nos inculcan desde el territorio: “demostrar con hechos lo que predicamos con la palabra”, es decir que los conocimientos indígenas de nuestras comunidades tienen puntos comunes claves, en este caso la prioridad de dar coherencia al discurso con la práctica.

Para Rivera Cusicanqui un discurso y una puesta en práctica real de la teoría descolonial debería conectarse a la producción de conocimiento a través de una “economía política”, en el sentido de impulsar la creación y transmisión de saberes desde la voz propia de la comunidad, y que esta tenga el propósito de valorizar y garantizar a la sociedad “frutos” o “resultados” que provengan de la comunidad y a su vez estén acordes con las verdaderas necesidades de ésta, en otras palabras significa la descolonización de los intelectuales indígenas para la creación de epistemologías propias que guíen el bienestar de la comunidad (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 65)

De acuerdo con Rivera Cusicanqui, otra práctica descolonial es el reconocimiento de las lenguas indígenas en las comunidades, partiendo de la problemática de la subordinación y

¹² Los llamados “mayores” en la noción del resguardo indígena del Gran Cumbal hacen referencia a nuestras abuelas, bisabuelas, abuelos y bisabuelos a quienes le tenemos profundo respeto por su sabiduría y experiencia.

negación de estas hasta el punto de su desaparición, ante esta dificultad para la autora es vital favorecer las lenguas propias, con el fin de lograr un bilingüismo conectado a la visión real que representa la comunidad y su lengua indígena.

El retomar el bilingüismo como una práctica descolonizadora permitirá crear un “nosotros” de interlocutores/as y productores/as de conocimiento, que puede posteriormente dialogar, de igual a igual, con otros focos de pensamiento y corrientes en la academia de nuestra región y del mundo. (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 71)

Contextualizando la previa cita al caso de la comunidad indígena de los pastos, la práctica descolonial enfocada en la lengua está conectada al reconocimiento de la *lengua pastos* y su *proceso de revitalización*, tal como lo dice la autora este tipo de procesos nos permitirá crear un “*nosotros*” para dialogar dejando a un lado la idea colonial de superiores e inferiores, por el contrario, un *compartir y creación de saberes* entre iguales.

Teniendo en cuenta los planteamientos que realiza Rivera Cusicanqui sobre la teoría descolonial, consideramos que su perspectiva es importante para nuestro estudio y nos orientamos por ella, ya que como mujeres indígenas pastos desde nuestro *sentipensar indígena* buscamos nuestra propia descolonización en discurso y práctica, empezando por el cuestionamiento de nuestras raíces, lengua, lugar de procedencia, pensamientos, tradiciones y costumbres de nuestra comunidad indígena de los pastos. Seguidamente, a través de este auto reconocimiento lograremos una identificación y valoración de nuestra identidad.

Mujer Indígena

Para Rivera Cusicanqui una práctica descolonizadora puede empezar desde el reconocimiento de nuestra identidad, la autora reconoce su origen doble: aymara y europeo, en palabras de ella “ch’ixi” este término está relacionado con su concepción de identidad desde un significado equivalente a la combinación de dos colores opuestos que no logran mezclarse del

todo. “La noción ch’ixi, como muchas otras (allqa, ayni) obedece a la idea aymara de algo que es y no es a la vez, es decir, a la lógica del tercero incluido.” (p. 69) Esta idea nace de la posibilidad de aceptar y distinguir una identidad que provenga de opuestos que crean una armonía, esta concepción de identidad la asociamos al reconocimiento de un *nosotras* desde la práctica descolonizadora que plantea Rivera Cusicanqui, en la que seamos capaces de reconocer los diversos componentes de nuestros antepasados indígenas y mestizos, en los aspectos sociales, culturales e ideológicos que forman parte de lo que somos hoy. Para profundizar en el concepto de identidad de la mujer, citamos a Marrero (2015), quién considera que:

La identidad de la mujer se basa en la existencia de una naturaleza femenina bien definida, motivada bien por su sexualidad, por su condición biológica, por su proximidad con la naturaleza al ser generadoras de vida o por diferencias culturales fuertemente interiorizadas. (p. 108)

De acuerdo con Marrero existe una relación profunda entre la mujer y la naturaleza de forma originaria y auténtica; concordamos con esta idea y la acogemos en el contexto de las mujeres indígenas, puesto que las características propias de las mujeres indígenas en el ámbito espiritual y medicinal las han llevado a lo largo de la historia a relacionarse con la naturaleza de manera armónica creando una fuerte relación entre dos madres: *mujer indígena y madre tierra*. Podríamos considerar que esta conexión hace parte fundamental de la identidad de la mujer indígena, permitiéndole adoptar diferentes roles tales como: curandera, partera, cocinera, sembradora, lideresa, gobernadora entre otras.

Siguiendo el hilo guía que propone reconocer la identidad de las mujeres indígenas como practica descolonizadora, es preciso citar a Rigoberta Menchú, (Burgos, 1985) mujer indígena intelectual perteneciente a la comunidad Quiché de Guatemala, es una heroína resistente ante los estallidos sociales de la guerra durante el gobierno de Jacobo Arbez, ella experimentó la injusticia y discriminación hacia los pueblos indígenas en carne propia. A pesar de lo sufrido con

coraje y entrega luchó por los derechos de su pueblo, llegó a ser un símbolo de paz y convivencia, puesto que a pesar de las duras experiencias que vivió comparte la idea de convivir en armonía comprendiendo la diversidad de cada pueblo. Rigoberta Menchú coincide con la concepción de Marrero, sobre la mujer indígena y su relación con la tierra: “La tierra alimenta y la mujer da vida... Hay un diálogo constante entre la tierra y la mujer” (Burgos, 1985, p. 245).

Así mismo, es interesante el planteamiento de Menchú (1985), sobre la identidad de la mujer indígena, asociada al término *secreto*. Ella plantea que esta sigilosidad ha significado una forma de resistencia que ha permitido conservar la vitalidad del ser indígena en cuanto a la sabiduría ancestral y sus costumbres, al no ser totalmente expuestas al ataque del opresor interesado en su desaparición. “Nosotros los indígenas hemos ocultado nuestra identidad, hemos guardado muchos secretos” (p. 41). Menchú hace énfasis en no permitir que nuestra identidad sea robada por entes ajenos a la comunidad, por ello insiste en guardar y conservar el secreto hasta garantizar que éste no sea usurpado o apropiado al interés ajeno, por el contrario, lograr su escucha y transmisión en el momento pertinente con el propósito de fortalecer colectivamente la identidad tanto de las mujeres indígenas como del pueblo originario.

En un contexto más cercano de la historia y de las raíces de la identidad colectiva de *nosotras, como mujeres indígenas pastos*, consideramos importante mencionar el pasado de nuestras ancestras para saber ¿De dónde venimos? Así, nos remontamos a los años 1500-1700, ubicándonos en las zonas del sur del actual departamento de Nariño, citando a Calero (1991) quien en su libro “Pastos, Quillacingas y Abades” menciona brevemente, de manera precisa las actividades y roles en las que las mujeres pastos indígenas sobresalieron en aquellos tiempos; uno de ellos la práctica del tejido como punto principal en su economía. Calero cita el relato de un informante del aquel entonces: “Todas las mujeres saben hilar y tejer y en sus mercados no

les falta algodón porque he visto que se lo traen a los dichos mercados a vender en cantidad” (Valverde, 1570, citado en Calero, 1991, p. 45). Considerando lo anterior, el *tejido y la mujer pastos* eran parte primordial del sostenimiento de la sociedad conformada, parte de esto les permitió hacer intercambios de productos provenientes del gwaico; zona cálida o del frío con otros pueblos indígenas. Señalando lo anterior, desde tiempos antiguos hasta los días de hoy las MIP son herederas del arte y práctica del tejido, siendo este parte integral y valorativa de la identidad de las pastos.

En otro contexto, exactamente en 1676, la historia nos muestra como nuestras ancestras pastos han ejercido otros roles de liderazgo, tal es el caso de la jefe Micaela García Tulcanaza del resguardo indígena de Guachucal (Calero, 1991), quién destacaba un papel importante en su comunidad. De acuerdo con Calero es probable que los pastos hayan tenido una herencia de estado de cacicazgos desde antes de la llegada de los españoles, en el que el cargo principal pasaba a responsabilidad del hijo mayor o en la ausencia de éste, una hija, en ese caso, podemos pensar que nuestros ancestros no desechaban la idea de que la mujer pudiera ejercer el papel de gobernante; por el contrario, ésta era símbolo de respeto al igual que el hombre en los cargos políticos. Calero cita en su libro la descripción de los jefes de Guachucal en el rito de instalación de la cacica Micaela, mujer indígena pastos:

Ella estaba sentada en una silla y habiéndose quitado los indios principales les mandó quitar las mantas y que se las volviesen a poner... uno a uno fueron besándole la mano... la cargaron cuatro indios principales rodeándola por la dicha plaza y la trajeron a casa de su morada donde la bajaron de la silla y se le entregó la numeración de su pueblo. (Citado en Calero, 1991, p. 44)

Quiguntar et al. (2021) Dan a conocer más sobre la historia de la cacica, otorgándole a esta gran representante de las antepasadas pastos un capítulo completo en el libro “Mujeres pastos en la lucha por la recuperación de tierras: resguardos de Guachucal y Cumbal”, donde se

retoma y resalta las cualidades de la cacica Micaela García, calificándola en términos de *mama*, *la primera recuperadora, defensora, liberadora*. No desconociendo la participación de líderes hombres en su misma causa como Juan Chiles, este compañerismo y entrega a su comunidad dio frutos y así lograron recibir un amparo en forma de títulos legales de la corona¹³, que afirmaban que los resguardos en los que habitaban siempre pertenecieron colectivamente a los indígenas “la cacica camino descalsa cerca de trescientos kilómetros hasta Quito, junto con el cabildo de ese entonces” (Quiguntar et al., 2021, p. 50). Esta mujer fue capaz de guiar a su cabildo de forma respetable y viajar hasta Quito a reclamar la tierra de la comunidad. Esto fue un precedente y un usufructo pensado para la comunidad y sus futuras generaciones.

En ese caso podemos plantear que el pueblo pastos tenía un pensamiento de armonía, complementariedad, compañerismo y equidad entre mujeres y hombres. Retomando a Marrero (2015), ella considera que muchas mujeres indígenas poseían una cosmovisión basada en la dualidad, “Entendiendo la equidad de género dentro de la complementariedad armónica entre hombres y mujeres, y no dentro de la autonomía de género o superioridad de un sexo sobre el otro.”(p. 133). Esto permitió que las mujeres indígenas ejercieran diferentes roles en la vida social dentro de su comunidad, como es el caso del pueblo pastos y la historia de la cacica Micaela.

No obstante, sí la historia de la cacica Micaela alza la voz de las mujeres pastos, es necesario contextualizar que lastimosamente la gran avalancha de opresión y discriminación hacia los indígenas desapareció la existencia de estos documentos por años. Los mestizos y blancos hicieron caso omiso a la existencia de estos y a través de engaños se apropiaron de estas tierras.

¹³ Títulos de resguardos coloniales sustentados en la escritura de la Corona Española.

La antropóloga Quiguanter, nos describe cómo a mediados del siglo XX inició un proceso llamado *recuperación de las tierras*, viéndose los indígenas sometidos a las injusticias de los hacendados, las malas condiciones de vida y los abusos de trabajar solo por un plato de comida sin la posibilidad de un progreso como familia y comunidad. Surgió un llamado *despertar* del conocimiento de la existencia de *la escritura madre* reconociendo que los territorios Cumbal, Chiles, Panan, Guachucal, Muellamues y Mallama les pertenecían a la comunidad indígena, títulos logrados inicialmente por Micaela García y Juan Chiles. Este descubrimiento impulsó a la comunidad a luchar por lo que les pertenecía, y es aquí donde las mujeres indígenas pastos se destacaron por su participación activa en varios roles como: *recuperadoras, madres comunitarias, vigilantes, cocineras, defensoras*, todos importantes por el derecho a la defensa del territorio, sus familias, su comunidad y la dignidad de sí mismas, esta noción de fuerza colectiva de las MIP es narrado por Quiguanter et al (2021):

Cada una de las mujeres que participó en este proceso jugó un papel importante; cocineras, las que cuidaban a los renacientes, como aquellas que fueron a zanjar, a rodear o enfrentarse con el terrateniente y las fuerzas armadas. Todas ellas fueron y siguen siendo mujeres resueltas porque han defendido la tierra y han sabido criarse en ella. (p. 90)

En este proceso, es destacable el valor que tuvo la mujer pastos en la recuperación del territorio, “las mujeres eran las que iban adelante, con temor, pero a dar la vida para defender la tierra y a sus hijos” (Quiguanter et al, 2021, p. 89) su esencia con la estrecha conexión con la madre tierra y la lucha por su liberación logró el éxito de esta recuperación, la fuerza femenina indígena no desapareció, las MIP defendieron un bienestar para ellas mismas, su comunidad y como lo expresa Quiguanter, la lucha para *los renacentistas*: refiriéndose a las futuras generaciones, las hijas de las recuperadoras.

En un contexto actual relacionado con la mujer indígena en el ámbito educativo, existen diversas situaciones de las que hablar, citamos a la autora Ángela Gil (2005), quién nos da un panorama de cómo la educación desde los siglos XVII se encontraba bajo el dominio de la iglesia católica, para quien no eran prioridad las mujeres. En la década de 1980 se abrieron oportunidades para que en los conventos y en los colegios abrieran cupos a las mujeres. Otra autora coincide con Gil y manifiesta que esta educación se desarrolló: “bajo la *colonización de las mentes* por parte de los misioneros.” (Santamaría, 2016, p. 185). Desafortunadamente, para las mujeres indígenas este tipo de educación basada en valores católicos extremos condenaba su identidad indígena, pues sus creencias serían consideradas paganas o inclusive diabólicas, este ataque dio como resultado consecuencias tales como la pérdida de la autoestima e identidad de la mujer indígena.

En cuanto al contexto ligado a las oportunidades para acceder a la educación superior, desde el concepto de *migración*, Gil nos describe la perseverancia de la mujer indígena para acceder a la educación superior, debido a que las MI se trasladaron fuera de sus territorios en busca de oportunidades en el ámbito educativo, profesional, económico y político.

Estos procesos de migración tienen diferentes matices: algunas mujeres migran solas y se encuentran de paso por la ciudad mientras terminan sus estudios a nivel superior; otras se establecen por un periodo más largo de tiempo, porque encuentran trabajo en la ciudad y construyen sus familias allí (Gil, 2005, p. 5).

Actualmente este fenómeno sigue ocurriendo, la mujer indígena contemporánea continúa trasladándose de los territorios a las ciudades como lo afirma Gil, estas migraciones se conectan con los propósitos de vida de ellas, si bien para algunas representa un lapso preciso, es decir lo que dure su carrera, por el contrario otras mujeres establecen su espacio de vida en la ciudad de forma definitiva. Lo que bien es cierto es que estas “migraciones” que realiza la mujer indígena a

un nuevo contexto donde encuentran costumbres diferentes a las suyas, en espacios tales como: la ciudad, la universidad o ámbitos laborales urbanos, todos estos cambios hacen que nazca la necesidad de reconstruir y reafirmar su identidad.

Rivera Cusicanqui considera que la mujer indígena ha desarrollado una heterogeneidad para desenvolverse en diferentes papeles tanto en su comunidad de origen como en el entorno urbano, adaptándose al cambio y conservando sus raíces indígenas.

La noción de identidad de las mujeres se asemeja al tejido. Lejos de establecer la propiedad y la jurisdicción de la autoridad de la nación –o pueblo, o autonomía indígena– la práctica femenina teje la trama de la interculturalidad a través de sus prácticas: como productora, comerciante, tejedora, ritualista, creadora de lenguajes y de símbolos capaces de seducir al “otro” y establecer pactos de reciprocidad y convivencia entre diferentes. (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 72)

Es así es como la mujer indígena pastos se descubre en varios papeles, uno de ellos, el rol de retribuir a su comunidad, desde tiempos lejanos en figura de cacica. Luego, sumergida en la lucha como recuperadora de vida y territorio y actualmente en diversos ámbitos como profesionales, lideresas, investigadoras, estudiantes etc... Donde las MIP nos caracterizamos por la responsabilidad que nos han heredado nuestras antecesoras de retribuir a nuestra comunidad, tal como lo considera Gil (2005): “el interés que comparten estas mujeres por estudiar carreras que beneficien de alguna manera a sus comunidades es uno de los referentes de autoconstrucción a partir de los cuales ellas construyen su identidad” (p. 62).

Perfil Sociolingüístico

Ahora bien, para tejer nuestra identidad en un ámbito académico es necesario partir de la búsqueda de nuestro perfil sociolingüístico como mujeres indígenas pastos estudiantes. Según (Álvarez et al, 2021), un perfil sociolingüístico se define como una caracterización de comportamientos lingüísticos en términos de dominio, adquisición y uso, y comportamientos

hacia las lenguas en términos actitudinales de un individuo o grupo de individuos. Tomando en cuenta esta definición, la caracterización lingüística estaría dirigida a las actitudes, uso y funciones lingüísticas de las MIPE con el español regional, la lengua indígena y las lenguas extranjeras, y a su vez teniendo en cuenta sus características sociodemográficas.

Teniendo en cuenta lo mencionado es clave acoger los conceptos teóricos del profesor Caicedo (1997), quien expresa su interés por la búsqueda de nuevos métodos de investigación dentro de una *Sociolingüística auténtica*, en la que nos intereseamos por relacionar la lengua y el individuo a otras nociones como “*comunidad, cultura, valores, creencias, actitudes, ideologías, etc.*” (p. 23), términos con los cuales estamos de acuerdo ya que se acercan a nuestra comunidad indígena y a la investigación de las MIPE. Además, el autor nos hace caer en cuenta que sí en nuestro rol de investigadoras continuamos con las consideraciones de teóricos alejados de nuestras realidades, posiblemente presentaremos vacíos sobre peculiaridades de nuestro origen, identidad, comunidad y heterogeneidad que se desenvuelven en las distintas fases de los contextos y cambios situacionales a los que nos enfrentamos.

Lo que realmente es nuevo en la disciplina en el momento actual es el creciente interés en hallar unos principios teóricos y metodológicos, lo más coherentes y aceptables [...] cuyos resultados puedan arrojar luces a la teoría lingüística y ayudar en la solución de problemas relacionados con los grupos humanos. (Caicedo, 1997, p. 12)

De acuerdo con lo anterior, Caicedo nos deja un mensaje claro, sobre la coherencia de nuestro trabajo en el discurso y el desarrollo de este, teniendo presente nuestro rol como MIPE, y no menos importante que los “*resultados[...] luces[...] solución*” sean fructíferos a cierta problemática en nuestra comunidad, desde este punto de vista, afirmamos que uno de nuestros propósitos se asocia a estas llamadas “luces” refiriéndonos a la recopilación de estrategias que las MIPE han desarrollado en sus trayectos de vida universitaria como un soporte de adaptación

y permanencia para futuras mujeres en forma de *transmisión de saberes*, conceptos claves desde nuestro pensamiento y práctica indígena.

El profesor Caicedo, considera que en este campo de estudio es relevante tener presente la psicología social del lenguaje (p. 17), puesto que esta posee relaciones lingüísticas y psicosociales en cuanto a las actitudes y valoraciones de dialectos del grupo, abriéndonos comprensión a los procesos de modificaciones o ajustes lingüísticos que pueden ocurrir inconscientemente o conscientemente en la interacción de dos hablantes de diferentes culturas.

Las actitudes lingüísticas son un concepto importante en cuanto al análisis dirigido a la lengua indígena, español regional y lenguas extranjeras de las mujeres indígenas pastos estudiantes las cuales han transitado desde los diferentes territorios hacia la universidad del Valle. Para Caicedo, son como un estado, comportamiento o tendencia que proviene de las creencias o valores que las personas traen consigo mismas desde su contexto sociocultural, por ende, estas pueden tener un valor positivo o negativo dependiendo del entorno o la situación (p. 138).

Siguiendo la línea de nuestra investigación, es relevante mencionar que en este trabajo está presente la lengua indígena y para nuestro caso la lengua pastos que está en proceso de *revitalización* dentro de los resguardos indígenas del departamento de Nariño, este proceso marca las características lingüísticas que las MIPE tengamos frente a nuestra identidad y el reconocimiento de lo que somos en el sentido de la lengua, *el sentir y pensar indígena pastos*. Encontramos que para las lenguas indígenas tenemos diferentes amparos en leyes por lo que tenemos en cuenta:

El primer instrumento, diseñado con participación de líderes y comunidades nativas, es la Ley 1381 de 2010¹⁴: por la cual se desarrollan los artículos 7°, 8°, 10° y 70° de la Constitución Política, y los artículos 4°, 5° y 28° de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes.

Por consiguiente, la lengua de los pastos hace parte del reconocimiento y la preservación de las lenguas nativas en Colombia y reiteramos que nosotras como MIPE queremos visualizar y reconocer que es lo que nuestras generaciones han recuperado, lo que habita en la comunidad y el territorio.

Otros conceptos importantes para la caracterización de las lenguas indígenas, español regional y extranjeras son *el uso y función*. Por un lado, el uso está referido al hablante y la influencia que tiene con el medio o contexto y con el propósito. De acuerdo con Halliday (1975) “...adult may use language in vast number of different ways, in different type of situations and for different purpose” (p. 99) desde el punto de vista del autor no se puede determinar una finita categorización de usos, puesto que estos dependen de varios factores exactos al momento y el contexto en el que se hable. En la opinión de Clark (1992), el uso de la lengua puede ser vista desde diferentes puntos: (1) uso relacionado a las actividades “when we think of language use we think of activities in which language play a role” (p. 11). (2) uso relacionado a acción y propósito, refiriéndose a la intención con la que usamos la lengua en ese preciso momento. (3) uso relacionado a producto o expresión, en el sentido de cómo la gente produce y entiende su lengua.

¹⁴ Ley 1381 de 2010. La cual reconoce, fomenta, protege las lenguas nativas de los grupos étnicos en Colombia. Gestor normativo, enero 25, 2010.
https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=38741

En cuanto a la función de la lengua, Cook (1985) desde su punto de vista afirma que “Functions do not exist separately from the speaker and the situation; the probable functions and realizations that can occur depend upon the characteristics of the participants and the way they perceive the situation” (p. 179), según lo anterior las funciones están influenciadas por diferentes factores que presente el hablante, oyente, percepción de la situación en concreto y la concepción que esté presente sobre la realidad.

Con base en Halliday, con su teoría sobre “*macro-functions*” en las que explica tres funciones generales que las personas utilizan para comunicarse e interactuar (1) *ideacional* que quiere decir la comunicación de las experiencias y vivencias del mundo, la naturaleza y de la relación que tenemos con estos elementos. (2) *interpersonal* definida como una función mediante la cual la persona asume un rol social en el que interactúa y manifiesta sus creencias, juicios, actitudes y opiniones las que producen efectos como aceptación o rechazo, en el sentido de repercutir en sí mismo y en los demás. (3) *textual* en la que la lengua tiene una función en una situación contextual concreta.

De lo anterior entendemos que el uso de la lengua y función son términos indispensables para analizar la manera en que las MIPE interactuamos y comunicamos en el contexto universitario donde se encuentran diversos contextos curriculares y extracurriculares que seguramente influyen en el uso de la lengua. Además, otros factores asociados a la función en cuanto a nuestros interlocutores, quienes puedan presentar características diferentes o similares a nosotras y en las que el proceso interactivo presenta una continua interpretación por parte del destinatario de la intención comunicativa del emisor, expresada explícita o implícitamente.

También, es esencial mencionar otra parte importante, refiriéndonos a las variables sociales para la creación del perfil sociolingüístico, puesto que la relación que tiene el lenguaje

con las *características sociodemográficas* influyen en la identidad de las MIPE. Por lo tanto, es necesario el concepto de variables sociales, tales como: el estatus social, la procedencia, la edad, el sexo, el género, los que están ligados con el contexto de la persona, como bien lo dice el profesor Caicedo “al variar estas características en los individuos, también varía su lenguaje” (p. 13). Otros autores como Areiza et al. (2012), hablan sobre las variables sociales en términos de rasgos y nos dicen que estos están relacionados con la lengua.

La relación existente entre el decir, el contexto regional y las características o rasgos sociales de los usuarios...no sólo los evidencia el individuo en su actividad diaria, sino también en su forma de hablar, donde queda su impronta personal y la de su comunidad (Areiza et al., 2012, p. 14).

Sociolingüística de Género

Si bien hemos abordado la rama que nos confiere en cuanto a la sociolingüística, dentro de esta rama buscamos mostrar la voz de las mujeres indígenas pastos estudiantes, por ello acogemos este concepto clave para nuestros propósitos, enfocado al tema de género. Citando a la lingüista Coates (2009), quien considera que “El género nunca es estático, por el contrario se produce activamente y en la interacción con otros todos los días de nuestra vida” (p. 357). El término es amplio y diverso, y además influyen factores que se pueden asociar con la orientación sexual, origen étnico, estatus social y edad, así dentro de este campo amplio a nuestro particular interés centrado en las mujeres indígenas.

Coates hace un acercamiento sociolingüístico a las diferencias de género y presenta una problemática con la que estamos de acuerdo, a través de una crítica sobre cómo la mayoría de estudios de carácter sociolingüísticos dirigidos a las diferencias del habla entre mujer y hombre han tenido un carácter androcéntrico, refiriéndose a dos formas:

La primera, el reconocimiento valorativo de la investigación únicamente atribuida a los hombres, excluyendo la investigación proveniente de las mujeres considerándolas no confiables, “hasta

hace relativamente poco tiempo los hombres eran automáticamente considerados el corazón de la sociedad y las mujeres eran periféricas e incluso invisibles” (p. 24).

Ante esta exclusión nace la segunda razón, los estudios realizados hacia la mujer y el lenguaje presentan una mirada masculina e inclusive podríamos decir que sobreponen un punto de vista machista y patriarcal, a consecuencia de esto las concepciones y conclusiones de estos estudios han mostrado una realidad superficial, basada en parte por estereotipos y calificativos negativos hacia las mujeres, alejada de la realidad que las mujeres representamos.

Coates nos habla de cómo se consideraba que el lenguaje femenino estaba asociado a conceptos como débil, deficiente, poco firme y frecuentemente era comparado con el lenguaje masculino asociado a poder, norma y dominio. También, de manera indirecta e intrínseca las mujeres debían aprender hablar como los hombres para ser tenidas en cuenta. Si bien, la autora hace una crítica a la anteposición de teorías desde una visión masculina sobre los temas relacionados con las mujeres, con la que estamos de acuerdo, y que acentuamos en el contexto de la mujer indígena, consideramos que existen aún más carencias y problemáticas en cuanto a esta población que nos confiere.

Rivera Cusicanqui, coincide con la crítica de Coates. Ella manifiesta que en los países andinos las mujeres indígenas han sufrido consecuencias a partir del desconocimiento y desvalorización de los roles que las mujeres indígenas han ejercido por las múltiples formas de colonización, machismo, discriminación, racismo y opresión, no desconocemos que en algunas comunidades originarias existían actitudes de desigualdad de las mujeres y hombres indígenas. Igualmente, las culturas occidentales fortalecieron a mayor escala la misoginia, rechazo hacia las mujeres. Las mujeres indígenas se vieron violentadas desde este contexto cultural patriarcal y racista normalizado en cada época y que sigue latente en nuestros días debido a que las mujeres

indígenas siguen siendo juzgadas y encasilladas en conceptos peyorativos, despectivos por su origen indígena y su género, Rivera Cusicanqui (2010) enfatiza que en su país:

Las formas organizativas que han adoptado los pueblos indígenas de Bolivia están todavía marcada por el sello colonial de la exclusión de las mujeres. En un proyecto de renovación de Bolivia habrá que superar el multiculturalismo oficial que nos recluye y estereotipa, pero también dar la vuelta al logo centrismo machista que dibuja mapas y establece pertenencias. (p. 72)

Ante este contexto negativo, es preciso cambiar estas ideas impuestas y actitudes hacia las mujeres indígenas, mostrando desde nuestras visiones las realidades de lo que representa nuestra identidad. Razón por la que es importante para nosotras tener un enfoque de género en nuestro estudio, en el que se relacionan elementos sociodemográficos y lingüísticos desde la visión de mujeres indígenas de su misma comunidad.

Dúo-etnografía

Este concepto no ha sido abordado por muchos autores, sin embargo ha evolucionado como nueva metodología de gran validez en el campo investigativo, entre los pioneros se encuentran Sawyer, Norris y Land quienes afirman que la dúo-etnografía es una metodología de investigación colaborativa en la que dos o más investigadores yuxtaponen sus historias de vida para proporcionar múltiples interpretaciones de un fenómeno social; usando sus propias biografías como sitios de investigación e involucrándose en una narrativa dialógica (citado en Holman et al., 2013, p. 125). Empleando esta noción, pretendemos tejer voces en un diálogo con las historias contadas por las MIPE, las autoras se convertirán en los primeros hilos de experiencias que a su vez se unirán en colectivo con las de las compañeras indígenas pastos, con el propósito de representar una voz de resistencia y permanencia en la universidad.

Como hemos dicho, la dúo-etnografía no ha sido muy explorada, debido a esto nos parece pertinente tomar el concepto de autobiografía y auto etnografía, puesto que estos nos aportan

conocimiento necesario para la comprensión de la terminología, puesto que hay elementos que coinciden y se asemejan, Marrero (2015), quien señala la importancia de la escritura a través de herramientas como la autobiografía para revivir la voz de las mujeres indígenas “la representación del sujeto autobiográfico y el cauce testimonial de estos relatos de vida protagonizados por mujeres indígenas, cuya voz se proyecta a la colectividad como expresión de resistencia o denuncia en el conflictivo ámbito multicultural hispanoamericano.” (p. 21). La autora sostiene que los relatos de vida redactados por mujeres presentan una conexión con el término *colectividad*, como bien hemos mencionado en apartados iniciales, por ende, concordamos nuevamente que esta es una característica de las mujeres indígenas por la lucha del término *nosotras* que toma cuerpo en material autobiográfico.

Adams, Jones y Ellis (2015) consideran que “Autoethnography is a qualitative method—it offers nuanced, complex, and specific knowledge about particular lives, experiences, and relationships rather than general information about large groups of people.” (p. 21). En este sentido, las autoras realizan un proceso de reflexión, análisis e interpretación de datos sobre las MIPE entrevistadas para realizar diferentes aportes que contribuyan a mejorar la estancia en la Universidad del Valle. También, “El propósito de la auto etnografía, no es solo contar historias personales. Pretende ampliar la comprensión de lo social, realidades a través de la lente de las experiencias personales del investigador” (Hewoon, 2013, p. 108); donde nosotras como investigadoras pretendemos mostrar la realidad desde nuestro contexto, territorio, experiencias, entre otros aspectos en el contexto universitario.

Chang (2008) plantea que hay tres beneficios en el trabajo investigativo auto etnográfico (1) este método permite desarrollar una investigación amena entre el lector y el investigador, en este caso dos autoras se permiten ser lectoras e investigadoras recíprocas de las respectivas

historias de vida. (2) Nos ayuda a crecer mentalmente para comprendernos a los demás y a nosotras. (3) Este presenta una fuerza de transformación por parte del investigador y esta reflexión lograda fortalece el proceso de la reconstrucción cultural. Así mismo, Heewon (2013) nos dice que los auto etnógrafos usan sus experiencias personales como material primario (datos) para su investigación social, se basan en datos auto bibliográficos tales como: memorias, recuerdos, documentos sobre sí mismos, registros oficiales, fotos, entrevistas y memorandos autorreflexivos y de auto- observación en curso. En nuestro trabajo están presentes nuestras experiencias, información personal y académica, fotografías, entrevistas entre otros datos que nos ayudan a responder quiénes son las MIPE de la universidad del Valle.

Además, para nuestra investigación tendremos en cuenta la auto etnografía como método *individual y colaborativo*, según Chang et al (2012):

For an individual autoethnography, researchers focus on their personal experiences and work primarily alone to complete the research process, including writing. In a collaborative autoethnography, researchers must decide how many collaborators they will invite to participate before beginning the study. (p. 111)

En el caso de nuestro trabajo, iniciamos una escritura colectiva recopilando datos, posteriormente, durante el proceso del trabajo escribimos en conjunto, igualmente, teniendo en cuenta que cada una tiene su auto etnografía individual donde se evidencian aspectos similares y diferentes que aportan a la investigación. Heewoon (2013) también nos habla sobre la auto etnografía individual y colaborativa como método de las ciencias sociales, el cual presenta tres características importantes (1) La auto etnografía utiliza las experiencias personales del investigador como datos primarios, en nuestro caso: nuestra información personal, académica y la trayectoria desde el territorio hacia la universidad y la de nuestras compañeras del pueblo pastos. (2) La auto etnografía pretende ampliar la comprensión de los fenómenos sociales como:

clase, género, raza entre otros. (3) Los procesos auto etnográficos pueden variar y dar como resultado diferentes productos de escritura.

Por otra parte, otro tipo de auto etnografía importante para nuestra investigación es la llamada *evocative autoethnographic*, descrita como: “evocative forms of expressing concrete lived experience, including autoethnographic, literary, poetic, artistic, visual, performative, critical, multi-voiced, conversational” (Bochner y Ellis, 2016, p. 2). Esta nos permite brindar conceptos para investigar nuestra dúo-etnografía desde la perspectiva descolonial al permitirnos contar nuestros relatos desde nuestras voces en primera persona e incluir elementos diversos como: metáforas, ilustraciones y diálogos. Todos estos elementos nos ayudarán a expresar y representar nuestras experiencias desde la salida del territorio a la ciudad en búsqueda de acceso a la educación superior; trayecto marcado por factores particulares como: procedencia, sentimientos y creencias, que van de la mano con la vida académica, de esta forma, nosotras, Alicia y Meliza representaremos nuestra dúo-etnografía de forma individual, colectiva, evocativa y descolonizadora.

En definitiva, insistiendo en nuestro referente principal, Rivera Cusicanqui, quién nos amplía la visión y ayuda a reconocer la habilidad que las mujeres indígenas tenemos para *tejer con la otredad*, habilidad que nos permite convivir con las diferentes culturas propias y ajenas desde una coexistencia respetuosa con el “otro”. En esta práctica y habilidad de unir sin mezclar los conocimientos provenientes de diferentes sistemas epistemológicos, consideramos que los conceptos descritos a lo largo del tejido conceptual y de los antecedentes se complementan y se convierten en los conceptos principales para el desarrollo de nuestro estudio, tales como: descolonialidad, mujer indígena, perfil sociolingüístico, auto etnografía y dúo-etnografía y

aquellos no menos importantes que no los traemos a mención pero que se encuentran dentro de estos y se verán reflejados en el desarrollo del trabajo.

