

# ***Memoria histórica como artefacto para el desarrollo de la literacidad en estudiantes indígenas universitarios***

KARLA SUSANA LOMBARDI GONZÁLEZ  
JUAN CARLOS SILAS CASILLAS\*

***Resumen:*** se presenta cómo los relatos de estudiantes indígenas universitarios son un contenedor de artefactos culturales potentes para el desarrollo de la literacidad académica en su proceso formativo. La lectura y la escritura académicas cobran sentido en la medida en que las narrativas orales del estudiante determinan el reconocimiento de sí mismo como sujeto epistémico capaz de enfrentar y abordar otras formas de representación lingüística utilizadas en su disciplina. La memoria histórica, al tener contacto con la textualidad, motiva a desarrollar la capacidad del estudiante a reconstruir el conocimiento frente a la comprensión textual, vincular otras literacidades frente a la escritura académica y dialogar y llevar a cabo acciones con las estructuras comunicativas orales y escritas disciplinares.

***Palabras clave:*** memoria histórica, lectura y escritura, literacidad académica, estudiantes indígenas, escritura disciplinar.

***Abstract:*** the chapter shows how stories by indigenous university students serve as a container of powerful cultural artifacts for developing academic literacy within the students' learning process. Academic reading and writing take on meaning as students' oral narratives determine their self-recognition as epistemic subjects capable of approaching and engaging with other kinds of linguistic representation used in their field. When historical memory comes into contact with textuality, students are motivated to develop their own capacity to reconstruct knowledge in dialogue with textual comprehension, to link other

• Los autores forman parte del Departamento de Psicología, Educación y Salud del ITESO.

*kinds of literacy to academic writing, and to dialogue and carry out actions with oral and written communication structures from their particular discipline.*

**Key words:** *historical memory, reading and writing, academic literacy, indigenous students, disciplinary writing.*

A partir de la práctica del acompañamiento académico con estudiantes indígenas universitarios en una institución de educación superior<sup>1</sup> de carácter convencional, es decir, no intercultural, se da cuenta de la diversidad de factores socioculturales que intervienen en el desarrollo de la literacidad académica a través de la lectura, la escritura y la oralidad académica en la universidad.

Los relatos de la memoria histórica de los estudiantes indígenas fueron el referente constante durante cada una de las sesiones de acompañamiento. El hecho de reconocer los componentes de los relatos, se convirtió en un detonante para distinguir y, posteriormente, profundizar en la pluralidad de artefactos culturales implicados en sus relatos orales y dar cuenta de cómo estos se fortalecen cuando entran en contacto con la textualidad académica, en la comprensión de una lectura, o para la escritura en su propia disciplina.

El capítulo está organizado en cinco apartados. El primero muestra, a manera de introducción, las perspectivas situadas de la literacidad académica y algunas ideas alrededor del estudiante indígena universitario; en seguida, un breve atisbo teórico que explica la mirada de las literacidades y los artefactos como concepciones entrecruzadas; después, la relación entre estudiantes indígenas, memoria histórica y artefactos culturales; le sigue una visión de aproximación al contexto del trabajo con estudiantes indígenas en la universidad; por último, se muestran evidencias de la memoria histórica y los artefactos en el desarrollo de la literacidad.

1. El presente trabajo se deriva de la investigación multidisciplinar e interdepartamental “Artefactos culturales que favorecen el desarrollo de las competencias de literacidad”, financiada en 2019 por el Fondo de Apoyo a la Investigación del ITESO.

## Perspectivas situadas: literacidad académica y estudiantes indígenas universitarios

El planteamiento inicial para abordar la experiencia del estudiante indígena frente a la lectura y la escritura académica, se sitúa en el contexto político de la educación superior. Tras el diálogo con organismos internacionales, y una presencia muy marcada en las agendas legislativas de ininidad de países, las instituciones universitarias han incluido dentro de sus prioridades los principios de justicia social, acciones afirmativas que motivan a la equidad e inclusión de estudiantes con diversas condiciones económicas, lingüísticas, culturales y sociales. La intención ha consistido en abrir las vías para facilitar el acceso a jóvenes indígenas a realizar sus estudios profesionales (Didou, 2011).

Estos esfuerzos se han centrado en construir puentes con las comunidades indígenas para acceder a la educación superior y, en lo fundamental, en apoyar a los jóvenes indígenas con becas o convenios por medio de programas gubernamentales o institucionales (Mato, 2016). Algunos ejemplos en México son el Programa Nacional de Becas (Pronabes), el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas de la Fundación Ford, coordinado por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), o el Programa de Becas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Gallard y Henríquez, 2006). Estos apoyos para estudiantes no solo de universidades interculturales<sup>2</sup> sino también convencionales, “están enfocados esencialmente a favorecer la retención y el egreso de los estudiantes indígenas” (Didou, 2018, p.97). Sin embargo, a pesar de que estas iniciativas han favorecido la nivelación de conocimientos académicos de los estudiantes indígenas, a su vez han invisibilizado

2. Las universidades interculturales proponen un modelo diferente de educación superior basado en el diálogo de saberes. Más información en <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/interculturales.html>

en gran medida la diversidad de saberes socioculturales y lingüísticos (Mato, 2016).

Entre los factores más relevantes que se ubican en las situaciones contradictorias en el vínculo del estudiante indígena universitario con la institución que lo ha acogido, está la necesidad de afrontar un sistema lingüístico distinto al que caracteriza su lengua materna. Esto está sobre todo marcado en su incidencia en los modos de comunicación y representación cotidiana, que se diferencian del modelo educativo universitario. El factor principal es su procedencia, es decir, que la comunicación escolástica tradicional viene de su tradición histórica occidentalizada, caracterizada por la transmisión de contenidos que han sido legitimados en otros contextos, y difícilmente se abren en los procesos de aprendizaje a la posibilidad de otros pensamientos y estructuras lingüísticas diferenciadas, en específico a las de procedencia indígena (Cházaro, 2013). Sin duda, la tradición occidental se constituye en un esquema comunicativo que rara vez es permeable y más bien solicita a los participantes que se acoplen a los modos y las formas establecidas.

El estudiante indígena, al comenzar estudios universitarios para formarse en una disciplina profesional, se topa con las habilidades involucradas en la literacidad académica. Estas dan cuenta de los procesos de lectura y escritura para recibir información y transformarla en conocimiento; sin embargo, por las condiciones contextuales y socioculturales de su propio aprendizaje cotidiano, se enfrenta a procesos y circunstancias sociales distintas a las suyas que impactan en su desempeño (Merino y Quichiz, 2013).

De acuerdo con el anuario estadístico 2019–2020 de la ANUIES, la matrícula total de licenciatura universitaria y escuelas normales era de 4'369,037, y, de esa suma, solo 48,295 personas eran hablantes de lengua indígena. Si se asume el criterio establecido por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), de tomar como población indígena a quien habla una lengua originaria, se puede decir que esta (o al menos hablante de la lengua) es de 1.1% del gran total. Esa misma proporción, uno de cada 100, también corresponde a los egresados de educación superior en el año que se reporta y a quienes obtuvieron

su título universitario. No se hallaron diferencias según la modalidad de instrucción (escolarizada o no escolarizada).

Si se analizan los datos de la ANUIES por entidad federativa, se destaca la participación de los jóvenes indígenas en Oaxaca (6.5%), Guerrero (4.4%), Chiapas (4.2%), San Luis Potosí (2.8%), Puebla y Yucatán (2.6%), estados con una participación muy superior a la media nacional, tanto en estudiantes universitarios indígenas como en población originaria en general. Jalisco, entidad en la que se realizó el estudio, reporta 0.2% de matrícula indígena en educación superior, cuando la población indígena es de 0.9% (Inegi, 2020).

