

JOVENES INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: CLAVES
PARA UNA PROPUESTA INTERCULTURAL

CRISTINA SIMMONDS MUÑOZ

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
MANIZALES
2010

JOVENES INDÍGENAS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
CLAVES PARA UNA PROPUESTA INTERCULTURAL

CRISTINA SIMMONDS MUÑOZ

Trabajo de grado presentado para optar al título de
Magíster en Educación y Desarrollo Humano

Director de Tesis

Cristóbal Gnecco
Doctor en Antropología

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
CINDE- UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
MANIZALES
2010

Nota de Aceptación

Firma Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Manizales, diciembre de 2010

RESUMEN ANALITICO DE EDUCACIÓN – R.A.E.

1. Título de la investigación: Jóvenes Indígenas en el contexto de la Educación Superior: claves para una propuesta intercultural

2. Autor(es): Cristina Simmonds

3. Área problemática

La reforma constitucional Colombiana plantea el reconocimiento de una sociedad diversa al enunciar su configuración pluri-étnica y multicultural. Sin embargo, siendo este reconocimiento necesario, no ha resuelto las desigualdades y las grandes diferencias de la sociedad colombiana. La multiculturalidad no es más que la retórica discursiva de diversas formas socioculturales y se plantea como algo ya existente; por eso el Estado promueve su naturalización y difusión como política de diversidad. En contraposición a una supuesta dinámica armónica promovida desde la perspectiva multicultural, las organizaciones comunitarias, especialmente las indígenas, configuran políticas de resistencia que, para el caso de la *educación*, se enmarcan en la necesidad de construir una sociedad intercultural en la que se reconozca la diversidad y la diferencia como parte constitutiva de las complejas dinámicas socioculturales. Esas políticas han sido catalogadas como interculturales y plantean un proyecto epistémico que pone en cuestión las relaciones de poder ejercidas en el ámbito de la educación hegemónica y excluyente en la que han primado, por siglos, las relaciones de subordinación del saber académico frente a los llamados “saberes locales” o “propios” y la exclusión y discriminación hacia los grupos que las agencian. Entendida así, la interculturalidad se viene configurando como un campo de acción, reflexión y transformación educativa. En la actualidad se tramitan propuestas, experiencias, proyectos y programas en el marco de la educación formal y no formal y en niveles que van de la básica primaria hasta la educación superior agenciados por organizaciones de base a nivel local, regional y nacional, por ONGs y universidades públicas y privadas (Sierra: 2004) (Corrales: 1998), y que se expresan en claves como “Escuela propia”, “Etnoeducación”, “Universidad indígena”, “Universidad autónoma intercultural” y “formación de docentes indígenas”. Este contexto de referencia genera un marco de tensiones y debates en torno a la educación, desde la perspectiva intercultural, como una nueva forma de interacción entre los sujetos, los saberes y su institucionalidad. La educación, entonces, se constituye en un campo importante para analizar cómo se consolida (o no) un proyecto intercultural que trascienda el plano del reconocimiento normativo o el simple discurso de la diferencia y realmente se incorpore a la transformación de una sociedad más incluyente y democrática.

Al retomar del planteamiento anterior, el tema de la universidades, es importante mirar, en retrospectiva y en perspectiva de contrastación, cuáles han sido sus principales agendas en Latino América, especialmente en Colombia: las problemáticas se han centrado en evidenciar aspectos de orden financiero, salarial y en el desarrollo de políticas de intervención en el campo de la investigación, la docencia, la extensión y la