Los conceptos descritos previamente, unos cercanos a los saberes propios y otros al conocimiento occidental, conforman a nuestro modo de pensar un *tejido conceptual* con el que podemos explicar y desarrollar los propósitos de nuestra investigación desde nuestra mirada como MIPE, como bien lo expresa Rivera Cusicanqui (2013): “En ese tejido puedes incorporar hilos ajenos pero la trama sigue siendo propia. Esto no quiere decir necesariamente subordinar al otro, pero permite su otredad inteligible dentro de la estructura mental de la comunidad propia”.
(p. 121)

Metodología

Tipo de Estudio

Esta investigación busca la creación del perfil sociolingüístico de las mujeres indígenas pastos estudiantes (MIPE), en la que exista una caracterización sociodemográfica, un análisis lingüístico en cuanto al uso y función de las lenguas que hablan las MIPE, y la recolección de estrategias de permanencia en la Universidad, de manera que incluya nuestra experiencia como autoras dentro del estudio. Por lo tanto, estamos hablando de una investigación que se enmarca en el paradigma cualitativo, desde un modelo de investigación dúo-etnográfico.

De acuerdo con Maxwell (1996), la investigación cualitativa abre espacio a reconsiderar cada componente de la investigación, puesto que éste puede ser modificado en respuesta a la interacción con los otros componentes y su contexto, dicho esto lo cualitativo es más flexible y a su vez reflexivo a la temática en cuestión, además permite interconectar cada elemento de la investigación; “hacia atrás y adelante entre diferentes componentes del diseño, evaluando las implicancias de los propósitos, teoría, preguntas de investigación, métodos, y amenazas de validez de uno por el otro”. (p. 3)

Por otra parte, el modelo de investigación dúo-etnográfico apoya la perspectiva descolonial de la cual partimos, puesto que permitió la inclusión de nuestra voz cómo investigadoras y participantes al mismo tiempo, aportando una validez al estudio desde la mirada de mujeres indígenas pastos estudiantes con base en el diálogo epistemológico desde el “interior” hacia el “exterior”; es decir desde la identidad individual a la identidad colectiva de las MIPE, a través de narrativas críticas y reflexivas, como lo explican Sawyer y Norris (2015): “Duoethnography underpinned by the hope that we can learn to be with each other, not just in tolerance and understanding but in dialog growth” (p. 3).

Teniendo en cuenta el paradigma cualitativo y el modelo dúo-etnográfico se logró mostrar una realidad de la representación poblacional, lingüística, cultural e identitaria de las MIPE en la diversidad de la Universidad del Valle. A continuación, se explicará la población, el contexto, los instrumentos, el proceso de recolección de datos y la manera en que se llevó a cabo su análisis.

Población y Contexto

La presente investigación muestra tres tipos de población de las que se obtuvo diversos datos que al entrelazarlos unificaron los objetivos del estudio. En primera instancia, estamos las dos autoras Alicia y Meliza, que realizamos una auto-investigación de nuestros trayectos de vida universitaria. En segunda instancia, las mujeres indígenas estudiantes pertenecientes a la comunidad de los pastos inscritas en la Universidad del Valle por condición de excepción indígena, en el período 2011-2019. Y en tercera instancia, un grupo de ocho mujeres indígenas pastos de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y en francés, en las etapas de formación de segundo, cuarto, quinto, séptimo semestre y una estudiante egresada, a quienes se aplicó una entrevista.

Respecto al contexto, es preciso decir que para las MIPE existen dos entornos, el primero: el territorio, precisamente el departamento de Nariño y municipios tales como: Cumbal, Guachucal, Córdoba y Muellamues, lugares ancestrales en donde las comunidades indígenas seguimos persistiendo y existiendo. Los territorios indígenas nos han impregnado de fuerza y valentía para salir a otros contextos. Por otro lado, el segundo entorno: la Universidad del Valle, sede Meléndez en la ciudad de Cali. Ésta se encuentra ubicada en una zona clave de interacción cultural, debido a su localidad geográfica dentro del Valle del Cauca, rodeado de los departamentos de Cauca, Chocó, Tolima y Quindío, donde habitan distintas comunidades

indígenas, afrodescendientes y mestizas. Muchos de los estudiantes matriculados en esta institución pública provienen de estas comunidades, siendo esto de gran ventaja para las MIPE porque les permite encontrarse con una gran diversidad cultural e identitaria en el campus universitario, donde se vive temporalmente con el propósito de estudiar una carrera profesional y aprender de esta “universalidad de personas y culturas”.

Instrumentos

Para la recolección de datos de la población general se utilizaron diferentes fuentes de datos e instrumentos. Primero, para la recolección de los datos sociodemográficos y lingüísticos se utilizaron dos fuentes: la base de datos de Registro Académico y Admisiones (2011-2019) y la encuesta sociolingüística, instrumento desarrollado en el proyecto titulado “Perfil sociolingüístico y académico de los estudiantes indígenas de la Universidad del Valle” (Álvarez Valencia et al., 2021). Segundo, entrevistas semiestructuradas a profundidad dirigidas a mujeres indígenas pastos estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y en francés, con el fin de recoger experiencias, estrategias de permanencia y resistencia en el contexto universitario. Y, tercero, los datos autogenerados a través de la reflexión dúo-etnográfica que nos permitió incluir nuestras voces y experiencias y tejer estas voces en forma colectiva con las MIPE entrevistadas en la Universidad del presente estudio.

Análisis de Datos

Siguiendo el orden metodológico descrito previamente, para lograr la caracterización sociodemográfica de las mujeres indígenas pastos estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena, se utilizó las bases de datos de Registro académico y Admisiones, y la encuesta sociolingüística, de donde se obtuvieron datos de carácter cuantitativo y cualitativo. Es

clave aclarar que los datos cuantitativos se manejaron desde la estadística descriptiva, su análisis y descripción se hizo con la herramienta Excel del paquete Microsoft Office, se filtró la base de datos teniendo en cuenta cuatro variables: sexo, condición de excepción indígena, ingreso año 2011-2019 y procedencia. Obtenidos estos filtros, se hizo el cruce de datos con la encuesta sociolingüística, se identificó la población concreta MIPE de la sede Meléndez, Universidad del Valle, con quienes se analizaron características sociodemográficas fundamentales que coinciden en las dos bases de datos tales como: edad, año de ingreso, procedencia por municipios, procedencia del colegio, cantidad ingreso por año, programas académicos y facultades.

Además, en la encuesta sociolingüística se encontraron datos adicionales del interés de la investigación que únicamente se encontraban en este instrumento, a saber: tiempo fuera del territorio, lugar de residencia durante el periodo académico, lugar de residencia durante el periodo de vacaciones, estado civil, ocupación de padre y madre de familia; adicionalmente, datos concernientes a la lengua pastos, el español, lenguas extranjeras inglés y francés y, por último, información sobre percepción de su identidad indígena y su participación en el Cabildo Indígena Universitario.

Otro instrumento utilizado fue la entrevista semiestructurada a profundidad cuya forma siguió el modelo de la entrevista que utilizó el proyecto “Perfil sociolingüístico y académico de los estudiantes indígenas de la Universidad del Valle” (Álvarez Valencia et al 2021). El protocolo de la entrevista tuvo 39 preguntas, divididas en cuatro secciones: (1) información personal; (2) información académica; (3) lenguas en la Universidad del Valle; y (4) componente cultural e identitario. Esta se aplicó de forma individual a ocho compañeras MIPE de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras.

Una vez realizado el primer paso, las entrevistadas se categorizaron en cuatro grupos: Grupo 1: MIPE segundo semestre. Grupo 2: MIPE cuarto/ quinto semestre. Grupo 3: MIPE séptimo semestre. Grupo 4: MIPE caso egresada de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Todo esto con el propósito de profundizar sobre sus experiencias de vida, en aspectos como: identidad, dificultades, motivaciones, estrategias de permanencia académica, perspectivas sobre las actitudes, el uso y función de la lengua pastos, lenguas extranjeras y español regional.

Para la codificación de los datos de las entrevistas semiestructuradas se utilizó el programa de acceso libre *Open code 4.03 (32)* (University of Umeå, 2013), herramienta para codificar datos generales de manera cualitativa tales como: entrevistas, observaciones o notas de campo. Nosotras utilizamos sus principales características: (1) importar texto desde el bloc de notas hasta la plataforma de open code. (2) Asignar códigos a segmentos de texto. (3) Sintetizar códigos en dos etapas: síntesis 1 para crear categorías a partir de una codificación descriptiva (Saldaña, 2013) y síntesis 2 para agrupar categorías en temas y, finalmente, (4) realizar un análisis minucioso.

El último instrumento utilizado fue la dúo-etnografía, fue necesario apegarnos a la teoría de la auto etnografía. Holman (2013) señala las ideas del autor De Vries, quién habla sobre el acceso "fácil" de los auto-etnógrafos a sus datos porque: "You are the central character in the research so access is not problematic. You can revisit and rethink the data you collect about yourself in an ongoing way" (De Vries, 2012, como se citó en Holman et al., 2013, p. 108). El primer paso fue comenzar a contar nuestras historias Alicia y Meliza, desde nuestro *sentípensar*, desde diferentes momentos en nuestras trayectorias. El primer momento: nuestra identidad en cuanto a nuestras raíces en el territorio. El segundo momento: el viaje del territorio a la ciudad. El tercer momento: experiencias positivas y negativas en la Universidad del Valle y la

Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Y el cuarto momento: logros y aprendizajes durante este trayecto académico y personal.

De esta forma, nuestras voces se reúnen con la dúo-etnografía de dos autoras que se re-escriben y leen mutuamente, según Holman Jones et al. (2013) “la escritura colaborativa traslada el proyecto a un espacio de diálogo, dos o más auto-etnógrafos fusionan sus escrituras en un grupo de múltiples voces: textos auto-etnográficos, incluidos aquellos que alteran el statu quo (el estado de cosas en un determinado momento)” (p. 126) y nosotras formamos un colectivo de una sola voz para mostrar desde nuestro interior lo que es ser una MIPE dentro de la Universidad convencional occidental en la que nos hemos encontrado y luchamos para permanecer y acceder al logro de graduarnos y retribuir a nuestras comunidades indígenas que nos apoyaron en nuestro proceso.

El proceso metodológico descrito fue de gran utilidad para levantar el perfil sociolingüístico de las MIPE. Ahora bien, hasta este punto es relevante mencionar que los argumentos de validez y confiabilidad de la investigación se atribuyen a la unión de diferentes visiones que corresponden al contexto real de la población, una de ellas, la perspectiva como autoras, siendo parte de la comunidad investigada, es decir que dentro del proceso nos auto-investigamos y analizamos lo que hemos vivido y experimentado frente al fenómeno estudiado desde una perspectiva propia. Otra visión pertenece al testimonio de las mujeres indígenas pastos de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras quienes comparten sus testimonios a través de una entrevista y aportan sus conocimientos y experiencias vividas en el contexto universitario, y por último la información recogida de bases válidas dentro de la Universidad del Valle refiriéndonos al Registro académico y Admisiones y el proyecto Perfil sociolingüístico y académico de los estudiantes indígenas de la Universidad del Valle.

Finalmente, respecto al diseño investigativo es necesario contextualizar la forma organizativa de nuestro trabajo retomando lo evocativo desde una perspectiva descolonial, la que nos permite el uso de metáforas en el desarrollo de la investigación de la siguiente forma. El primer capítulo titulado: ***Tejiendo la trama de las warmis pastos***, tiene la intención de representar las bases informativas en forma de trama para tejer los datos sociodemográficos y su respectivo análisis, con el fin de resolver nuestro primer objetivo de investigación. El segundo capítulo titulado: ***Trenzando saberes de las warmis pastos***, evoca la acción tradicional de las mujeres indígenas quienes se trenzan unas a otras para representar la unión de los relatos de las mujeres pastos estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras inglés- francés recogidos en una sola trenza; la voz de las mujeres indígenas. El tercer capítulo titulado: ***Chaquiñanes de resistencia y permanencia***, que representan los senderos de estrategias que dejamos las MIPE para enfrentar las dificultades académicas y sociales. Y, por último, el cuarto capítulo: ***Las dos perdices***, su significado proviene del mito de origen de los pastos, en el que son representadas dos mujeres indígenas en forma de perdices. Esta metáfora cumple con la función de unir la voz de las autoras en representación de la perdiz blanca y la perdiz negra.

Tejiendo la Trama de las Warmis¹⁵ Pastos

*Dónde estará mi ruanita, Me pregunto,
aquella que deshile con los dientes
la que cabalgó en la yegua bizca
la ruana por la que el perro me correteaba
y cuyo color se desvaneció con el tiempo.
Ella la pequeña ruana la que arrastraba
por los maizales nunca volverá a mi cuerpo.
Ruana mía, ruana de todos los niños
pequeña guerrera en el páramo bravo y la tierra
negra
ayer caluroso tejido y pensamiento de abuelita
hoy sé que lloras conmigo la partida en ese río oscuro y pedregoso
que nos regala un hilo a la memoria.*

Chikangana 2016, p. 40

Yo Meliza, relató desde la memoria de sus abuelas que las comunidades indígenas del sur de Nariño para poder mantener el hogar tenían que guachar, arar y sembrar la tierra. Los principales alimentos que brindaban estos retazos del territorio eran habas, papas, ollucos,

¹⁵ Léxico de origen quechua en el español del departamento de Nariño: mujer-warmi. Disponible en: <https://www.caroycuervo.gov.co/revista/documentos/El%20lexico%20de%20origen%20quechua%20en%20el%20espanol%20de%20departamento%20de%20narino-1.pdf>

De acuerdo con los abuelos y abuelas del resguardo indígena de Cumbal y otros resguardos aledaños, Warmi o mama warmi se refiere a la mujer de tierra o la mujer fuerte y trabajadora.

cebolla, entre otros productos propios de la soberanía alimentaria que aún hacen parte de cada hogar. También, se tenía rebaños de ovejas, que servían de sustento económico para vender la lana y la carne. Cuenta mi abuela Sofía Alpala que las warmis, mujeres, utilizaban la lana para tejer los bolsos, las ruanas, las chalinas, bayetas, faldas, rebajos y cobijas, elementos que servían de vestimenta para cubrirse del frío y que actualmente vemos que algunos elementos se han conservado en el tiempo. Las warmis, mujeres de la tierra, del trabajo, de resistencia, conocedoras y sabedoras de la naturaleza y el territorio han sido quienes han empuñado el sentir de la mujer indígena del pueblo pastos y que ha sido transmitido a nuestras generaciones el cultivar la tierra en la shagra y quinchilar, urdir y tejer la lana; éstas prácticas hacen parte de las mujeres indígenas pastos ya que venimos de abuelas médicas tradicionales, parteras, tejedoras, mamas recuperadoras, mamas de las mingas que todas son arte, espiritualidad y representan la fuerza de la mujer indígena en el territorio.

De las anteriores líneas, vemos cómo las prácticas ancestrales han estado en el territorio del pueblo de los pastos y el tejido es una de las prácticas de escritura, pensamiento, cosmovisión y juntanza que desde el fogón, abuelas, mamitas, guambras o chiquillas (señoritas) y guaguas (niñas) nos encontramos a tejer. Cada bisabuela, abuela o mamá han pasado el tejido de generación en generación, cabe aclarar que no sólo es tejido, sino que cada hebra o lana transmite el pensamiento, cosmovisión y el sentir de la simbología del pueblo de los pastos. El tejido que han guardado nuestras ancestras se relaciona con el territorio, la naturaleza y la comunidad, por ejemplo: en las mochilas o ruanas encontramos la familia, las montañas, los Apus o volcanes sagrados, los chaquiñanes que simbolizan los caminos de la naturaleza de nuestro territorio y los animales tales como: ranas, ovejas, vacas, estos dos elementos son cercanos al contexto y vivencias de la comunidad.

Además, el tejido envuelve el conocimiento, la reflexión, la planificación, la cooperación y el amor. La juntanza de las mujeres en el tejido contribuye a la minga donde se cocina para las siembras o cosechas, también en las mingas que se recuperaba la tierra y mingas comunitarias para ayudar en la construcción de las casas. Cada hilo o hebra de lana que cada mujer indígena del pueblo pastos ha aprendido es símbolo de resistencia y memoria ya que la mujer indígena ha luchado desde este espacio por preservar y pervivir en el tiempo y espacio del presente. Nosotras somos hijas de las prácticas que nuestras abuelas y mamitas nos han compartido y es el tejido que nos ha unido a seguir trabajando en pro de nuestra comunidad. El tejido nos muestra sentires y la resistencia que nuestras ancestras han empuñado por sus familias y por su comunidad. Ver a mi mamá tejer me motivaba para seguir estudiando y no sólo el estar en una universidad es un sueño individual sino colectivo de la familia, de la comunidad y del territorio.

Figura 2

Urdiendo y tejiendo la memoria de la mujer pastos



Nota: el tejido de Nubia Alpala Caicedo representa la memoria, pensamiento, espiritualidad, territorio y escritura de Juana Eloísa Alpala, Sofía Alpala y de todas las ancestras del pueblo de los pastos. Fotografía tomada por Carol Chalparizan, (Enero de 2022).

En ese sentido, en esta investigación las autoras vamos a caracterizar socio demográficamente a las mujeres indígenas pastos estudiantes (MIPE) que ingresaron por condición de excepción indígena entre 2011 y 2019 en la Universidad del Valle, sede Meléndez.

En primer lugar, la investigación ha obtenido información de fuentes confiables a través de dos bases de datos proporcionadas por el proyecto denominado: “Perfil sociolingüístico y académico de los estudiantes indígenas en la Universidad del Valle” (código interno: 4397), a cargo de José Aldemar Álvarez Valencia (investigador principal), Norbella Miranda, Luis Emilio Mora y Andrés Valencia, profesores de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Así obtuvimos, laborando en calidad de monitoras de apoyo investigativo, primero, la base de datos proveniente de la oficina de Admisiones y Registro académico de la Universidad del Valle de los años 2010-2020. Segundo, la base de datos de la encuesta sociolingüística aplicada en el año 2020 a cargo del proyecto previamente mencionado. De estas dos bases de datos elegimos aleatoriamente un rango específico del año 2011 hasta el 2019.

De la base de datos de Admisiones y Registro académico pudimos identificar un total de 155 mujeres indígenas estudiantes admitidas en la Universidad del Valle por condición de excepción indígena. Esta fuente presenta las siguientes características sociodemográficas:

1. Condición de excepción indígena
2. Procedencia
3. Sexo
4. Edad

5. Procedencia de colegio
6. Año de ingreso
7. Programa académico y
8. Facultad.

De la segunda base de datos, la encuesta sociolingüística, formato¹⁶ que se trabajó en conjunto con el Cabildo Indígena Universitario (CIU) y el grupo de profesores del proyecto, logramos realizar un filtro e identificamos 10 mujeres indígenas pastos estudiantes. De igual forma, la encuesta estaba dividida en ocho secciones:

- I. Información académica
- II. Identidad étnica y Lenguas indígenas
- III. Mi conocimiento del español
- IV. Mi conocimiento y percepciones en torno al inglés
- V. Las lenguas extranjeras en la Universidad
- VI. Necesidades para el bienestar
- VII. Información personal y
- VIII. Sobre el Cabildo Indígena Universitario (CIU)

Estas secciones son el reflejo del trabajo conjunto entre los indígenas estudiantes y los profesores investigadores. De las secciones mencionadas se trabajó con las siguientes preguntas: De la sección I, Información académica, las preguntas: 2. Programa académico que estudia, 3. ¿Ingreso por condición de excepción? y 5. ¿En qué año ingresó al programa académico que está cursando actualmente?. De la sección II, Identidad étnica y Lenguas indígenas, las preguntas: 14.

¹⁶ La estructura de la encuesta fue trabajada en sesiones con los indígenas estudiantes pertenecientes al Cabildo Indígena Universitario (CIU) y los profesores investigadores del proyecto, en donde se llegaron a unos acuerdos de trabajo y recolección de la información, teniendo en cuenta el documento que solicitó el comité de ética de la Universidad del Valle, firmado el 17 de septiembre del 2019 por los indígenas estudiantes para iniciar con el proyecto y el desarrollo de la encuesta.

¿Cuál o cuáles de los siguientes enunciados lo describen mejor? 15. ¿A qué pueblo indígena pertenece? 16. Procedencia (departamento), 17. Resguardo o comunidad, 18. ¿Qué lengua aprendió primero en su núcleo familiar?, 19. Explique brevemente qué significa para usted la primera lengua que aprendió en su núcleo familiar., 24. ¿En su comunidad se habla una lengua indígena? De la sección VI (Necesidades para el bienestar) la pregunta 61. ¿En algún momento se ha sentido discriminado por su condición de estudiante indígena en la Universidad?

Así mismo de la sección VII, Información personal, las preguntas 65: Ciudad o municipio de residencia durante el periodo de clases, 66: En caso de que usted viva en Cali, ¿en qué barrio reside?, 67. ¿Cuánto tiempo lleva viviendo en una ciudad fuera de su territorio?, 68. ¿Dónde reside durante el periodo de vacaciones?, 69. Estado civil, 75. ¿Cuál es la ocupación de su padre, si aún vive?, 76. ¿Cuál es la ocupación de su madre, si aún vive?, 77. Indique en qué tipo de escuela hizo el mayor número de grados en primaria y secundaria. Y por último la sección VIII Sobre el Cabildo Indígena Universitario (CIU), las preguntas: 82. ¿Usted conoce el Cabildo Indígena Universitario?, 84. ¿En qué actividades del Cabildo Indígena Universitario ha participado?

A continuación, presentaremos el cruce de la información entre las bases de datos de Admisiones y Registro académico 2010-2020 y la Encuesta sociolingüística 2020.

Cruce de datos

Para la construcción del perfil sociolingüístico de las mujeres indígenas pastos estudiantes de la Universidad del Valle, sede Meléndez trabajamos con las dos bases de datos anteriormente mencionadas, realizamos el cruce de información en el que las diez mujeres indígenas pastos de la encuesta sociolingüística se encuentran incluidas en la población de 155 mujeres indígenas del departamento de Nariño. Este proceso permitió identificarlas con las

siguientes características sociodemográficas: condición de excepción, sexo, edad, procedencia, año de ingreso, programa académico y facultad, estos aspectos coinciden en ambas fuentes a través del rastreo de cada estudiante por su año de ingreso y programa académico.

Así mismo, la investigación busca indagar sobre la lengua indígena e información concerniente a la identidad indígena de las mujeres pastos, para lograr este objetivo trabajamos con información de relevancia que solo se encontraba en la segunda base de datos, encuesta sociolingüística, ya que la población encontrada en esta fuente es una muestra representativa de 10 mujeres indígenas del pueblo pastos del total de la población.

A continuación, presentaremos el análisis de la información recolectada en el siguiente orden: en primer lugar, las características sociodemográficas básicas de las 155 mujeres indígenas del departamento de Nariño y de las 10 mujeres indígenas pastos de la encuesta sociolingüística, estas dos bases de datos nos muestran algunos aspectos similares: condición de excepción indígena, sexo, edad, procedencia, cantidad de ingreso por año, programa académico, facultad y procedencia de colegio. En segundo lugar, presentaremos información específica concerniente a la encuesta sociolingüística: estancia durante el periodo académico y vacaciones, estado civil, ocupación de padres, lengua e identidad indígena, cabildo indígena universitario, discriminación y por último las conclusiones de la caracterización sociolingüística.

Características Sociodemográficas Básicas de Mujeres Pastos Estudiantes

Condición de Excepción Indígena

Figura 3

Condición excepción indígena Admisiones y Registro académico

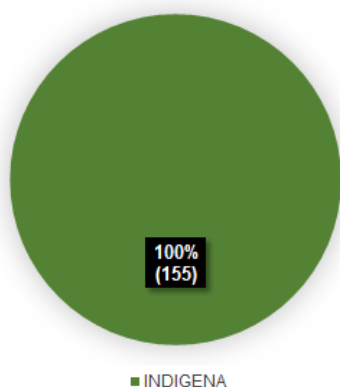
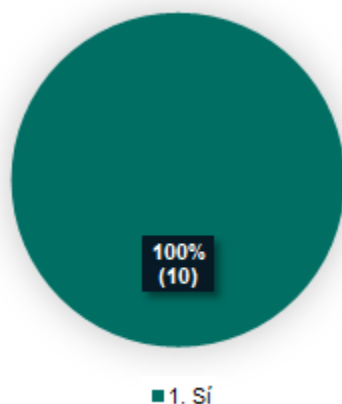


Figura 4

Condición excepción indígena. Encuesta sociolingüística



Nota: Elaborado por las autoras con datos de la oficina de Admisiones y Registro Académico año 2011-2019 y la encuesta sociolingüística año 2020 de la Universidad del Valle.

De acuerdo con la figura 3 y la figura 4, encontramos que en las dos bases de datos las mujeres indígenas responden que un 100% ingresaron por condición de excepción indígena a la Universidad del Valle.

Sexo y Género

Figura 5

Sexo (Admisiones y Registro Académico)

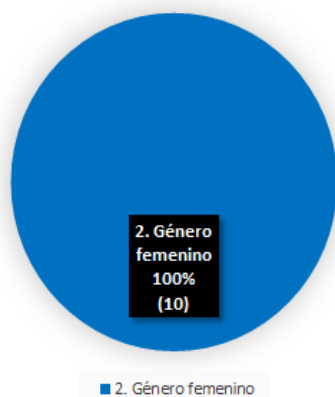
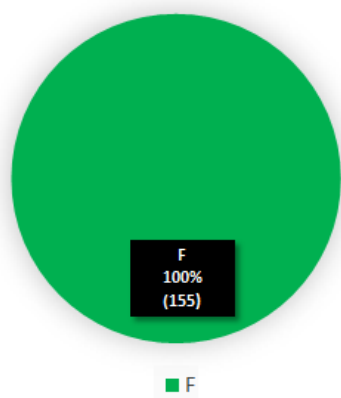


Figura 6

Género (encuesta sociolingüística)



Nota: Elaborado por las autoras con datos de la oficina de Admisiones y Registro Académico año 2011-2019 y la encuesta sociolingüística año 2020 de la Universidad del Valle.

De las dos bases de datos podemos observar que en la figura 5, el 100% corresponde al sexo femenino, en el sentido que las participantes tenían la opción de elegir sexo femenino o

masculino. Realizamos la hipótesis que el sexo femenino se refiere al término “sexo” que se usa para indicar la diferencia biológica sexual. Se entiende de esta manera que el sexo es algo natural e innato” (Tillman, 2014, P. 18). En la figura 6, base de la encuesta sociolingüística, el 100% corresponde al género femenino, pregunta elaborada por los docentes, investigadores y el Cabildo Indígena Universitario, quienes abrieron camino a la diversidad de las comunidades indígenas. Por lo tanto, se cambió el termino sexo por género, definido “para describir identidades sociales, roles, expectativas y normas que por lo general se conectan con el sexo biológico. El elemento clave es que “el género es algo cultural, y no algo natural” (Tillman, 2014, p. 18).

Edad

Tabla 2

Edad (Admisiones y Registro Académico)

Intervalo	Cantidad est.	Porcentaje
[16-18]	84	54%
[19-21]	50	32%
[22-24]	14	9%
[25-27]	7	5%
	155	100%
Edad máxima	27	

Edad mínima 16

Amplitud 3

Tabla 3

Edad (encuesta sociolingüística)

Intervalo	Cantidad est.	Porcentaje
[16-17]	4	40%
[18-19]	6	60%

Edad máxima 19

Edad mínima 16

Amplitud 2

Nota: Elaborado por las autoras con datos de la oficina de Admisiones y Registro Académico de la Universidad del Valle año 2011-2019 y la encuesta sociolingüística 2020.

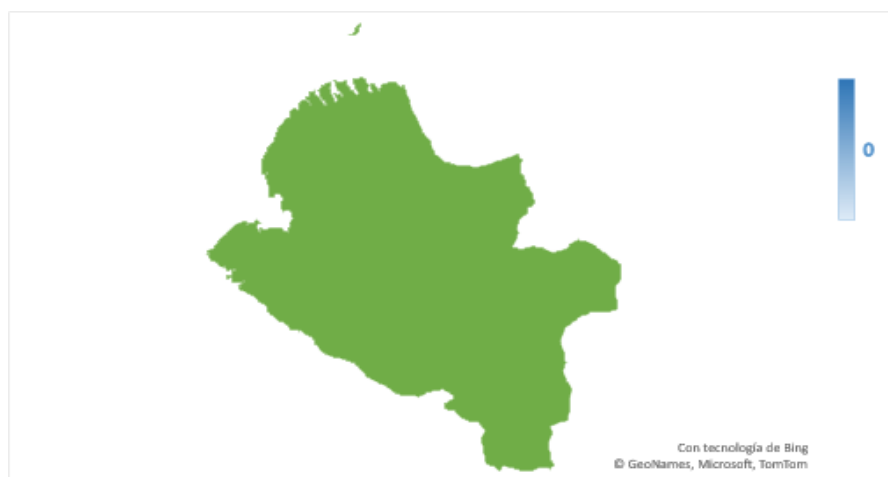
De acuerdo con la Tabla 2, observamos que del 100% de la población, el rango de edad del momento que fueron admitidas las mujeres indígenas pastos desde el año 2011 hasta el año 2019 en la universidad oscila entre los 16 a los 27 años, entre lo más destacado notamos que la mayoría de mujeres indígenas del departamento de Nariño ingresaron de los 16 a 18 años, que equivale al 54% (84 casos), seguido del rango de los 19 a 21 años, que equivale al 32% (50

casos). También, podemos afirmar que la edad máxima de una estudiante es de 27 años y que la edad mínima es de 16 años. De igual manera, observamos en la Tabla 3 que es similar el análisis de la muestra de los 10 casos identificados en la encuesta sociolingüística, las mujeres indígenas pastos estudiantes que se encuentran entre los 16-17 y 18-19 años, son las edades de mayor porcentaje en las dos bases datos.

Procedencia

Figura 7

Procedencia de las mujeres indígenas pastos del departamento de Nariño

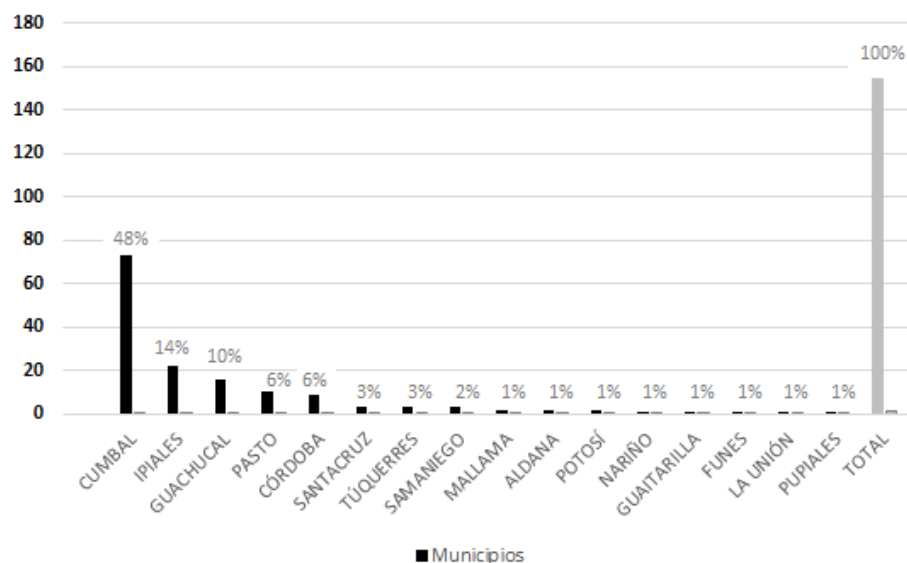


Nota: Realizado por Meliza Tapie con Microsoft Excel; mapas. (2021)

Por medio de las dos bases de datos seleccionamos las mujeres que ingresaron por condición de excepción indígena y que provienen del departamento de Nariño. La figura 7, refleja la región donde existe la mayoría de la comunidad indígena pastos, según el reporte del Censo Nacional de población y vivienda CNPV (DANE, 2018), la población que se auto reconoce como indígena pastos en el país equivale a 163.873 y habita en Nariño.

Figura 8

*Procedencia por municipios del departamento de Nariño de las mujeres indígenas pastos
estudiantes*

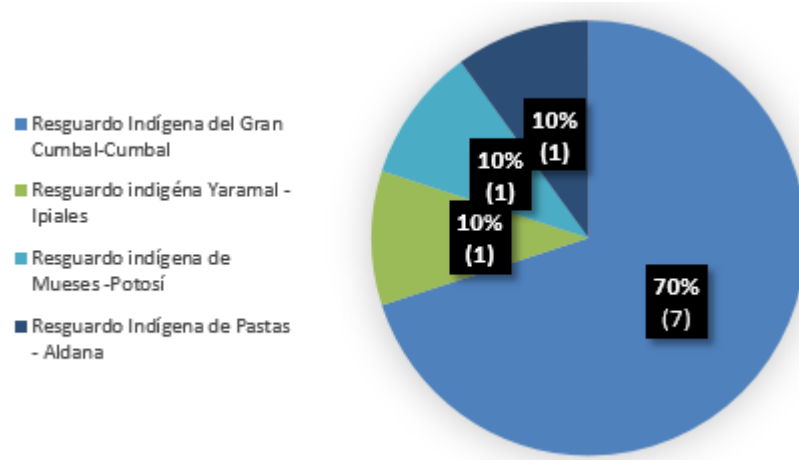


Nota: Elaborado por las autoras con datos de la oficina de Admisiones y Registro Académico año 2011-2019 de la Universidad del Valle.

Acorde con la figura 8, analizamos la procedencia de las mujeres indígenas del departamento de Nariño teniendo en cuenta que el 100% de la población equivale a un total de 155. Observamos que el municipio de mayor porcentaje en procedencia es Cumbal, con el 48% (74 mujeres), le sigue el municipio de Ipiales con el 14% (22 mujeres), entre los municipios con porcentajes intermedios de procedencia se encuentran: el municipio de Guachucal con el 10% (16 mujeres), Pasto y Córdoba con el 6% (diez mujeres). De los municipios con porcentajes mínimos de procedencia se encuentran: Santa Cruz, con el 3% (cinco mujeres); Túquerres con el 3% (cuatro mujeres); Samaniego, con el 2% (tres mujeres); y el resto de municipios Aldana, Potosí, Nariño, Funes, La Unión y Pupiales con el 1% (una mujer).