Un último dato relevante para este estudio es el tipo de institución que alberga a los estudiantes indígenas. De los 48,295 inscritos, 95%, equivalentes a 45,953 alumnos, cursan su licenciatura en instituciones públicas de educación superior, y solo 2,342, es decir el 5% restante, lo hacen en instituciones particulares. En números redondos, en México únicamente 0.05% de los estudiantes universitarios hablantes de lengua indígena están matriculados en universidades particulares.

Los datos expuestos dan cuenta de una problemática de fondo: la reducida participación de estudiantes indígenas en educación superior, lo que parece fundamentarse en el supuesto de que, “si el lenguaje es el vehículo de intercambios y conocimiento, de formas de pensar y permite al hombre establecer vínculos con todo lo existente a través de la palabra” (Herrera, 2006, p.66), entonces, de acuerdo con reportes de investigación, en muchas ocasiones los programas de las instituciones educativas universitarias obvian los mundos diversos y las situaciones que evidencian otras formas de pensar, y transmiten contenidos fundamentados en un pensamiento autorizado por las decisiones que toman en el saber grupos científicos en el mundo académico (Dietz y Mateos-Cortés, 2010).

## **Literacidades y artefactos culturales: concepciones entrecruzadas**

La situación de los estudiantes indígenas frente a la lectura y la escritura, como herramienta crucial para sus estudios universitarios, abre

un panorama amplio para analizar de manera crítica los posicionamientos y las intervenciones ante la problemática que están viviendo en su tránsito en estudios superiores. Tanto el desarrollo de las habilidades comunicativas académicas, como los recursos lingüísticos de transmisión propios del estudiante, están inmersos en prácticas socioculturales diversas por igual validadas en sus contextos situados (Zavala y Córdova, 2010). En esta línea, al contrario de estigmatizarlos por tener prácticas comunicativas incompatibles con la definición de calidad educativa, por entrar a un espacio sociolingüístico poco familiar para ellos, resalta la importancia de adentrarse en la riqueza de la literacidad de ambas comunidades epistémicas, inmersas en un escenario universitario donde se ponen en juego, a través de la lengua, interacciones, códigos de distintos saberes, significados, estructuras, relaciones de poder y otras formas de aprender y leer el mundo que les rodea (Zavala en Cassany, 2009).

El desarrollo de habilidades de la lectura y la escritura académica en estudiantes indígenas universitarios propone, entonces, una inmersión analítica en la manera en que se llevan a cabo y cómo, al ponerse en diálogo, trazan el camino hacia los objetivos formativos que ambos, estudiante indígena e institución académica, buscan en el espacio de la educación superior.

En este trabajo se delinearán dos características conceptuales. *La primera* se fundamenta en los nuevos estudios de literacidad (NEL), sustentada en las prácticas sociales de literacidad ligadas a la construcción social del conocimiento (Cassany, 2009). En este rubro, existen elementos diferenciadores en las literacidades al ponerse en contacto en el espacio académico, es decir, modos en que la lectura, la escritura y la oralidad se insertan en los espacios socioculturales para el aprendizaje (Zavala, 2011). *La segunda*, caracterizada por la noción de artefactos culturales, con la tarea de mediar el aprendizaje para el desarrollo de habilidades comunicativas. Los artefactos están vinculados a los contextos culturales en donde se atribuye el sentido a la idea simbólica del pensamiento influenciado por la tradición (Holland y Cole, 1995).

Al considerar que ambas prácticas y formas de entender la relación con la lengua son percibidas y valoradas por el estudiante indígena

en su proceso universitario, la literacidad académica, más allá de centrarse en los usos de la lectura y la escritura científica y sus relaciones de poder en los ámbitos académicos, enfatiza cómo el estudiante con condiciones culturales específicas actúa frente al mundo, dialoga con y sobre los conocimientos, y desarrolla acciones dentro del marco de las estructuras académicas (Zavala, 2011). En este sentido, “escribir ya no es sólo un producto (lingüístico) o un proceso (cognitivo), sino una práctica situada, social, material, ideológica e histórica” (Canagarajah, 2003, en Zavala, 2011, p.56)

En esta línea de pensamiento, el desarrollo de la literacidad académica cobra sentido en el estudiante indígena, tanto desde las competencias de la lectura y la escritura para el cumplimiento de los requisitos plasmados en su transcurso académico, como desde las prácticas significativas que se viven en espacios comunitarios inmersos en dinámicas culturales asociadas a creencias, valores e ideologías que conforman maneras de leer y enfrentar el mundo que les rodea. Desde esta visión, el artefacto cultural en el desarrollo de las habilidades comunicativas y otros aprendizajes de corte conceptual, se vincula íntimamente con su procedencia histórica, vinculada a sus tradiciones, de manera que se constituye en un detonante para proyectar, a través de su memoria colectiva, imaginarios, cosmovisiones entre objetos y creencias (Castoriadis, 1999), sus experiencias significativas de vida al tener contacto con el conocimiento académico.

## **Estudiantes indígenas, memoria histórica y artefactos culturales**

Hablar de estudiantes indígenas significa comprender la existencia de mundos diferentes y diferenciados a los contextos occidentales en los que se ha gestado la universidad, así como la diversidad del mundo étnico cargada de simbolismos y lenguas como parte constitutiva de su memoria colectiva. Esto significa reconocer la participación de otro tipo de estudiantes en la universidad, que no corresponden al 100% con la población urbana, mestiza, occidental e industrial para la que se ha desarrollado la educación superior “convencional” sino que se trata de jóvenes provenientes de diferentes pueblos originarios, con posiciones ideológicas distintas por las condiciones históricas que

han vivido y asumido entre ellos mismos, y a las caracterizadas por la mayoría de los estudiantes urbanos (Herrera, 2006).

En el marco de la heterogeneidad histórica en ambas sociedades, en el contexto universitario se presenta la desigualdad en los códigos comunicativos predominantes: la cultura oral, más arraigada en los pueblos originarios, y la cultura escritura, como la manera más predominante para el desempeño en el aprendizaje académico (Herrera, 2006). Por un lado, la escritura en el entorno universitario se ordena desde formas de pensar determinadas por un grupo académico o científico, lógicas que se organizan según el pensamiento social (Vásquez, 2008). Por otro, la cultura oral, centrada en las vivencias de los pueblos originarios, manifiesta formas de pensar articuladas y relacionadas con la memoria colectiva (Ong, 2006). A pesar de las diferencias entre ambos códigos en los distintos contextos de uso, se interrelacionan en los modos de organizar el pensamiento y la misma lengua (Meneses, 2014).

En el estudiante indígena, la cultura oral está íntimamente relacionada con la preservación de la memoria histórica colectiva, puesta en un código común entre hablantes, y dispuesta de manera tal que las narraciones preserven el sentido comunitario. Ella implica una lógica de pensamiento histórico que parte de la precepción de los sentidos para después traducirlo en palabras; es una forma de aprender en movimiento a través del saber colectivo y articulado por los procesos de socialización y de la lengua (Herrera, 2006). Las construcciones epistémicas de este saber colectivo se arraigan en la memoria como “un proceso social en el que se condensa historicidad, tiempo, espacio, relaciones sociales, poder, subjetividad, prácticas sociales, conflicto y, por supuesto, transformación y permanencia” (Kuri, 2017). Dentro de la dinámica de la comunicación, se considera como un proceso heredado en lo cultural y social.