ampliación de cobertura. Se plantean reformas educativas y se construyen nuevos dispositivos de orientación y regulación de funcionamiento del sistema educativo con el propósito de ponerse a tono con la globalización de la economía y con el llamado desafío frente a la competitividad internacional. Se problematiza, permanentemente, la calidad, entendida como la capacidad de las instituciones para lograr niveles de excelencia en relación con su cualificación técnica, tecnológica, académica y en campos investigativos y de gestión del conocimiento, especialmente en contextos internacionales. Entra en juego el culto a la eficiencia y se plantean intereses relacionados con el campo de la competitividad y en la lógica del mercado, en la que las universidades se afanan por proyectar sus objetivos formativos hacia el acceso a determinados mercados laborales y en procesos de gestión que permita su inclusión (o recepción) a mercados educativos globales. El interés de muchas de las universidades del país y de algunos gobiernos en *democratizar* la educación superior se ha limitado a la implementación de políticas de inclusión, extensión y venta de servicios a diferentes poblaciones del territorio nacional; a la facilitación del ingreso a través de becas y cupos especiales para comunidades indígenas, afrodescendientes y poblaciones marginales; y al impulso y difusión de políticas de descentralización universitaria a través de estrategias como la educación continuada y la Educación a Distancia, hoy en migración a la denominada Educación Virtual. En este sentido es clave anotar la promoción e impulso que viene dando este gobierno a los denominados “Centros Regionales de Educación Superior- CERES”, propuesta acogida por varias universidades del país para ofertar programas académicos en zonas alejadas del territorio nacional a través de la utilización de dispositivos virtuales. Muchas universidades han recepcionado este tipo de propuestas y han construido otras propias no sólo con el objetivo de ampliar cobertura o sino de construir propuestas de formación y de investigación en interacción con las comunidades con el ánimo de construir procesos educativos con pertinencia local y regional. Me refiero, específicamente, a programas como los que se vienen ofreciendo en diferentes universidades del país en el campo de la educación comunitaria, formación de docentes, educación intercultural bilingüe y etnoeducación que tratan de abordar los nuevos paradigmas y retos de la educación superior desde la reconstrucción de esquemas curriculares tradicionales en los que se valida un único saber y en los que, por el contrario, se busca el reconocimiento de otros saberes y otras lógicas en el camino de generar diálogos interculturales con otros contextos y lógicas de conocimiento donde están inmersos estudiantes, especialmente de grupos étnicos.

En el desarrollo de esta problematización se retoma lo planteado inicialmente y en relación con algunas propuestas no formales en educación superior que se vienen promoviendo por parte de comunidades y organizaciones, especialmente indígenas, y que parten de la necesidad de contrarrestar las políticas hegemónicas, academicistas y excluyentes de algunas universidades y en las cuales las posibilidades de ingreso y de permanencia por parte de los miembros de estas comunidades es limitado. Estas propuestas, construidas en el marco de la Universidad Autónoma Intercultural Indígena -UAIIN-, en el Cauca, dejan ver la trayectoria organizativa de estas comunidades en luchar por legitimar y ganar espacios tradicionalmente excluyentes y construir, para el caso de la educación superior, “territorios” de conocimiento basados en la ética de la autonomía y de la libre autodeterminación de sus pueblos.

El panorama presentado, muestra cómo las agendas alternativas de “educación superior”, tanto en el ámbito de lo público como en el privado y en el marco de propuestas de corte no formal, evidencian un fuerte compromiso ético frente a la democratización de la educación y a la construcción de una academia diversa e incluyente a partir de la lógica de la interculturalidad. Sin embargo, no es claro si este “deber ser” se inscribe, realmente, en un marco de acción y de transformación o se queda, simplemente, en el plano discursivo o normativo “de las políticas”. En este sentido, es clara la necesidad de profundizar en el conocimiento de este tema en relación, por ejemplo, con preguntas que tocan el tema de la interculturalidad como factores de transformación de la institucionalidad educativa y sus dinámicas pedagógicas, preguntas que indaguen por las relaciones de resistencia y de negociación de las organizaciones comunitarias y el Estado en torno a la legitimación de una universidad intercultural autónoma; o interrogantes que se acerquen a clarificar aspectos que no han sido tenidos en cuenta y que tienen que ver con la necesidad de indagar por las influencias e interacciones de la educación superior (en el ámbito de programas tradicionales, alternativos y no formales) en los procesos *identitarios* de estudiantes pertenecientes a grupos socioculturalmente definidos (para este caso, los indígenas) y en relación con sus expectativas como sujetos jóvenes y como miembros de una comunidad. El abordaje de esta investigación gira en torno a esta última pregunta, focalizando el análisis en la categoría “juventud” como concepto y como grupo poblacional poco abordado en este tipo de investigaciones y que requiere de su profundización, especialmente en poblaciones estudiantiles indígenas poseedoras de trayectorias identitarias y huellas culturales específicas.