Figura 9

Resguardo o comunidad



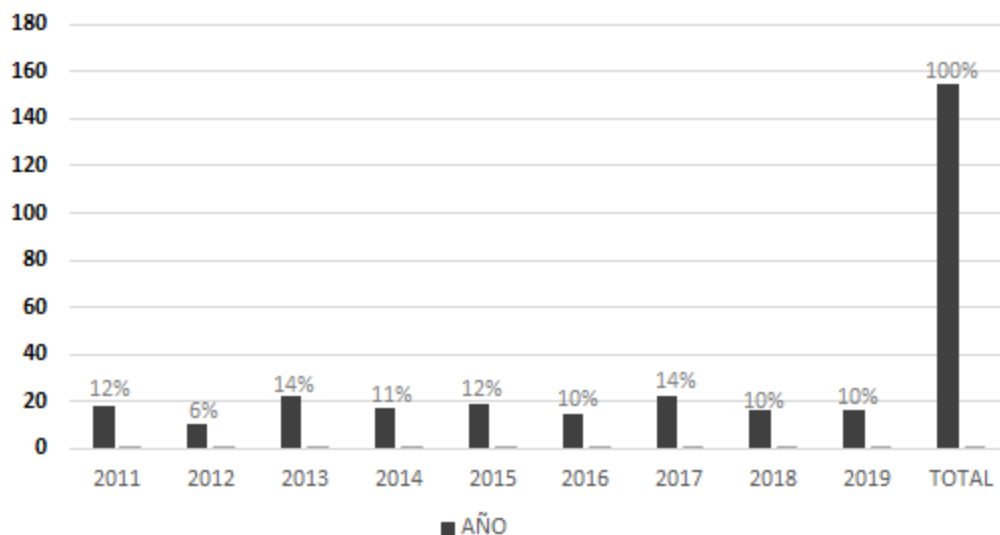
Nota: Elaborado por las autoras con datos de la Encuesta sociolingüística 2020.

De acuerdo con la segunda base de datos, la muestra corresponde a diez mujeres indígenas pastos estudiantes, que responden a su procedencia según el nombre de su resguardo indígena, por lo que nos permite identificarlas y hacer el acercamiento a los municipios de Nariño. Por lo tanto, según la figura 9, siete mujeres pertenecen al resguardo indígena del Gran Cumbal, una mujer pertenece al resguardo indígena Yaramal (municipio de Ipiales), una mujer pertenece al resguardo indígena de Mueses (municipio de Potosí) y una mujer perteneciente al resguardo indígena de Pastas (municipio de Aldana). Siguiendo esta descripción, podemos ver que esta muestra nos revela que, de diez mujeres, la mayoría proviene del resguardo indígena del Gran Cumbal.

Cantidad de Ingresos por Año

Figura 10

Cantidad de mujeres pastos estudiantes que ingresaron durante el período 2011-2019



Nota: Elaborado por las autoras con datos de la oficina de Admisiones y Registro Académico de la Universidad del Valle año 2011-2019.

En relación con la figura 10, observamos la cantidad de mujeres indígenas del departamento de Nariño que ingresaron a la Universidad del Valle desde el año 2011 hasta 2019. Este rango oscila entre un máximo de 22 y un mínimo de 10. Entre lo más destacado, encontramos los años de mayor ingreso en porcentaje de mujeres indígenas que corresponden al 2013 y 2017, respectivamente, cada año con el 14% (22 mujeres), siguiéndole el año 2015 con el 12% (19 mujeres). Igualmente, el año 2011 con el 12% (18 mujeres). También, observamos que el año con menor porcentaje de ingreso fue el año 2012 con el 6% (diez mujeres).

Tabla 4

Cantidad de ingreso (encuesta sociolingüística)

Año	Cantidad est.	Porcentaje
2011	1	10%

2013	1	10%
2015	3	30%
2016	2	20%
2017	1	10%
2019	2	20%
	10	100%

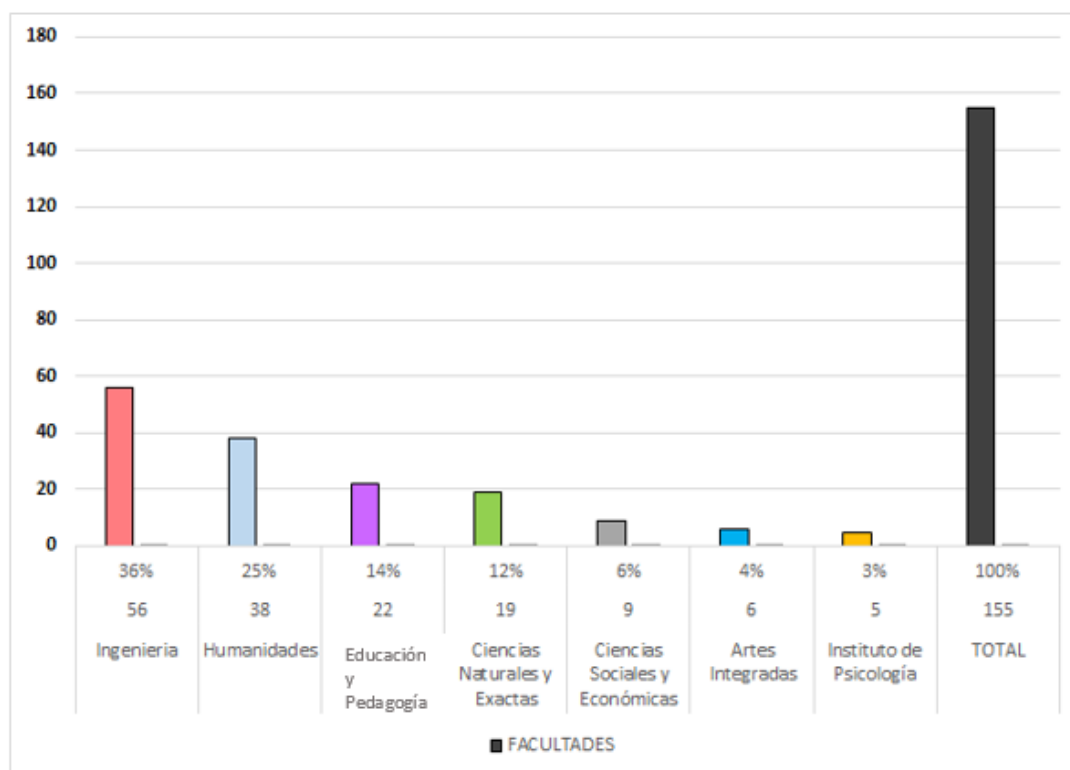
Nota: Elaborado por las autoras con datos de la Encuesta sociolingüística 2020.

De acuerdo con la Tabla 4, identificamos la información respecto al ingreso de las diez mujeres indígenas del pueblo pastos en diferentes años, del 100% (diez casos), en el año 2015 el 30% (tres mujeres), en el año 2016 el 20% (dos mujeres), en el año 2019 el 20% (dos mujeres) y en cada año 2011, 2013 y 2017 el 10% (una mujer).

Facultades y Programas Académicos

Figura 11

Facultades elegidas por mujeres indígenas del departamento de Nariño



De acuerdo con la figura 11, de las facultades de mayor porcentaje de mujeres pastos inscritas se encuentra Ingeniería con el 36% (56 mujeres) y Humanidades con el 25% (38 mujeres), seguidas de la Facultad de Educación y Pedagogía con el 14% (22 mujeres). Por otro lado, las facultades de menor porcentaje de inscritas son: Artes integradas con el 4% (seis mujeres) y el Instituto de Psicología con el 3% (cinco mujeres).

Tabla 5

Total de mujeres indígenas del departamento de Nariño que ingresaron por condición de excepción indígena durante el año 2011-2019 distribuidas por facultades y programas académicos

FACULTADES Y PROGRAMAS ACADÉMICOS	CANTIDAD EST.	PORCENTAJE
INGENIERÍA		

INGENIERÍA ELECTRÓNICA	2	(1%)
INGENIERÍA AGRÍCOLA	4	(3%)
INGENIERÍA CIVIL	4	(3%)
INGENIERÍA DE ALIMENTOS	9	(6%)
INGENIERÍA QUÍMICA	13	(8%)
INGENIERÍA SANITARIA Y AMBIENTAL	9	(6%)
INGENIERÍA TOPOGRÁFICA	3	(2%)
INGENIERÍA DE MATERIALES	1	(1%)
INGENIERÍA ELÉCTRICA	1	(1%)
INGENIERÍA INDUSTRIAL	3	(2%)
TECNOLOGÍA EN MANEJO Y CONSERVACIÓN DE SUELOS Y AGUAS	2	(1%)
TECNOLOGÍA EN ALIMENTOS	3	(2%)
ESTADÍSTICA	1	(1%)
TECNOLOGÍA EN ECOLOGÍA Y MANEJO AMBIENTAL	1	(1%)
TOTAL	56	(36%)

HUMANIDADES

LICENCIATURA EN FILOSOFÍA	4	(3%)
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS CON ÉNFASIS EN INGLÉS Y EN FRANCÉS	8	(5%)
TRABAJO SOCIAL	5	(3%)
LICENCIATURA EN LITERATURA	3	(2%)

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES	4	(3%)
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES	1	(1%)
LICENCIATURA EN HISTORIA	2	(1%)
HISTORIA	3	(2%)
GEOGRAFÍA	6	(4%)
PROFESIONAL EN FILOSOFÍA	2	(1%)
TOTAL	38	(25%)

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA		
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN POPULAR	3	(2%)
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL	5	(3%)
LICENCIATURA EN MATEMÁTICAS Y FÍSICA	8	(5%)
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN MATEMÁTICAS	3	(2%)
MATEMÁTICAS	1	(1%)
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES	1	(1%)
ESTUDIOS POLÍTICOS Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	1	(1%)
TOTAL	22	(14%)

CIENCIAS NATURALES Y EXACTAS		
FÍSICA	3	(2%)

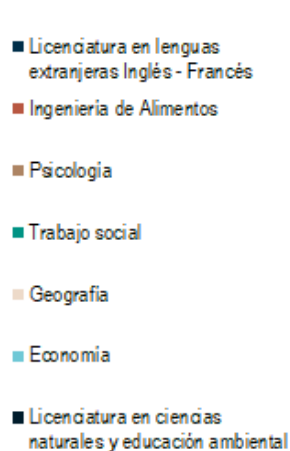
QUÍMICA	10	(6%)
TECNOLOGÍA QUÍMICA	2	(1%)
BIOLOGÍA	4	(3%)
TOTAL	19	(12%)
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS		
SOCIOLOGÍA	3	(2%)
ECONOMÍA	6	(4%)
TOTAL	9	(6%)
ARTES INTEGRADAS		
DISEÑO GRÁFICO	1	(1%)
COMUNICACIÓN SOCIAL	4	(3%)
ARQUITECTURA	1	(1%)
TOTAL	6	(4%)
INSTITUTO DE PSICOLOGÍA		
PSICOLOGÍA	4	(3%)
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL	1	(1%)
TOTAL	5	(3%)
TOTAL PARCIAL	155	(100%)

Nota: Elaborado por las autoras con datos de la oficina de Admisiones y Registro Académico de la Universidad del Valle.

En la Tabla 5, observamos que la Facultad de Ingeniería presenta mayor porcentaje de mujeres indígenas pastos matriculadas en sus programas académicos, entre ellos se destaca el programa de Ingeniería Química con el 8% (13 mujeres), Ingeniería de Alimentos con el 6% (nueve mujeres), Ingeniería Sanitaria y Ambiental con el 6% (nueve mujeres). En la Facultad de Humanidades, encontramos que el programa académico de mayor porcentaje es la Licenciatura en Lenguas Extranjeras inglés-francés con el 5% (ocho mujeres). En la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas, el programa académico de Química con el 6% (diez mujeres) y la Facultad de Educación y Pedagogía se encuentra el programa académico de Licenciatura en Física y Matemáticas con el 5% (ocho mujeres).

Figura 12

Programas académicos de mujeres indígenas pastos estudiantes



Nota: Elaborado por las autoras con datos de la Encuesta sociolingüística 2020.

De acuerdo con la figura 12, observamos la muestra del 100% (diez mujeres), a quienes identificamos en siete programas académicos de la siguiente manera: un 40% (cuatro mujeres) pertenecen la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y en francés y el 60%

restante, es decir, una mujer por programa se distribuye en los programas académicos de Psicología, Ingeniería de Alimentos, Geografía, Economía y Trabajo social.

Educación Básica y Media

Tabla 6

Tipo de institución educativa donde las mujeres indígenas del departamento de Nariño cursaron su educación básica y media

Tipo de institución	Cantidad est.	Porcentaje
Oficial	140	90%
Privado	13	8%
No Definido	2	1%
	155	100%

Nota: Elaborado por las autoras con datos de la oficina de Admisiones y registro académico año 2011-2019 de la Universidad del Valle

De acuerdo con la Tabla 6, podemos observar que la mayoría de mujeres indígenas del departamento de Nariño estudiaron en una institución educativa oficial, siendo el 90% (140 mujeres). Por el contrario, un porcentaje mínimo de ellas estudiaron en un colegio privado, con el 8% (13 mujeres). Y el 1% (dos mujeres) se encuentran en la opción no definido.

Tabla 7

Procedencia de colegios de mujeres indígenas pastos estudiantes

Secundaria		
Tipo de escuela	Cantidad	
	Est.	Porcentaje
Rural	2	20%
Pública	2	20%
Pública / Urbana	2	20%
Pública/ Rural	1	10%
Convencional (ofrecida por el MEN en zonas urbanas y rurales no correspondientes a territorios) / Pública	1	10%
Convencional (ofrecida por el MEN en zonas urbanas y rurales no correspondientes a territorios) / Pública/ Urbana	1	10%
No respondió	1	10%
Total	10	100%

Nota: Elaborado por las autoras con datos de la Encuesta sociolingüística 2020.

En la Tabla 7, el análisis se realizó teniendo en cuenta que una estudiante no respondió esta pregunta en la encuesta, prosiguiendo podemos decir que la mayoría de mujeres indígenas pastos estudiaron en un colegio público, siendo el 90% (nueve mujeres), dentro de este

porcentaje detallamos que el 30% (tres mujeres) estudiaron en colegios públicos pertenecientes a sectores rurales.

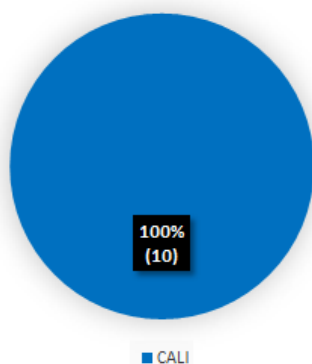
Características Sociodemográficas Básicas de la Encuesta Sociolingüística (muestra 10 mujeres pastos Estudiantes)

Retomando lo mencionado al principio de la caracterización, es clave aclarar que la información que presentamos a continuación no se encontró en la primera base de datos, Admisiones y Registro Académico 2010-2020 (155 mujeres). Por ende, los análisis, fueron obtenidos únicamente de la muestra de la Encuesta sociolingüística (diez mujeres). Para los propósitos de nuestra investigación nos fue útil hacer un filtro y elegimos datos de tres secciones de la encuesta, y los organizamos de la siguiente manera: de la sección *VII Información personal* en cuanto a la ciudad o municipio de residencia durante el periodo de clases y el periodo vacacional, tiempo fuera del territorio, estado civil, ocupación del padre, ocupación de la madre. Seguidamente, elegimos datos de la sección *II Identidad étnica y Lenguas indígenas*, sobre identidad, pueblo indígena y lengua materna. Luego la sección *VIII, Sobre el Cabildo Indígena Universitario (CIU)*. Y por último de la sección *VI, Necesidades para el bienestar* sobre la discriminación por su condición de estudiante indígena en la Universidad. Expuesto lo anterior proseguimos a presentar el análisis de la muestra encontrada en la encuesta sociolingüística.

Lugar de Residencia Ciudad/Barrio

Figura 13

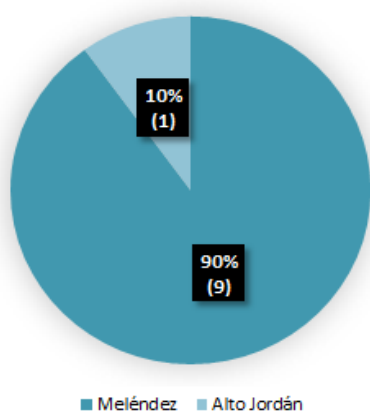
Ciudad de residencia durante el periodo de clases



Nota: Elaborado por las autoras con datos de la Encuesta sociolingüística 2020.

Figura 14

Barrio de residencia durante el periodo de clases



Nota: Elaborado por las autoras con datos de la Encuesta sociolingüística 2020.

De acuerdo con la figura 13, el 100% (diez mujeres) de las mujeres indígenas pastos estudiantes respondieron en la encuesta que la ciudad de Cali es donde residen durante el periodo de clases. Respecto a la figura 14, de la pregunta de la encuesta ¿en qué barrio reside? el 90% (nueve casos) de las diez mujeres indígenas pastos respondieron que residen en el Barrio Meléndez y el 10% (un caso) en el Barrio Alto Jordán.

Tiempo Fuera del Territorio

Tabla 8

Tiempo fuera del territorio

Intervalo		
Años	Cantidad est.	Porcentaje
[1-3]	3	30%
(3-5]	5	50%
(5-7]	1	10%
(7-9]	1	10%
	10	100%
Año máximo	8	
Año mínimo	1	

Nota: Elaborado por las autoras con datos de la Encuesta sociolingüística 2020.

De acuerdo con la Tabla 8, observamos el tiempo que las diez mujeres indígenas pastos estudiantes llevan viviendo en la ciudad fuera del territorio, los años oscilan entre uno a ocho años y destacamos que la mayoría de mujeres señalan tener una estadía fuera del territorio de tres a cinco años, equivalente al 50%; seguido de uno a tres años fuera del territorio, equivalente al 30%. En ese sentido, el año mínimo de estancia fuera del territorio equivale a un año y el máximo a ocho años.

Residencia Durante el Periodo Vacacional

Figura 15

Lugar de residencia durante el periodo vacacional



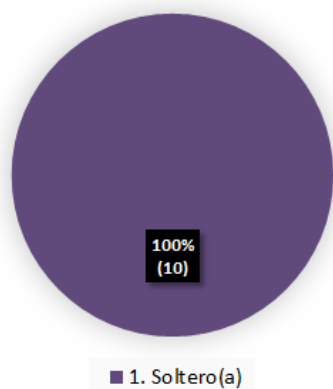
Nota: Elaborado por las autoras con datos de la Encuesta sociolingüística 2020.

De acuerdo con la figura 15, el 100%, de las diez mujeres indígenas pastos estudiantes respondieron que regresan a su territorio durante el periodo vacacional.

Estado civil

Figura 16

Estado civil



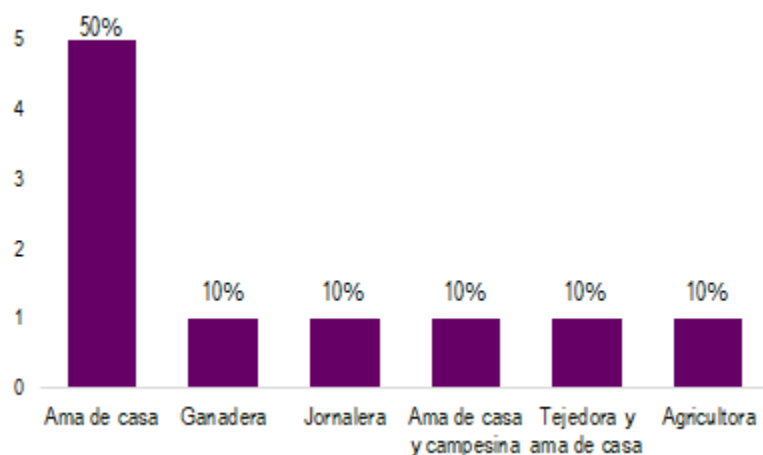
Nota: Elaborado por las autoras con datos de la Encuesta sociolingüística 2020.

En la figura 16, respecto a estado civil observamos que el 100% de las diez mujeres indígenas pastos respondió que es soltera.

Ocupación de Padres de Familia

Figura 17

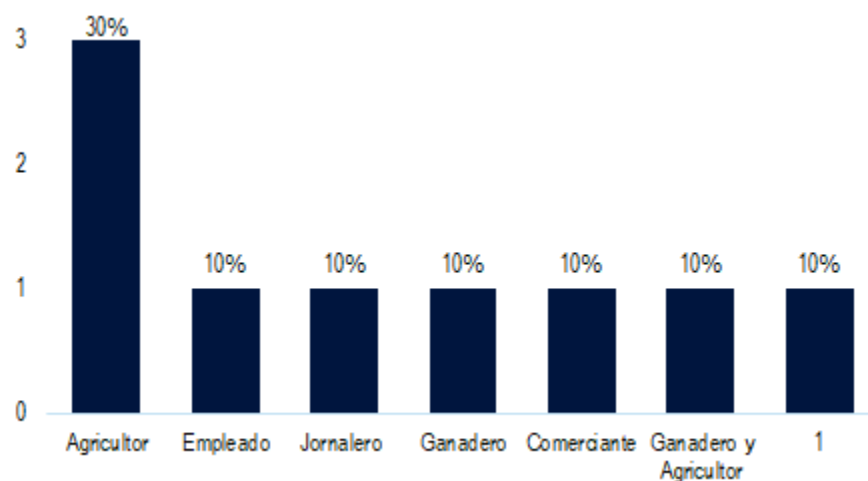
Ocupación madre



Nota: Elaborado por las autoras con datos de la Encuesta sociolingüística 2020.

Figura 18

Ocupación padre



Nota: Elaborado por las autoras con datos de la Encuesta sociolingüística 2020.

Las figuras 17 y 18 muestran información sobre la ocupación de los padres y madres de las mujeres indígenas pastos estudiantes, respecto a la ocupación de las madres, figura 17, el

50% (cinco mujeres) respondieron que sus madres tienen la ocupación de ama de casa y el 50% restante (cinco mujeres) respondieron que cada madre tiene distintas ocupaciones tales como: ganadera, agricultura, jornalera, campesina y tejedora.

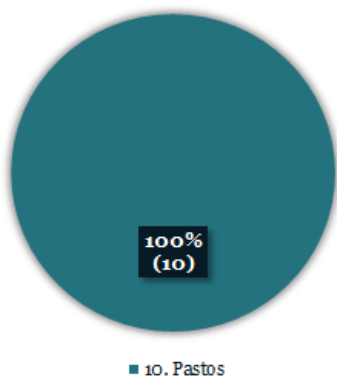
Por otro lado, la figura 18 muestra información sobre la ocupación de los padres, el 30% (tres mujeres) respondieron que sus padres tienen la ocupación de agricultor y el 40% (cuatro mujeres) respondieron que cada padre tiene diferentes ocupaciones tales como: empleado, jornalero, ganadero y ganadero-agricultor. Finalmente hay que tener en cuenta que un 20% (dos mujeres) no respondieron, una de ellas dejó el espacio en blanco y otra de ellas respondió “1”.

Características sociolingüísticas

Identidad Indígena y Lengua Materna de las Mujeres Pastos Estudiantes

Figura 19

Pueblo indígena



Nota: Elaborado por las autoras con datos de la Encuesta sociolingüística 2020.

En la encuesta sociolingüística, la muestra de mujeres indígenas pastos responde a la pregunta ¿A qué pueblo indígena pertenece? acorde a la figura 19, el 100% (diez mujeres) respondió pertenecer al pueblo indígena de los pastos.

La siguiente tabla muestra el análisis en base con la elección de cuál o cuáles de los enunciados los describe mejor sobre su identidad indígena, en la que las estudiantes tuvieron la opción de marcar mínimo una y máximo tres respuestas, las opciones fueron las siguientes:

Respuesta 1. Soy indígena y me identificó como indígena

Respuesta 2. Pertenezco a una comunidad indígena, pero no me identificó como indígena.

Respuesta 3. Vengo de una familia en la que todos o algunos de mis familiares son indígenas.

Respuesta 4. Antes de llegar a la Universidad del Valle, vivía en un territorio o comunidad indígena.

Respuesta 5. Vivía en un territorio indígena, llegué a la Universidad del Valle y me reconocí como indígena.

Respuesta 6. No vivía en un territorio indígena, llegué a la Universidad del Valle y me reconocí como indígena.

Respuesta 7. Ninguna de las opciones anteriores. Esta frase me describe mejor:

Tabla 9

Identidad indígena

	Respuesta	Respuesta	Respuesta	Respuesta	Respuesta	Respuesta	Respuesta
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Est. #1	X				X		

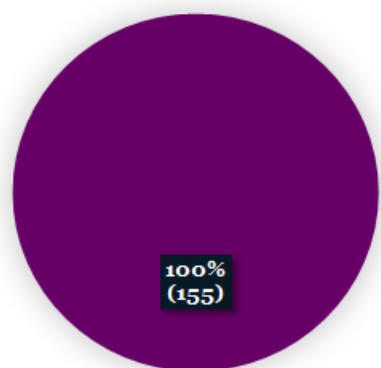
Est. #2	X		X
Est. #3		X	
Est. #4	X		
Est. #5	X	X	
Est. #6			X
Est. #7	X		
Est. #8	X	X	
Est. #9			X
Est. #10			X

Nota: Abreviación Est. (Estudiante) elaborado con la Encuesta sociolingüística 2020.

En la Tabla 9, encontramos que de las diez mujeres indígenas pastos estudiantes, en cuanto a la frase que las describe mejor, el 60% (seis mujeres) eligieron la primera descripción: "Soy indígena y me identificó como indígena", el 30% (tres mujeres) eligieron la tercera descripción "vengo de una familia en la que todos o algunos de mis familiares son indígenas", el 20% (dos mujeres) eligieron la cuarta descripción "antes de llegar a la universidad, vivía en un territorio o comunidad indígena", el 30% (tres mujeres) eligieron la quinta descripción "Vivía en un territorio indígena llegue a la universidad del Valle y me reconocí como indígena".

Figura 20

Lengua núcleo familiar



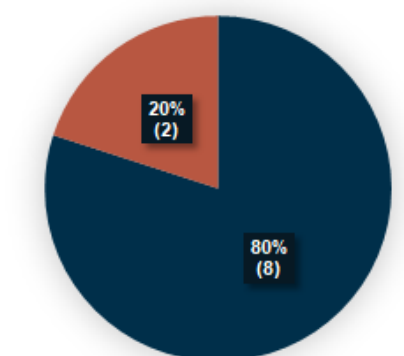
■ 2. El español que se habla en mi territorio

Nota: Elaborado por las autoras con datos de la Encuesta sociolingüística 2020.

En la figura 20, el 100% (diez mujeres) respondieron a la encuesta sociolingüística que la lengua que aprendieron en su núcleo familiar es el español que se habla en el territorio.

Figura 21

Lengua indígena



■ 5. Sí. Solo se hablan algunos vocablos o palabras propias.
■ 6. No. Solo se habla el español de la región.

Nota: Elaborado por las autoras con datos de la Encuesta sociolingüística 2020.

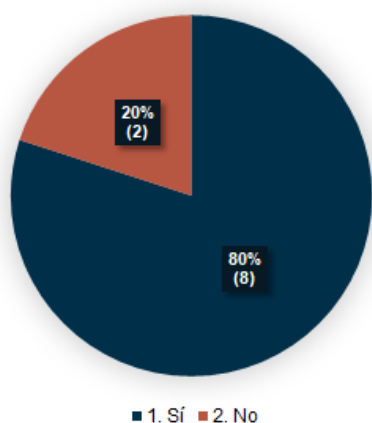
En la figura 21, las mujeres indígenas pastos, respondieron a la pregunta ¿En su comunidad se habla la lengua indígena? el 80% (ocho mujeres) respondieron Sí, sólo se hablan

algunos vocablos o palabras propias y el 20% (dos mujeres) respondieron No, sólo se habla español de la región.

Participación en el Cabildo Indígena de la Universidad del Valle

Figura 22

Reconocimiento del Cabildo Indígena de la Universidad del Valle

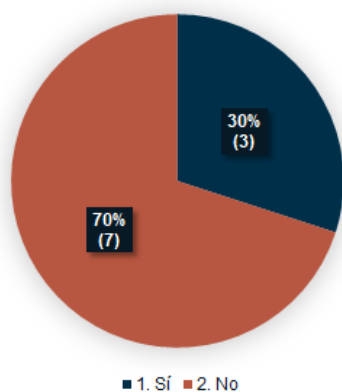


Nota: Elaborado por las autoras con datos de la Encuesta sociolingüística 2020.

A través de la encuesta sociolingüística, las mujeres pastos estudiantes respondieron a la pregunta ¿Usted conoce el Cabildo Indígena Universitario? De acuerdo con la figura 22, notamos que el 80% (ocho mujeres) respondieron Sí, es decir, conocen el Cabildo Indígena Universitario, mientras el 20% (dos mujeres) respondió No, es decir, las estudiantes afirman no conocer al Cabildo Indígena Universitario.

Figura 23

Residencia Casa de Paso - Cabildo Indígena de la Universidad del Valle



Nota: Elaborado por las autoras con datos de la Encuesta sociolingüística 2020.

En la encuesta sociolingüística encontramos la pregunta ¿Usted reside o ha residido en la Casa de Paso del Cabildo Indígena de la Universidad del Valle para comunidades indígenas? De acuerdo con la figura 23, entre las respuestas de las mujeres indígenas pastos podemos ver que el 30% (tres mujeres) sí ha residido en la Casa de Paso (Casa del Cabildo indígena de la Universidad del Valle) y el 70% (siete mujeres) no han residido en la Casa de Paso (Casa del Cabildo indígena de la Universidad del Valle).

Tabla 10

Participación en actividades del Cabildo Indígena Universitario de mujeres Pastos estudiantes

Actividades del cabildo indígena universitario	Respuestas	Porcentaje
1. Mingas de pensamiento.	7	70%
2. Minga del trabajo del Tul.	5	50%
3. Posesión del CIU.	9	90%
4. Cátedras de Nasa Yuwe I y II.	2	20%
5. Cátedra de Etnoconocimiento y Metodologías de Investigación.	2	20%

6. Cátedra de Territorio, conflicto y jurisdicción especial indígena.	4	40%
7. Semillero del CIU: Sembrando, Hilando y Atizando Epistemologías Propias.	3	30%
8. Viernes de Tulpa.	10	100%
9. Minga Político-Cultural: Memorias de Tulpas, Taitas y Kasrak.	8	80%
10. Refrescamiento de bastones.	4	40%
11. Grupo de danza del Cabildo Indígena Universitario	6	60%
12. Copa Tulpas.	4	40%
13. En todas las anteriores	1	10%

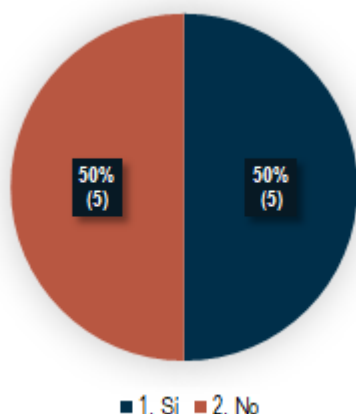
De acuerdo con la Tabla 10, en las actividades del Cabildo indígena Universitario que han participado las mujeres indígenas pastos, se encuentran: con un 100% la respuesta 8; Viernes de tulpa, con el 90% la respuesta 3; Posesión del CIU, con el 80% la respuesta 9; Minga Político-Cultural: Memorias de Tulpas, Taotas y Kasrak, con el 70% la respuesta 1; Mingas de Pensamiento, con un 60% la respuesta; Grupo de danza del Cabildo Indígena Universitario, con el 50% la respuesta; Minga del trabajo del Tulpas.

Por el contrario, entre las actividades que participan con menor frecuencia están: con el 30% la respuesta 7; Semillero del CIU: sembrando, Hilando y Atizando epistemologías propias, con el 20% la respuesta 4; Cátedras de Nasa Yuwe I y II 2 y con el 20% la respuesta 5; Cátedra de Etnoconocimiento y Metodologías de la Investigación.

Discriminación dentro de la Universidad

Figura 24

Discriminación



Nota: Elaborado por las autoras con datos de la Encuesta sociolingüística 2020.

La mitad de la muestra de las mujeres indígenas pastos estudiantes expresan haber sufrido situaciones de discriminación. De acuerdo con la figura 24, el 50% (cinco mujeres) respondieron Sí, es decir, que en algún momento se han sentido discriminadas. Por el contrario, el 50% (cinco mujeres) respondió No, es decir que no se han sentido discriminadas en la universidad.

Análisis de la Base de Datos y de la Encuesta Sociolingüística

Realizado el análisis de la información obtenida de las dos bases de datos Admisiones y Registro Académico 2010-2020 y la Encuesta sociolingüística para la construcción del perfil sociolingüístico de las mujeres indígenas pastos estudiantes, resaltamos lo siguiente:

En el periodo de tiempo 2011- 2019 estudiado, en total han ingresado 155 mujeres por condición de excepción indígenas oriundas 100% del departamento de Nariño, principalmente provenientes del municipio de Cumbal, Ipiates y Guachucal. El rango de ingresadas por año

oscila entre un máximo de 22 mujeres y un mínimo de 10 mujeres. En su mayoría, las mujeres indígenas estudiantes del departamento de Nariño ingresan a la universidad entre los 16 a los 19 años de edad.

Las mujeres indígenas oriundas del departamento de Nariño optaron por inscribirse mayormente en las facultades de Ingeniería con un 36%, Humanidades con un 25% y en la Facultad de Educación y Pedagogía con un 14%. Y respecto a los programas académicos, la mayor frecuencia es: Ingeniería Química (8%), Ingeniería de Alimentos (6%), Ingeniería Sanitaria y Ambiental (6%), Química (6%), Licenciatura en Física y Matemáticas (5%) y Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y en francés (5%).

Al igual que la muestra de la Encuesta Sociolingüística, el 100% de las mujeres indígenas estudiantes pertenecen al pueblo pastos.

El 100% de las mujeres indígenas pastos estudiantes expresan que durante el periodo Académico residen en Cali y durante el periodo vacacional regresan a su territorio de origen.