La memoria, al ser colectiva, surge a partir de un conjunto de significados compartidos y asumidos por un grupo de personas; a través de ella, dicha comunidad se construye y existe (Singüenza, 2008). La memoria está en constante transformación, influida por la asociación a marcos construidos socialmente, relacionados al espacio, el tiempo y el lenguaje. Estos marcos regulan la vida social, la establecen como

un sistema de pasado que puede re-memorizarse individual y colectivamente (Halbwachs, 2004).

En el proceso de interacción social, en la memoria colectiva se localizan los recuerdos, en particular en objetos materiales socialmente significativos (Fernández, 1994, p.103) que devienen en mediación con el pasado y van construyendo los recuerdos. La memoria histórica es, a su vez, una memoria cultural; incluye la utilización de “medios técnicos externos” —objetos— para dominar la memoria (Vygotsky, 1993). Desde esta perspectiva, los objetos de la memoria se convierten en artefactos para generar la memoria, es decir, se transforman en “recipientes” diversos porque “recogen nuestro pasado” (Carrasco, 2006, p.34).

En el caso de los estudiantes indígenas universitarios, su memoria está vinculada con la historia de su vida cultural, llena de objetos relacionados con experiencias, interacciones y vivencias. Estas se convierten en artefactos de la memoria cuando, al entrar en contacto con la textualidad del mundo académico, invitan a identificar las distintas esferas en que se interrelacionan: la cultura material, el objeto, el emprendimiento personal, el uso y la apropiación del objeto, la memoria o el patrimonio, la conservación del objeto en cuanto a valores de la herencia cultural, y la instrucción o socialización en las enseñanzas comunitarias (Martos y Martos, 2014).

En suma, los artefactos culturales de la memoria histórica del estudiante indígena universitario son un elemento fundamental cuando entran en contacto con los artefactos de la cultura académica, para la comprensión y el desarrollo de la vida universitaria en los procesos de lectura, escritura y oralidad profesional. Estos proponen conectarse con la vida del joven indígena a través de sus relatos y narrativas significativas orales que evocan con frecuencia en sus interacciones escolares cotidianas; en el caso que se ilustra en este capítulo, en el proceso del acompañamiento.

En los próximos párrafos se muestran, a partir de la experiencia del acompañamiento académico con estudiantes indígenas en una universidad convencional, es decir, no intercultural, las características que sitúan al relato de la memoria histórica. Todo ello expresado a lo largo de las sesiones de acompañamiento (mismo que se describe de

manera sucinta) para que este tenga el papel de ser detonante del desarrollo de la literacidad académica. Asimismo, se muestran las características de los estudiantes como sujetos epistémicos del conocimiento.

## **Perspectivas del contexto para el trabajo con estudiantes indígenas**

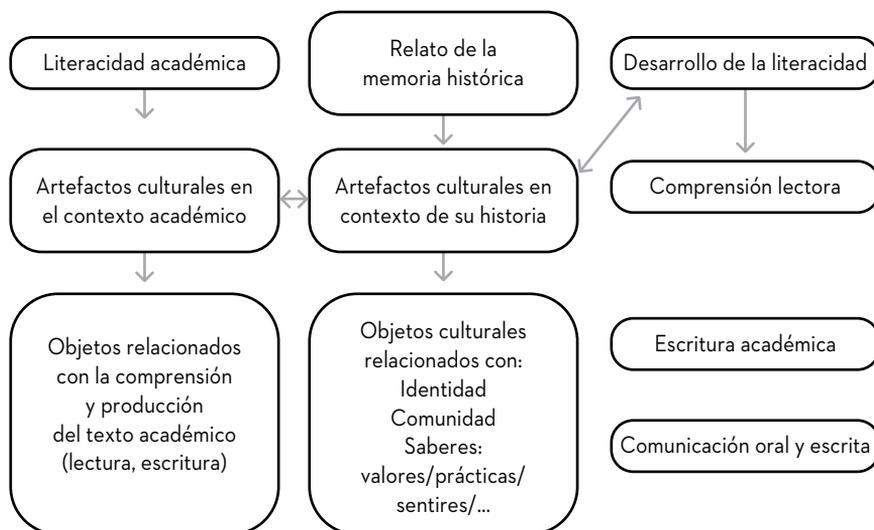
A lo largo de tres periodos semestrales, se acompañó a estudiantes indígenas que incursionaban en la universidad, o estaban en los primeros semestres de su carrera, en el desarrollo de las habilidades de lectura, escritura y oralidad académica. La intención inicial era proporcionar las herramientas necesarias para que pudieran acercarse y familiarizarse a la dinámica de la textualidad científica durante el estudio de su disciplina profesional. Este proceso no pretendía sumar actividades a las que ya demandaban sus materias, ni contribuir a estresarlos o dispersar su atención, sino que se buscaba que, a partir de los productos solicitados por sus profesores, desarrollaran las habilidades de expresión textual y acercarse al conocimiento. Las sesiones se llevaban a cabo de manera individual y tenían una duración aproximada de 1.5 horas, con frecuencia semanal.

En la dinámica del acompañamiento, se identificó una diversidad de factores situacionales y culturales evidenciados en el relato de la historia de vida y las experiencias cotidianas manifestadas por los estudiantes indígenas en cada una de las sesiones. Lo característico fue que cada relato emergía a partir de querer comprender las lecturas o elaborar escritos de sus materias de estudio.

Al entrar en contacto con el texto académico, y el reto que significaba, el estudiante evocaba experiencias de sus vivencias plasmadas en su memoria histórica, cuya intención era trazar algunas vías cognitivas para poder comprender, cuestionar y construir sus propios posicionamientos en cuanto al contenido, además de aprender de la dinámica de las estructuras académicas en la escritura.

La figura 2.1 muestra tres momentos en el proceso reflexivo del estudiante, vinculados al artefacto cultural del contexto académico con el artefacto de su memoria histórica.

**FIGURA 2.1 LA MEMORIA HISTÓRICA EN CONTACTO CON LA LITERACIDAD ACADÉMICA**



La figura 2.1 también expone que los artefactos culturales, tanto de la memoria histórica como los académicos, están sumergidos en distintos contextos situacionales donde se ve implicada la identidad, la comunidad, los saberes, la institución, los valores, las prácticas, las emociones, la temporalidad, el espacio y el texto académico. Desde esta perspectiva, “las personas se comprometen, construyen identidades, desarrollan relaciones sociales con los otros miembros de la comunidad, utilizan artefactos específicos, reproducen valores implícitos en el marco de un sistema ideológico particular” (Zavala, 2011, pp. 4 y 5).

En este tenor, en la práctica del acompañamiento, el desarrollo de la literacidad académica no se limitó al uso o estudio de los textos de una manera independiente o desconectada de los procesos culturales del estudiante indígena sino que se enfatizó en recurrir a los artefactos culturales de la memoria histórica para acercarse a otras comunidades epistémicas y conocer sus formas de estructuración y prácticas sociales. Así, el lenguaje oral y escrito fueron parte fundamental de este engranaje (Zavala, 2011).

Uno de los criterios base para poder orientar el acompañamiento consistió en tomar distancia del proceso del rol del profesor omnisciente, quien se dedica a enseñar según sus esquemas de formación académica. Por el contrario, la facilitación se llevó a cabo desde la doble postura de un investigador y un orientador que tiene la tarea de mirar desde una *perspectiva de borde* (Zemelman, 1992) cada una de las experiencias, los relatos y discursos que surgieron a partir del contacto con el texto. A esto se refiere el proceso de tomar la postura de entender otras formas de conocimiento que circulan dentro de un espacio formativo estructurado con distintas racionalidades a las suyas (Zemelman, 1992). La intención de tomar esta postura fue conocer y abrir los horizontes hermenéuticos situados en el estudiante para el desarrollo de habilidades comunicativas académicas a través de la lectura y la escritura en sus primeros semestres de vida universitaria.