Finalmente, en este recorrido teórico y de problematización es importante conjugar las búsquedas entre temas como, por ejemplo, educación superior y las poblaciones a analizar en esta investigación; para este caso la información sobre indígenas es más nutrida. Surge, entonces, la categoría *Educación Superior Indígena*, encontrando una tendencia a construir estudios y diagnósticos en el contexto de Latinoamérica, Colombia y regiones como el Cauca, Antioquia y Cundinamarca que reflejan la preocupación que existe por el tema. Lo interesante es que muchos de estos estudios, promovidos por organismos internacionales y universidades, han sido elaborados por colaboradores indígenas, mostrando la apropiación que tienen sus organizaciones respecto a la construcción de una universidad propia basada en la autonomía y el derecho de los pueblos a definir su educación (Pancho y otros:2004) . Se encuentra como aspecto problemático que muchos de estos estudios y los programas académicos propuestos están pensados para docentes indígenas, en su gran mayoría adultos con trayectorias laborales y organizativas de varios años. El debate sobre las condiciones y particularidades de la juventud indígena en el contexto de la educación superior intercultural no aparece como relevante. Es así como esta propuesta investigativa cobra aún más importancia entendiendo que son muchos los jóvenes bachilleres indígenas que están ingresando a la universidad y otros que guardan como expectativa poder vincularse a ella, sin olvidar lo que se ha mostrado en este documento en relación con el interés de las organizaciones indígenas por desarrollar una universidad autónoma con perspectiva intercultural. Estos conceptos o principios requieren ser articulados y debatidos en la esfera de análisis sobre jóvenes y juventud que son, indiscutiblemente,

los principales protagonistas de una educación alternativa, no hegemónica y en perspectiva intercultural.

4. Objetivos de la investigación (general/específicos)

General

Identificar las movilidades y reconfiguraciones identitarias de jóvenes indígenas del Departamento del Cauca como alternativa para el desarrollo de una educación superior intercultural, basada en el reconocimiento de la alteridad.

Específicos

- Caracterizar algunos grupos y movimientos juveniles de grupos étnicos en el Departamento del Cauca en clave de su reconocimiento como agentes culturales, políticos y educativos.
- Identificar jóvenes indígenas en el contexto de programas universitarios, en relación con sus resignificaciones identitarias y como sujetos de la alteridad.
- Rastrear algunos escenarios del campus universitario como elemento constitutivo del imaginario del joven indígena universitario, prefigurando y construyendo sus procesos identitarios y organizativos.
- Proponer la incorporación del debate sobre juventud y el reconocimiento de los jóvenes de grupos étnicos en contextos universitarios con miras a afianzar procesos de inclusión universitaria en perspectiva intercultural.

5. Estructura del marco teórico

Para el desarrollo de este trabajo investigativo se proponen diferentes referentes teóricos que entran en correlación con los datos y en relación directa con la propuesta metodológica. De esta forma, el documento se entreteteje sin la primacía del referente teórico, sino como un aporte para validar o contrastar los hallazgos. Por otro lado, en este entretetejido, cobra mucha importancia la voz de los sujetos de la investigación, tanto en el proceso de co-análisis y co-interpretación, como en sus relatos que nutren el texto. Los referentes teóricos más sobresalientes en esta investigación son:

Interculturalidad: proceso mediante el cual varias culturas diferentes y específicas, establecen un intercambio y diálogo de saberes y de conocimientos, de una manera sostenida y respetuosa, en donde el común denominador de todo el proceso sería la reciprocidad y el apoyo mutuo. Este proceso de interculturalidad permitirá la generación de un conocimiento en cierta medida universal y válido para todos los pueblos y culturas, sin pasar por encima de la diversidad étnica y cultural, de tal manera que lo universal no se encontraría en oposición con lo particular y específico de cada tradición del conocimiento, sino que se complementarían de manera original y creativa (Gamboa 2001:17)

Multiculturalidad: políticas globales que reconocen, promueven y protegen las diferencias culturales. La multiculturalidad fue llamada política de reconocimiento por el teórico canadiense Charles Taylor. Estas políticas han sido adoptadas por casi todos los países a partir de mandatos de organizaciones multilaterales, como OIT y ONU. No existe consenso entre los analistas sobre el origen de estas transformaciones, que contradicen la esencia de la modernidad, pero sus explicaciones deben ser encontradas en la relación tensa y potencialmente explosiva entre las demandas y logros de los movimientos sociales (iniciados en las guerras anti-coloniales de África, continuados por la lucha por los derechos civiles y profundizados por los movimientos étnicos contemporáneos) y las necesidades del capital transnacional. (Definición elaborada por Cristóbal Gnecco, 20010)

Identidad: desde diversos significados y posturas es una noción polisémica. Por un lado, como la idea de seguir siendo lo mismo a través del tiempo. Se establece a partir de la diferencia; es decir, en contraste con otra cosa. El contraste fundamental se da entre el “yo” y el “otro”, asumiendo que el otro puede ser un objeto, una persona, un grupo social, una nación o un ser imaginado. En segundo término, las identidades cobran su significado a partir de diversas redes y de su interacción. Los valores que se le atribuyen a una identidad determinada, inciden en la manera como se reclama o se configura dicha identidad. En tercer lugar, las identidades se establecen por medio de repetidos actos de representación, es decir, de identificación. Las diferencias que construyen la identidad tienen que ser marcadas, observadas o indicadas por unos sujetos en la vida cotidiana. La identidad no es algo constante, sino aquello que se vuelve a establecer o a reforzar con cada identificación. Por este motivo surge la posibilidad de cambio y de continuidad que la caracterizan (Wade 2002:255-256).