Con relación a la ocupación de los padres, encontramos que para la madre, la ocupación que resalta es ama de casa y para el padre en su mayoría respondieron que es agricultor; en este sentido, podemos inferir que las mujeres permanecen en el hogar y que los hombres salen a labrar la tierra en su mayoría. Aun así, notamos como la mamá cumple también labores de ganadería, jornalera y agricultura, que son actividades que el padre realiza también. Un aspecto importante es que la madre es tejedora, es decir, que dentro de las comunidades indígenas es quien ha guardado de generación en generación la escritura de su pueblo y sigue perviviendo esta actividad desde los saberes milenarios de los ancestros y ancestras.

La identidad con la que las mujeres indígenas pastos de la encuesta sociolingüística se identifican es con la descripción de “soy indígena y me identifiqué como indígena” (60%); inferimos que las mujeres tienen arraigada su identidad. Así mismo, vienen de territorios, familiares indígenas que hacen parte de su reconocimiento como indígenas. También, es importante resaltar la descripción “vivía en un territorio indígena, llegué a la universidad y me reconocí como indígena”, nos muestra que la universidad es un espacio que influye positivamente en el proceso a la reafirmación de la identidad propia.

La participación de las mujeres pastos estudiantes en el Cabildo Indígena Universitario indica que el 80% de ellas conocen la organización y de las actividades con mayor participación están: Viernes de Tulpa, la posesión del CIU y la minga político cultural: Memorias de Tulpas, Taitas y Kasrak estas actividades son parte de 12 actividades que el cabildo indígena ha implementado dentro de la Universidad del Valle.

Trenzando Saberes de las Warmis Pastos

*El cabello tiene su propio lenguaje y carácter,
y la forma en que sea peinado
es sumamente importante para quién lo porte:
La raya en medio representa la alineación del pensamiento,
la trenza la unidad del pensamiento con el corazón,
el cabello suelto significa seguridad y el cabello recogido convicción.*

(Klug, 2013)

Yo Alicia, expresó los sentimientos que llegan a mí cuando pienso en la relación que existe entre la mujer indígena y su cabello, pues este posee un carácter místico propio y singular en cada comunidad. Recuerdo a la abuela con sus dos largas y negras trenzas que caen sobre su espalda y la abrazan hasta la cintura, traen a mi mente los significados que representa el cabello y la acción de trenzar o *carnejar* como lo dicen las mujeres pastos en mi territorio. Al igual que mi abuela trenzó a mi madre, sentadas sobre una *chalina*, ella me trenza recogiendo los *cadejos* de cabello, mientras me cuenta las historias de su vida y los lugares que ha recorrido. Todos estos relatos se quedan atrapados en la firmeza de la trenza, se entretejen también en mis pensamientos y aparecen cada vez que los necesito conmigo, en aquellos días donde la ciudad se convierte en un lugar gigantesco y ajeno.

Las autoras y las MIPE de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y en francés, a través de las *conversas* en las entrevistas trenzamos simbólicamente las experiencias vividas en la universidad, las percepciones sobre aprender inglés, francés, español académico, español regional y la lengua pastos. Con nuestras trenzas unidas y repletas de

distintas experiencias *carnejamos* un tramado cíclico de huellas y pilares en apoyo y solidaridad para con todas, “es curioso ver cómo las trenzas se juntan y forman una especie de círculo. No tienen inicio ni fin, quizá, guarde relación con la cosmovisión andina respecto al tiempo.”

(Álvarez, 2018, p.50) Esta espiral nos permite dialogar y escuchar las voces de las MIPE a través de una práctica propia y de gran significado en nuestro contexto real entre mujeres, logrando el fortalecimiento de nuestra identidad pastos: “El cabello unido parece que tiene más fuerza de lo que parece.” (p. 63)

Figura 25

Trenzando las raíces del nuevo comienzo



Nota: La fotografía ilustra el trenzado, legado de lucha continua y re-existencia de bisabuela a nieta. Tomada por Alicia, 2022.

La imagen expresa y evoca simbólicamente la construcción de la metáfora, en donde las warmis pastos nos trenzamos prolongadamente las unas a las otras. Desde tiempos antiguos,

nuestras tatarabuelas nos trenzaron enseñanzas con sus ejemplos de vida y con sus relatos.

Nosotras trenzamos nuestro conocimiento académico con los saberes propios y lo compartimos a las futuras generaciones de mujeres pastos. Así, plasmamos esta práctica en el segundo capítulo titulado “*Trenzando Warmis Pastos*”, cuyo propósito es responder a las preguntas: ¿Qué lengua indígena hace parte de nuestro territorio? ¿Qué lenguas extranjeras hablamos? ¿Qué actitudes tenemos hacia nuestra propia lengua, hacia el español regional y hacia las lenguas extranjeras? ¿Cuál es su uso y función? Estas preguntas responden al segundo objetivo; analizar las actitudes de las hablantes; el uso y funciones de la lengua indígena, del español regional y de las lenguas extranjeras de las mujeres indígenas pastos estudiantes de la Universidad del Valle.

La conformación de este capítulo se dio gracias al trenzado de las experiencias que nos cuentan ocho mujeres indígenas pastos de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, quienes se encontraban en diferentes momentos de su formación académica; dos mujeres de segundo semestre, una mujer de cuarto semestre, una mujer de quinto semestre, tres mujeres de séptimo semestre y por último, una mujer egresada del programa. Ellas contestaron 39 preguntas, divididas en cuatro secciones: (1) información personal; (2) información académica; (3) lenguas en la Universidad del Valle; y (4) componente cultural e identitario (Ver Anexo 1 y protocolo de entrevista).

Debido a la emergencia sanitaria y socioeconómica causada por la pandemia del COVID-19 y las clases asistidas a través de nuevas tecnologías, algunas de las participantes de la entrevista se encontraban en el territorio, departamento de Nariño y otras en la ciudad de Cali. En ese sentido, fue necesario realizar las entrevistas por medio de la plataforma *Google Meet* que nos sirvió para grabar las entrevistas en audio y video. Las entrevistas se aplicaron en distintos días del mes de diciembre de 2021, cada entrevista duró en promedio 1 hora y 20 minutos. El

siguiente paso fue su respectiva transcripción a través de la herramienta de *Google Docs*, dictado por voz y la corrección de las autoras. Después, se realizó el proceso de codificación a través de la aplicación gratuita *Open code*. Para el análisis de las respuestas obtenidas y facilitar esta etapa, se organizó las entrevistas según el momento de formación académica de las entrevistadas, por lo que conformamos cuatro grupos: Grupo 1: MIPE segundo semestre. Grupo 2: MIPE cuarto/quinto semestre. Grupo 3: MIPE séptimo semestre. Grupo 4: MIPE egresada de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y en francés. A partir de esta organización, se realizó una codificación descriptiva (Saldaña, 2013) a cada grupo, se categorizó la información y se obtuvo temas centrales tales como: ser mujer indígena, lengua pastos, dificultades, soporte y motivación, actitudes hacia el dialecto regional, actitudes hacia las lenguas extranjeras, uso y contexto de lenguas, y estrategias de permanencia y resistencia.

Reconocimiento de Ser Mujer Indígena en la Universidad

El ingreso de las MIPE a la universidad dio paso a la interacción y reconocimiento de las diferencias de identidades que conviven en el campus universitario, lo que nos lleva a auto cuestionarnos sobre nuestras propias identidades y raíces. Estas experiencias, contadas por mujeres pastos, simbolizan el trenzado de nuestras historias en un espacio académico que nos ayuda a caracterizar lingüísticamente a las MIPE. Es así como parte de las respuestas obtenidas durante las entrevistas nos guían a un primer punto: nuestro autorreconocimiento como indígenas estudiantes en la Universidad del Valle. De acuerdo con los relatos de las ocho entrevistadas, todas consideran que su ingreso y vivencias en la Universidad fueron claves para la reafirmación de su identidad como mujeres indígenas pastos, ya que ellas relatan que en el territorio no hay cuestionamientos sobre tu identidad indígena, por ser esté el contexto familiar. Sin embargo, al movilizarse al nuevo contexto citadino caleño, todo cambia debido al choque cultural que

enfrentan, donde el individuo reconoce sus diferencias y particularidades en el nuevo contexto, tal como lo expresa Gil (2005) “Esos dilemas se reflejan en cambios y permanencias que hacen parte del proceso de construcción de identidad...ya que conservan el sentido de pertenencia a su cultura que les permite diferenciarse de los demás.” (p. 31)

Este proceso se ha dado en diferentes circunstancias, puesto que, cada una tiene sus propias experiencias determinadas por factores que pueden diferir, sin embargo, buscando los puntos comunes, encontramos situaciones destacables donde ocurre dicho proceso, entre ellos: espacios académicos de asignaturas que promueven la búsqueda de identidad propia y espacios extraacadémicos que desarrolla el Cabildo Indígena Universitario (CIU). Con respecto a las asignaturas académicas del programa que han contribuido al cuestionamiento y reafirmación de la identidad de las estudiantes, los cursos: *Seminario Educación para el Bilingüismo y la Multiculturalidad*, *Seminario de Pedagogía II* y *Sociolingüística para la enseñanza de Lenguas*, han aportado significativamente al reconocimiento de su origen indígena puesto que han tenido en cuenta el *background* del estudiante enfocados desde componentes cognitivos y pedagógicos, según lo narran las MIPE del programa Licenciatura de Lenguas Extranjeras, sobre todo el grupo tres, quienes se encuentran en séptimo semestre.

Vi en tercero, cuarto no recuerdo, son esos cursos donde uno lo ponen a ver lo de multiculturalidad y bilingüismo, entonces uno ya empieza a reconocerse quién realmente es, fue donde yo realmente me dije: sí, yo soy una mujer indígena. (MIPE séptimo semestre, 27 de diciembre del 2021).

Existen otros cursos que hacen parte de las electivas complementarias del programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras han sido significativos para las MIPE, tales como: *Literatura Indígena I y II*, *Nasa Yuwe*, *Etnoeducación*, *Territorio Conflicto* y *Jurisdicción Especial Indígena*, cuyos propósitos han sido la valoración del ser indígena en un contexto académico, tal como lo considera Rivera Cusicanqui, la producción de intelectuales indígenas debe considerarse desde la

academia como un eje importante, ya que éste representa nuestra realidad y contexto, sin estos espacios, nuestra identidad se desvanece y busca horizontes ajenos.

No debe olvidar que los seminarios anteriormente mencionados han sido un resultado de la lucha por parte de la organización del Cabildo Indígena Universitario (CIU), en su preocupación por preservar nuestra identidad lejos del territorio y que los saberes propios están en la academia. Gutiérrez (2010), fue testigo de la conformación del Cabildo en la Universidad del Valle, desde su voz como indígena egresado, considera que este espacio es un *parto de los indígenas univallunos* que nació de los esfuerzos y necesidad por fortalecer un espacio sustentado en las convicciones de los diversos pueblos. Estos espacios representan la vitalidad, resistencia y permanencia en la universidad y coincide con las respuestas de las estudiantes que han participado de las actividades de la organización, tal es el caso de la estudiante MIPE egresada del programa quién considera que,

El espacio que nos permitió expresarnos...como mujeres indígenas dentro de la universidad fue el Cabildo Universitario y la Casa de Paso, allí se pudo ejercer algunas funciones de alguacil del cabildo, de tesorería y participar de todas las actividades que se programaban y realizaban dentro del cabildo universitario. (MIPE egresada del programa, 9 de diciembre del 2021).

De acuerdo con las respuestas de las MIPE, se habla de un proceso de reafirmación de la identidad, un impacto positivo a la existencia de todas las cátedras mencionadas y al Cabildo Indígena Universitario, estos espacios brindan actividades que le permiten al indígena estudiante llenar vacíos que trae consigo desde el territorio sobre su identidad, desenvolver el pensamiento y la palabra al público, generan confianza y fortaleza tanto en el ámbito académico como en el ámbito de auto-reconocimiento indígena, de tal manera que contribuyen a la permanencia y culminación de la carrera universitaria sin perder la esencia indígena, de ahí nace la necesidad de

consolidar y dar continuidad a estos espacios ya que son esenciales para los indígenas estudiantes en la Universidad del Valle.

Lengua Pastos

Para hacer una breve reseña de la historia de la lengua pastos, tomamos como referente a la investigación de Ortiz (1954), quién en su libro “*Estudios sobre lingüística aborigen de Colombia*” explica de forma sustanciosa puntos históricos de la lengua nativa, en cuanto a su descubrimiento y reconocimiento, el autor narra sobre las visitas de cronistas y etnógrafos a los territorios indígenas de aquel entonces y en sus informes enviados a la corona muestra evidencia de la existencia de la lengua pastos. Algunos de estos documentos aún se conservan en los archivos históricos en Popayán, Ipiales y Quito, escritos durante el periodo de adoctrinamiento de los pueblos indígenas. La religión católica y los evangelizadores tuvieron contacto directo con las lenguas que se hablaban en el territorio y según los documentos estudiados por Ortiz:

En el sínodo provincial de dicho año (1593), el obispo Fray Luis López de Solís, en atención a que en el obispado de Quito había diversidad de lenguas que no tiene ni hablan la del Cuzco ni Aymara, dispuso que tradujese el catecismo y confesionario en propias lenguas y encomendó este trabajo a... Fr. Francisco de Jerez y a Alonso de Jerez de la orden de la Merced para la lengua de los Pastos. (Ortiz, 1954, p. 45)

Estos escritos confirman la existencia de la lengua pastos, al parecer una forma de adoctrinamiento fue la traducción de las enseñanzas cristianas a la lengua indígena. Sin embargo, muchos de estos documentos, tal como el mencionado “catecismo en lengua pastos” que hasta el momento no se ha encontrado, es posible que éste haya desaparecido o que aún exista en otros países como España. En cuanto a las razones por la cual se dejó de hablar la lengua pastos, en primer lugar, se debió a la necesidad de los colonos europeos de conquistar territorios por medio

de la conversión a la religión cristiana imponiendo su propia lengua; el castellano. Aunque, resultó difícil la castellanización directa, los evangelizadores optaron por manejar una lengua indígena, en este caso el quechua para colonizar en lengua e ideología.

En segundo lugar, los colonos y evangelizadores utilizaron la estrategia de sobreponer una mentalidad de superioridad del castellano e inferiorizar a las lenguas indígenas. Durante el proceso de evangelización se satanizó las lenguas indígenas de las comunidades. Por ejemplo, en la crónica de Perú realizada por Pedro Cieza de León durante el siglo XVI quien recorrió los pueblos pastos y quillasingas, relata desde su visión eurocéntrica que nuestros antepasados hablaban en su lengua propia con el demonio, así lo expresa: “Dios nuestro señor sabe por qué permite que el demonio hable a estas gentes, y haya sobre ellos tan grande poder... Los pastos, algunos, hablan con el demonio” (Cieza de León, 1974, p.98). El señalamiento negativo hacia las lenguas propias desde un fundamento espiritual-religioso propició su rechazo y disminución de su uso.

El reconocimiento de su existencia en la actualidad es un debate complejo sobre lo que significa la lengua de los pastos para su comunidad y para otros, desde la lingüística, tiene otra perspectiva. En el caso de las percepciones de las ocho MIPE sobre la lengua pastos y las actitudes que presentan hacia ella, están determinadas por diferentes factores como las creencias o valores que traen consigo desde su contexto sociocultural.

Actitudes

En este marco, el profesor Caicedo (1997) afirma que las actitudes pueden tener un valor positivo o negativo dependiendo del entorno o la situación. En las MIPE entrevistadas encontramos dos tipos de actitudes hacia la lengua pastos. Por un lado, dos MIPE estudiantes de séptimo y una estudiante de segundo semestre consideran que la lengua pastos está muerta, sus

razones provienen de, primero, la no existencia de hablantes de la lengua, segundo, la influencia de la academia que considera que está extinta y, tercero, el entorno familiar que olvidó la identidad indígena y la lengua. Nosotras comprendemos que estas ideas y actitudes provienen del colonialismo que promovió la inferiorización de lo indígena y son negativas puesto que promueven el desinterés hacia la reivindicación de la lengua, identidad y cultura propia.

Por otro lado, existen otras percepciones de la mayoría de cinco MIPE de: séptimo, cuarto, quinto, segundo semestre y una estudiante egresada, quienes han fortalecido su identidad indígena desde su territorio y en el contexto universitario. Para ellas, la lengua pastos sigue latente; en este sentido, una de las MIPE nos cuenta que “como mujer indígena gracias a la lengua pastos puedo decidir reconocer mi identidad de dónde soy, gracias a la lengua y a la cultura.” (MIPE séptimo semestre, 2021). Las cuatro entrevistadas reconocen la lengua en: el tejido, la tradición oral, los apellidos, nombres de veredas y lugares sagrados. Catalogamos estas respuestas como actitudes positivas, al considerar importante investigar, preservar y expresar que, en cualquier contexto, la lengua existente desde la cotidianidad dentro del territorio de origen y afuera.

Uso y Función

En el tercer planteamiento de Clark (1992) encontramos que el uso de una lengua se relaciona con el cómo la gente produce y entiende su lengua. Así, el uso de la lengua pastos tiene diversas formas de expresión en nuestra comunidad, una de ellas está en los *Etnoantropónimos* y *Etnotopónimos*. De acuerdo con la investigadora de la lengua pastos, Lidya Muñoz, se ha podido encontrar que en los apellidos (antropónimos) de la población se encuentran las raíces de la lengua pastos. También en los nombres de zonas territoriales y lugares sagrados (topónimos), léxico que ha sobrevivido y sigue vigente. (Muñoz et al., 2015, p.40). Estos hallazgos representan los

sustratos que han quedado de la lengua pastos los que aún sobreviven en nuestros nombres y lugares, a continuación están algunos ejemplos de estos sustratos:

Tabla 11

Etnoantropónimos y Etnotopónimos de la lengua pastos

NOMBRE	ETIMOLOGÍA	SIGNIFICADO AUTORES	UBICACIÓN GEOGRÁFICA
CUALPALA	/Cual/ “quebrada”, “agua” /pa/ “familia”, “estirpe” /la/ “ahí”	“Ahí está la quebrada de la familia” (Muñoz, Lydia, 2015) Oralitura por Taita Efrén Tarapué	Vereda Cumbal. Municipio de Cumbal.
CHIRANQUER	/chi/ “frío” o “helado” /r/ infijo sólo /an/ “abajo” o “profundo” /quer/ “pueblo”	“Pueblo frío de abajo” (Muñoz, Lydia, 2015)	Queda cerca del río Guátara y es allí donde se encuentra un centro ceremonial en “El Baño”.
TAPIE	/Ta/ a. “alto”, “altura”, “valioso”, “cuantioso”, “próspero”, “floreciente”, v. “tener”, “haber”, “tesoro”, “riqueza” /Pi/, /bi/, /pis/, s. “agua”, “río”, “líquido”	(Quien) tiene agua	

Nota: Tomado del libro *Lengua de los pastos, vocabulario básico y etimologías sagradas*. (Muñoz et al., 2015).

Tanto las MIPE entrevistadas como Muñoz et al. (2015) coinciden en la existencia de la lengua pastos en sus diferentes usos y expresiones. La lengua está “dormida” tal cual lo dicen

nuestros mayores, así que es responsabilidad de las y los pastos “despertarla” en su uso, función y reconocimiento.

De la lengua pastos que actualmente está perdida, está bueno diría como desaparecida, pero está presente en lo que decimos en nuestros nombres, en nuestros apellidos, en los nombres de nuestras veredas, de todo lo que conforma Cumbal y en los recuerdos está presente esta lengua, este dialecto en mis apellidos está presente, porque yo me acuerdo que escuchaba a mi abuelo que decía que los apellidos representan a la tierra, la fuerza, la casa, los páramos. Cada apellido tiene su significación... Según lo que recuerdo, mi abuelo me decía que mi apellido estaba relacionado a la tierra, al trabajo. (MIPE séptimo semestre, 22 de diciembre de 2021).

Del pensamiento de la compañera pastos es interesante resaltar la expresión “perdida” más no muerta, entendiéndose que la lengua pastos está escondida entre nosotros y es necesario “encontrarla”. En la búsqueda de otras nociones en las entrevistas tenemos el caso de una estudiante que expresa que una función de la lengua pastos en su vida está relacionada con la práctica de tejer. De acuerdo con su sentí-pensar, las mujeres tejedoras de alguna forma plasman en sus tejidos la simbología, que hacen parte de los elementos de la naturaleza y las figuras que se relacionan con la lengua pastos.

Ese diseño en la mochila, un volcán entonces dices ese es *put*: montaña de fuego o sagrada, entonces uno reconoce por la lengua. Cuando yo empecé a tejer así como mi mochila como la tengo ahora, yo se me venía todo lo que estaba aprendiendo en lengua Pasto, entonces plasmé todo ese pensamiento de la lengua Pasto ahí...este es el *machín*, este es la espiral *puram*, yo por mí lo fui haciendo el tejido pensando en la lengua Pasto, y lo relacione con mi mochila en ese sentido. (MIPE cuarto semestre, 24 de diciembre de 2021).

El reconocimiento de la lengua propia ha impulsado a investigadores de la misma comunidad a crear el *proceso de revitalización de la Lengua pastos*. En este contexto es importante apoyar este proceso y continuarlo puesto que es una forma de reconstruir parte de nuestra identidad pastos, como lo expresa: “como estudiante de lenguas decidiría enfocarme con investigar acerca

de la lengua, nuestro saber, de dónde provienen nuestras palabras, el origen, cómo debemos utilizarla” (MIPE quinto semestre, 29 de diciembre de 2021).

Español Regional

Todas las MIPE entrevistadas coinciden en que el español regional que se habla en el departamento de Nariño presenta influencias de lenguas indígenas. Sus razones varían y están basadas en: (1) la cercanía lingüística con el territorio ecuatoriano; (2) las interacciones lingüísticas que tenían los pastos con otras comunidades indígenas como los Quillasingas y Awa.

Sí el español que hablamos en nuestro territorio tiene muchas influencias ancestrales como había dicho, del quechua, de los mismos pastos, también tenemos la comunidad indígena Awa, que hablan el Awapit, hay palabras que también son de aquí, de nuestro idioma... cómo son los nombres de las veredas, nombres de lugares sagrados, apellidos que están identificados como propios de aquí del territorio (MIPE egresada del programa, 9 de diciembre de 2021).

El español regional de Nariño presenta influencias del quechua. Se puede evidenciar la presencia de un incierto número de vocablos quechuas en el habla cotidiana, los que se podrán observar en los anexos de esta investigación (ver Anexo 2). El quechuismo en nuestro dialecto no necesariamente se debe a nuestra cercanía con el territorio ecuatoriano. Al profundizar la historia lingüística de la comunidad de los pastos, ésta se dio principalmente por la evangelización que se desarrolló en el territorio, en donde se utilizó como lengua colonizadora el *keshua* o *runa shimi*. Tal como lo explica Ortiz (1954) “El quichua fue introducido al suroeste de Colombia por los misioneros, colonizadores y encomenderos para lograr la evangelización” (p. 354). En este marco, las MIPE nos comparten ejemplos de quechuismos comunes en nuestras expresiones: *guagua* (niño), *chichay* (¡qué frío!), *chichukas* (¡que calor!).

Además, la imposición del quechua no se prolongó por demasiado tiempo, puesto que primó la imposición del castellano: “los agentes de España que entendían en la colonización la necesidad de reducir a los indios al estatus Castellanos” (Ortiz, 1954 p. 351). Claramente la exigencia de castellanizar a los pueblos indígenas se dio con mucho más éxito, en el caso de los pastos en la actualidad la lengua en uso es el español. Continuando con las entrevistas dos MIPE de séptimo semestre y egresada del programa, ellas dicen que antiguamente los pastos tenían interacciones con otras comunidades indígenas como los Quillasingas y Awa y algunos de los vocablos vienen de estas lenguas. No obstante, esta hipótesis requiere de investigaciones y análisis más profundos. En conclusión, para el pueblo de los pastos, el español regional es una fusión de lenguas indígenas y el castellano, cuyas características se identifican en el dialecto.

Actitudes

Analizamos las actitudes de las MIPE entrevistadas hacia el español regional, en el contexto Vallecaucano: la Universidad del Valle. Es interesante resaltar cómo ha ido cambiando la percepción del dialecto tanto desde adentro como desde afuera. Anteriormente, se tenía y se sentía un prejuicio hacia el español hablado en Nariño, tal es el caso de la MIPE egresada del programa, que ingresó a la universidad en 2007 y expresa que en ese tiempo se vivía un ambiente de prejuicios hacia su dialecto e identidad indígena.

Entonces al llegar allá, uno va con ese prejuicio de que de pronto a uno lo van a tratar mal y por esa condición de ser indígena, debido a toda la información desde la escuela, la colonización que ha hecho que tengamos esa concepción y pensamiento de que los indígenas somos inferiores y además traíamos ese prejuicio de que en algún tiempo, cuando alguien de acá salía de Nariño, qué nuestro dialecto también se da para formar chistes, para burla; entonces porque había muchos casos de acá, de gente de acá, jóvenes estudiantes que se habían regresado debido a la presión o la

discriminación o a la burla hacia el dialecto. (MIPE egresada del programa, 9 de diciembre de 2021).

De acuerdo con lo que nos relata la egresada, los prejuicios inculcados desde la sociedad y los hechos históricos que se ha padecido desde la colonización influyen en las actitudes que expresan las estudiantes en el contexto académico. Por ejemplo: en el caso de ella, la actitud que asumió fue “omitir palabras propias” e intentar tener un “acento neutral” para encajar en el nuevo contexto y evitar experimentar situaciones de discriminación. Al final, ella considera que tal situación está cambiando positivamente con las nuevas generaciones, “más el tiempo ha cambiado... muchos aspectos han cambiado en cuanto a los indígenas estudiantes, los roles que se juegan en la universidad... en general se están fortaleciendo en lo positivo” (MIPE egresada, 2021).

Por su parte las MIPE que ingresaron entre los años (2017- 2019) no manifiestan creencias de prejuicios por su acento. Algunas de ellas expresaron no ser conscientes de poseer un acento muy diferente. Al notar esa diferencia, ellas demuestran actitudes positivas hacia su acento, porque esto hace parte de su fidelidad y orgullo por su identidad.

Bueno, la verdad yo siempre me he sentido orgullosa de mi acento, siempre he sido positiva y la verdad yo no lo he tratado de esconder, entonces por eso siempre me dicen: ¿tú no eres de aquí verdad?, pues porque ya saben o reconocen mi acento, esa es mi identidad siempre he sido positiva, nunca me he avergonzado. (MIPE séptimo semestre, 27 de diciembre de 2021)

En cuanto al repertorio lexical, las MIPE entrevistadas experimentaron una cierta incomunicación, debido al cambio lexical ya que sus compañeros caleños no entendían algunas expresiones o vocabulario propio lo cual daba a veces para malinterpretaciones. Notamos dos actitudes frente a estas situaciones: la primera cambiar vocablos y buscar sinónimos del español estándar: “Sí me dio como difícil porque uno como que se le salía el pastusito que se lleva

adentro y como que los demás ¿Qué significa eso?” (MIPE cuarto semestre, 24 de diciembre de 2021). La segunda actitud fue explicar los vocablos desconocidos a los compañeros, tal como lo expresa la compañera: “entonces me tocaba traducirles las expresiones de allá.” (MIPE quinto semestre, 29 de diciembre del 2021). Factores como la confianza, la amistad, la buena interacción con los compañeros del Valle y el sentirse acompañadas con uno o dos coterráneos influyó en una actitud de vitalidad lingüística.

Yo podría decir algo y ellos no me entendían, entonces yo trataba de minimizar algo para que no hubiera una confusión o el significado de alguna palabra, por ejemplo: con mi compañerita que es de Cali, con ella hoy en día ya entiende, porque nosotros decidimos con la otra compañera (pastos) le enseñamos qué significa eso, qué significa lo otro... (MIPE séptimo semestre, 27 de diciembre, 2021)

Uso y Función

En las entrevistas constatamos que el uso del español regional depende de factores como con quién se habla y en qué contextos. Las MIPE dicen que su uso se da espontáneamente con estudiantes del mismo territorio, aún más cuando la interacción se desarrolla en lugares relacionados a su cultura, como es el espacio de *La Tulpa del Lago*.

En la universidad yo utilizo más este vocabulario con mis amigos, más que todo o con mis conocidos, que hacen parte de la comunidad, porque yo creo que son los que nos han de entender... en la universidad entre amigos de confianza, de fiesta, de compartir...yo me acuerdo que con mi compañero Gustavo (pseudónimo) utilizábamos en el curso... también en las tulpas ya es más libre. (MIPE séptimo semestre, 2021)

De igual forma, el uso del español regional fuera de la universidad cambia lexicalmente en función de intercambios comunicativos en diferentes espacios de interacción social. Cuatro MIPE expresan que en estas situaciones era inevitable cambiar el vocabulario propio. Personas

como los vendedores no entienden los pedidos, por ejemplo: *talega/bolsa/chuspa*, *fosforera/candela*, *bolo/cítrica*. En tales situaciones y otras similares se adoptan palabras propias de Cali para comunicarse eficazmente. Para las MIPE esta estrategia es necesaria, y no se trata de perder el léxico o identidad. Tal como lo afirma Rivera Cusicanqui (2010), las mujeres indígenas tienen la habilidad de adaptarse al cambio sin perder sus raíces, las mujeres son hábiles para el intercambio y los vínculos interculturales.

... pues yo no diría que no ha cambiado sino que más bien que lo he ampliado porque yo tengo como que mi vocabulario claro, digamos que es el que me sale de acá. Pero tampoco es que lo vaya a eliminar o lo voy a olvidar. No, porque esas son mis raíces. Lo que sí, es que he aprendido muchas cosas nuevas, pero no significa que lo vaya a cambiar, sino que lo he ampliado. (MIPE séptimo semestre, 2021)

En este apartado, nos enfocamos a una problemática común mencionada por las MIPE sobre el aprendizaje del español estándar de la academia, ya que analizando sus respuestas identificamos un choque entre el español regional y el español que se debe manejar en la academia, que requiere destrezas en habilidades tales como: lectura, escritura y oralidad. En su mayoría, las MIPE expresan que alcanzar el nivel exigido en la academia durante los primeros semestres requiere un esfuerzo doble. Ellas señalan sentir vacíos de conocimiento sobre todo en lectura y escritura, consideran que estos vacíos provienen de las bases de la educación secundaria: “eso se debe a todo el proceso educativo que se lleva a cabo en otros colegios públicos del país, en donde todavía no sé ha logrado mejorar esa parte de lectura crítica y escritura” (MIPE egresada, 2021).

Sabemos que la educación para las comunidades indígenas ha sido un derecho que no se cumple en su totalidad. Tenemos colegios rurales sin la infraestructura apropiada para la enseñanza y el aprendizaje; algunos docentes tratan de brindar las herramientas para que sus

estudiantes puedan acceder a una universidad, pero esto no es suficiente ya que el nivel en tanto lectura, argumentación, escritura y hablar en público, habilidades que se necesitan en los espacios académicos, es notorio que al ingresar a la universidad hay bajo rendimiento y son desventajas para poder tener éxito académico.

La mayoría de las MIPE presentan actitudes negativas sobre la percepción de sus bases del español académico adquirido en el colegio, entre sus respuestas encontramos sentimientos de “frustración” y “preocupación” por nivelarse al nuevo capital cultural académico en los cursos de la licenciatura. Una de ellas manifiesta que este proceso de adaptación fue difícil, en sus palabras: “fue súper duro, yo creía saber escribir y todo, pero no, fue súper complicado... el español académico” (MIPE séptimo semestre, 2021). Las habilidades en las que fue necesario trabajar más fueron: la escritura de textos académicos, ensayos, informes, reseñas, la comprensión de textos nuevo capital cultural y por último algunas MIPE manifiestan que debieron esforzarse en mejorar la oralidad exposiciones, debates y ponencias. Estas actitudes afectaron el inicio de la carrera de las MIPE ya que se convirtieron en retos complejos de superar.

Yo pienso que la educación básica que nosotros tenemos en el colegio no es suficiente para el contexto universitario. Se necesita más práctica, más enseñanza o más enfoque, más que todo en los procesos de argumentación con una buena preparación... para tener esas bases y podernos defender ya en el contexto universitario. (MIPE cuarto semestre, 2021)

A pesar de tener estas actitudes negativas hacia su *background*, las MIPE nos cuentan que tomaron posiciones de perseverancia, lo que consideramos son actitudes positivas. Ellas mencionan palabras claves como: “esfuerzo, superar, adaptar, ampliar, aprender”. Todas las MIPE optaron por buscar maneras de sobrellevar estas dificultades y aprender todos los conocimientos

posibles, nivelarse con la ayuda de profesores y compañeros indígenas y no indígenas; ampliar su vocabulario y mejorar sus habilidades, tal como se aprecia en este fragmento de entrevista:

Yo pienso que al inicio sí es un poco complicado a veces entender a los profesores incluso estudiantes porque nombraban palabras que yo no conocía o no sabía su significado, no las había escuchado. Pero ahí yo pienso que está en uno, anotarlas, buscar el significado y grabárselo. Porque sabes que eso va a estar presente en otras materias o de ahí en adelante. (MIPE segundo semestre, 2021).

Lenguas Extranjeras

Inglés

Usma et al (2018) afirman que el inglés es un “*challenge*” para los indígenas estudiantes, debido a que la educación en los territorios no cumple con el nivel de inglés que requiere la universidad y los profesores no tienen los recursos necesarios para solventar esta necesidad. Por ende, estas carencias se ven reflejadas al momento del ingreso de las estudiantes al programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y en francés, las MIPE entrevistadas expresan esta preocupación: “el inglés en nuestros sectores rurales no ha tenido la suficiente preparación, tenemos fallas... es un reto que debemos enfrentar los estudiantes indígenas” (MIPE, quinto semestre, 29 diciembre, 2021).

Por otra parte, la enseñanza del inglés se ha dedicado a fomentar la idea de ser una lengua “superior” lo que en equivalencia se convierte en colonizadora y dominante. Para Valencia y Polanco (2021), las lenguas extranjeras ponen por debajo a las diferentes culturas y lenguas propias existentes en nuestro entorno, por lo que estas chocan con las prioridades de los pueblos indígenas, quienes estamos interesados en aprender una lengua extranjera como herramienta de comunicación intercultural, que sirva para compartir los saberes propios hacia afuera, no

solamente hablando entre pueblos indígenas sino con otras culturas, con el fin de salvaguardar la identidad, los usos y costumbres.