Desde estos criterios epistémicos, se identifica un elemento común y constante en el discurso de los estudiantes en las sesiones de acompañamiento: recurrir con frecuencia a los relatos de su memoria histórica como un referente de su vida pasada y, con base en ellos, dar sentido a su inmersión al mundo poco conocido de la vida académica universitaria. Por otro lado, la manera en como se abordaron las sesiones, a partir de ofrecer un espacio que dé oportunidad para hablar de lo suyo, abrió la posibilidad de generar un ambiente de intercambio de ideas desde dos dimensiones socioculturales: entre las exigencias de la vida académica en cuanto a calidad, formatos, tiempos, productos textuales para entregar, nuevas relaciones sociales, etc., y entre la vida comunitaria o personal del estudiante, que gira en torno a normas sociales, valores y prácticas culturales tradicionales.

Las ideas arraigadas en su memoria histórica por lo general surgían de la necesidad de entender la lógica y aprender las formas y estructuras lingüísticas de la cultura escrita académica. Este proceso se llevaba a cabo por medio del conflicto que les generaba entregar productos académicos con criterios de evaluación de calidad. La mayoría de las sesiones de acompañamiento se guiaban a partir de las tareas solicitadas por los profesores de sus materias, sobre todo aquellas que más dificultad enfrentaban para realizarlas. El referente base fue escudriñar las indicaciones del profesor de su materia curricular para

la elaboración de la tarea, y a partir de estas se comenzaba el trabajo, en primer lugar, dando apertura a que él o ella hablara de cómo estaba afrontando el problema en cuanto a la comprensión del contenido de la lectura de un texto, o bien en la elaboración de un producto escrito. En seguida, se procedía a entrar al campo de las ideas en torno a la temática del contenido de lecturas, y, con base en ello, el estudiante detonaba en sus relatos elementos subjetivos de su memoria, cargados de artefactos culturales con contenido simbólico. Estos tenían un papel relevante en la tarea mediadora para dar sentido a la escritura y motivar a la búsqueda autónoma para comprender el rigor académico de las estructuras textuales.

En el siguiente apartado, se muestran las características del proceso para el desarrollo de la literacidad, al vincular los procesos de comprensión y elaboración de textos académicos con los artefactos de la memoria histórica de estudiantes de distintas etnias. A partir de sus relatos evocados en las sesiones de acompañamiento, se presentan reflexiones con citas específicas de sus diálogos en la comprensión lectora y la evidencia de algunos textos que dan cuenta de los cambios en su escritura académica.

## **La memoria histórica y los artefactos en el desarrollo de la literacidad**

A continuación, se abordan las reflexiones que parten de la experiencia de investigación en la práctica del acompañamiento académico de la lectura, la escritura y la oralidad académica con estudiantes indígenas universitarios. Antes de presentarlas, se explican de manera breve los elementos en común que dieron la pauta para definir las características de la memoria histórica en el desarrollo de la literacidad. En seguida, se muestran elementos de la memoria histórica en la dinámica de la lectura comprensiva y crítica; luego, en los procesos de escritura académica informativa y argumentativa; finalmente, en la escritura, vinculada a la comunicación oral.

Un elemento en común en el acompañamiento de cada estudiante fue la intención de trabajar con mayor énfasis en alguna habilidad, ya fuera lectura o escritura, de acuerdo con lo que los profesores

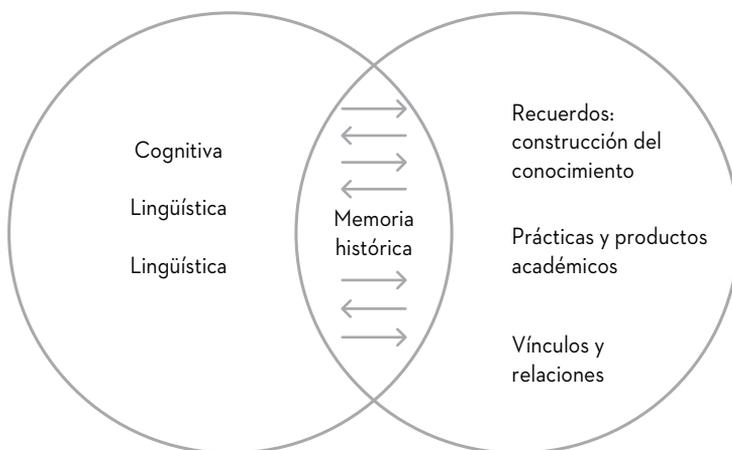
pedían en sus tareas. A manera de ejemplo, se puede decir que el joven que estaba estudiando derecho era más propenso a solicitar acompañamiento en la lectura, o quien estudiaba ciencias de la educación se inclinaba en la escritura. Por esta razón, en las siguientes reflexiones se expondrán citas en cada apartado, según la tendencia en el desarrollo de la habilidad más predominante en el proceso. En las transcripciones, se codifica con la letra F al facilitador, y con la E a los estudiantes que participaron, para guardar la confidencialidad de sus datos.

Un último punto a considerar es en el sentido de retomar el objetivo inicial de este capítulo, que va en torno al *desarrollo* de la literacidad académica. Desde esta perspectiva, es esencial hablar de procesos de aprendizaje y apropiación; en una dimensión más profunda, de concebir el relato histórico como un factor sociocultural que media en los procesos de aprendizaje a través de la lectura y la escritura en dimensiones cognitivas, lingüísticas y sociales (Zavala, 2011).

En esta triada de dimensiones, se integran: 1) fundamentos gramaticales y organización de la información discursiva del texto (lingüística); 2) procesos metacognitivos, de planeación, revisión y actividades para la resolución de problemas textuales en la elaboración de la escritura (cognitiva); y 3) la práctica social de la lectura y escritura significativa en el contexto de interacciones sociales (social) (Salazar, 2015).

Con relación a las dimensiones, el relato memorístico del estudiante detona recuerdos, prácticas e interacciones, es decir, artefactos culturales que median en el dominio de las habilidades de lectura y escritura (Zavala, 2011). En este sentido, el papel de la memoria histórica en los aprendizajes da cuenta de los elementos simbólicos nombrados en sus relatos, y se traducen en las prácticas de sentido del propio estudiante. En la figura 2.2, se da cuenta de esta relación y se resalta el papel de la memoria histórica como el gozne que articula acciones y dimensiones.

**FIGURA 2.2 DIMENSIONES LINGÜÍSTICAS Y ACCIONES DE LA MEMORIA HISTÓRICA EN EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD**



La memoria histórica en la dinámica de la lectura académica comprensiva y crítica

En el caso de la lectura, se trabajaron en especial dos tipos de niveles de aproximación a los textos académicos: exploratorios y comprensivos. En ambos, se hicieron presentes los relatos de la memoria histórica como un referente cognitivo para recurrir a ideas o afirmaciones en relación con su manera de pensar y construir conocimiento. Además, una distinción clara es que los estudiantes indígenas decidían no seguir algunos pasos sugeridos por el facilitador, previamente estructurados para enfrentarse al texto; más bien, desde un principio manifestaron una actitud autónoma para abordar las lecturas, con una postura crítica frente a los procesos y los contenidos.