Partiendo de estas problemáticas de base, según el análisis de las entrevistas, el inglés ha sido un reto para las ocho MIPE, ellas presentaron dificultades cuando ingresaron a la universidad, en especial el conocimiento básico del inglés por las bases del colegio, particularmente de las indígenas estudiantes que proceden de las zonas rurales donde no hay la suficiente preparación. Además, la mayoría de las MIPE, incluidas las autoras, especulamos antes de entrar a la carrera que con las pocas habilidades en gramática y lectura serían suficientes para el programa y que durante los primeros semestres empezaríamos el aprendizaje del inglés desde “cero”, así tal como una MIPE de séptimo semestre lo expresa:

La dificultad cuando entré fue muy duro para mí el inglés, porque yo pensaba que iba a entrar a la universidad y me iban a enseñar inglés desde cero... porque yo salí con lo del colegio super básico... Yo pensaba que sabía inglés, lo sabía gramaticalmente porque en el colegio lo enseñaban de una manera gramatical y estructural pero acá ya fue como que me obligaron a hablar, yo solamente sabía decir mi nombre y mi edad (27 diciembre, 2021).

Agregando a lo anterior, Alicia y Meliza desde nuestra trayectoria dentro de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y en francés proponemos que se reflexione sobre la malla curricular y pensum ya que es necesario que se brinde uno o dos cursos de nivelación en inglés para las habilidades de *listening, writing, reading and speaking* porque esta herramienta nos posibilita permanecer en la universidad ya que a pesar de los retos, la motivación de estudiar inglés ha sido más fuerte que las mismas dificultades. A continuación, veremos las actitudes de las MIPE en el aprendizaje de esta lengua extranjera.

Actitudes hacia el Inglés

Presentamos lo que se recolectó en las entrevistas sobre las actitudes frente al inglés y encontramos que varían de forma positiva y negativa. Positiva en el sentido de que las MIPE ingresaron a la Universidad del Valle a estudiar inglés con la motivación de ser profesionales y tener mejores oportunidades. Igualmente, la afinidad con la asignatura de inglés en la educación secundaria: “En el colegio me iba muy bien en inglés... sentí que era como una vocación cuando estaba en séptimo grado, mi profesor me ponía de monitora” (MIPE séptimo, 27 de diciembre, 2021).

Los profesores de la secundaria fueron una motivación para elegir este programa académico, influyendo y apoyando positivamente al interés por aprender inglés, así lo cuenta una de las MIPE: “Otra motivación mi profesora, ella decía que sería bueno estudiar una Licenciatura en Lenguas Extranjeras, para conocer el mundo viajar y también llegar al territorio a profundizar, transmitir ese conocimiento.” (MIPE séptimo, 27 de diciembre de 2021).

En la cita previa se puede distinguir la intención de aportar a sus territorios desde el programa académico y que esta nace desde su preocupación por ser una asignatura en la que hay muchas carencias en conocimientos en las instituciones de su comunidad. Además, se puede ver la idea sobre este idioma como una oportunidad que brinda posibilidades para aportar a su vida personal, profesional y también a sus comunidades de origen, desde un enfoque diferente; como un puente de conocimientos propios y foráneos. Por ende, consideramos estas actitudes positivas por parte de las MIPE.

En cuanto a las actitudes negativas, consideramos que estas nacen a consecuencia de la experiencia con el inglés como una lengua difícil de aprender que les ha generado sentimientos de *frustración, baja autoestima y desmotivación* para continuar en el programa académico. Estos

sentimientos coinciden con lo expuesto por Valencia y Polanco (2021), quienes afirman que los indígenas estudiantes experimentan un verdadero *choque mental y emocional* al enfrentarse desde el inicio a una clase completa en inglés, sabiendo que sus bases en la primaria y en el colegio estuvieron basadas en la enseñanza de reglas gramaticales y ejercicios de repetición lingüística. Estas barreras se reflejan negativamente en el bajo rendimiento, e incluso para algunas MIPE significó desaprobado o cancelar los primeros cursos de *Habilidades integradas en inglés*, una de las MIPE de cuarto semestre nos cuenta que:

En primero tuve que repetir inglés porque yo no entendía nada a la profesora, era muy estricta, una vez nos dijo que a los que no entendíamos y que no hablábamos inglés ella no podía hacer nada...yo traté de seguir el paso, pero no pude y al final me di cuenta que estaba para perder la materia (24 de diciembre, 2021).

La anterior cita, demuestra que existe un desconocimiento por parte de algunos profesores desde la Licenciatura en Lenguas Extranjeras hacia las situaciones y condiciones en las que llegan las estudiantes pertenecientes a diversas comunidades indígenas, en este caso mujeres pastos. Este vacío y carencia de acompañamiento hace que muchas veces las estudiantes se sientan frustradas, lo que ocasiona el bajo rendimiento académico. Concordando con Valencia y Polanco (2021), indígenas Nasa egresados del programa académico, cuentan cómo experimentaron este tipo de situaciones y hacen una crítica a la poca empatía por algunos docentes.

Otras actitudes inevitables en el aprendizaje del inglés para las MIPE, fue la timidez para relacionarse en el nuevo contexto universitario, ellas nos comentan su experiencia: “Otro reto tal vez sería mi personalidad, mi timidez, eso que creo que es característico de nosotros o en mi caso de yo, es muy difícil expresarse libremente, me cuesta” (MIPE séptimo semestre, 27 diciembre, 2021). Esta barrera afectó las actividades académicas que se realizan en grupos, creando un

aislamiento con el resto del grupo, “no me daba como esa capacidad de hacer un grupo, la timidez que yo tenía al momento... Fue muy duro porque no podía relacionarme con mis compañeros para poder hacer los trabajos” (MIPE séptimo semestre, 22 diciembre, 2021).

Así mismo, como autoras, nosotras Alicia y Meliza afirmamos que el inglés lo tomamos desde un sentido negativo durante los primeros semestres ya que al ingresar a la universidad no hay un soporte o apoyo académico que nos brinde las herramientas para nivelarse con el inglés que exige la universidad ya que como nuestras compañeras lo han manifestado desde nuestros territorios tenemos una educación de baja calidad que hace que no tengamos algunas habilidades, pero hemos sabido luchar contra estos aspectos. La universidad debe brindarnos las garantías y también abrirse a otras formas de aprendizaje y enseñanza del inglés, es decir, que con esta lengua extranjera podamos compartir nuestro pensamiento, cosmovisión, sentir, usos y costumbres de los pueblos indígenas de nuestro país y otros países donde se habla inglés, lenguas indígenas y otras lenguas, quienes buscan compartir saberes, conocimientos y proyectarnos a realizar intercambios entre las universidades del país, ya que vemos que son pocos los casos que logran realizar intercambios a nivel internacional y a nivel nacional no se han realizado.

Uso y Función del Inglés

Primero, en cuanto al uso del inglés, las MIPE nos dicen que lo usan para comunicarse con sus compañeros, profesores, algunos amigos y practicar *speaking* con monitores y familia. Por ejemplo, una de las MIPE de segundo semestre nos dice “práctico con mi monitora o a veces hablo acá con mi familia, yo sé que ellos no me entienden, pero para mí es importante practicar” (28 de diciembre, 2021). También, para escuchar música, ver videos, jugar por diversión en aplicaciones.

Segundo, los contextos donde utilizan el inglés son: las clases, los clubes de conversación creados por los mismos compañeros del programa académico y los que brinda la Escuela de Ciencias del Lenguaje, los cursos de inglés en institutos privados, en el trabajo (*Call centers* y monitorias de la universidad), por ejemplo:

El inglés en el campo laboral, que es muy diferente, ya que no uno no puede expresarse digamos como de manera que uno lo hace con un amigo, tiene que seguir un protocolo, lo que va a decir. Digamos un proceso de memorización o de procesos como que hay que cumplir esto, hay que decir esto, puede ser más de memorización, que fluidez. (MIPE quinto semestre, 29 de diciembre, 2021)

El inglés en su uso y función ha abierto puertas en el campo laboral, tal como lo muestra la anterior cita, también están las experiencias de otras compañeras MIPE, quienes usan el inglés en trabajos dentro de la universidad: “Estaba trabajando de monitora con la CVC (Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca) qué hicieron como un proyecto del ambiente entonces ahí practicaba con el profesor y con los estudiantes” (MIPE séptimo semestre, 27 de diciembre, 2021). Además, en el caso de la MIPE egresada el inglés significa: ser docente, ella nos cuenta que: “El inglés en mis clases con niños de primaria y también estudiantes...se utilizan sobre todo lo que es lectura y escritura, vocabulario y gramática en el aula”. Ella nos cuenta que la enseñanza del *speaking* aún es un reto en los territorios debido al tiempo de las instituciones de una hora semanal por salón u otras circunstancias.

Consideramos que es necesario el apoyo de las entidades educativas, la inversión en recursos que faciliten la enseñanza de una lengua extranjera en las aulas de clase, para que los docentes implementen estrategias donde los indígenas estudiantes desde niños vean el inglés como una herramienta para expresar y exponer sus pensamientos, saberes y sentires desde su propio contexto al mundo exterior. El camino está en proceso y esperamos volver al territorio para apoyar

este proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva que motive y brinde la oportunidad de abrir caminos a nuevos saberes y culturas.

Francés

Respecto al francés las MIPE nos afirman que al igual que el inglés presentan dificultades por no tener las herramientas y conocimientos previos en esta lengua. Por ejemplo, una de las MIPE de quinto semestre nos comenta que: “No sabía nada de francés, la experiencia más dura, porque era un nuevo idioma, no teníamos nada de bases. Fue todo nuevo para mí y pienso que se necesita más apoyo” (29 de diciembre, 2021). Igualmente, en la parte académica una de las MIPE de séptimo semestre nos comenta que tuvo que repetir en primer semestre esta asignatura porque:

No tenía muchos conocimientos sobre esta carrera cómo funcionaba y en el primer semestre no me sentí en confianza con francés, fueron muchos factores fue el profesor y yo misma, porque debía que responder por inglés y por francés al mismo tiempo y yo no tenía los suficientes conocimientos en estas materias...cancele el primer semestre, porque no me sentía a gusto (22 de diciembre, 2021).

De igual forma, en francés se les dificulta el aprendizaje porque algunos profesores no tenían en cuenta algunas particularidades y la diversidad en el salón de clases por ejemplo nos comenta la misma MIPE de séptimo semestre que:

Era como raro hasta el profesor, no me sentí bien, fue como qué, no sé cómo decirlo, era extraño habían dos personas o tres, éramos del Cauca y Nariño y no sabíamos cómo articular, entonces, era extraño como que el profesor nos dejaba aparte cómo exclusión algo así, yo creería eso entonces yo dije no, yo no me quedo aquí, yo cancelo, fue eso que sentimos y mis compañeros decían así, entonces dos cancelamos (22 de diciembre, 2022).

En este sentido, nosotras, Alicia y Meliza vivimos situaciones similares en las que al no poseer habilidades de pronunciación y articulación en una lengua extranjera se te excluye de las clases, sin darte la oportunidad de mejorar y nivelar para poder continuar en la asignatura y el programa académico.

Actitudes hacia el Francés

En torno al francés para las MIPE ha sido un proceso difícil y para otras un proceso llevadero donde han logrado nivelarse porque la enseñanza desde cero en la universidad es diferente a la enseñanza en inglés. En este sentido, una de las MIPE de cuarto semestre nos cuenta que: “en francés fue que me gustó más porque enseñan desde cero, ellos saben qué es la primera vez que uno está viendo esta lengua entonces le ponen paciencia, uno le empieza a interesar más y entonces no se ve tan complicado” (24 de diciembre, 2021).

Uso y función del Francés

Las MIPE nos comentan que el francés es para comunicarse en las clases con compañeros y profesores, practicar con monitores de la Escuela de Ciencias del Lenguaje y está el caso de dos estudiantes de séptimo semestre, quienes por voluntad y necesidad de practicar crearon un grupo de estudio en donde practicaban conversaciones en francés. Las estudiantes de este grupo se destacan por buscar espacios para practicar, una de ellas también manifiesta el uso de aplicaciones como: *Hello Talk* para encontrar gente con francés nativo y mejorar su habilidad oral:

Tengo un amigo que lo conocí por esas aplicaciones y con él a veces hacemos video llamadas entonces intentamos aprender hablar en francés, él es muy amable, por ejemplo: con él aprendí la palabra tejer: tisser. Yo le decía yo estoy haciendo esto, él me decía en francés y con él practicaba. (MIPE séptimo semestre, 27 de diciembre, 2021)

En el relato previo se aprecia el intercambio de conocimientos, en cuanto a la actividad de tejer, con una persona extranjera, donde el francés se vuelve un puente de intercambio intercultural. Por otra parte, el uso de tecnología con aplicaciones como *Hello Talk*, es una muestra de la versatilidad de una de las MIPE para aprender de nuevos contextos y herramientas.

Por otra parte, consideramos que el uso del francés se da en menor porcentaje que el inglés, entendiendo que las MIPE durante el último periodo asistieron a clases virtuales a la universidad del Valle, ellas comentan que los espacios donde tiene contacto con el francés son las clases virtuales, pero en menor medida, en conversaciones con compañeros, una de las MIPE de segundo semestre nos comenta que:

El francés con una amiga hablaba pero ya se retiró, entonces ya no lo volví tanto a practicar pero ahorita como que tengo esa temática, aunque sea el saludo con una compañera que es de aquí del resguardo la que estudia lo mismo con ella nos saludamos (en francés) (26 de diciembre, 2021).

Chaquiñanes de Permanencia y Resistencia

*Somos como el agua, la piedra y la espuma,
pues, mientras el agua dice vámonos,
la piedra dice quedémonos,
y la espuma dice bailemos.
[Tradición oral pastos, taita Juan Chiles].*

Chaquiñan es una de las palabras que tomamos del quechua, Chaqui significa “pie” y ñan “camino”, en sí un camino de a pie marcado por las huellas que han dejado nuestros mayores para transitar, en este capítulo abordamos esta metáfora en el sentido de que las estrategias que nos cuentan las MIPE entrevistadas abren caminos para las futuras warmis. Senderos que guían para avanzar por las huellas que las MIPE de esta investigación trazamos y marcamos.

Las palabras permanencia y resistencia reflejan la perseverancia por parte de las mujeres indígenas para asumir la oportunidad y el reto de obtener formación en la educación superior. Las mujeres pastos siempre han abierto chaquiñanes para lograr el bienestar colectivo en cada ámbito social. La realidad de resistir en la Universidad, requiere determinación, constancia y valentía en el caminar diario.

En el capítulo titulado “*Chaquiñanes de Permanencia y Resistencia*” responderemos la última pregunta de investigación: ¿Qué estrategias de permanencia y resistencia hemos desarrollado frente a los retos a nivel personal, académico y lingüístico de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y en francés de la Universidad Valle? Para responder a esta pregunta caracterizamos las estrategias frente a los desafíos personales, académicos y lingüísticos que las mujeres indígenas pastos estudiantes experimentaron.

Estrategias de Resistencia Personal y Familiar

Salir del Territorio a la Ciudad

Las MIPE entrevistadas provienen de diferentes resguardos indígenas del departamento de Nariño, a saber: Cumbal, Muellamues, Yaramal y Males. Cuando empezaron sus estudios en la Universidad del Valle a excepción de una estudiante quién inició la carrera a través de la modalidad PAT¹⁷ desde el resguardo indígena de Cumbal, el resto de las MIPE debieron mudarse a la ciudad de Cali, alejándose de su territorio y de su familia. Tal como lo manifiesta Gil (2005), con el término “migración” las mujeres indígenas deben trasladarse fuera de sus territorios para cumplir sus aspiraciones.

La decisión de salir de sus territorios es motivada por varias razones: primero, la falta de instituciones de educación superior en los territorios: “En nuestro sector rural no se encontró un lugar como para estudiar una carrera profesional, uno debe salir de su tierra” (MIPE quinto semestre, 29 de diciembre del 2021). Segundo, acceder a la educación superior en una universidad pública, por su calidad y facilidades económicas: “La universidad pública ofrece a los estudiantes mejores posibilidades tanto de estadía como de estudio y calidad de educación” (MIPE cuarto semestre, 2021). Tercero, la socialización y apoyo por parte indígenas estudiantes egresados a las nuevas generaciones: “Tuvimos el conocimiento de algunos compañeros que tuvieron la oportunidad de ingresar como indígenas, ellos nos socializaron y nos compartieron que teníamos esa opción”. (MIPE egresada, 2021). Cuarto, la motivación personal y familiar de crecer en el campo intelectual, profesional y económico: “Yo creo que me motivó: mis padres,

¹⁷ modalidad de asistencia virtual a clases.

mi familia, mis hermanos de acceder a una educación superior por formarme académicamente, profesionalmente sobre todo para mi futuro” (MIPE séptimo semestre, 2021).

Las razones previas impulsaron a las MIPE a movilizarse a un contexto totalmente diferente, dejando una parte de su vida en el territorio. Este cambio trajo consigo enfrentar conflictos sociales y personales. Seis de ellas manifiestan que uno de los primeros retos es la nostalgia de la familia y enfrentar la vida solas, al igual que nosotras Alicia y Meliza todas sufrimos el vacío de no tener el apoyo directo de nuestros padres: “Los retos que enfrenté, primero el apego a la familia, dejar a la familia a un lado...fue muy difícil para mí al principio” (MIPE quinto semestre, 29 de diciembre del 2021). Un caso diferente al resto, es de una compañera pastos, quién expresa que su familia se mudó con ella cuando fue aceptada en la universidad, de acuerdo con lo que nos cuenta, deducimos que la familia es un elemento importante que motiva positivamente al estudiante.

Yo vivo con mi otra tía y con mi abuelita, ella se vino conmigo por lo tanto no sufrí tanto...como hay personas que vinieron a vivir realmente solas y entonces yo escucho que para ellos es súper duro. Pero en mi caso no tanto así, porque yo sabía que tenía alguien acá, entonces me sentía más segura. (MIPE séptimo semestre, 27 de diciembre del 2021)

La Automotivación de las MIPE

Considerando lo anterior, las MIPE presentan un punto común en extrañar a sus familias y aprender a vivir solas en una ciudad durante los primeros semestres de su carrera. A pesar de todo, en sus relatos se distinguen actitudes positivas para sobrellevar esta ausencia. Identificamos expresiones frecuentes como: “aprender a vivir sola”, “ser independiente”, “ser adulta”, “tener autonomía” y “buscar ayuda”.

También, la motivación de no desertar nace de un compromiso con el territorio, *la retribución a nuestras comunidades*, ese es el sentido de pertenencia a la madre tierra como indígenas estudiantes. Gutiérrez (2010) expresa que en situaciones difíciles la mente y el corazón del indígena se levantan por el sentir de no defraudar a la unidad, podríamos considerar esta unidad en términos de *familia y comunidad*. Esta idea se conecta con el sentir de la mayoría de las MIPE, ellas expresan que esperan no “defraudar” el esfuerzo económico y político y “perder la confianza” de la familia y la comunidad, así lo expresa la indígena estudiante egresada: “Ese era el gran reto, lograr que todos los esfuerzos que se hicieron acá desde el hogar lleguen a un feliz término.”

Algunas MIPE nos compartieron que enfrentar estas dificultades no es nada fácil, de modo que dos estudiantes de séptimo y segundo semestre decidieron buscar ayuda externa, es decir, una psicóloga. La Universidad del Valle ofrece asesorías psicológicas¹⁸ a estudiantes que requieran una ayuda emocional, familiar, social y académica.

Pues como en ese entonces tenía una monitora, ella me ayudó a buscar un psicólogo para que me haga entender que debo estudiar y seguir adelante a pesar de los malos ratos entonces pues me sirve mucho la ayuda psicológica porque la verdad en el principio yo estaba mal. (MIPE, segundo semestre, 2021).

La estrategia de buscar ayuda profesional generó en las dos estudiantes un “alivio” ante la presión académica y familiar que sintieron en aquellos momentos, estos soportes se dieron gracias al apoyo de intermediarios como monitores de acompañamiento o amigos que pasaban por la misma situación.

¹⁸ De acuerdo con la página institucional de la Universidad del Valle, el servicio psicológico está disponible para brindar un servicio de salud emocional a la población Univalle. <http://vicebienestar.univalle.edu.co/servicio-medico-estudiantil/servicio-psicologico/asesoria-psicologica>

Soporte Económico en la Universidad

Establecer una vida en la ciudad demanda un sostenimiento económico estable para tener un equilibrio académico. Las MIPE presentan diferentes situaciones, primero: en su mayoría tienen el apoyo económico de los padres, “si no fuera por las ayudas de ellos no estaría estudiando.” (MIPE séptimo semestre, 2021). Sin embargo, este apoyo varía en cada caso, cada familia apoya en lo que puede, dependiendo de sus capacidades. Por eso, algunas MIPE recurren a buscar otras alternativas. Segundo: ayudas gubernamentales y universitarias, tales como: el Fondo Álvaro Ulcué Chocúe (crédito condonable dirigido a indígenas estudiantes), Crédito ACCES (crédito de carácter devolutivo), Jóvenes en Acción (Programa de Gobierno Nacional de acompañamiento monetario condicionado) y la Beca de Alimentación¹⁹ (auxilio universitario). Por lo general, las MIPE tenían la oportunidad de acceder a uno o máximo dos de los anteriores soportes económicos.

Yo únicamente dependo de mi mamá, entonces fue un poquito complicado pero tuve la oportunidad de acceder a lo del fondo (Álvaro Ulcué Chocue), entonces eso me ayudó bastante a pagar lo que necesitaba del arriendo, la comida... en Cali pues es bastante costoso... solicité la beca de alimentación a la universidad porque era lo que necesitaba y ya solamente eso tuve una experiencia de trabajo pero fue corta en la universidad. (MIPE séptimo semestre de 2021)

La tercera opción de sostenimiento económico para tres MIPE fue el trabajo. Ellas manifiestan que tuvieron dificultades para cumplir con los gastos de arriendo, comida, servicios, matrícula, materiales de la universidad y necesidades varias. Por ello surgió la necesidad de buscar trabajos dentro y fuera de la universidad.

¹⁹ De acuerdo con la página institucional de la Universidad del Valle, la Beca de Alimentación: reglamentada por la Resolución 102 de 1985 del Consejo Superior, es un auxilio que da la Universidad a los estudiantes a través del suministro de un almuerzo diario 100% subsidiado, de lunes a viernes, en los días en que funciona el Restaurante Universitario.

Yo tuve que trabajar y pues fue algo que no debí haber hecho, la profesora de francés me decía que no trabaje, que estaba en primero y que no debería hacerlo. Pero pues las condiciones me obligaban a trabajar y fue como que también trabajar, estudiar y en primer semestre es realmente difícil. (MIPE cuarto semestre, 24 de diciembre de 2021)

Definitivamente, la base económica del estudiante universitario es vital para permanecer y continuar estudiando. Apreciamos que las MIPE han buscado estrategias de sostenibilidad económica en diferentes fuentes, algunas más factibles y otras más difíciles, por ejemplo: aquellas que debieron trabajar comentan que lograr el equilibrio laboral y académico fue un proceso complejo, que inclusive puso en riesgo su permanencia en el programa: “...primer semestre bajó mi desempeño, después de que empecé a trabajar, bajó bastante porque no podía darle tiempo suficiente al estudio” (MIPE cuarto semestre, 2021).

Estrategias de Resistencia para la Vida Académica

La historia de nuestra cacica Micaela García, quien emprendió camino a pie durante días hasta Quito por buscar el bienestar y luchar por los derechos del territorio y de nuestra comunidad indígena, (Quiguntar et al., 2021) nos recuerda que esta fortaleza es necesaria y sigue presente en nuestras venas, puesto que los relatos de las MIPE entrevistadas nos demuestran su agilidad para buscar estrategias para su bienestar y que les permitan resistir en el ámbito académico y no rendirse fácilmente. Confiar en ellas mismas, ser resilientes y darse fortaleza “la autoformación, la disciplina, la determinación personal de lograr el sueño de terminar una carrera profesional” (MIPE egresada, 9 de diciembre, 2021). También, una de las MIPE de séptimo semestre añade que “continué porque o sea conmigo misma dije bueno, vine a estudiar voy a superar mis retos, mis dificultades y así con buen positivismo” (22 de diciembre, 2021). Como lo hemos abordado desde el principio, resaltamos el reafirmamiento de las mujeres

pastos al fijar su objetivo en afrontar los desafíos y motivarse desde *adentro hacia fuera*. Ellas han atravesado diferentes experiencias difíciles en el aprendizaje del inglés, francés y español académico, sin embargo, se han valido de soportes dentro y fuera de la universidad. Algunos de apoyos buscados por ellas mismas y otros entes que les han ayudado al notar sus dificultades y particularidades.

Apoyo por Parte de Profesores

En primera instancia, de los relatos contados por las MIPE encontramos, una situación positiva que es: el apoyo y motivación por parte de algunos profesores, quienes notaron las particularidades y dificultades de sus estudiantes, estos docentes decidieron brindarles un acompañamiento de diferentes formas, esto se asemeja a las ideas de Gnecco (2016), quien señala que el rol del profesor/a que valora la diversidad de su alumnado y enseña de manera significativa, se convierte en un componente externo positivo en el marco de estrategias de resistencia y permanencia académica de las mujeres indígenas. En el siguiente extracto de la entrevista de una MIPE de séptimo semestre se puede observar este apoyo:

La profesora de inglés en primer semestre era súper chévere nos motivó a seguir estudiando, nos ayudó bastante en ese semestre y siempre lo que me a mí me faltaba era hablar y la parte de escucha porque en la parte de escritura y eso me iba bien, pero esas habilidades eran las que necesitaba mejorar, (27 de diciembre, 2021).

La relación maestro - alumno es una de las variables que puede afectar o impulsar al indígena estudiante en sus primeros semestres, analizando las entrevistas, se puede notar que quienes tuvieron a un docente que apoyó al principio de su semestre con recursos, tiempo y consejos para mejorar las habilidades carentes, no perdieron materias y tuvieron un buen desempeño en el resto de la carrera. Identificamos algunas de las estrategias utilizadas por los

maestros en su apoyo a las MIPE, tales como: brindarles información sobre espacios para practicar y estudiar inglés/francés, pedirles asistencia a los clubes de la RED CAAL (Red de centros de apoyo para el aprendizajes de lenguas), sugerir a los estudiantes asistir a monitores extranjeros, asesorías, por otra parte algunos profesores les dieron material extra, herramientas tecnológicas, libros e inclusive llevar un diario en el idioma extranjero.

También es importante mencionar otros casos. Las MIPE que desertaron por cancelar o perder una materia en los primeros semestres, decidieron pedir apoyo y permiso para seguir viendo los cursos de inglés como asistentes, para no perder el hilo de lo que se había aprendido, puesto que las materias en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras son anuales, por ello era muy importante para las MIPE seguir practicando para no tener dificultades cuando tuviesen que repetir su asignatura. Esta estrategia estuvo relacionada con la empatía de algunos profesores por abrir espacio para aquellas estudiantes que voluntariamente querían mejorar, esto permitió un progreso del aprendizaje de las lenguas extranjeras.

En inglés yo hablé con la profesora, ella me dijo que podía asistir, pero tenía que cumplir ciertas condiciones...ella me dijo: “vas hacer como si estuvieras normal en una clase, pero pues yo no te voy a calificar o bueno sí, pero es para mirar si vas avanzando o no”, mis calificaciones eran aparte del grupo para ver si voy mejorando y ella era de otro curso, era la profe de la tarde de 4:00 a 6:00 p.m. en francés y en la mañana la tenía de 7:00 a 9:00 a.m. Y la profesora me dijo que sí, que no había problema porque tenía que practicar para seguir avanzando y no quedarme. (MIPE de cuarto semestre 24 de diciembre, 2021)

Estrategias Dentro de la Universidad

Otra de las estrategias utilizadas por las MIPE para mejorar, fue solicitar y aprovechar de las monitorias de acompañamiento, en la Universidad del Valle se encuentran: las monitorias que

dirige la Red CAAL. También, existen las monitorias de acompañamiento del Cabildo Indígena Universitario estas nacen por solicitud de los indígenas estudiantes ya que ven la necesidad de un apoyo emocional, vida universitaria y académico dentro de la universidad por lo tanto desde el Cabildo indígena en conjunto con el Área de Asuntos étnicos²⁰ han trabajado porque se den estas monitorias, muchas veces estos espacios no son conocidos por los estudiantes de los primeros niveles, es importante personas guías que den a conocer cómo funcionan estas ayudas para que puedan ser mejor aprovechados, y es valioso que la Universidad del Valle siga fortaleciendo esto, ya que producen mejoras en los estudiantes, una de las MIPE de quinto semestre nos dice que:

En mi caso me dieron un monitor para el primer semestre y los demás semestres fueron un apoyo, ellos estaban pendientes de la vida universitaria mostrándonos los espacios que debemos utilizar tales como bibliotecas, libros o recursos También de los semestres que ellos iban adelantados o apoyos en tareas o trabajos académicos de esa parte recibí apoyo que la universidad ofrece a los estudiantes indígenas (29 de diciembre, 2021).

No siendo menos importante, también está el empeño por las compañeras MIPE de crear espacios académicos por sí mismas para reunirse, estudiar y mejorar sus habilidades en las lenguas extranjeras, estos espacios dependiendo de los grupos, algunos se crearon solamente entre compañeros indígenas y otros se abrieron a compañeros caleños e indígenas.

Respecto a mis compañeros tengo una compañera que es de Ipiales y por eso no me sentía tan excluida... Éramos un grupito de tres, una de Ipiales y la otra de acá de Cali, entonces las tres hacíamos e inventábamos algunas actividades para mejorar, utilizamos todo el tiempo que estábamos en la universidad para poder mejorar. (MIPE séptimo semestre 27 de diciembre, 2021).

²⁰ El Área de Asuntos Étnicos es una dependencia de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario que promueve el desarrollo de políticas afirmativas para grupos étnicos y facilita el diálogo intercultural entre los pueblos étnicos y la institucionalidad universitaria. https://drive.google.com/file/d/1cdBMbIbo5uv_YxhPROgGi7fMgq-JIISN/view

Estas relaciones reflejan el compañerismo entre las mujeres indígenas para buscar soluciones y crear ambientes de estudio autónomo y a su vez colectivo, logrando que esto sea un proceso fructífero donde todas aprenden. En nuestro caso Alicia y Meliza tuvimos el apoyo de dos compañeras de comunidades afrocolombianas, que se convirtieron en nuestras amigas, esta *juntanza* nos dio inspiración y apoyo de las unas a las otras, ya que compartimos el mismo sentir de proceder de una comunidad que ha tenido ciertas dificultades, pero a pesar de eso somos sobresalientes y que nuestros pasos abren camino a futuras mujeres de nuestros territorios, quienes sueñen con ser profesionales.

Así mismo, de compañeros y compañeras de la ciudad de Cali que se acercaron a conocernos y que estuvieron dándonos ánimo y acompañamiento para no desistir de este programa académico, como lo expresa, una de las compañeras pastos: “Igualmente, en la misma carrera que estamos estudiando en esa parte sí he tenido el apoyo de los estudiantes de la carrera, el estudiante caleño de por allá es muy amistoso y muy colaborador” (MIPE quinto semestre 29 de diciembre, 2021).

Estrategias Externas a la Universidad

Las MIPE buscaron otras fuentes de aprendizaje más autónomo algunas de ellas guiadas por consejos de profesor o compañeros, en su tiempo libre ya en contexto externo, en casa, utilizaban: videos, música, juegos, videojuegos, audios, lecturas, repetir las grabaciones de las clases, en el caso de las clases asistidas por tecnología que se grababan, también fueron de gran ayuda aplicaciones como: *Hello talk*, *whatsapp*, “*Hello talk* en donde uno habla con nativos, entonces ahí también eso como que me ayudó a mejorar”(MIPE séptimo semestre, 27 de diciembre, 2021). Algunas de ellas, vieron la necesidad de buscar otras estrategias en institutos privados, como: *Colombo Americano* y *Learn English*, algunos de estos institutos tenían

conexiones con la universidad, tal es el caso de una estudiante, que tuvo la oportunidad de acceder al Colombo Americano en la beca *Martin Luther King*²¹.

Luego más tarde en inglés, asistí a una beca de Martin Luther King, yo fui aprobada a esa beca y profundice más en inglés, era como me sentí más segura ya que era como una base en el Colombo Americano...La beca en el colombo duró 2 años. (MIPE séptimo semestre 22 de diciembre de 2021).

Las demás MIPE quienes hicieron algunos niveles en los institutos privados, claramente debieron llevar una gran carga económica, ya que estos cursos tienen precios elevados, algunas de ellas comentan que esto les ayudó, pero no pudieron continuar por el precio. Esto es una situación compleja, puesto que las MIPE deben recurrir a institutos privados en su preocupación por nivelarse en la carrera profesional, consideramos que esta nivelación se debería desarrollar en la universidad, a través de cursos adicionales, ya que es una necesidad de los y las estudiantes que ingresan a la universidad superior y tienen estas dificultades.

Continuando nuestro trabajo vamos a presentar la dúo- etnografía de las autoras Alicia y Meliza.

²¹ Martin Luther King programa de inglés y liderazgo para estudiantes universitarios de ascendencia afrocolombiana e indígena. <https://www.colomboamericano.edu.co/programa-social/martin-luther-king/>

Las Dos Perdices

Dúo-Etnografía

Figura 26

Las dos perdices



Nota: Ilustración de Janneth Taimal Aza, tomada del libro, *Mujeres pastos*

En la lucha por la recuperación de tierras: resguardos de Guachucal y Cumbal (2021).

Las dos perdices simbolizan el encuentro de dos fuerzas poderosas; dos mayores sabedoras que se convertían en perdices, “Que la una era blanca y la otra era negra. Los relatos aseguran que la una venía del Ecuador y la otra de Barbacoas.” (Mamián et al, 1996, p.12).

Las dos perdices buscaban recrear el territorio, para discernir los opuestos, para decidir sobre *el espacio y el tiempo* y reordenar *el adentro, el arriba, el abajo; lo alto, lo bajo*; en lo espiritual y terrenal, esta confrontación de poderes se hizo danzando y volando.