En el caso de la lectura exploratoria, se mostró una característica recurrente en varios estudiantes. Al abordar los elementos paratextuales, recurrían a hablar de sí mismos y de su comunidad para asociar las problemáticas de la comprensión textual con la comunitaria. Cada uno de los componentes textuales era un detonante para reflexionar el sentido de su identidad y de sus propios saberes como estudiante

indígena universitario. Un ejemplo se muestra en el siguiente diálogo, donde se evidencia una manera de acercarse al texto, vinculada con distintos artefactos de la memoria (experiencias personales o comunitarias). Este segmento conversacional es en particular útil para evidenciar cómo se utilizó una guía de preguntas que el profesor de su materia sobre “derecho romano” les había dado para adentrarse al contenido del texto y comprenderlo.

E: Este texto que me dejaron en derecho romano no entiendo nada, imagínate, está en español que no entiendo muchas palabras, pero lo demás está en latín!, y para saber comprenderlo está difícil y tiene varias veces estas palabras.

F: Vamos viendo, ¿cuál es el título?

E: “Pater familia”. Se trata como de algo de la familia. El profe decía que, si se moría el padre de familia, alguno de sus hijos, o el mayor, puede tener su puesto como autoridad; así dice aquí [el estudiante lee y empieza a cuestionar palabra por palabra] ¿Qué significa lo de la familia romana?

F: Ve leyendo y subrayando las palabras que están resaltadas, en negrita, cursiva u otro distintivo, y ve la relación que hay con la familia romana.

E: [el estudiante subraya] ¿A qué se refiere con pupilo? [el facilitador lo motiva a investigar] Aquí dice que es como el niño que depende del padre de familia, puede ser adoptado, puede ser hijo. ¿Pupilo es el que te mantiene, el que te dirige? El profe nos dijo que, según antes, en Roma podrías adoptar a alguien que no fuera de tu sangre algo así, fuera un niño o niña, y cuando tú te morías dejabas un... ¿Cómo se llama?

F: ¿Testamento?

E: Sí, testamento. Ahí tenías que poner al hijo y dejarle algo de herencia o de propiedad, según así estaba antes [sigue leyendo el texto] ¿Qué es “estirpe”? Aquí dice que la familia formada por lazos sanguíneos. ¿Cómo es eso?

F: Es como tu apellido, por ejemplo, ¿tú cómo te apellidas?

E: Pérez López.<sup>3</sup>

F: Tú tienes toda una ascendencia de Pérez.

E: De hecho, me encontré con unas personas que se apellidan igual que yo, Pérez López, en otra parte, en Zacatecas, son wixas y se apellidan igual que yo, pero creo que no son algo mío. Está muy curioso, no sabemos, mi mamá se apellida López y mi papá Pérez; de hecho, yo iba ser Pérez Pérez, pero mi papá y mi mamá se separaron y yo tengo nomás el apellido de mi mamá. Mi mamá se apellida Pérez López, por eso yo creo que coincidió con otra familia; su papá se apellida Pérez López, y la mamá de ella se apellida López Contreras. Mi mamá me heredó su apellido y en realidad no soy 100% Pérez López, si no hubiera sido Pérez Pérez, bueno, algo así.

F: Qué interesante ver la procedencia familiar y la herencia de tu apellido. Solo que cuando nos referimos a estirpe, se habla de una monarquía.

E: ¿Algo así como de reyes? Oh, sí. Muy bien, ahora entiendo, pero si esto yo lo quiero escribir, ¿cómo lo voy a poner? ¿hay que ponerle la cita? ¿va entre comillas?

En la cita anterior, hay distintos momentos en el abordaje de la lectura exploratoria. Primero, es evidente que el estudiante problematiza sus saberes a partir de tener una primera aproximación visual con el texto, en el cual encuentra palabras en español enmarcadas en el ámbito disciplinar de su carrera que todavía desconoce, y a esto se suman las palabras escritas en latín en la mayor parte del escrito. Este conflicto radica en que el estudiante no tiene referentes previos para comprender la textualidad; en este sentido, buscará construir relaciones o interacciones con otros artefactos correspondientes a los de su memoria histórica.

El papel de la memoria histórica tiene sentido cuando el facilitador propone comprender un concepto a través de subrayar palabras resaltadas en el texto. En este momento, se abren otros horizontes

3. Los apellidos del estudiante y de los familiares nombrados en el ejemplo se modificaron para guardar el anonimato.

epistémicos al relacionar la palabra con experiencias relatadas por el profesor en el salón de clases y las de su memoria histórica familiar. En este sentido, “la memoria [...] como la identidad son dispositivos cognitivos y axiológicos que orientan prácticas y lazos sociales, de ahí su relevancia en la dinámica de edificación de la realidad social” (Kuri, 2017, p.20).

En esta dinámica, el estudiante indígena, una vez que ha establecido un diálogo relacional entre el contenido del texto y su memoria histórica, se interesa en conocer la estructuración de una cita textual. El estudiante, en otro momento, también muestra particular interés por la construcción de la sintaxis y la gramática en el enunciado, comparándolo o relacionándolo con algunos ejemplos lingüísticos de su propia lengua.

En otro caso similar, pero enfocado a la lectura de comprensión, el recuerdo de la memoria histórica es un detonante para generar ideas basadas en su experiencia personal y vincularlas con los conceptos teóricos para lograr entender la secuencia de los enunciados subsiguientes de los párrafos del texto. Previamente, en otra sesión se habían trabajado puntos relacionados a la lectura exploratoria.

F: Bien, vamos a ver, ¿cuál lectura es?

E: Es el primer capítulo de la *Pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire; ya la leí toda y no entendí muy bien, especialmente no sé a qué se refiere con algunas palabras.

F: Bien, ¿recuerdas algo sobre la vida del autor?

E: Bueno, sé que es de un país que no tenía forma de salir adelante y su mamá lo metió a un colegio, y con la experiencia ahí escribió la *Pedagogía del oprimido*, y ya los demás años estudió derecho, empezó a trabajar en una universidad. Después empieza a trabajar con gente oprimida y luego dice que, una vez educando a esas personas, pueden salir adelante por ellas mismas [...]

F: Muy interesante, pero vamos viendo el título. ¿Sabes qué entiende Freire por oprimido?

E: Sí, él explica que el oprimido es el que no puede liberarse porque lo oprimen los poderosos. En mi caso, me pongo a pensar lo que él dice en el texto, sobre qué es lo que está bien o mal de nuestro

contexto. Yo lo relaciono con lo que pasa en mi casa, porque mi papá piensa que las mujeres no podemos estudiar. Creo que, en ese contexto, yo soy un ejemplo de oprimida. Por eso yo misma digo que voy a estudiar.

En la anterior cita, se identifica cómo emerge el relato de la memoria histórica al vincularse con un proceso académico de la lectura de comprensión: lo relevante para la estudiante es asumir su propia experiencia frente a las ideas planteadas por el autor. Abordar la comprensión del texto desde esta visión implica entender la lectura de la realidad basada en la vida del estudiante indígena y cómo, al entrar en contacto con la problematización de los conceptos teóricos y la estructura textual, se posiciona críticamente. En este mismo caso, el facilitador busca que la estudiante ordene las ideas del libro por medio del índice, con la intención de dar un contexto general al capítulo que previamente ya había leído.

F: Ya identificamos el propósito del texto, ¿recuerdas? Ahora vamos a identificar las ideas en general y relacionarlas con las palabras que no entiendes. ¿Me las puedes decir?