Para tal propósito decidieron hacer una apuesta que consistía en juntar las caras, cerrar los ojos, lanzar una escupa o una flor al aire y salir bailando, bailando, volteando las caras/cabezas hacia allá y hacia acá, hacia el oriente y hacia el occidente; con un ritmo y una ubicación del cuerpo

simétricamente opuestos... Se aclara que estas perdices podían crear el mundo o reorganizarlo, porque ellas eran el mundo, ellas eran o contenían las cualidades esenciales o primordiales, en su oposición dual y en sus posibles principios de unidad. (Mamián, 1996, pp.12-13)

Las perdices representan la importancia de la mujer indígena en nuestras comunidades. El mito de origen del reordenamiento del territorio, nos indica que las *mayoras* sabedoras son los pilares principales de esta conformación, siendo ellas tan diferentes representan la fuerza dual de dos opuestos. Así, metafóricamente decidimos personificarnos con una perdiz, teniendo en cuenta nuestras historias de vida y características personales. De acuerdo con Mamián (1990), sus respectivas características y poderes están representadas de la siguiente manera:

Perdiz blanca: cualidades y poderes del afuera, arriba, encima, el sur y el oriente o el suroriente, lo frío, lo masculino, los cerros, las nubes, el sol, el cielo, la tierra, la agricultura, la pampa, lo claro, la luz, la tranquilidad, lo natural, esta vida o mundo de los vivos, lo material, la mezcolanza de sociedad (indios, mestizos - blancos),

Perdiz negra: cualidades y poderes del adentro, del abajo, de lo que está debajo, el norte y el occidente o el noroccidente, lo femenino, lo plano, el mar, el fuego, el oro y la riqueza, la selva, lo oscuro, el peligro, la belleza, lo fantástico, el mundo de los muertos, la vida después de la vida, lo espiritual, los auca o jambos (la pureza, indios, negros).

Con las previas descripciones, seguimos el sendero de explorar nuestros *vuelos* y recorridos del territorio a la ciudad y al final identificarnos con una de las perdices. Seguimos el hilo de la investigación desde una mirada descolonizadora a través de la *dúo-etnografía*, que fortalece el reconocimiento de nuestras identidades como mujeres pastos en la trayectoria de vida al acceder a la educación superior. “Las mujeres indígenas con la narración que hacen de sus vidas; están relatando su propia historia; la de sus comunidades; su cultura y los lugares donde han vivido” (Gil, 2005, p. 23). Como lo expresa la cita, este paso nos llevó a recordar la

experiencia de haber dejado nuestros territorios de origen y emprender nuevos *chaquiñanes* en la ciudad. Así, abrimos nuestras alas y *soltamos vuelo* de un lado a otro, tal como las perdices danzaban y volaban de extremos a extremos re-ordenando el territorio, nosotras buscábamos reordenar la armonía de una vida en la ciudad, sin dejar atrás nuestra identidad indígena pastos.

Figura 27

Las perdices poderosas



Nota: Ilustración de Laura Shirley Cuesta, tomado de la tesis de grado, *Las perdices poderosas, una mirada oral, a través del libro álbum que habla del mito de origen del pueblo pastos* (2017).

Silvia Rivera Cusicanqui (2010) influyó en nuestra investigación en cuanto al inicio de una práctica descolonizadora que debe empezar por el reconocimiento de nuestra identidad. Escribir sobre nosotras nos hace cuestionarnos sobre nuestros procesos y el de todas las MIPE que han tenido que irse de su casa para ingresar a la universidad y buscar otras oportunidades de vida. Aplicamos el pensamiento de Rivera Cusicanqui, organizando nuestras historias de vida a través de tejidos, puesto que esta práctica simboliza la unión de las experiencias propias y ajenas que unimos con nuestro pensamiento, corazón y manos, por ende, nos convertimos en *perdices que urden sus chaquiñanes*, mediante cuatro tejidos:

El primero: Tejido origen e identidad, que narra nuestro origen y responde a preguntas tales como: ¿Quién soy yo? ¿De dónde provengo? ¿Cuáles son los roles de la mujer indígena pastos en mi comunidad? ¿Me identifico con estos roles?

El segundo: Tejido migración a la ciudad, que responde a preguntas como: ¿Por qué decidí estudiar lenguas extranjeras en una universidad pública en otro departamento? ¿Ha habido algún tipo de choque cultural entre la ciudad (Cali) y Cumbal (Nariño)? ¿Cómo lo hemos manejado? ¿Qué estrategias hemos desarrollado? ¿En quién o quiénes nos hemos apoyado? ¿Cómo nos hemos adaptado a la ciudad?

El tercero: Tejido académico, que responde a preguntas como: ¿Cuál ha sido nuestra experiencia como mujer indígena pastos estudiante del programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y en francés? ¿Cómo nos hemos relacionado con nuestros compañeros estudiantes no indígenas y con los profesores de la licenciatura? ¿Nuestro conocimiento ancestral ha sido tenido en cuenta de alguna manera en nuestro proceso de aprendizaje durante la carrera? ¿sí?, ¿no?, ¿de qué manera?

Y, el cuarto: Tejido logros, que responde a preguntas: ¿Qué ha cambiado en nosotras a nivel personal, académico, lingüístico desde que ingresamos hasta este momento? ¿Hemos sufrido un proceso de transformación? ¿De qué manera las experiencias vividas en la Universidad del Valle han contribuido a la formación de nuestra identidad como mujeres indígenas pastos y a nuestro perfil académico?

Perdiz Blanca

Tejido Origen e Identidad Alicia

Yo soy Alicia Chirán Chuquizán, mujer en construcción de mi identidad como indígena pastos, provengo de una madre indígena y un padre mestizo, así que me identifico con el término *ch'ixi* de Rivera Cusicanqui (2010), en el sentido de pertenecer a una mezcla de dos raíces que buscan la armonía. Mis padres me dieron en heredad su apellido Chirán, que en lengua pastos significa *frío profundo*, y Chuquizán, un antropónimo polisémico que significa *leña/calor/guaico*. Nací un domingo a las 8:00 a.m. de 1996, en el campo, en el frío de las cordilleras del sur, cerca del *put* Cumbal. Heredé el cabello liso y largo de mi madre, los lunares de mi padre y el color de mi piel es la mezcla del indígena y el mestizo. Nací y me crié en la vereda *Cuaical*, donde pasé mi niñez y parte de mi juventud al regocijo del campo, las flores, las plantas curativas, el agua transparente, a los pies del gran volcán Cumbal. Mis padres me llevaban a recorrer los chaquiñanes de lugares llenos de sabiduría ancestral; la laguna, la piedra del sol de los pastos, la piedra del wakamullo, las badeas, el páramo -el hogar de los frailejones. Así se formaron cosas bonitas en mi niñez como ser alegre, solidaria y amorosa.

Parte de la identidad que estaba forjando cambió durante mi niñez, cuando tenía 8 - 9 años con una experiencia que marcó mi vida, así tal cual como comparte la autora Audre Lorde (1978) en *The Transformation of Silence into Language and Action*, cuando su hija le dice:

Tell them about how you're never really a whole person if you remain silent, because there's always that one little piece inside you that wants to be spoken out, and if you keep ignoring it, it gets madder and madder and hotter and hotter, and if you don't speak it out one day it will just up and punch you in the mouth from the inside. (p. 42)

Estas frases me dan pinchazos al alma, así que, como Lorde, me motivaron a contar parte de mi experiencia dejando mis miedos atrás. La experiencia de muchas mujeres y niñas indígenas que en algún momento de nuestras vidas sufrimos agresiones por un hombre mayor; yo soy parte de ellas, un “amigo confiable del pueblo” querido por mi familia por su “simpatía/blanco/buena gente”; idiosincrasia hacia el “blanco” o “mestizo” ganada por la colonización, un señor de 50 y tantos años hirió mi niñez, es un momento borroso en mi cabeza pero la sensación es dolorosa, sentirse tan chiquitica pero tanto, tanto... mientras la agresión se convierte en una sombra oscura tan grande y le salen brazos y manos inmensas que cubren, manosean, invaden y lastiman tu alma, tu cuerpo, tu casita en el campo... todo a tu alrededor.

Cuando eres niña no entiendes lo que pasó, solo te quedan las sensaciones de tristeza, asco y silencio, con el tiempo dejas aquello atrás sin contarle a nadie. Sin embargo, inconscientemente se abre la inseguridad de tu identidad, del cuerpo y de la personalidad. Era necesario sacar esa tristeza de adentro, para mí fue hasta que mi agresor falleció y volví a recordar todo lo sucedido cuando ya tenía 20 años. Fue ahí cuando busqué maneras de sanarme, puesto que inconscientemente parte de eso se convirtió en miedos que me hicieron ser más silenciosa, insegura y desconfiada. Este tipo de violencia voraz hacia las mujeres y niñas indígenas viene de cientos de años hasta nuestros días, una corta contextualización de ello lo manifiesta la feminista Gargallo:

En el siglo XVIII, lograron trazar una frontera racial irremediable...Entonces se empezó a decir que los indígenas eran naturalmente feos, poco sanos, con escasa moral y malos hábitos higiénicos; contra las mujeres indígenas, se exageró la propaganda de su debilidad moral, su lascivia y perversión sexual, llegando a afirmar que violarlas no era propiamente un delito, sino una costumbre y no había por qué perseguir a los blancos que lo hacían si para los indios era “normal”. (Gargallo, 2012, p. 112).

Si bien en ese entonces no entendía, hoy reflexiono sobre las historias de mis abuelas, bisabuelas y todas mis madres antecesoras indígenas quienes fueron violentadas y guardaron su dolor con resiliencia, historias repetitivas provenientes de siglos enteros aquí en el *Aby Ayala*, en donde las clases dominantes se valieron de la violencia y el uso del lenguaje para dominar y crear una mentalidad negativa y de subordinación hacia los pueblos indígenas, convirtieron las lenguas y el discurso en las principales herramientas en contra de nosotras, las mujeres indígenas desde un contexto cultural machista y racista aparentemente “normal” en cada época.

Finalizando, quiero aclarar que mi historia no tiene el propósito de victimizarme, sino de romper un silencio y buscar la forma de quebrantar estas cadenas que por años persisten en seguir ahí, atadas a nuestros pies. Por generaciones, nos han herido en cuerpo y alma, haciéndonos creer que el silencio es la única arma de defensa. Y no lo es. Debemos enfrentarnos ante un espejo con esta realidad vivida, cuestionándonos de lo aparentemente “normal” en las culturas impuestas y también en la propia. En esta ocasión mi espejo es mi auto etnografía, como una forma de exploración, recuento, sanación y protesta por todos los silencios de muchas mujeres indígenas quienes necesitamos levantar la voz y ser escuchadas.

Tejido Migración a la Ciudad: Alicia

Si bien, la presente auto etnografía me alentó a recordar temas que influyeron en mi identidad, ahora me impulsan a conectar los trazos que me guiaron a continuar con fuerzas y estudiar *Lenguas Extranjeras*. Como lo afirma Anderson (2006): “*Much of the enthusiasm for evocative autoethnography among its practitioners stems from the fact that it has been articulated in a way that places it near the heart of their scholarly orientation*” (p. 388). Quiero mencionar aquí a mi hermana Argeny, puesto *qu’elle a été le premier chemin que m’a emmené a rencontre avec la langue anglaise et français, elle représente pour moi un pilier de force, warmi,*

my admiration. Ella regresaba a casa una vez al año, siempre traía consigo libros, diccionarios, música en francés e inglés, los que compartía conmigo. Considero este mi encuentro más significativo con las lenguas extranjeras.

Figura 28

Mi inspiración



Nota: Foto tomada por Argeny Chirán (s.f)

La influencia de mi hermana hizo que decidiera mudarme a Cali a estudiar el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Era el alba cuando salí de viaje a la ciudad de Cali dando un fuerte abrazo a mi madre y se me hizo un nudo en la garganta al voltear a mirar su silueta lejana, las sombras de la casa, de los árboles y animales quienes me regalaban un nostálgico adiós.

Los primeros meses en la ciudad estuvieron repletos de añorar la familia y el territorio, pues no fue fácil establecer armonía con la ciudad. Al principio la desorganización del tiempo para estudiar, trabajar y hacer otro tipo de actividades fue abrumante ya que adaptarse a la ciudad significó enfermar, sentirse sola, defraudarse, y equivocarse. Pero nuestros pies de mujer nos guían como hilos a reencontrarnos en los *chaquiñanes* con personas que te alimentan el alma. Con el tiempo conocí un grupo de teatro llamado *Colectivo teatro libre*. Allí aprendí a reconocer

mi cuerpo, mi vida en la universidad, a preguntarme por mi rol social y político. Con el grupo tuve la oportunidad de salir fuera de Meléndez, que se había convertido en mi caparazón o una especie de escondite. Así, logré conocer y entender la ciudad en la que me encontraba, las calles en Agua Blanca, las calles en San Antonio, las calles en el centro, la biblioteca departamental y otros lugares, comprendiendo el sentido de las líneas de *¡Que viva la música!* de Andrés Caicedo, donde las calles de Cali muestran un sinfín de historias con un trasfondo de alegres, nostálgicas y románticas salsas en cada escenario. Esto me ayudó a tratar de entender la vida citadina y buscar alternativas para salir de mis miedos, recordando a *la pelada*, el personaje de Caicedo, “yo no soy como los hombres, que se caen. A lo mucho terminaré toda desgredada, lo que me ha dado aires de andar solita en el mundo, por estas calles.” (Caicedo, 1977, p. 6)

Salir de mi trinchera llamada Meléndez, recorrer las calles de Cali y sentirme más segura de mi misma, implicó el encuentro a una invitación de la madre tierra y los espíritus de mis abuelas, recordando la frase de Rigoberta Menchu (1985) “Hay un diálogo constante entre la tierra y la mujer”; así se presentó en mi camino la *medicina ancestral*, *Yagé*, que me permitió sanar y conectar con mi identidad de mujer indígena pastosa. Siempre están en mi memoria las palabras del taita Majin del pueblo yanacona, quién nos decía que la medicina simboliza un *cirujano de almas* que nos permite la sanación. Y estas palabras fueron ciertas para mí, ya que desde nuestra infancia muchas de nosotras, como mujeres indígenas estamos expuestas a situaciones que violentan nuestra dignidad, en mi caso mi autoestima y valor atacados desde un ente violento y “blanqueador”²². A pesar de ello, las buenas energías me hicieron coincidir con mujeres indígenas pertenecientes a otras comunidades, yanaconas y cofanes, quienes practican

²² Blanquear: término utilizado por algunas comunidades indígenas para expresar la imposición de la cultura de los blancos como eje central universal que absorbe de manera abrupta la cultura indígena.

las “tomas de Yagé²³”, como parte de la sanación espiritual y fue esa *copita de yagé* el impulso para continuar mi camino.

Mi vida era una rueda
todo era sin rumbo
vueltas y más vueltas solo en este mundo
un amigo mío, una invitación,
una copita fue una bendición

...

Mi taita cantaba...
y yo escuchaba...
cuando conjuraba mi copita de yagé
cuando yo tomé volví a nacer
parece mentiras pero volví a nacer
cuando yo tomé volví a nacer
sentí que me moría pero volví a nacer²⁴

Las melodías de esta canción traen a mí los recuerdos de mi curación, una sábado temprano despertar y tener en mi cabeza y corazón qué cosas deseo curar, que espero encontrar en esa copita de Yagé, esta invitación requiere una preparación respetuosa de mi cuerpo, por ello ayuno todo el día. Al llegar la noche nos reunimos con los demás compañeros, como bien lo he dicho esta ceremonia metafóricamente es una *cirugía al espíritu*, y un proceso como este, necesita una sala quirúrgica e instrumentos limpios y un cirujano responsable, en el caso nuestro

²³ Ceremonia ancestral para la curación de enfermedades espirituales.

²⁴ Taita Henri Muchavisoy - Cantando al Amor <https://www.youtube.com/watch?v=nbMomk5sGQE>

esta sala se convierte en un lugar natural con energías puras de la naturaleza y los seres tangibles e intangibles que habitan en ella, el yagé se convierte en una herramienta viviente y curativa por la que se permite acceder a nuestro cuerpo y espíritu, y finalmente el cirujano quien armoniza este procedimiento se representa en el *taita*, quien debe ser una persona sabedora y respetuosa de lo que representa el Yagé.

La sanación mediante la ceremonia del Yagé, es una ceremonia compleja, es de alguna forma *un secreto*, pues cada persona sana de forma diferente, en mi caso de lo poco que puedo compartir, la medicina me permitió sentir, ver y comprender mi cuerpo y emociones, también reflexionar sobre los pasos que estaba dando en vida en la ciudad, en mi carrera universitaria y aquellos que me esperan en mi territorio a mi regreso. Reconocer la fuerza de la madre tierra en mi mente, mi cuerpo y sobretodo en mi *segundo corazón*, el vientre. Todos los compartires de la medicina fueron un alivio para mí y siempre encontré a través de ella los motivos que me dieron el suficiente vigor para aprender de este nuevo contexto y no rendirme en las experiencias que a continuación relatare.

Tejido Académico: Alicia

Mi experiencia académica coincide con los relatos contados por las MIPE entrevistadas, yo también aprendí inglés desde el vocabulario y la gramática, así que los primeros semestres en mi carrera tuve la sensación de una burbuja reventando a mi alrededor en relación con ser una buena estudiante, tal como lo era en el colegio, ya que esa percepción en la universidad cambió. Un choque fuerte del *verb to be. and vocabulary lists* a responder *open questions from my teacher*. El primer día ni siquiera pude contestar: *Where are you from?*

Los vacíos en las habilidades de producción oral y de comprensión auditiva en inglés y francés fueron mi guillotina, el profesor siempre hablaba en inglés o francés dentro y fuera de

clases, era inevitable sentir inestabilidad y frustración. Entonces todo se vuelve a una sola conclusión: yo no entiendo, yo no hablo y tampoco trato de participar porque pasaré una situación embarazosa. Recuerdo una anécdota en las últimas clases de *Habilidades integradas en inglés I*:

/In the final oral exam after some incoherent answers/

English Teacher: How do you feel in the University?

(I just understood the words “feel and university”, so I look in my vocabulary base on translation words I wanted to express that I was feeling frustrated but I want to continue with all my energy but the only word that comes to my mouth was...)

Alicia: boring

Teacher: okeeeey... (Poker face)

Claramente, ese año (2015) no pasé inglés, inclusive casi pierdo francés. Estar en un entorno totalmente desconocido con compañeros que tienen un nivel A2, quienes tenían bases de escucha, habla y pronunciación en una de las dos lenguas. Excepto yo, esto inconscientemente influyó en mis actitudes durante los primeros semestres no logré entablar amistades, ya que era tímida y callada. Creo que algunos de mis compañeros intentaron acercarse a mí, pero yo sentía mucha vergüenza de ellos, pues no encontrábamos temas en común sobre nuestras vidas. La comparación no se detenía: suponía que ellos eran superiores a mí, porque compartían temas de la ciudad, tecnología y gustos diferentes a los míos. En sí, nuestros capitales culturales eran diferentes.

Respecto a los profesores de la licenciatura, recuerdo a dos profesores con los que tuve un acercamiento el primer semestre: Gelber Samaca, él era gentil conmigo. Yo desconocía lo que él hacía por mí y me entristece nunca haber podido agradecerle. Dos semestres después me

enteré que él les pidió el favor a compañeras que sí podían acercarse amistosamente a mí, porque él me veía en las clases muy sola. También hizo que la trabajadora social de la escuela se acercara a mí, para que me ayudase a adaptarme en la universidad. A pesar del intento de mi profesor, mis primeros semestres opté por estar sola. Cuando tenía que hacer trabajos en grupo era muy tedioso e incómodo para mí. A veces creo que mi silencio hacía que alejara a las personas que querían acercar a mí, trataba de estar alejada de mis compañeros de clase, en la cafetería de idiomas, en la cafetería central, en la biblioteca o en cualquier lugar.

Después de un año, repetí inglés para superar el peligro de desertar de la carrera, el primer paso fue aceptar y hablar de mi situación con mis docentes y me encontré con el profesor Felipe Robayo. En este caso fui yo quien me acerqué a él, cuando me fue difícil entender su *speaking*, al finalizar la primera clase decidí hablar con él sobre mi situación. Esa tarde no pude evitar llorar mientras le relataba de mi experiencia con el aprendizaje del inglés. Desde ese día, el profesor Robayo dedicó tiempo a darme sitios en internet, libros, copias y estrategias para aprender inglés. Yo siempre llegaba 5 minutos antes de clase para que él me corrigiera los ejercicios de práctica. El profesor Robayo me brindó un tiempo para explicarme cosas que no entendía, también me llevó al centro de lenguas, donde le pidió a la tutora extranjera que me diera un acompañamiento y me llevó un conteo estricto de mi asistencia a los clubes de inglés dictados por ella, siempre me habló en inglés, pues él me brindaba su ayuda y flexibilidad, pero mi compromiso era esforzarme al máximo. Donde quiera que se encuentre, my dear professor, representó un apoyo contundente que me permitió no desistir del programa, aún conservo su bella carta de despedida que dejó como regalo a todos sus alumnos.

I will miss you guys but I find relief in knowing I had the opportunity of being part of your life, even if for just a moment, an unforgettable moment of my life...I will miss exploring

knowledge by your side, I will miss sharing precious moments in the classroom, I will miss your awe, your astonishment, I will miss our conversations, our dialogues, I will miss seeing you grow personally, professionally and emotionally, but above all, I will miss laughing with you. I wish I were there to group-hug you and boost my energy for this new path I start.

Farewell, my dears, be brave, be strong, be intuitive, critical and knowledge-thirsty.

I admire your bravery for choosing the path of teaching. May you be the impact

Colombia's education needs.

Best,

Felipe Robayo Chacón

Nota: Fragmento de la Carta de despedida del Profesor Robayo Chacón a sus estudiantes. (Enero 31, 2019)

Este reaprendizaje me ayudó a acercarme a la nueva corte del año 2016 con la que empecé a cambiar. Me llevaba mejor con los compañeros, ya no trataba de alejarme; por el contrario, en la mayoría de actividades trataba de interactuar con ellos, esta vitalidad hizo que me acercara a mi amiga de universidad, Cristina Arenas, quien me brindó su amistad y apoyo durante toda la carrera. Ella fue una guía para mi pues aprendí de su disciplina y entrega, con la confianza que ella y mi profesor me brindaron, aprendí que necesitaba de ayudas extras para superar dificultades, buscar espacios de aprendizaje para lograr nivelarme en inglés y francés, tales como: asesorías con profesores y tutores extranjeros, participación en clubes de conversación (RED CAAL), matricularme en academias particulares de inglés (Centro Cultural Colombo-Americano).

Después de persistir en no perder materias, logre avanzar con más confianza a sexto semestre, en donde me encontré con el profesor Andrés Valencia, quien cambió mi manera de pensar sobre la Escuela de Lenguas, ya que por lo general yo no compartía mucho de mi cultura en los cursos, puesto que tenía la impresión que a mis compañeros y profesores de mi carrera no les era importante, para mí hasta ese entonces mi identidad indígena solo era valorada en mi territorio o espacios propios que creaba el CIU. ¿Por qué habría de compartirla a quienes la pisoteen?

Sin embargo *el teacher Valencia* influyó positivamente transformando estos pensamientos, a través de la visibilización, pues él le daba gran importancia a la diversidad que había en el salón de clases, hablándonos sobre la riqueza y la diferencia cultural que cada estudiante tenía en sus cursos, así aprendimos de autores y autoras indígenas, afros, mestizos etc. Otro factor relevante que llamó mi atención fue un proyecto que tocó el tema de la identidad individual y a su vez grupal, esto me sorprendió ya que no era muy común “el trabajo colectivo-colaborativo” ya que todo el salón de clase tenía que trabajar, confiar y establecer acuerdos, lo que me recordó en parte a lo que se hace en mi comunidad. En la universidad la mayoría de cursos se enfocan en un trabajo competitivo e individualista, así que esto me puso a pensar sobre la enseñanza de mi profesor, mis ideas y la de mis compañeros. Y la verdad es que sentí que funcionó. Además, apreció de corazón que el profesor Valencia se preocupara por su formación como docente en un sentido sensible, crítico y humano. Que él tuviera en cuenta nuestra diversidad y riqueza cultural, algunos trabajos realizados en su clase se pueden ver al final del documento (ver Anexo 3 y 4), entre las actividades realizadas se muestra nuestras características particulares como estudiantes con un *background* cultural.

Estas actividades reforzaron nuestra confianza sobre quienes somos sin negar nuestras raíces, por el contrario ser orgullosos de ellas y mostrarnos al mundo, enseñar otras visiones y transformar ideas, todas estas actividades me acercaron al concepto de auto-etnografía y dúo-etnografía, él nos compartió su trabajo *Auto(decolonizing)ethnography of My Academic Selves and Practices,(2016)* en el que encontramos una puerta abierta a visibilizarnos y compartir quienes somos desde lo académico, desenmascarando cada una de nuestras experiencias, tal como nuestro profesor lo hizo en su auto investigación, en donde creó un dialogo en dos facetas de su vida, en sus palabras, “ ...dialogue between Andrés the Old (ATO) and Current Andrés (CA) takes place..” (Valencia, 2016, p. 83)

Este campo de investigación que nos compartió el profesor nos llevó más lejos de su clase, puesto que al empezar esta exploración, nos identificamos entre indígenas estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras y creamos un grupo para encontrarnos y practicar inglés o francés, al mismo tiempo, compartimos nuestras experiencias, dificultades y logros en la academia, en muchas de nuestras conversaciones compartimos preocupaciones iguales, y esto sirvió de apoyo entre IE. Si bien, durante algunos meses esto funcionó, pero la diferencia de niveles y que cada uno tuviera responsabilidades diferentes hizo que el grupo no contará con horarios comunes. A pesar de ello estos encuentros nos demostraron que no estamos solos, que los IE somos capaces de dar mucho de nuestro potencial y compartirlo con la demás comunidad.

Cerrando los hilos de este tejido académico, quiero expresar que ser una mujer indígena pastos estudiante en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras ha significado representar toda una comunidad que hace parte de mí. Subsistir en otra cultura, aprender de ella sin perder la propia. Aprender de mis compañeros, profesores y funcionarios, compartir mis creencias con mis compañeros y comprender las suyas. En muchas situaciones mi silencio fue mi

arma para no volver a ser discriminada, busque formas de compartir quién era y lo hice posible a través de la escritura, esto se convirtió en una forma de mostrar y preservar mi ser indígena pastos en la academia.

Figura 29

Ejercicio intercultural de escritura en inglés

ESSAY QUESTION Why indigenous children should learn english?

ENGLISH AS A THIRD LANGUAGE FOR INDIGENOUS STUDENTS AT SECONDARY SCHOOL

Colombia has several indigenous communities such as: Wayuu (Guajira), Arhuaco (Cesar), Guambianos (Cauca), Embera (Chocó) and Huitoto (Caquetá) among others. All these groups have their own language, culture, tradition, perception, medicine and many others particularly features and ways of seeing the world. In this way their culture should be preserved considering that they have so much knowledge to share with us. The preservation of these communities depend what happen with their futures generations. Also, how their Indigenous children receive education and in which conditions about language, pedagogy, environment, ideology, teachers, classmates and so much things linked to the topic.

Nota: Parte inicial de un ensayo borrador en la clase de inglés IV (12 de noviembre, 2007).

Tejido de Logros: Alicia

Todo el camino que recorrí desde el año 2015 en la universidad pública me permitió crecer como mujer indígena pastos. Cuando llegué a la universidad ya me reconocía como indígena pero creía que con tan sólo decirlo era suficiente. Con el tiempo fui despertando gracias a gente que conocí en la universidad y a las cátedras que matriculé como: *Nasa Yuwe*,

Jurisdicción Indígena, Literatura indígena, Seminario Educación para el Bilingüismo y la Multiculturalidad, sin duda contribuyeron al reconocimiento de mi identidad indígena en los espacios académicos. Mi proceso significó recoger cada pedacito de mi vida y tratar de armarla de nuevo; como un rompecabezas.

Entendí que ser indígena no solamente es un *decir*, es vivirlo, mostrarlo y defenderlo con palabras y actos, tal como lo manifiesta Rivera Cusicanqui: *pasar del discurso a la práctica*. En este momento me encuentro en construcción de mi identidad como mujer indígena pastos con un espíritu crítico y de integridad con la comunidad; gracias a ello, he mejorado mi seguridad, mi autoestima y mi identidad.

Esta reafirmación de mi identidad como mujer indígena pastos me impulsó a mejorar en la universidad y específicamente en mi carrera, logré vencer las dificultades que tenía en inglés y francés, y trate en lo posible de aprobar todas mis materias, y lo logré, al final fue grato encontrarme con profesores e indígenas estudiantes quienes estaban interesados en trabajar en proyectos con nosotros, los IE de la universidad, así fue como coincidí con mi compañera Meliza al final de la carrera y aportamos con la planeación y creación de los clubes de inglés dirigidos a indígenas estudiantes, con el apoyo del CIU, los indígenas estudiantes que asistieron a estos espacios, y las docentes Norbella Miranda y Marcela Castellanos, del que hablaremos de forma conjunta más adelante, en este apartado quiero expresar que este fue un logro significativo para mí, puesto que me permitió dar mis primeros pasos como profesora con compañeros indígenas de diferentes pueblos, entre ellos nasa, misak, pastos, yanakuna e inga, también estudiantes afros y caleños.

La continuación del proyecto me permitió convertirme en monitora de estos espacios por dos semestres consecutivos de manera virtual y presencial, en donde adquirí más experiencias y

conocimientos teóricos y sobretodo de mis estudiantes, llevando el ideal de Freire (1978) “El educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa.” (p. 72). Esta vivencia me permitió crecer profesionalmente, ser una persona más sensible y abierta a compartir mi historia de vida, además de despertar en mí el interés de buscar formas de enseñar una lengua extranjera, en las que como mujer indígena pueda contribuir a mi comunidad desde una pedagogía crítica, así como lo expresa Kincheloe (2008) “debemos desarrollar distintos idiomas para dirigirnos a públicos divergentes”, crear este tipo de espacios desde nuestros saberes, no ha sido un proceso fácil autores como Kincheloe y Freire son algunos pensadores que han aportado en mis cuestionamientos e ideas para llevar a la practica la interculturalidad y una forma de enseñar con propósitos acordes a las necesidades de nosotros, los indígenas estudiantes.

Respecto a este logro, por último expresar que como es responsabilidad del ser indígena, compartir estos espacios a las *renacientes* indígenas y que esto germine cada vez más, fue significativo la continuación y permanencia de estos espacios que dan frutos para que otras compañeras indígenas hagan su práctica docente en los clubes y desarrollen futuras investigaciones en ellos, esperando que las MIPE que viene en camino seguramente continuarán con este proceso pensando en el bienestar de todos los IE en la Universidad del Valle.

Finalmente, esta perdiz que ha revoleteado toda su historia aquí, termina la unión de sus hilos de colores en este párrafo, contándole al lector que a través de la danza, el teatro, el dibujo y la medicina ancestral tejó el respeto y compromiso con su comunidad pastos. La danza ha sido un elemento representativo para esta poderosa mujer capaz de convertirse en un ave, “Para tal propósito decidieron hacer una apuesta que consistía en juntar las caras, cerrar los ojos, lanzar

una escupa o una flor al aire y salir bailando, bailando... con un ritmo y una ubicación del cuerpo simétricamente opuestos” (Mamián, 1996, p. 12)

Ese propósito de reorganizar el mundo para las perdices con la danza, pues en el caso personal, también me contribuyó ordenar mi mundo permitiéndome ser más sociable, presentarme en público y crear vínculos amistosos con compañeras indígenas. El teatro fue un elemento fundamental que logró en mí, aprender a hablar y dejar a un lado mi timidez, además de ser una herramienta artística que me ayudó a aprender francés e inglés en mis últimos semestres, en representaciones de obras como: *Ubu Roi*, de Alfred Jarry, *cuidado con las macetas de Nebrija*, *Bashir Lazhar*, *Strange fruit* entre otros. Por otra parte, también me acompaña el interés en la recolección de la tradición oral de los relatos que nos cuentan nuestros *taitas*, para la preservación de las memorias del territorio en la escritura e ilustración. Esta responsabilidad del rescate de la oralidad de los antepasados ha hecho re-existir personajes y memorias de nuestra cultura como “*la moledora*”, “*El chispas y el guangas*”, “*La paila de las siete orejas*”, “*el cacique Cumbe*”, “*los indios de aquí y ahora*”. De los que alguna vez realice su caracterización en teatro, pero también busco ilustrar pensando como futura docente y en la enseñanza de las lenguas indígenas y extranjeras con contenidos propios que resalten la identidad y el capital cultural de mis estudiantes, tal como la perdiz blanca con añoranzas de volar y volar para re-ordenar el territorio buscando la armonía con sus saberes.

...

Perdiz Negra

Tejido Origen e Identidad: Meliza

Yo soy Meliza del Socorro Tapie Alpala. Nací el 19 de marzo de 1995 en el resguardo indígena del Gran Cumbal, Nariño. Mis abuelos maternos María Sofía Alpala Caicedo y Manuel Jesús Alpala quienes me han acompañado desde mi infancia y han forjado los valores del amor, humildad y respeto, he crecido junto a ellos y los he visto trabajar en pro de la familia para salir adelante y cumplir sueños y proyectos; han sido quienes me brindan su apoyo y consejo en el transcurso de mi vida. Mis abuelos paternos, César Tapie y Mercedes Tapie no los conocí. Mi papá me cuenta que mi abuela Mercedes era cariñosa y tenía dos trenzas de cabello negro, tejía cobijas y ruanas. Mi abuelo César labraba la tierra, sembraba en la Chagra y tenía un rebaño de ovejas. De ellos, he heredado el cabello negro y el legado de cultivar la madre tierra; cuando siento que me falta fortaleza para cumplir mis proyectos, les he pedido su apoyo porque sé que ya no se encuentran en este espacio terrenal, pero desde lo espiritual siento que ellos velan por mí y mi familia. Desde el sentir indígena del pueblo pastos, nuestros ancestros son el pilar fundamental de nuestras comunidades, ellos van adelante de nosotros y van enseñándonos saberes y experiencias sobre la vida y el territorio y todo esto me hace sentir orgullosa de ser una mujer indígena del pueblo de los pastos. Luego, vienen mis padres, Nubia del Socorro Alpala Caicedo y José Vicente Tapie Tapie, mi hermano Héctor Efrén Tapie y mi sobrino David Santiago Tapie, ellos mi fuerza para poder urdir cada sueño, el apoyo incondicional de cada mañana para luchar y construir un futuro.

Soy una mujer que ha emprendido varias actividades desde la danza, el tejido, el deporte, lo social, lo político y lo cultural. Soy una mujer indígena pastos que está en el camino de construcción de su identidad, revitalización de su lengua, cultura, prácticas ancestrales, usos y

costumbres. Soy mujer indígena pastos, lideresa y empoderada para que mi comunidad pueda acceder a la educación superior y en el territorio he empezado a caminar, a escuchar a los mayores, abuelos, abuelas, médicos ancestrales, taitas y mamas para poder generar proyectos en beneficio del territorio.