E: Son tres capítulos: el primero se trata de la justificación de la pedagogía del oprimido, después, de la concepción bancaria de la educación como instrumento, y el capítulo que me tocó leer es la esencia de la educación como práctica de la libertad, y el último es la antidualogicidad y la dialogicidad. Para mí, está difícil.

F: Bien. ¿De qué habla el capítulo que leíste? ¿pudiste identificar ideas principales? ¿las puedes relacionar con los capítulos anteriores?

E: Sí. Hay un concepto que se repite mucho en el capítulo, y al parecer está también en el capítulo anterior, es el de “la concepción bancaria”. Yo digo que es una forma de pago. Por ejemplo: en la escuela me están dando un servicio y yo le tengo que pagar por el conocimiento, para poder tener un papelito, una constancia.

F: Oh, entonces, ¿tú estás entendiendo la concepción bancaria de la educación con la cuestión económica?

E: Bueno, por una parte, sí, porque dice que es un instrumento de opresión, porque el sistema dice que es el que sabe y el que tiene el conocimiento, que dizque los demás no tenemos [...] Pero la escuela no es solo la que oprime sino también el gobierno nos oprime a nosotros mismos porque es el que tiene y a veces nos echa de nuestras tierras y de otras comunidades. La concepción bancaria se puede relacionar en muchas cosas; por ejemplo, en mi escuela, el maestro puede ser el que oprime y nosotros somos los oprimidos porque nos impone lo que tenemos que aprender.

En el caso anterior, se visualiza el trabajo con las ideas del texto, en específico con el manejo de los conceptos. Aquí mismo hay dos ejes importantes en que participa la memoria histórica en la comprensión lectora: primero, como un facilitador para entender lógicas textuales, y segundo, para adquirir marcos de explicación en la tarea de dialogar con las ideas y los conceptos. Estas características son elementos importantes para identificar que un estudiante indígena universitario trae incorporados referentes informativos basados en la experiencia personal y comunitaria, a partir de su historia de vida. Desde esta perspectiva, la postura crítica se genera en el primer momento que tiene contacto con la textualidad, y comprende de acuerdo con las múltiples relaciones de los distintos contextos pasados, presentes o imaginarios futuros.

Un último aspecto, en cuanto a la literacidad académica en los procesos de comprensión lectora, resalta el tema del uso de las redes sociales para la lectura de textos académicos. Algunas de las actividades motivadas por el facilitador consistían en la búsqueda de información a través de sus medios electrónicos (computadoras o celulares). El estudiante indígena, en la mayoría de los casos, utiliza estos medios como apoyo para el trabajo académico: en la búsqueda del significado de un concepto, o bien de algunos artículos académicos para ampliar la información de un tema. Sin embargo, valora más la presencialidad que los medios virtuales para expresar el relato histórico frente a otra persona. Desde esta perspectiva, el desarrollo de habilidades lectoras y escritas también está asociado al diálogo cara a cara, donde se involucra

la relación con lo otro (disciplinar) y con los otros (comunidad, familia, compañeros, profesores, etcétera).

La memoria histórica en los procesos de escritura académica informativa y argumentativa

La escritura académica se abordó a partir de dos procesos: la planeación y la textualización de escritos informativos y argumentativos. Durante el acompañamiento, los relatos de la memoria histórica se vincularon a la intención del desarrollo de habilidades cognitivas a través del conocimiento de las técnicas de la lengua, en un marco independiente de la cultura del estudiante indígena. Además, por medio de estos relatos, da cuenta de la importancia de conocer las estructuras del texto académico que le solicitan en su materia, y de reconocer las distancias que hay entre sus habilidades y las que pretende desarrollar. Por último, también se presentan cuando el estudiante selecciona temas o genera ideas para estructurar textos informativos o argumentativos.

En el siguiente diálogo, se muestra el caso de un estudiante al que solicitan elaborar la planeación de un ensayo académico con un tema de carácter social, cuyo relato de memoria histórica gira en torno a problematizar el conocimiento para elegir temas y seleccionar una lluvia de ideas. El estudiante no domina del todo la lengua española y no está familiarizado con los procesos de escritura. A continuación, se muestra cómo la elección y la organización de las ideas está relacionada con la manera en cómo se asume a sí mismo y a su realidad.

E: los temas que nos dio el profe para investigar son sobre el agua o sobre migración.

F: ¿Cuál tema vas a elegir? ¿por qué?

E: El de migración, porque voy a hablar de la casa del migrante allá en Palenque, porque conozco la situación migrante de allá donde vivo; es para hacer un ensayo, pero el profe nos dio un cuadro para empezar a investigar y planearlo.

F: Muy bien, si gustas podemos trabajar en eso.

E: Sí, mire [el estudiante muestra el cuadro de planeación al facilitador] ya adelanté un poco, comencé a investigar los argumentos de tres ideas nada más con evidencias, pero no encontré ningún texto académico; pero un jesuita, el año pasado, hizo una investigación, y ya con eso saqué información.

F: Muy bien, pues vamos a trabajar con lo que ya tienes y vemos su coherencia en cuanto al tema y al objetivo. Dime, ¿cuál es tu tema?

E: Elegí migración en Chiapas, en la casa del migrante cuando la hizo el obispo Tatik; mencionar cómo se organizó para poder construir esa casa y el apoyo. Eso es lo que quiero hablar, pero sí me cuesta cómo construir las ideas.

F: Aquí el profesor te está pidiendo una pregunta que guíe todo el ensayo.

E: La cuestión que puse es por el desempleo y la delincuencia que existe en los países de donde viene el migrante.

F: Bien, pero me acabas de decir una afirmación que puede ser tu tesis, y no una pregunta. ¿Cómo lo pasarías esto mismo a una pregunta?

E: Mejor le digo mi propósito: mi propósito es que afecta a la casa del migrante, bueno, que afecta al acercamiento allí en Pakal-na, porque no es suficiente que recibe gente allí en casa del migrante, porque cuando se construyó la casa [el estudiante habla con detalle del contexto de la casa migrante] Yo quisiera escribir esto, es mi propósito saber cuáles son las causas y consecuencias del problema de los migrantes que llegan a Chiapas.

F: Ah, muy bien. Si tú te fijas, me acabas de decir la pregunta que te solicitó el profesor.

En la anterior cita, se expone el relato de la memoria histórica en tres momentos, en el proceso de la elección del tema y la pregunta. Primero, se presenta como un referente empírico de sus propias vivencias; se involucra, ya no de una manera cercana a su propia realidad, sino tomando una postura crítica con relación al campo de su cultura. Esta experiencia será la motivadora para dar sentido a todo su texto. Lo anterior, introduce al segundo momento en que el estudiante lleva a la sesión del acompañamiento el adelanto de su investigación sobre

el tema elegido, lo que abre a una discusión entre la información investigada, lo solicitado por el profesor y su propio relato. Por último, una vez que ha terminado de hablar, el estudiante llega a estructurar por sí mismo la pregunta de su ensayo.

La dimensión cognitiva en el relato de la memoria histórica se evidencia en la planeación del texto para explicar su propia realidad como estudiante indígena fuera de su localidad, pero perteneciente a su comunidad en particular y a un grupo étnico en general. De esta forma, la conciencia histórica vinculada con la cognición tendrá la tarea de mediar entre los distintos planos espaciales y temporales vividos (Zemelman, 2002). En el siguiente ejemplo, se expone el caso de otro estudiante con la tarea de entregar la planeación de ideas de un trabajo de investigación que realizaría después.

E: En la materia de metodología de las ciencias sociales, me dejaron investigar un tema de interés personal que sea cercano a nosotros, o algún suceso de noticia que nos llame la atención, relacionada con un tema de clase que nos haya gustado. La maestra quiere que investiguemos en distintas fuentes y entrevistar a personas. Esto sería como lo que ella dice: motores de ideas para investigar y escribir un reporte.

F: Muy bien. ¿Hay algún tema de tu interés?

E: Me interesa el aborto, porque ahorita hay muchos movimientos y estamos discutiendo eso en la materia de derechos humanos. Unos dicen que hay que despenalizarlo, y la mayoría decía que no, si abortamos no es la mejor manera de acabar con la pobreza o con otras cosas, seguiremos igual; es como decirle a una persona pobre: ¿quieres sufrir o te matamos?

F: Sí, que interesante. Muy bien, pues ya elegiste el tema. Ahora, ¿qué más te piden?

E: El enfoque o campo. ¿Esto qué quiere decir? ¿es como los subtemas?

F: La postura que vas a definir para investigar ese tema en relación a lo político, económico, social, etcétera.

E: Ahh, es que para mí es algo nuevo porque yo no he escuchado eso; de hecho, ayer yo quería participar en la clase porque en mi

comunidad dicen, por ejemplo, que venimos aquí al mundo para hacer algo en la vida, no para lastimar a una persona; tampoco venimos a que nos lastimen a nosotros. Si no te gusta que te lastimen, pues no lastimes a los demás. Por ejemplo, en mi comunidad no hablan del aborto y eso, pero aquí en la ciudad está como más peleado. Si en la comunidad no nos hablan de eso porque la gente es importante para que no se acabe la cultura. Por ejemplo, todos los sabios que han existido, para que el día de mañana orienten a sus hijos, y yo pensaba que era algo natural para todos, pero pues no, entonces, por eso me interesa más a fondo el caso del aborto.

F: ¡Perfecto!, entonces, escribe esto mismo en la justificación,

E: ¿Qué le pongo? Algo como: “para mí es un tema nuevo porque vengo de mi comunidad y el aborto no es un tema importante y ahora veo que en la ciudad hay diferentes puntos de vista y eso me llama la atención”... ¿Algo así?

En el caso citado, se identifican elementos importantes en el acompañamiento en la planeación de un reporte de investigación. Durante el proceso, el estudiante elige el tema al situar su interés en las vivencias de su presente, relacionado con los temas discutidos en clase y las problemáticas del contexto social en el entorno urbano. Desde esta perspectiva, genera una postura crítica al comparar el pensamiento de su comunidad con otras formas de pensar antes no analizadas. Los referentes de su memoria histórica se convierten en elemento importante no solo para cuestionar sino también para generar una síntesis de ideas al parafrasear al final la intención de la justificación de su tema para que sea escrita.

Con la participación de la memoria histórica en los procesos de escritura, la planeación de un texto se distingue no por ser causal, limitándose a una lógica de construcción en la organización de ideas, sino que potencia la visión de múltiples relaciones temporales, espaciales y situacionales (Herrera, 2006). El estudiante incorpora los vínculos de ideas en su pensamiento, enriqueciendo el conocimiento y facilitando la elaboración de síntesis, paráfrasis, o la redacción de ideas claras para organizar y exponer sus puntos de vista.

La memoria histórica en los procesos de escritura para la comunicación oral académica

Una vez que se ha ilustrado con ejemplos concretos cómo la memoria histórica ha estado inserta dentro de la dinámica de la lectura y la escritura en el desarrollo de la literacidad, ahora se retoma la escritura con el objetivo de proyectarse hacia la comunicación oral. La redacción de proyectos se expone con la finalidad de ser evaluados frente a un jurado o un cuerpo académico. En estas circunstancias, la memoria histórica se traduce en ideas organizadas y diseñadas para ser expuestas y hablar de los suyos a partir de criterios académicos previamente trabajados y justificados en un texto.

Para ejemplificar, se presenta el caso de un estudiante en su tercer semestre, quien participa de manera voluntaria en un concurso de “alto impacto social” promovido por la universidad. Consistía en presentar un proyecto para obtener financiamiento y asesoramiento para su gestión. Durante las sesiones de acompañamiento, elaboró la redacción del resumen ejecutivo con el proyecto llamado “Chocolate Maya (Kä käu)”, y se preparó para la exposición oral con antelación. Los ensayos orales estaban relacionados con hablar de sus experiencias en cuanto a las problemáticas de su entorno cultural y sus posibles soluciones. Previamente, el estudiante elaboró un reporte ejecutivo y después, de acuerdo con las ideas organizadas de dicho documento, realizó la exposición. Sin embargo, durante el proceso de trabajo anterior al producto final, se identificaron diversos momentos de expresión oral esenciales para el desarrollo de la oralidad académica frente a públicos. En la siguiente cita, lo demuestra:

Quando llegué a la universidad, a mí no me gustaba platicar y me daba miedo de lo que me fueran a preguntar; por eso, cuando supe de la incubadora, me daba pena ir a meter mi proyecto, pero me acerqué a los profesores para platicarles de mis ideas y me motivaban: “¡Ve a que te apoyen en la incubadora!”. Fui, y precisamente me empecé a quitar la pena y el miedo. Ahora me siento apoyado. Me decían: “Tú tienes un proyecto muy interesante que puedes hacer, puedes estudiarlo y trabajarlo”. Y sentí que sí lo

podía hacer y exponer delante de los jueces, y, después de recibir el apoyo de la profesora, me animé. Me gusta mi proyecto porque también lo voy a hacer junto con mi hermano y un primo de Chiapas. Entre nosotros, ya habíamos comenzado a moler café de Chiapas y venderlo junto con la historia de nuestras raíces. De ahí surgió el proyecto de trabajar ahora el cacao, que también tiene nuestra historia, y se siembra en las tierras de mi primo allá en Chiapas. Además, podemos ayudar a mucha gente con empleo porque ahí hay mucha pobreza.

Los distintos momentos de la oralidad que se presentan antes de una exposición académica son esenciales para la motivación del estudiante y el desarrollo de las ideas. Es de resaltar esta dinámica en que participa el relato de la memoria histórica en el proceso comunicativo oral en los estudiantes indígenas, mismo que va más allá de comprenderla dentro de los parámetros académicos de evaluación de los discursos orales. Los encuentros personales y las prácticas continuas para preparar su exposición oral dieron cuenta de una lógica distinta de organizar las ideas del pensamiento basado en la representación de sistemas simbólicos significativos de su historia. Un ejemplo de ello es la representación del cacao en la cultura maya, como un artefacto que integra la colectividad, la historia ancestral, los mitos y las leyendas, la identidad, la migración, la naturaleza, etcétera.

La expresión oral, para ellos, es una forma de aprender colectivo, es decir, un conocimiento en movimiento que se transmite a partir de percepciones y ejemplos en un sistema de aprendizaje por acompañamiento (Herrera, 2006). Así, en las prácticas académicas de expresión oral se rescatan, en el diálogo con el estudiante, los artefactos culturales simbólicos de la memoria histórica, para articularlos a su discurso y al relato que hace sobre su proceso de socialización, sus formas de pensar y actuar, sus filosofías, todo ello como sustento de la comunicación oral académica. En suma, la memoria histórica en el desarrollo de la literacidad se presenta como un elemento articulador de conocimientos, sentimientos, percepciones y sistemas lingüísticos para comunicarse.