El legado que mi abuela y mi mami me han transmitido desde la memoria del tejido a través de la aguja y la guanga empezó desde que era una niña: cuando tenía 9 años mi mamá me ponía a tejer bolsos, bufandas y gorros para cubrirme del frío, en ese entonces no sentía la importancia del tejido, la lana de las ovejas, no conocía la historia de las manos que habían tejido antes. Ahora sé que este tejer viene desde mis bisabuelas y me imagino miles de ancestras más del pueblo pastos, valoro y agradezco el legado que tengo en mis manos para seguir tejiendo, urdiendo, quinchilando no solamente lana, sino ideas, pensamientos, sentires de las mujeres indígenas de Colombia y el Abya Yala ya que las de adelante como dicen nuestras mamas, no desistieron.

Tejido Migración a la Ciudad: Meliza

Desde el Resguardo indígena del Gran Cumbal, vecinos, familiares y amigos habían logrado ser admitidos en las principales universidades de Colombia: Nariño, Antioquia, Valle y Caldas. Estas universidades públicas que, a través del ICFES y la condición de excepción indígena, generaban expectativa para que los estudiantes que terminamos el bachillerato tuviéramos la oportunidad de acceder a la educación superior. También, la matrícula financiera no es elevada en comparación con las universidades privadas. En este sentido, evaluando estos requisitos la mayoría de comuneros/as de los territorios, la opción más adecuada era postularse para las universidades públicas. Así mismo, nos hablaban del beneficio del Fondo Álvaro Ulcué Chocué para comunidades indígenas, que es un beneficio de sostenimiento durante el desarrollo

del programa académico y es un proyecto de trabajo comunitario que durante el periodo de vacaciones podemos desarrollarlo en el resguardo y retribuir lo aprendido a la comunidad. Además, para mi familia acceder a la educación superior era un reto y un sueño ya que el ser admitido en una universidad era un símbolo de logro.

Mis padres no pudieron terminar sus estudios debido a la falta de recursos económicos y apoyo familiar, por lo tanto, mi mamá y papá buscaron a un amigo para inscribirme en la Universidad del Valle. En este sentido, el programa académico que elegí fue una decisión propia. Mis padres me comentaban que podría estudiar un programa académico relacionado con la tierra o lo que estudiaban algunos amigos, Ingeniería o Medicina. Por mi parte, pensé en estudiar Química o Química inorgánica en la Universidad Nacional de Colombia. Presenté el examen de admisión y no logré ser admitida. Luego, decidí optar por la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y en francés porque sentía que sería un reto y que podría estudiar algo diferente. Una profesora de mi colegio me contó sobre esta profesión y cómo podría contribuir a mi comunidad ya que a algunos de mis compañeros del colegio no les gustaba el inglés. La Universidad del Valle era la opción indicada ya que mi tía Leonor Tapie vive en la ciudad de Cali por más de 10 años y mis padres sentían que sería un apoyo. Al ser admitida en la Universidad, fue un motivo de alegría para toda la familia; pero para mis padres y mi persona fue un golpe fuerte.

En un primer momento, en la universidad el choque cultural inicia en el salón de clases donde mis compañeros participaban activamente, los textos y actividades se veían sencillos al desarrollarlos; sentí que mi nivel académico no era suficiente para continuar en el programa académico. Trataba de que mis compañeros me apoyaran, pero cada uno ya venía con un objetivo personal y la competencia sobre el nivel de la lengua extranjera estaba presente. De

igual forma, en torno al español, mi acento andino y viniendo desde un resguardo, no había escuchado o era familiar con el acento caleño y los términos académicos que se usaban durante las clases eran nuevos y esto hacía que la comunicación no fuera asertiva entre mis profesores y compañeros.

Segundo momento, no sólo en la universidad, el contexto de ciudad en el que las personas no suelen saludarse en la calle, sólo las personas mayores saludan en el parque. Me sentía abrumada y encerrada en un cuarto ya que en el resguardo vivimos en las veredas y podemos caminar, respirar y admirar los paisajes verdes. La rutina diaria, levantarse, realizar el desayuno, ir a clases, almorzar, manejar el tiempo para realizar los trabajos académicos y conversar con compañeros o amigos; estas actividades conllevan responsabilidad de tiempo e independencia y en ese entonces, no estaba preparada para esta rutina. La desorganización del tiempo hacía que no pudiera terminar con todo el trabajo, acoplarme a esta nueva vida me generó varias dificultades.

Después de dos meses de ingresar a primer semestre, Ivan Alpala, compañero de mi resguardo, me invitó al Cabildo Indígena Universitario, organización que por más de 30 años ha venido trabajando por los indígenas estudiantes. Los pilares en los que se fundamenta son: el ingreso, la pertinencia, la permanencia y el retorno al territorio. Es un espacio en que convergen varios pueblos indígenas quienes han luchado para que no deserten los indígenas estudiantes y que logremos graduarnos. Ellos son quienes me aconsejaron que estudiara en la biblioteca, que habitara más los espacios de estudio y me ayudaron con el trámite de documentos del subsidio de alimentación y permanecer mayor tiempo en la universidad. Además, reunirme con otros compañeros del resguardo y otros resguardos me hacía sentir en familia para estudiar y compartir otros espacios de la universidad. En segundo semestre, ingresó una compañera, Maria Mercedes

Comas, con quien estudiamos francés y podíamos realizar los trabajos por fuera de la universidad. Ella ha sido un apoyo importante durante todo el programa académico. Mis profesores me apoyaron con talleres y guías para adelantar trabajo y poder seguir en los cursos, pedía asesorías y el progreso no era de inmediato por lo que una profesora me pidió que reflexionara sobre la opción de seguir estudiando este programa académico. En ese punto, pensé en abandonar el programa y cambiarme de universidad; no obstante, se me asignó una monitora para acompañarme en los trabajos al igual que los asistentes que venían del extranjero me brindaron consejos para mejorar las habilidades de la lengua extranjera en inglés, por mi parte seguí estudiando con mayor empeño.

Finalmente, para adaptarme a la ciudad de Cali tuve la fortuna de que mi tía vive en este lugar, los fines de semana viajaba hasta la casa de ella y podíamos salir a conocer algunos lugares. Así mismo, con los compañeros del cabildo indígena salíamos a trotar al parque del ingenio y a montar bicicleta hasta Pance; entonces empecé a conocer y a sentirme bien en la ciudad realizando varias actividades.

Tejido Académico: Meliza

En los primeros semestres la adaptación a la universidad y a la ciudad fue el primer obstáculo para poder avanzar en el programa académico de lenguas extranjeras inglés- francés porque tenía una personalidad tímida y callada; no compartía con las personas y mi participación no era activa en el salón de clases. Mis compañeros hablaban de películas, series, libros, de actores y actrices de cine de quienes no tenía conocimiento y no podía entablar una conversación, ya que provenía de un resguardo indígena en el que las dinámicas académicas y de vida son diferentes. *Yo crecí rodeada de montañas y campos verdes.* Con mi familia sembramos papa, cebolla, haba y otros productos. Cortábamos hierba para los cuyes, jugaba fútbol con mi

hermano y mis primos pasábamos los días compartiendo en familia, los saberes y conocimientos los aprendíamos trabajando la tierra y de las experiencias de nuestras abuelas, abuelos y de la comunidad. En ese sentido, llegué a la universidad con la rutina y actividades particulares de mi territorio.

De igual forma, mis profesores trataban de brindarme apoyo con material para aprender las lenguas extranjeras inglés- francés, pero fue difícil ya que la mayoría de cosas eran nuevas y necesitaba acompañamiento permanente. En ese entonces tenía miedo de asistir a las asesorías porque nos decían que llevemos preguntas de lo que no entendíamos y no podía hacerlo ya que no comprendía el tema en general. En las clases, sentía que algunos de los profesores se guiaban por el nivel de lengua de los compañeros que tenían y ellos avanzaban en los contenidos. Para mí, el aprendizaje me tomaba tiempo ya que desde la educación secundaria que tuve, en cuanto a la lengua extranjera inglés, los docentes me enseñaron la gramática y estructura; no obstante, el desarrollo de las habilidades como el habla y comprensión de textos eran ejercicios que no realizamos.

Después, una de las experiencias que marcó mi carrera fue que en tercer semestre no logré pasar la asignatura de habilidades integradas en inglés III, mi profesora me dijo que a pesar del esfuerzo con el que estudiaba, el nivel de inglés no era suficiente para seguir al siguiente semestre y que era necesario seguir estudiando. En ese momento muchos sentimientos me atravesaron: rabia, frustración, desilusión. Luego, pasé a reflexionar y viajé a mi casa, donde mi familia me esperaba. Le conté a mi familia que para mí era difícil estudiar esta materia y que sentía que no podía más. Mi mamá me preguntó: “¿qué podemos hacer?” Le conté que mis compañeros habían estudiado en institutos, así que volví a Cali en vacaciones para estudiar inglés en el Centro Cultural Colombo-Americano. Realicé dos niveles porque ya tenía que

ingresar nuevamente al semestre. Esta experiencia me ayudó a ganar confianza para seguir en el proceso de aprendizaje.

Respecto a las demás asignaturas, tuve que aprender a exponer y a hablar en público; controlar los nervios y para esto estuve en terapia con la psicóloga, la profesional de psicología me brindó la confianza de contarle mi historia personal y académica, inicié contándole que tenía un peso en mis hombros por no defraudar a mis padres ya que el sacrificio económico, emocional y familiar era tanto para mí y como para toda mi familia, sentía que no podía desistir de la carrera ya que es un sueño colectivo, mis padres no lograron terminar sus estudios primarios, ni secundarios y yo tenía que esforzarme para poder tener un futuro diferente.

Así mismo, el ser la hermana mayor y prima mayor tenía que formar un camino para mi hermano, primas y primos que miraran en mí un ejemplo a seguir, hable de los miedos que tenía en clase frente a los profesores y compañeros sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras y las dificultades académicas que tenía en el semestre, ella me explicó que no solo en mi programa académico de licenciatura en Lenguas Extranjeras sucedía eso, que teníamos dificultades en la mayoría de programas académicos porque la educación de nuestro territorio ya que apenas se estaba desarrollando, luego de conversar varias sesiones, entendiendo de que si podía fracasar y levantarse, que perder una asignatura no significaba que estuviera terminando mi programa académico. Para mí era difícil porque venía de mi colegio donde fui la primera académicamente y sentirme en la universidad que no podía, me derrumbaba por dentro.

Gracias a las sesiones que tuve con la psicóloga, ella me enseñó a respirar varias veces, contar hasta diez y que mis presentaciones frente al público tenían que ser repetidas varias veces. De igual forma, a no pensar en la gente que me está mirando sino solo fijar mi vista en un solo punto, si era necesario en la pared y disfrutar todo el aprendizaje de mis clases, esta experiencia

me ayudó a soltar la palabra y entender la universidad. En los semestres intermedios, 4°, 5° y 6° semestre, conocí al profesor José Aldemar Álvarez, quien nos contó sobre su experiencia de aprendizaje de la lengua extranjera inglés y cómo con disciplina, autonomía y responsabilidad había logrado aprender este idioma, su experiencia fue de gran inspiración. También, el trabajo final era crear un cuento de mi experiencia académica en la universidad en inglés, lo que me ayudó a afianzar mis habilidades y a hacer memoria del proceso; hablar de mí misma fue un paso importante ya que empecé a integrar las lenguas extranjeras desde mi contexto lo que hacía que disfrutara el aprendizaje del inglés.

A continuación, voy a presentar la introducción de un trabajo de escritura narrativa y reflexiva, dirigida por el profesor José Aldemar Álvarez, *Zali the white mouse*, de la clase de habilidades integradas en inglés III. Podemos observar en color rojo las correcciones de parte de la monitora de inglés. En esta narrativa realicé una personificación de un ratón, la descripción de dónde vivía y cómo había accedido a la Universidad del Valle.

Figura 30

Escritura narrativa y reflexiva Zali the white mouse

Zali the white mouse

At home

Far away from the south, there was a little town called Cumbal. This place have many trees, mountains, volcanos and animals which live around a big lake. Near this, in a little blue house, lived Zali, the white mouse. She Zali finished her high school; consequently, her family was dreaming hoping that her daughter will go to university to learn languages for communicating with others animals in the world.

One day, she did an exam to be admitted to national university in Bogotá. But, she can't enter. Therefore, she searched a new possibility, he bought a pin of the university Valle.

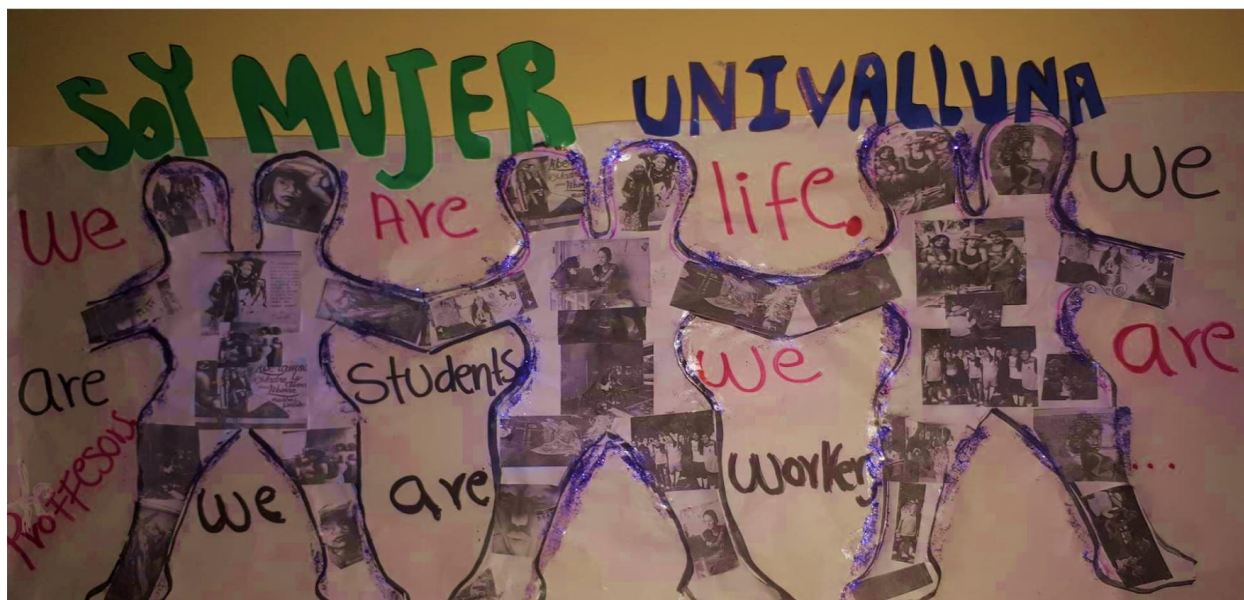
Before on November Zali woke up fast because had been dreamting three times about the same a-trip faraway of from the home. She asked her mom, Abi, but/however she didn't pay attention because she was preparing the breakfast. After that, Zali went to a football match. She played with her friends and she took guitar classes. Also, she told about checking-checked her email because this Friday, it could be that she was admitted at university. After, Zali came back to

Nota: trabajo de escritura narrativa y reflexiva en el curso de habilidades integradas en inglés III (Julio, 2016)

Otro profesor que se tomó el tiempo de escucharme fue Andrés Valencia, quien nos permitía trabajar la lengua (inglés) con nuestro contexto o el contexto de otras culturas; en ese sentido, recuerdo el proyecto de “Soy mujer univalluna” del cual teníamos que aportar en la presentación un movimiento. Escogí los pasos de un caporal de danza andina que compartía con mis compañeros del Cabildo Indígena Universitario, era lo que me representaba. Así mismo, a través de un dibujo en que reflexioné sobre la mujer indígena en la universidad y me llevó a pensar en el reconocimiento como mujer indígena del pueblo pastos qué tanto sabía sobre mi cosmovisión, usos, costumbres y creencias. Este trabajo me ayudó a investigar sobre mi identidad.

Figura 31

Mural creado para el proyecto de clase Soy mujer univalluna



Nota: Mural creado por Meliza en el curso de Habilidades integradas en inglés IV (Diciembre, 2017)

Agradezco también a la Profesora Amparo Huertas en 5° semestre de francés, quien me dijo que “a varios nos ha tocado muy difícil estar en la universidad, estudie, esfuércese que sé que va a lograr avanzar”. Así, varios profesores de la universidad se preocupaban porque no desistiera de la carrera. Después, los semestres siguientes 7°, 8° y 9° han sido los semestres que más he disfrutado del programa académico porque entendí cuál era el objetivo de mi profesión, las prácticas fuera de la universidad nos dan una nueva perspectiva acerca del programa académico, en ese sentido, salir a un colegio a realizar observaciones de clase, ser participante de estas clases y escuchar la experiencia del docente ha sido enriquecedor para mi formación personal y profesional.

Además, en el año 2019 tomé la decisión de inscribirme como monitora de acompañamiento y seguimiento estudiantil ASES para estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Este proceso me ayudó a practicar las lenguas extranjeras

inglés y francés, escuchar a los compañeros/as sobre los sacrificios y experiencias que tenían que realizar para estudiar en la universidad y relacionarme con compañeros de diferentes programas académicos con los que compartimos espacios de reflexión. Igualmente, de la mano del Cabildo Indígena Universitario, en lo político y social, fui alguacil del pueblo pastos en 2015; esta experiencia me ayudó en el reconocimiento de mi identidad como parte de ser del pueblo pastos ya que aprendí con los compañeros de los otros pueblos indígenas de mis costumbres, prácticas, sentires y pensares, cosmovisión, mito de origen, ley de origen, ley natural y derecho propio.

Desde esa experiencia he estado participando activamente en el Cabildo indígena de Univalle. El CIU ha sido una familia de amigos donde el apoyo y juntanza han hecho que aprenda a dar mi opinión, compartir la palabra, pensamiento, luchar en el territorio y en la ciudad por los derechos de las y los indígenas estudiantes. El CIU me ha generado varios lazos de amistad, trabajo, relación, investigación a nivel nacional e internacional con hermanos de diferentes pueblos indígenas, también como participante de la Red de Cabildo Universitarios seguimos trabajando para que la educación superior llegue a cada uno de nuestros territorios, que la universidad sea una experiencia pertinente, que tanto los saberes ancestrales como los conocimientos occidentales creen caminos donde exista un equilibrio y que la retribución se vea reflejada en nuestros contextos. Finalmente, estoy terminando como consejera mayor del CIU 2022-2023 una experiencia de diálogo, paciencia y trabajo para que los espacios dentro y fuera de la universidad se sigan alimentando de proyectos en pro de los indígenas estudiantes.

Figura 32

Acompañamiento y posesión del cabildo indígena de la Universidad del Tolima



Nota: primera posesión del cabildo indígena de la Universidad del Tolima, realizando acompañamiento como Alguacil (Meliza). (Mayo, 2015).

Después, en el 2018 participé del Semillero de investigación: hilando, sembrando, arando epistemologías propias en el que nos reunimos con los compañeros de los pueblos nasa, misak, pijao, pisamira y pastos para dialogar en torno a pertinencia de la educación, descolonización y seguir fortaleciendo espacios académicos, culturales y políticos dentro de la Universidad del Valle. Uno de los trabajos que se venía adelantando desde el semillero fue la organización de la semana de lenguas ancestrales ya que en la universidad aprendimos que, desde la Escuela de Ciencias del Lenguaje, la biblioteca Mario Carvajal y la Vicerrectoría de Bienestar Universitario realizaban programación para los otros idiomas: francés, inglés, italiano, alemán, entre otras lenguas y, en el 2019 se logró realizar en conjunto con las dependencias y escuela anteriormente nombradas y el Cabildo Indígena Universitario una segunda versión de la semana cultural de

lenguas indígenas, esa semana se realizó el reconocimiento y visibilización de las lenguas indígenas dentro de la universidad, se trabajaron conversatorios en torno a la educación propia y convencional, nuestros mayores y mayores nos acompañaron en el tema de la cosmovisión de los pueblos y se reflexionó las experiencias de los indígenas estudiantes frente a la lengua materna y las lenguas extranjeras, fue un espacio abierto para estudiantes, profesores y comunidad universitaria.

Al igual que nos brindó herramientas para continuar en futuras investigaciones en torno a cómo se está aprendiendo y enseñanza las lenguas extranjeras particularmente del inglés y el francés en la Universidad del Valle y el rol de reconocimiento de las lenguas indígenas. Estas dos versiones en las que la comunidad indígena y universitaria trabajaron conjuntamente se recibió con gran acogida, han servido para que los indígenas estudiantes relaten sobre sus experiencias académicas y, a su vez, que tanto profesores, estudiantes y comunidad universitaria tomemos conciencia sobre la diversidad cultural que habita en cada salón de clases. Así mismo, en estos espacios interculturales hemos podido compartir tradiciones, costumbres, tejido y comida de las comunidades indígenas y de otras culturas. Los espacios académicos, conversatorios, ponencias y trabajos audiovisuales cuentan la vivencia de los indígenas estudiantes en el contexto, desde el territorio y en la universidad, han sumado para seguir trabajando en estrategias de acompañamiento académico, psicológico y social.

Desde el 2020 he estado trabajando como alcaldesa del pueblo pastos del Cabildo Indígena Universitario, a través del cargo he podido realizar acompañamiento a los indígenas estudiantes tanto nuevos como de anteriores semestres referente a procesos de constancias y certificados, bienestar universitario, beca de alimentación y subsidio económico, biblioteca y algunas preguntas referentes al Fondo Álvaro Ulcué Chocué. Agradezco la confianza y el trabajo

de mis compañeros del CIU que me han brindado culminar como consejera mayor de la XIX directiva del CIU año 2022- 2023 donde continuaré velando por construir estrategias de permanencia para las y los indígenas estudiantes.

Por último, desde la Escuela de Ciencias del Lenguaje los profesores José Aldemar Álvarez, Norbella Miranda, Luis Emilio Mora y Andrés Valencia en conjunto con el Cabildo Indígena se trabajó el proyecto perfil sociolingüístico y académico de estudiantes indígenas de la Universidad del Valle, sedes Cali y San Fernando, desde noviembre del 2019 hasta el primer semestre del 2021. En este proyecto he participado como monitora de investigación, lo que me ha ayudado en mi formación académica en cuanto a manejo de datos, bibliografía, formulación de preguntas y codificación de datos. Fruto de esa experiencia, nace este trabajo de grado.

Tejido de Logros: Meliza

A nivel personal, he aprendido a superar los retos que he tenido durante la trayectoria académica con la ayuda de mi familia, profesores, compañeros y amigos. A nivel de las lenguas extranjeras, inglés y francés, como expliqué en el tejido académico, en las habilidades de habla, lectura, escritura y escucha, tuve dificultades en mis primeros semestres, pero en el transcurso del programa académico he ido mejorando estas habilidades, ahora siento mayor confianza en el *speaking and writing* porque son habilidades que están en constante uso en mi vida personal y profesional. A nivel social, no me reconocía como indígena porque al estar en mi resguardo y con la comunidad no conocía las particularidades. Al llegar a la universidad, me encontré con el Cabildo Indígena Universitario donde se convive con compañeros de diferentes pueblos: es allí donde empezamos a cuestionarnos sobre el mito de origen, usos y costumbres, el idioma, la identidad, la forma de hablar y es cuando empezamos a trabajar e investigar sobre nosotros mismos y sobre nuestro pueblo, en mi caso el pueblo de los pastos.

A nivel académico y lingüístico, he aprendido a realizar actividades extras que me impulsan a mejorar mis habilidades: he aprendido a participar en clase y a dar mis ideas desde mi experiencia y desde lo que he aprendido. He perdido el miedo al error. A nivel lingüístico, en francés he alcanzado ya el nivel B2, pasé el examen de competencias de octavo semestre. La preparación me ha ayudado a obtener ese logro. En inglés, sigo trabajando; he mejorado en la escucha, en la escritura... estoy en ese proceso. En la parte oral, he “ordenado mi cabeza” para no mezclar los tiempos verbales y que, si es en presente, pasado y futuro, tome la conjugación de los verbos para expresar mis ideas. En la lectura, he aprendido a comprender y entender los textos académicos y a través de videos de la misma temática he reforzado el aprendizaje. En los últimos, semestre noveno y décimo a través de la práctica docente y trabajo de grado he sentido mayor confianza como profesional e investigadora del programa académico ya que al ser parte de grupos de investigación he reflexionado sobre las necesidades que nosotros como indígenas estudiantes tuvimos en los primeros semestres y es así como nació la estrategia de los clubes de conversación, pronunciación y lectura dirigido a indígenas estudiantes desde la Red CAAL apoyando a las particularidades de aprendizaje e igualmente de enseñanza como futura docente de lenguas extranjeras, en ese sentido, ha sido un proceso enriquecedor y fructífero para pensarnos en cursos de inglés o cursos de nivelación para indígenas estudiantes, no menos importante el trabajo de grado me permitió acercarme a las historias de mis compañeras de la licenciatura y poder juntar esta voz colectiva para que la universidad se transforme y podamos intercambiar conocimientos y saberes de las diferentes culturas y pueblos indígenas de Colombia y del mundo.

Perdices Uniendo Tejidos

El ejercicio de escribir nuestra dúo-etnografía nos abrió un camino para reavivar nuestros pasos desde el territorio a la Universidad. Cada una de nosotras lleva un proceso diferente acorde con las personas que hemos encontrado, las situaciones, familias, procedencia y experiencias; sin embargo, observando la práctica del tejido, comprendemos que hay hilos comunes que nos unen en tres aspectos similares en nuestras identidades desde lo cultural, lo espiritual, lingüístico y, sobre todo, los retos que asumimos durante nuestra carrera universitaria.

Primero, en lo cultural, como mujeres indígenas pastos estudiantes hemos participado en espacios ligados al arte que visibilizan la identidad, tal como las perdices, *danzaban y danzaban*, nosotras *zapateamos* dentro de los espacios que nos brindó el Cabildo Indígena: Sumak Kawsay (buen vivir), Thasky Wayra (pasos del viento) y Zamay Taki (alma danzante). Allí, compartimos alegrías con integrantes de todos los pueblos indígenas: misak, nasa, yanakona, pastos, pisamira y estudiantes no indígenas motivados a integrarse con nosotras. Segundo, en lo espiritual, hemos conservado desde el cuidado de nuestras bisabuelas, abuelas y mamitas, el uso de las plantas medicinales con el respeto que se merecen, realizando preparaciones curativas como ungüentos y baños de *caléndula*, *rosas*, *hierba mora*, *barrabás* y *llantén*; también, la preparación de aguas aromáticas de *hierbabuena*, *caléndula*, *cedrón* y *toronjil*. Las plantas son nuestras compañeras, puesto que nos alivian física y mentalmente. Como mujeres indígenas esta sabiduría es sagrada pues está ligada con el cuidado de nuestro vientre en la llegada de la luna y el cuidado de nuestro cuerpo en la cotidianidad citadina.

En nuestra conexión con la madre tierra en la ciudad, también nuestro corazón nos llevó a la territorialización del campus y buscar espacios que se familiarizaran con el verde de nuestro territorio, especialmente, afuera de la biblioteca en el palo de mango, al regocijo de los árboles,

en la tulpá del lago y las canchas, estos nos trasladaban mentalmente a casa. También, los rituales de armonización del Cabildo Indígena llevados a cabo por *mamas, taitas, médicos y médicas tradicionales*, estos lugares y guías nos brindaron paz y armonía en situaciones difíciles.

Un aspecto relevante para nosotras ha sido el despertar de nuestra lengua pastos. Para nosotras como mujeres indígenas pastos estudiantes, la lengua madre ha sido un proceso de redescubrir en la universidad aquello que no se cuestiona cuando estás en el territorio, porque este hace parte de nuestro ser como mujeres originarias, desde las raíces lexicales de nuestros apellidos, la lengua pastos está en nosotras cuando nombramos el lugar de dónde venimos y se vuelve más viva cuando hablamos con nuestros compañeros estudiantes pastos. Hemos caminado el proceso de revitalización y aprendizaje, en este sentido hemos emprendido la investigación autónoma para poder conocer mayor información sobre el proceso de colonización e historia y lo que hoy en día ha quedado de los sustratos de la lengua pastos: reconocer que la lengua está viva y que nuestros mayores, mayoras, *mamas, taitas*, líderes y lideresas nos cuentan sobre ella por medio de los jeroglíficos, los tejidos, el territorio, los volcanes, ríos y montañas, *Apus* (volcán Cumbal), *Chaitan* (volcán Chiles) que aún perviven en el pueblo de los pastos. Es de gran importancia para las nuevas generaciones seguir haciendo memoria para poder rescatar y recuperar la lengua pastos.

Figura 33

Fruto de estrategia de permanencia de indígenas para indígenas estudiantes



Nota: Tomado de la Red Caal, posters Clubes de inglés, lectura, pronunciación y conversación, dirigidos a indígenas estudiantes, (febrero- octubre 2021)

En cuanto a lo académico durante nuestros últimos semestres, nos unió un proyecto más, que nació de los retos que vivimos en el aprendizaje del inglés. Durante nuestra práctica docente desarrollamos tres clubes de inglés dirigidos a indígenas estudiantes: el club de lectura, de pronunciación y conversación, en el espacio de la RED CAAL, con el apoyo de las profesoras Norbella Miranda y Marcela Castellanos. Nuestra intención primordial fue enseñar inglés con contenidos cercanos a la realidad de nosotros los indígenas estudiantes de los diversos pueblos, a través del respeto y la valorización de nuestras culturas. Allí se practicaban las habilidades en inglés, conversación, lectura y pronunciación, mientras se discutía y aprendía sobre temáticas culturales, sociales, ambientales y académicas a nivel local, nacional e internacional. Esperando que este sea un espacio de apoyo, construido por *indígenas para indígenas*. Esta experiencia nos permitió sentir que aportamos como indígenas estudiantes con un granito de arena a la

retribución de nuestras comunidades desde nuestra formación académica como futuras docentes de Lenguas Extranjeras.

De igual forma, resaltar que en este trabajo estuvimos con Manuela Cardona estudiante de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras lo que nos brindó una mirada externa para realimentar y también brindarnos nuevas herramientas de enseñanza en inglés. Así mismo, estuvimos participando de dos encuentros académicos. El primer encuentro, en el marco de *56th online annual 2nd international conference* realizado por Asocopi (Asociación Colombiana de Profesores de Inglés) en donde presentamos una ponencia como experiencia pedagógica titulada “*English clubs for indigenous students at public university in Colombia*”. Y el segundo encuentro, en el Primer congreso lingüístico de la lengua Pasto “*kualchio cuas ker*” organizada por jóvenes indígenas de los resguardos de Cumbal, Panan y Muellamues, estuvimos participando en el espacio “*estudios sobre resistencias de los indígenas pastos como formas de reconocer sobre los derechos propios*”. Estos dos espacios han sido fructíferos para nosotras como futuras docentes e investigadoras ya que nos han brindado herramientas de forma personal, lingüística y académica y nos ha brindado la posibilidad de abrir caminos para apoyar en el reconocimiento de las lenguas indígenas y también en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras de una forma crítica y reflexiva donde se tenga en cuenta las particularidades de los indígenas estudiantes y el contexto de los territorios.

Figura 34

Primer encuentro de la lengua Pasto “Kualchio cuas ker”



Nota: En la fotografía a mano derecha jóvenes indígenas del resguardo de Cumbal y Panan: Adriana Canacuan, Fernando Chaparizan y Euler Mimalchi, en el centro; Alicia Chirán y Meliza Tapie (Autoras) y a la izquierda, el profesor Italo Muñoz de la universidad del Valle. (20 de diciembre, 2021).

Conclusiones y Recomendaciones

Esta investigación tuvo como objetivo principal construir el perfil sociolingüístico de las mujeres indígenas pastos que ingresaron por condición de excepción en el período 2011- 2019 a la Universidad del Valle, con el fin de hacer un aporte a la visualización de la diversidad cultural sobre todo de las mujeres indígenas, en el campo de la sociolingüística desde un estudio dúo-etnográfico. Como resultado se obtuvieron datos sociodemográficos, académicos y lingüísticos, y en base a su análisis se concluye que:

Las mujeres indígenas pastos provienen del departamento de Nariño, mayoritariamente de los resguardos indígenas de Cumbal, Yaramal (Ipiales) y Guachucal. La edad al momento de ingreso tiene un rango de 16 a 19 años. Con respecto a la preferencia de programas académicos se encuentra un mayor porcentaje de MIPE en las facultades de Ingeniería, Ciencias Naturales y Exactas y Humanidades, sobre todo en las carreras: Ingeniería Química, Química y Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y en francés.

Las motivaciones de las MIPE para inscribirse a la Universidad Pública se derivan de razones como: crecer profesionalmente, retribuir con sus carreras en un futuro a su familia y comunidad indígena, desde una perspectiva colectiva ingresan a la universidad esperando aprender y generar conocimientos y saberes sin dejar de lado la identidad indígena. Su ingreso y admisión en la universidad pública implicó la migración de las mujeres indígenas pastos a la ciudad de Cali.

Las MIPE presentan una riqueza lingüística por la mezcla histórica de la lengua pastos, el quechua y el español regional, que se amplía con el aprendizaje del inglés y el francés. Respecto a las actitudes hacia las lenguas extranjeras inglés - francés, las relacionan de manera positiva porque al aprenderlas brindan mejores oportunidades de conocimientos e intercambio de saberes

con otras culturas. No obstante, existen sentimientos *de frustración y desmotivación* para las MIPE, puesto que estas lenguas representan un reto de aprendizaje, cuya dificultad aumenta debido a los vacíos de conocimientos previos al ingreso a la universidad. Además, existe una carencia en cuanto al acompañamiento para estudiantes que presentan estas dificultades y desconocen de herramientas para nivelarse en los primeros semestres del programa académico de la licenciatura en lenguas extranjeras con énfasis en inglés y en francés.

En cuanto al uso y función de las lenguas extranjeras inglés - francés para las MIPE está ligado con la comunicación entre compañeros, profesores, monitores, indígenas estudiantes, amigos y familiares, como herramienta para practicar en inglés: *speaking, listening, reading and writing* y en francés: *le parler, l'écoute, la lecture et l'écriture*, habilidades de uso en el salón de clases, los clubes de conversación creados por los mismos estudiantes y de la Universidad y a través de aplicaciones como *Whatsapp* y *Hello talk*. Dentro del ámbito laboral el uso y función de la lengua extranjera inglés tiene que ver con desarrollar habilidades como profesionales en *Call centers*, monitorías académicas de la universidad y como docente en el caso de la egresada.