## CONCLUSIONES

Al acceder el joven indígena al espacio de educación superior, en particular en las universidades de carácter convencional, se abre al encuentro con la diversidad cultural y lingüística de estudiantes, así como a la posibilidad de conocer procesos históricos y situaciones de aprendizaje distintos. En especial, la memoria histórica tiene papel particular y trascendente y, en prácticas como la reportada en este texto, los estudiantes encuentran asideros que fortalecen su presencia y autoafirmación, y se diferencian de la población homogénea universitaria.

El estudiante indígena trae consigo una historia cultural caracterizada por sus vivencias personales y comunitarias. En más de un sentido, los elementos de sus vivencias se convierten en artefactos culturales que son, de manera simultánea, pertenecientes al mundo de las ideas (o conceptos) y de lo material (Holland y Cole, 1995, p.476) que, al incluirse en los procesos de evocación, reflexión y desarrollo de habilidades académica, favorecen no solo lo técnico y práctico de la literacidad sino que tienden puentes entre lo significativo y lo signifiante. Cada uno, a pesar de su diversidad de origen y adscripción étnica, comparten el proceso de reflexión sobre los significados de su memoria colectiva, donde se manifiestan sus formas de aprender y ver el mundo. Cuando entran a la universidad, y se enfrentan a los sistemas lingüísticos y de expresión académica, tanto escritos como orales, entran en un conflicto al no estar familiarizados con las estructuras de los códigos lingüísticos del mundo de la ciencia. Desde esta perspectiva, la literacidad académica cobra sentido cuando las prácticas de la lectura y la escritura no solo se ven como herramientas didácticas para desarrollar habilidades sino como estructuras sociales en permanente desarrollo (Zavala, 2013).

En la práctica de acompañamiento, el estudiante recurre constantemente al relato de su memoria histórica, no como un marco inamovible de sucesos del pasado sino como un contenedor de artefactos culturales que potencializan la interacción de conocimientos, experiencias y saberes en distintas temporalidades y espacios, con lo que mantiene una relación continua entre el conocimiento dado y el que está

dándose. En este sentido, la memoria histórica es vista en interacción con un presente potencial que se despliega en una actitud de agencia hacia el futuro (Zemelman, 1992).

El acercamiento continuo de la práctica de la lectura y la escritura forman el engranaje para conectar la literacidad académica con la multiplicidad de artefactos inscritos en la memoria histórica del estudiante indígena. Desde esta perspectiva, la visión de desarrollo se explica cuando el estudiante, al entrar en contacto con el texto, recurre con frecuencia a los relatos de su memoria y se inserta de manera consciente en los procesos de lectura y escritura al reconocer, primeramente, a la teoría como un conocimiento dado por la academia en un plan curricular (y no como una verdad absoluta), y, en seguida, posicionarse críticamente ante el conocimiento. Esto implica la actitud constante de articular distintas realidades, temporalidades y espacios de su experiencia histórica y su presente académico en una transformación constante (León y Zemelman, 1997).

En la práctica del acompañamiento académico, los vínculos de la memoria histórica con la lectura y la escritura académica se manifiestan a través de: a) los procesos cognitivos en la comprensión lectora, capaces de generar recuerdos y vínculos para comparar y contrastar e identificar estructuras; b) para identificar procesos metalingüísticos y generar posturas ante una manera de pensar; c) para autoidentificarse en sus gustos por escribir y su pertenencia; d) para construir argumentos con base en su experiencia; e) para darse cuenta de sus propios errores lingüísticos y saber de dónde vienen; f) para expresar oralmente lo propio y tomar la oralidad como un eje de expresión central, en lo que descansan como objetivo los procesos de apropiación lectora y de la escritura.

En suma, la memoria histórica es considerada como un contenedor de *artefactos* que potencia los recuerdos de su pasado histórico para vincularlos con su quehacer cotidiano de la práctica de la lectura y escritura en la tarea educativa y social en la universidad. Además, en la dinámica de aprendizaje, tiene la tarea de mediar entre el entorno de la literacidad de su disciplina académica con la de su mundo cultural.

## REFERENCIAS

- Carrasco, B. (2006). *La vida alrededor de la tarima: la memoria colectiva del son jarocho tradicional en el sur de Veracruz* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro].
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. Paidós.
- Castoriadis, C. (1999). *l'institution imaginaire de la société*. Éditions du Seuil.
- Cházaro, E. (2013). Espacio territorial y las instituciones de educación superior. En S. Hernández, M. Ramírez et al. (Coords.), *Educación intercultural a nivel superior. Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. UIEP/UCIRED/UPEL.
- Didou, S. (2011). *Los programas de educación superior indígena en América Latina y en México*. Componentes tradicionales y emergentes. Comisión Mexicana de Cooperación con la Unesco-IESAL
- Didou, S. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, 47(187).
- Dietz, G., y Mateos-Cortés, L.S. (2010). Saberes, haceres y poderes en la UVI: hacia una investigación intercultural e interactoral. *La Palabra y el Hombre. Revista de la Universidad Veracruzana*, (12).
- Fernández, P. (1994). *La psicología colectiva un fin de siglo más tarde*. Anthropos.
- Gallart Nocetti, M.A., y Henríquez Bremer, C. (2006). Indígenas y educación superior: algunas reflexiones. *Universidades*, (32), julio-diciembre, 27-37.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos.
- Herrera, G. (2006). *Encuentro entre la cultura oral y la cultura escrita: una reflexión epistemológica en las tutorías para estudiantes indígenas en la universidad Pedagógica Nacional*. ANUIES.
- Holland, D., y Cole, M. (1995). Between discourse and schema: Reformulating a cultural historical approach to culture and mind. *Anthropology and Education Quarterly*, 26(4), 475-490.
- Inegi (2020). Censo de Población y Vivienda. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/#Documentacion>

- Kuri, E. (2017). La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica. *Península*, 12(1), enero-junio, 9-30.
- León, E., y Zemelman, H. (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Anthropos.
- Martos, E., y Martos, A. (2014). *Artefactos culturales y alfabetización en la red digital: discusiones conceptuales y praxis educativa*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Mato, D. (Coord.) (2012). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. IESALC/UNESCO.
- Mato, D. (Coord.) (2016). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*, vol. 20 (pp. 11-21). IESALC/ESS.
- Meneses, Y. (2014). Oralidad, escritura y producción de conocimiento: comunidades de “pensamiento oral”, el lugar de los etnoeducadores y la educación. *Revista Praxis*, 10, 119-133.
- Merino, R., y Quichiz, G. (2013). *Perspectiva de la literacidad como práctica social*. PUC.
- Ong, W. (2006). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. FCE.
- Salazar, C. (2015). La escritura académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 6(11), 1-21.
- Singüenza, S. (2008). Virtudes del recuerdo: un acercamiento a las memorias colectivas en México. *Economía, Sociedad y Territorio*, 8(28).
- Vásquez, R. (2008). La escritura y su utilidad en la docencia. *Actualidades Pedagógicas*, (51), 101-114.
- Vygotsky, L.S. (1993). *Pensamiento y lenguaje. Obras Escogidas*, t.2 (pp. 9-348). Visor.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados*. Paidós.
- Zavala, V. (2011). *La escritura académica y la agencia de los sujetos*. Cuadernos Comillas.
- Zavala, V. (2013). Dilemas y posibilidades de la literalidad en lenguas indígenas. *XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de*

*la Lectura y Escritura, IV Foro Iberoamericano de Literalidad y Aprendizaje*, 11 de septiembre de 2013, Puebla.

Zavala, V., y Córdova, G. (2010). *Decir y callar: lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente* (2 vols.). Anthropos/Colmex.

Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Anthropos.