Las MIPE han desarrollado diferentes estrategias de permanencia y resistencia de acuerdo con sus necesidades y particularidades, en los retos económicos, se han inscrito a becas, fondos o ayudas gubernamentales. En los retos académicos, se han apoyado en profesores, compañeros indígenas y no indígenas, espacios de estudios (clubes y asesorías) e inclusive de cursos cortos en institutos de idiomas privados. En los retos personales, han buscado ayudas profesionales: psicólogos. Y, lo más importante, siempre perseveraron desde su auto-motivación, persistencia y disciplina.

Este producto final, representa un antecedente sobre mujeres pastos en la educación superior, producido desde la perspectiva y el *sentímpensar* de dos autoras pertenecientes a la misma comunidad, con la intención de plasmar una base a futuras mujeres indígenas, estudiantes, profesionales, profesores, etc... quienes se interesen por conocer los insumos recopilados en el estudio y que estos sean un aporte a futuras investigaciones sobre las diversas situaciones que las mujeres indígenas pastos experimentan con respecto a desafíos personales, académicos y lingüísticos en la universidad pública, por otra parte queda abierta la sugerencia a nuevas investigadoras a indagar sobre la lengua pastos y su proceso de revitalización.

Finalmente, a modo de recomendaciones, el presente trabajo espera que las instituciones de educación superior conozcan las situaciones que vivimos las mujeres indígenas y valoren la diversidad que existe en estos espacios; esperamos que haya más compromiso y herramientas que apoyen a las organizaciones estudiantiles como el Cabildo Indígena Universitario y los grupos de investigación conformados por indígenas, afros y mestizos. Es necesario que la Universidad se transforme para las nuevas generaciones en teorías, métodos de enseñanza y aprendizaje, cuyos intereses se relacionen con los saberes de nuestros taitas, mamás, ancestros y ancestras, líderes de los territorios de Colombia, que se apoye lo autóctono, para que estos *saberes* sean reconocidos por su importancia, y tengan igual mérito (valor de intercambio) dentro de la academia.

Referencias

- Adams, T., Jones, S., y Ellis, C. (2015). *Autoethnography: Understanding Qualitative Research*. Oxford University Press.
- Álvarez, J. Miranda, N. Mora, L. y Valencia, A. (2021). *Construcción del perfil sociolingüístico y académico de estudiantes indígenas en la universidad del Valle, código del proyecto 4397*. Vicerrectoría de investigaciones de la universidad del Valle.
<https://drive.google.com/file/d/1ScJYfHwhmbqEd72aw38EW2KZWCDU7p3l/view>
- Álvarez, S. (2018) *Construcción simbólica de la identidad de la mujer peruana a través del cabello*. [Tesis de maestría].Universidad Complutense de Madrid.
https://eprints.ucm.es/id/eprint/54871/1/TFM_SofiaAlvarezdig2.pdf
- Alpala I. (2017) *La guardia indígena del resguardo del gran Cumbal: institucionalización de una práctica ancestral*. [Tesis de pregrado, Universidad del Valle] Catálogo Biblioteca Univalle.
<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/10141/0534327-S-2017-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Anderson, L. (2006). Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, pp. 373-395.
- Areiza, R., Cisneros, M., y Tabares, L. (2012). *Sociolingüística enfoque pragmático y variacionista*. Bogotá, Ediciones Ecoe.
- Bochner, A. y Ellis, C. (2016). *Evocative Autoethnography: Writing Lives and Telling Stories*. Revista Routledge.
https://www.researchgate.net/publication/305221646_Evocative_Autoethnography_Writing_Lives_and_Telling_Stories

Burgos, E. (1985). *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia* [Archivo PDF].

<https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2015/03/burgos-rigoberta-menchu.pdf>

Cabrera, R. (2019). *Los apellidos Pastos y sus significados. Nuestro patrimonio lingüístico*.

Imprenta Mundo Gráfico.

Caicedo, A. (1977). *¡Que viva la música!* Editorial Seix barral.

Caicedo, M. (1997). *Introducción a la sociolingüística*. Santiago de Cali, Colombia: Editorial

Universidad del Valle.

Calero, L. (1991). *Pastos Quillacingas y Abades 1535 -1700*. Bogotá, Colombia.

Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, División de Población de la Comisión

Económica para América Latina y el Caribe, la División de Asuntos de Género de la

CEPAL, en el marco del Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el

Caribe. (2013). *Mujeres indígenas en América Latina: dinámicas demográficas y sociales*

en el marco de los derechos humanos.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4100/1/S2013792_es.pdf

Cieza de León, P. (1974). *Crónica del Perú el Señorío de los Incas*. Biblioteca Ayacucho.

Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press. [Archivo

PDF].

<https://books.google.com.co/books?id=vXCTDAAAQBAJ&lpg=PP1&ots=jsRV3qYNR>

[G&dq=Chang%2CAutoethnography%20as%20method&lr&hl=es&pg=PA11#v=onepag](https://books.google.com.co/books?id=vXCTDAAAQBAJ&lpg=PP1&ots=jsRV3qYNR)

[e&q=Chang.Autoethnography%20as%20method&f=false](https://books.google.com.co/books?id=vXCTDAAAQBAJ&lpg=PP1&ots=jsRV3qYNR)

Chang, H. (2012). Individual and collaborative autoethnography as method, a social scientist perspective. En Holman Stacy, J., Adams, T., y Ellis, C. (Ed), *Handbook of Autoethnography* (pp. 107–121).Left Coast Press, Inc.

Chirán, E. A. (2013) *Literatura indígena de Cumbal*. [Tesis de pregrado, no publicada.] Repositorio Centro de documentación Escuela de Ciencias del Lenguaje Universidad del Valle.

CHIRAPAQ Centro de Culturas Indígenas del Perú. (2015). *Mujeres indígenas: Pueblos Indígenas e Identidad Cultural Módulo III* (Ser. Módulos de Capacitación / 12).

CHIRAPAQ. Material recuperado de: <http://chirapaq.org.pe/es/mujeres-indigenas-pueblos-indigenas-e-identidad-cultural>

Clark, H. (1992). *Arenas of language use*. Universidad de Chicago, Estados Unidos.

Coates, J. (2009). *Mujeres, hombres y lenguaje. Un acercamiento sociolingüístico a las diferencias de género*. Fondo de Cultura Económica.

Constitución política de Colombia. (1991, 4 de Julio). Título I de los principios fundamentales.

Artículo 7. *Por la cual se dictan reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.*

<https://pdpa.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>

Consejo Académico de la Universidad del Valle. (1998, 21 de Mayo). La Resolución N. 081, *por la cual se dictan los criterios de admisión y la oferta educativa en los programas de pregrado de la sede de Cali y del sistema de regionalización, en el valle, en cumplimiento de la Ley, hará una reserva del 4% PARA LOS INDÍGENAS en cada uno*

de los programas académicos que se ofrecen, dentro de las CONDICIONES DE EXCEPCIÓN.

https://drive.google.com/file/d/18FxFjuNy7lZV_HrJryi9f8MRdvkv_1FV/view

Consejo Académico de la Universidad del Valle. (2019, 19 de Septiembre). La Resolución N.124, Artículo 6. *De acuerdo con lo aprobado en el Consejo Superior, en sesión del 5 de abril de 2019 y consignado en el Acta No. 6 de dicho Consejo, a partir del presente Proceso de Admisión, la población indígena que se inscriba a los programas de pregrado de la Universidad haciendo uso de la Condición de Excepción Indígena (IN), estará exento de realizar el pago de dicha inscripción.*

<https://drive.google.com/file/d/1wAUXtezzwAlYDcUBVTnhhLmr9ohPfJ3N/view>

Cook, V. (1985). *Language functions, social factors, and second language learning and teaching* [Archivo PDF]. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/iral.1985.23.1-4.177/pdf>

Cuesta, L. (2017). *Las Perdices Poderosas, una mirada a la memoria oral, a través del libro álbum que habla del mito del pueblo de los Pastos*. [Tesis de pregrado, Universidad del Valle]. Catálogo Biblioteca Univalle.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE. (2018) Censo Nacional de población y vivienda. Bogotá, Colombia. <https://www.dane.gov.co/>

Di Caudo, M. (2016). Etnografía con jóvenes indígenas en una residencia universitaria en Ecuador. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (1), 99-114.

<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/download/8737/812>

- Dhir, K. D. (2016). Objetivos de desarrollo sostenible: Los pueblos indígenas en la mira. Organización internacional del trabajo. https://www.ilo.org/global/topics/indigenous-tribal/publications/WCMS_533596/lang--es/index.htm
- Fernández, J (2010). El sexo y género: dos dominios diferentes que deberían ser clasificados *Psicothema*, vol. 22, núm. 2, 2010, pp. 256-262
<https://www.redalyc.org/pdf/727/72712496013.pdf>
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores
- Gargallo, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra américa*. México. Editorial Corte y Confección.
- Gil, A. (2005). *Tejiendo la vida universitaria en la capital: nuevos dilemas de la mujer indígena contemporánea*. Universidad de los Andes.
- Gnecco, A. (2016). Mujeres indígenas: experiencias sobre género e inclusión en la educación superior. *Revista Eleuthera*, 14, 47-66.
http://vip.ucaldas.edu.co/eleuthera/downloads/Eleuthera14_4.pdf
- Gutiérrez, M. (2010). *Indígenas entre dos mundos*. Edición del Cabildo Indígena Universitario.
- Halliday, M. (1975). *Explorations in the functions of language*. London.
- Heewon, C. (2013). *Individual and Collaborative Autoethnography as Method*. ResearchGate.
Recuperado 22 de enero de 2022, de
https://www.researchgate.net/publication/280558860_Individual_and_Collaborative_Autoethnography_as_Method/citation/download

Holman S., Adams T, Ellis C., (2013). Interpretive autoethnography. En Denzin K. (Ed.), *HANDBOOK of AUTOETHNOGRAPHY* (Vol. 4, p. 123–142). Left Coast Press, Inc.

ICETEX. (2021). *Fondos en Administración. Álvaro Ulcué Chocué - Comunidades Indígenas.*

Álvaro Ulcué Chocué - Comunidades Indígenas. Material consultado el 30 de septiembre, 2021, de <https://portal.icetex.gov.co/Portal/Home/HomeEstudiante/fondos-en-administracion-Listado/fondo-alvaro-Ulcue-chocue-comunidades-indigenas>

Julio, N. (2019) *Mujeres indígenas universitarias y su salud en contexto de ciudad. Reflexiones que caminan a una propuesta de bienestar en el programa licenciatura en pedagogía de la madre tierra.* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia] Catálogo Biblioteca Universidad de Antioquia.

Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI. Evolucionar para sobrevivir. (Ed), *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona.

Klug, P. (23 de septiembre, 2013). La importancia del cabello largo en las culturas indígenas americanas. Paola Klug. La pinche Canela. <https://paolak.wordpress.com/>

Lagos, C., Cristián, O., Marinao, H., Daniela, M., y Hasler, F. (2009). Perfil-etno y sociolingüístico del Mapudungun en Santiago de Chile. *Seminario de Estudios Culturales del Departamento de Lingüística de la Universidad de Chile.*

López, A. A., Bastidas, J. L., y Acosta, D. V. (2018). *Memorias del pueblo Pastos* (Diciembre 2018 ed.). Universidad Politécnica Estatal del Carchi Tulcán, Carchi, Ecuador.

10.32645/9789942914583

Lorde, A. (1978). *The Transformation of Silence into Language and Action*.

<https://electricliterature.com/wp-content/uploads/2017/12/silenceintoaction.pdf>

Mamián, D., Doumie, Z., Vladimir., C., y Cerón., C. (1996) Los Pastos. Mamián. *Geografía Humana de Colombia región andina central*. Tomo IV Volumen I (pp. 4-84). Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.

<https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll10/id/2780>

Mamián, D. (1990). *La danza del espacio, el tiempo y el poder en los andes septentrionales*. Editorial Universidad del Valle.

Marrero, N. (2015). *Testimonios autobiográficos de mujeres indígenas en el ámbito hispanoamericano*. [Archivo PDF].

https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/18667/4/0721434_00000_0000.pdf

Martinez B. (2016). *Estudiantes indígenas colombianos en la educación superior: entre la multiculturalidad y la exclusión*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid] Repositorio de la producción académica en abierto de la UCM.

<https://eprints.ucm.es/id/eprint/37410/1/T37132.pdf>

Maxwell, J. (1996). Qualitative research design. An Interactive Approach. pp. 1-13. [Archivo PDF]. https://metodosautu.files.wordpress.com/2010/08/maxwell_1996_cap-1.pdf

Meneses, A. I (2009). *Factores asociados a la deserción de estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena a la universidad del Valle 2001-II-2006*. [Tesis de pregrado, Universidad del Valle]. Catálogo Biblioteca Univalle.

https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/10873/3350_0379088.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Muñoz, L., Ágreda, E., Ruano, E., Tarapues, E., Cualcialpud, H., Mora, Y., Cueltán, C., Moreno, L., Cabrera, D. (2015). *Lengua madre de los Pastos: vocabulario básico y etimologías sagradas* I. Cartilla, P. 6. Repositorio Academia Nariñense de Historia.
- Ortiz, M. J. (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 – A*. [Tesis de pregrado, Universidad del Valle]. Catálogo Biblioteca Univalle.
<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/flip/index.jsp?pdf=/bitstream/handle/10893/7986/CB-0460985.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ortiz, S. (1954). *Estudios sobre lingüística aborígen de Colombia*. Biblioteca de autores Colombianos. Editorial Kelly, Bogotá.
- Paredes, O. A. (2018). *Perspectiva de trabajo social intercultural con estudiantes del pueblo indígena Pastos de las universidades públicas Nacional y Antioquia, Medellín - Colombia*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia] Repositorio Nacional UDEA.
http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/15703/1/ParedesOscar_2018_PerspectivaTrabajoSocial.pdf
- Pazos, A. (2012). *Glosario de Quechuismos Colombianos*. (3ª ed.). Caza de Libros.
- Quiguntar, V. (2021). Micaela Garcia Puenambás, la primera recuperadora. En Charfuelan Caipe, C., Ortega Valenzuela, A., y Taimal Aza, J. (Ed), *Mujeres Pastos en la lucha por la recuperación de tierras: resguardos de Guachucal y Cumbal* (pp. 49–90). Centro Nacional de Memoria Histórica. Nariño, Colombia. Colectivo de mujeres indígenas “Qué decís”.

- Rivera, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón
- Rodríguez, L. y Vásquez, I. (2017). Integración sociolingüística de mujeres inmigrantes hispanoamericanas en Galicia: actitudes, mantenimiento y discriminación. *Lengua y migración. Language and Migration*, 9:2, 35-59.
<http://ym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=178>
- Rodríguez, M. (2016). Un acercamiento a la oralitura de Fredy Chikangana/ wiñay mallki y su relación con la casa del saber y la palabra/ yachay wassi en san Agustín, Huila.
Recuperado de
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19152/RodriguezMarroquinMateo2016.pdf?sequence=3>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers (2nd ed.)*. SAGE.
- Santamaría, A. (2016). Etnicidad, género y educación superior. Trayectorias de dos mujeres arhuacas en Colombia. *Convergencia*, pp 177- 198. Recuperado de
<https://convergencia.uaemex.mx/article/view/3813>
- Sawyer, R., y Norris, J. (2015). Duoethnography: A Retrospective 10 Years After. *International Review of Qualitative Research*, 8 (1), p 1–4. <https://doi.org/10.1525/irqr.2015.8.1.1>
- Tarapues, E. (2010). Plan de gestión territorial en el nudo o wuaka de los Pastos, un territorio sagrado. *Revista Shaquiñan*. Pp. 3-6.
- Tillman, R. (2014). Género e interdisciplinariedad: el rol constitutivo del género en la generación del conocimiento. Recuperado de
<https://revistas.unab.edu.co/index.php/sociojuridico/article/view/2000/1784>

Usma J., Ortiz J., Gutierrez C. (2018). Indigenous Students Learning English in Higher Education: Challenges and Hopes. *Íkala*, 23(2), 229-254.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/330989>

University of Umeå, Sweden. ICT Services and System Development and Division of Epidemiology and Global Health. (2013). Open Code 4.03. Recuperado de

<http://www.phmed.umu.se/english/units/epidemiology/research/open-code/>

Valencia, A. (2016) *Auto (decolonizing) ethnography of My Academic Selves and Practices*. Universidad de Toronto.

Valencia, H. A., & Polanco, A. R. (2021). *Dúo-etnografía: trayectoria de dos indígenas estudiantes de sexualidad diversa en el pregrado de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, Cali, Colombia*. [Tesis de pregrado, Universidad del Valle]. Catálogo Biblioteca Univalle.

<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/flip/index.jsp?pdf=/bitstream/handle/10893/21428/3263%20V152d.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ANEXOS

Anexo 1: Esquema de Entrevista Semiestructurada

Ejes y preguntas utilizadas en la entrevista semiestructurada
ENTREVISTA A INDÍGENAS MUJERES PASTOS Construcción del perfil sociolingüístico de las mujeres indígenas pastos estudiantes de la Universidad del Valle, sede Meléndez a través de una investigación dúo-etnográfica. Nombre completo _____ Fecha _____ Hora _____ Lugar _____ Entrevistadoras: Alicia Chirán- Meliza Tapie, <i>Estudiantes de Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés- francés.</i> El objetivo de la entrevista es profundizar en algunos temas de la investigación relacionados con diferentes aspectos de su experiencia como Mujer indígena pastos al acceder a la educación superior y su relación con la lengua indígena, el español regional y las lenguas extranjeras. La entrevista será grabada, por ello pedimos su autorización para hacer uso de la información recolectada para nuestro trabajo, la información se utilizará con confidencialidad. ¿Está usted de acuerdo? SI _ NO _

Agradecemos por aceptar participar en esta entrevista.

I. Información personal.

1. ¿Cuántos años tiene?
2. Ocupación.
3. ¿Con qué género se identifica?
Femenino_ Masculino_ otro _
4. ¿En qué semestre se encuentra?
5. ¿Cuál es su estrato socioeconómico?
6. ¿Usted se autorreconoce como mujer indígena pastos?
7. ¿De qué comunidad proviene (resguardo, cabildo)?
8. ¿En qué tipo de institución realizó la educación básica primaria, secundaria y media (pública, privada)?

II. Información académica

9. ¿Qué la motivó a ingresar a la educación superior?
10. ¿Por qué decidió estudiar su programa académico en una universidad pública en otro departamento?
11. ¿En qué año comenzó a estudiar la Licenciatura en Lenguas Extranjeras?
12. ¿Cuáles han sido los retos o dificultades como mujer indígena que ha enfrentado en la vida universitaria respecto a lo:

12.1. Familiar.

12.1.1 ¿Qué estrategias le ayudaron a superarlos?

12.2 Académico.

12.2.1. ¿Ha tenido que repetir cursos de francés o inglés? Si su respuesta es afirmativa, ¿A qué se ha debido esta situación?

12.2.2. ¿Qué estrategias le ayudaron a superarlos?

12.3 Personal.

12.3.1. ¿Qué estrategias le ayudaron a superarlos?

12.4 Identidad indígena.

12.4.1 ¿Experimentó situaciones de discriminación por su identidad indígena pastos?

12.4.2 ¿Qué estrategias le ayudaron a superarlos?

12.5 Económico.

12.5.1 ¿Qué estrategias le ayudaron a superarlos?

13. ¿Consideras que estos retos o dificultades pueden afectar la permanencia y desempeño en la Universidad del Valle?

14. ¿Cuál es su autopercepción (desde su punto de vista) de su rendimiento académico?

15. ¿Cuál es su promedio acumulado en la carrera?

III. Lenguas en la Universidad del Valle

Lengua indígena.

16. ¿Qué conoce o nos puede decir de la lengua pastos?

17. En la universidad, ¿Cuál ha sido su experiencia de reconocimiento de la lengua pastos (en sus cursos, profesores y compañeros)?

18. En su territorio, ¿Cuál ha sido su experiencia de reconocimiento de la lengua pastos (taitas, familia y conversatorios)?

19. ¿De qué manera influye la concepción que tienes sobre la lengua pastos en su identidad como mujer indígena?
20. ¿Podría decirme ejemplos de algunos léxicos o expresiones de la lengua pastos?
21. ¿Cómo, con quién y en qué contextos se usa este *léxico/ lengua indígena* en la universidad?
22. ¿Considera importante el proceso de revitalización de la lengua pastos?
23. ¿De qué forma considera se podría aportar a este proceso?

Español

24. ¿Considera que el español que se habla en su territorio presenta influencia de lenguas indígenas? Explique su respuesta.
25. ¿Qué actitudes recuerda haber tomado respecto a su español regional cuando entró en contacto con el nuevo contexto (Cali) (Universidad)?
26. Desde su percepción, ¿Siente que el español de su territorio ha cambiado al estar en contacto con otras lenguas en la Universidad del Valle? ¿De qué manera?
27. ¿Considera que ha dejado de utilizar léxico y expresiones propias de su español regional en el contexto universitario/ ciudad? Podría compartírnos algunos ejemplos.
28. ¿Cómo se sintió o qué percepción tuvo usted al entrar a la universidad con su nivel de español?
29. ¿Cuáles cree que son las dificultades que se presentan en cuanto al español académico?
¿A qué se deben estas dificultades? ¿Tiene que ver con la formación que tuvo en su educación o formación inicial/ lengua materna?

Inglés y francés

30. ¿Cómo se sintió o qué percepción tuvo usted al entrar a la universidad con su nivel de inglés y francés?
31. ¿Cuáles han sido los retos o dificultades que ha enfrentado en el aprendizaje del inglés y del francés?
32. ¿Cómo cree que afecta su nivel de inglés en su desempeño académico?
33. ¿Cómo cree que afecta su nivel de francés en su desempeño académico?
34. ¿Cuál es su nivel de dominio según el MCER en inglés y en francés? ¿A1, A2...?
35. ¿En qué contextos y con quiénes utiliza el inglés?
36. ¿En qué contextos y con quiénes utiliza el francés?
37. ¿Cuál es su concepción como mujer indígena estudiante pastos sobre aprender lenguas extranjeras: inglés y francés?

VI. Componente cultural e identitario.

38. ¿Qué roles, en calidad de mujer indígena estudiante del pueblo pastos, ha ejercido durante su trayectoria en la Universidad del Valle?
39. ¿De qué manera las experiencias vividas han contribuido a la formación de su identidad como mujer indígena pastos en la Universidad del Valle?

Para ver ejemplo de una entrevista completa dirigirse al link:

<https://drive.google.com/file/d/1-MldD3Vq4Un00q1RGITd1xEB0LQX7tpA/view>

Anexo 2: Glosario

El presente glosario es una recopilación de vocablos comunes en región sur de Nariño, algunos utilizados en el desarrollo de nuestro trabajo, otros son parte de nuestra comunicación en el territorio, este listado tiene como objetivo la comprensión del lector y compartir un pedacito de nuestra riqueza lingüística.

Abreviaciones diccionarios

Siglas	
CAPS	Cartilla los Apellidos Pastos y sus Significados. Cabrera (2018).
R.C.	
CLP	Cartilla Lengua de los Pastos, vocabulario básico y etimologías sagradas.
L.M.	Muñoz et al. (2015)
GQC	Glosario de Quechuismos Colombianos. Pazos (2012).
A.P.	
UC	Uso Comunitario en el resguardo de Cumbal

Etnoantropónimos y Etnotopónimos de la lengua pastos

Vocabulario Quechua	Fuente: GQC A.P.
Aco: <i>nom.</i>	Del quechua [<i>aku</i>]: harina. Especialmente de maíz tostado o cebada.

Aja: <i>interjección</i>	Del quechua [<i>ahá</i>]: Sí; está bien.
Achachay: <i>interjección</i>	Del quechua [<i>achachái</i>]: ¡Qué frío!
Achuchuca: <i>interjección</i>	Del quechua [<i>achacháu</i>]: ¡Que calor!
Achupallas: <i>nom.</i>	Del quechua [<i>achupalla</i>]: fruta dulce Planta bromeliácea propia de las localidades áridas. Lugar en el municipio de Ipiales.
Ayayay: <i>interjección</i>	Del quechua [<i>ayayaú</i>]: ¡qué dolor!
Chaquiñanes: <i>nom</i>	Del quechua [<i>chaki</i>]: pie; [<i>ñan</i>]: camino. Camino de a pie.
Chara: <i>nom</i>	Del quechua [<i>jaru</i>]: comida de maíz quebrado. Actualmente, comida de cebada tostada y molida.
Churo: <i>nom</i>	Del quechua [<i>churu</i>]: Caracol Utilizado en Nariño y Cauca. Calle en Pasto, sección en el municipio de Timbío, Cauca.
Chuma: <i>nom</i>	Del quechua [<i>chumaí</i>]: embriaguez.
Cocha: <i>nom.</i>	Del quechua [<i>kucha</i>]: Laguna
Cuscungo: <i>nom.</i>	Del quechua [<i>kuskungu</i>]: búho Lugar en el municipio de Pasto; chorrera en el

	municipio de Yacuanquer.
Curiquingue: <i>nom</i>	Del quechua [<i>kurikinga</i>]: ave de rapiña Lugar en el municipio de Sandoná.
Cucho: <i>nom</i>	Del quechua [<i>kuchu</i>]: rincón, esquina. Lugar en el municipio de Sandoná; otro en el municipio de Payán, Nariño.
Guaca: <i>nom</i>	Del quechua [<i>waka</i>]: sepulcro, entierro, tesoro. Lugar en el municipio de Yacuanquer. <i>Las guacas</i> Lugar al norte de Popayán.
Guagua: <i>nom</i>	Del quechua [<i>wawa</i>]: hijo, niño.
Guanga: <i>verb</i>	Del quechua [<i>awanga</i>]: tejer, telar indígena. Lugar en el municipio de Albán. Nariño.
Guarme: <i>nom</i>	Del quechua [<i>warmi</i>]: mujer ágil.
Guasca: <i>nom</i>	Del quechua [<i>waska</i>]: sogá, cuerda, bejuco. Paso sobre el río Patía.
Olloco: <i>nom</i>	Del quechua [<i>ulluku</i>]: planta tuberculosa comestible. Quebrada de Aponte, municipio del Tablón, Nariño.
Poroto: <i>nom</i>	Del quechua [<i>purutu, poroto</i>]: frijol de árbol. Lugares en el municipio de Linares, Nariño.

Tasines: <i>nom</i>	Del quechua [<i>tasin</i>]: nido. Altura en las proximidades de un lugar llamado Tacines en Pasto.
Tulpa: <i>nom</i>	Del quechua [<i>tullpa</i>]: cada una de las tres piedras del fogón. Caserio en el municipio de Puerres. <i>Tres Tulpas</i> cerró al noroeste de Popayán.
Tuza: <i>nom/adjetivo</i>	Del quechua [<i>tuzu</i>]: tristeza, triste.
Yapa: <i>nom</i>	Del quechua [<i>yapa. ñapa</i>]: aumento a lo que se compra.

Antropónimos y Topónimos Pastos	Fuente: CAPS R.C. & CLP L.M.
Alpala: <i>apellido</i> .	CAPS R.C. Ahí está la familia de la madre. CLP L.M. /Al/ v. “subir” , s. “arriba” “sitio”, “lugar” /Pa/, /ba/ s. “Sol”, “voz”, v. “hablar” /La/, /le/ adv. “ahí” “Ahí Sol de mediodía”

Chirán: <i>apellido</i> .	CAPS R.C. Lugar en donde hay árboles. Fruta o semilla. Además significa: Nuestros cultivos. CLP L.M. /chi/ “frío” o “helado” /r/ infijo sólo /an/ “abajo” o “profundo”
Chiles: <i>corregimiento del resguardo de Cumbal, nombre de volcán.</i>	CAPS R.C. Lugar del cielo CLP L.M. /chi/ “frío o helado”; /l/ infijo; /es/ “río”, “agua” (Paz y Miño: 1946).
Chuquisán: <i>apellido</i> [También: Chuquizán]	CAPS R.C. Haciendo leña en la parte baja. Que se dedicaban a cortar leña en el valle o guayco.
Cuaical: <i>apellido/ vereda del resguardo de Cumbal</i>	CAPS R.C. Trabajo en lo alto. CLP L.M. /Cua/ derivado de /cual/ quebrada, “agua” /cal/ “trabajo”, “fuerza”
Cumbal: <i>municipio/ volcán</i>	CAPS R.C. Ser estampido de nariz. Hombre de altura admirable.

	CLP L.M. /cumb/ derivado de /cambi/ “agua recia” /al/ “arriba” “Agua fuerte de arriba”
Guacamulla: <i>sitio sagrado, conocido como piedra de la vieja</i>	CLP L.M. /Gua/ “hermana”, “poder” /ca/ v. “grande” /mulla/ q. “mullos” metáfora de la placenta/ovarios
Mayasquer: <i>corregimiento del resguardo de Cumbal.</i>	CAPS R.C. Pueblo de casas en donde hay carne. CLP L.M. Anteriormente, Maiasquer, /mai/ “reír”, “risa” /as/ “jefe” /quer/ “sitio, “pueblo”, “tierra” o “valle”
Pastas: <i>apellido.</i>	CAPS R.C. Familia raíz o familia original. CLP L.M. /Pas/ s. “familia”, “pueblo” /Ta/ a. “alto”, “altura”, “valioso”, “cuantioso”, “próspero”, “florecente”, v. “tener”, “haber”, “tesoro”, “riqueza”
Tapie: <i>apellido.</i>	CLP L.M. /Ta/ a. “alto”, “altura”, “valioso”, “cuantioso”, “próspero”, “florecente”,

	v. “tener”, “haber”, “tesoro”, “riqueza” /Pi/, /bi/, /pis/, s. “agua”, “río”, “líquido”
Tarapués: <i>apellido</i> .	CAPS R.C. Pueblo que tiene granos o semillas. CLP L.M. /Tar/ s. “planta” s. “árbol” /Pue/, /gue/ “redondo”, círculo”, “grano”, “semilla” /Es/ s. “agua”, “río” “pueblo”, “lugar”
Yacuanquer: <i>municipio</i> .	CLP L.M. Anteriormente, Guacanquer, /Gua/ “poder” /Cal/ “trabajo” o /Guacal/ q. derivado de /Huaca/ “sepulturas” o “lugar sagrado” “tiene poder” /quer/ p. “pueblo”

Uso Comunitario en el resguardo de Cumbal	
Carnejar: <i>verb</i>	Peinar una trenza con el cabello
Machin: <i>nom</i>	Esta palabra se usa exclusivamente para referirse a

	la Piedra de los Machines, y al sector llamado Machines. (Chirán, 2013)
Trama: <i>nom</i>	La unión de hilos transversales que forman un tejido denso y concentrado, difícil de romper.
Chalina: <i>nom</i> [chal]	Prenda de vestir, especialmente de mujeres, parecida al chal, hecha de lana de oveja.
Bayeta: <i>nom</i>	Prenda de vestir, especialmente de mujeres, falda.
Quinchilar: <i>verb</i>	Es la acción donde se separan las hebras para poder tejer con el kinchil, se teje el arriba y el abajo en la Guanga.
Urdir: <i>verb</i>	Preparar las hebras de lana para empezar a tejer.
Refajos: <i>nom</i>	Prenda de vestir, hecha de lana a mano, para conservar el calor debajo de la falda.
chiquillas: <i>nom</i>	Mujeres jóvenes
Payacuar: <i>verb</i>	Intercambio de productos agrícolas.

Anexo 3: Producción Escrita sobre Mitos

Escrito realizado para la clase de Composición escrita en inglés VII

Universidad del Valle
Escuela de Ciencias y Lenguaje
Alicia Chirán
Andrés Valencia M.
Date: July 8, 2019

Myth
Moon time Yawar



Image sin título, 1992 taken from book of Pedro Alcantara

They say that once the moon was a mother and gave birth to a little female baby. She was born at the top of Ambar mountain, she was named: Yawar. She had the blessing to be free from bad feelings and dark energies. Yawar grew up in a little village. It was located near to Ambar mountain, all the villagers were her family, and they took care of her since she was a baby until the point that she almost broke the line to become a woman. In those days the Earth was fed with blood by the encounter of two different worlds: the first world possessed a green serpent of feathers that traveled all over the Andean territory, while the other world possessed a serpent covered in gold. Regrettable, the two serpents started a horrific war.

One night, not far away from the Ambar village, the golden serpent defeated the feathered one, then it found a way and crawled to the village. There it discovered greed and thirst

for death, from her mouth came out black spirits that took the lives of all the families, it took the children away of their mothers by throwing them into the fire, it beheaded the men, the women were raped and drowned in the river.

Yawar escaped, climbed up the mountain and sat on a rock. She implored the moon mother for the energy to kill whoever had slaughtered her people. Next to her was the spirit of the mountain who listened to her, she transmitted feelings of hatred, revenge, and sadness. The resentment was present in her being. The mountain spirit decided to implore to the moon so she considered Yawar's supplications. So, the moon decided to help her and brought a mysterious red arrow to kill the serpent. It had to go through the serpent's heart, in this way it would die.

Yawar faced the serpent, she was furious seeing the serpent in the middle of the village. When it saw Yawar, it immediately transformed into a white tall man who admired her courage and beauty. Yawar had dark-brown eyes, long black hair, soft skin and a strong body that emitted power and sensuality at the same time. As is well known, the heavy and dark heart of this serpent became in a man that only to reflect the hunger of power over her, to possess her. So, he strongly embraced her. Yawar scarcely set free her hand and with effort crossed his heart with the arrow. He immediately transformed back into the serpent, which slowly faded away, leaving a dark cloud full of evil in the air. But the evil didn't disappear, as a big blow, it got Yawar.

All these obscure energies got into her body and soul. Having watched this, the moon put all her energies to cleanse Yawar. Yawar's body was affected by an ephemere pain in her belly and ran red flows by her legs, in symbol of the ongoing purification of her body each month.

Anexo 4: Collage auto-etnográfico de una semilla renaciente

Actividad collage auto-etnográfico realizado en el curso *Educación para el Bilingüismo y la Multiculturalidad*, con el profesor Andrés Valencia (septiembre, 2021)



To look for learning spaces to share our female power and energy with the purpose to up the women and girls voices that one day were silenced.



To come to my territory to learn and teach,
To continue reaffirming my identity as a Pastos indigenous woman and growing as a great teacher.