Globalización: en este concepto se identifica la modernización como base para comprender el fenómeno de la mundialización. La globalización es un proceso que corresponde a una etapa en la historia del capitalismo en la que se reproducen cambios sustanciales en la economía política global, impulsados por sucesos como la aparición de armas nucleares, el desarrollo de la informática, el deterioro ambiental y más recientemente la crisis del campo socialista. La globalización se reproduce en tres esferas determinantes de la dinámica social en medio de un proceso de progresivo relacionamiento entre sociedades del mundo como un todo: la economía, la política y la cultura. (Garay: 203-204, 2002)

Etnoeducación: proyecto educativo en el marco de movimientos sociales. Su origen está marcado desde el inicio por el proyecto político que encarna la reivindicación de la existencia de la diversidad en un mundo marcado por una visión hegemónica y homogenizante. Es una propuesta educativa que se origina ante la incapacidad de los sistemas educativos imperantes de dar respuesta a la diversidad étnica y cultural que caracteriza nuestras sociedades. (Información extraída del documento de Registro calificado del programa de Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca, 2010).

6. Impacto esperado

- Se espera un mejor entendimiento de las implicaciones pedagógicas, para la formación universitaria y que podríamos derivar de una mejor comprensión de las identidades juveniles en estudiantes universitarios indígenas.
- Una investigación de este tipo generará un campo de análisis de la educación superior como proyecto intercultural que trascienda la norma o el discurso multicultural de la diferencia y se incorpore, de forma real, a la construcción de una academia más incluyente y democrática en donde los jóvenes se visibilicen como sujetos de la alteridad y del reconocimiento.
- Permitirá problematizar las agendas “eficientistas”, de ampliación de cobertura y de descentralización promovidas por las universidades públicas y privadas, así como las propuestas y acciones educativas adelantadas por organizaciones y programas universitarios alternativos respecto al desconocimiento de los contextos y sujetos con los que interactúan o que requieren interactuar y que para este caso son jóvenes indígenas del Departamento del Cauca.
- Motivará a modificar formas tradicionales de investigación respecto a grupos étnicos en las que se han venido arrastrando ideas que reafirman su “naturalización” como grupos y comunidades y en donde la cultura y las identidades se interpretan como algo heredado, pre-existente e inamovible. Se reconoce, entonces, una carencia investigativa respecto al análisis de los sujetos sociales y las inter-subjetividades (especialmente los jóvenes) en relación con las profundas transformaciones que generan en las identidades colectivas, socavando emblemas identitarios tradicionales pero permitiendo, también, su resignificación y movilización como constructores culturales permanentes y dinámicos.
- Finalmente, en relación con los rastreos teóricos sobre la categoría “juventud” son muy escasas las investigaciones que vinculan el entorno indígena, especialmente en contextos rurales de origen y en relación con sus expectativas y vivencias como estudiantes universitarios. La carencia de este tipo de investigaciones impone una traspolación de variables y visiones de análisis generalizadas y sesgadas sobre juventud que no corresponden a una identificación de los jóvenes indígenas pertenecientes a grupos diferenciados socioculturalmente. El desarrollo de esta investigación permitirá generar nuevos conocimientos en el contexto de investigaciones sobre “juventud” en nuestro país en clave del reconocimiento de la alteridad y de la diversidad y sirviendo de parámetro para la formulación y desarrollo de propuestas educativas con perspectiva intercultural y en el marco de la educación superior, tanto en Colombia como en Latinoamérica.

7. Descripción del diseño de la investigación

Se trabajará en perspectiva *cualitativa* como una opción de análisis abierta y flexible y cuyo objetivo es profundizar en el fenómeno y no generalizar “En relación con las ciencias sociales es necesario superar las generalizaciones estandarizadas y simplificadas sobre realidades no sólo muy complejas sino, también, muy contradictorias” (Bonilla-Castro 1997:16), especialmente en análisis sobre juventud en

contextos como el de los indígenas en su condición de estudiantes universitarios. El enfoque cualitativo permite ver la realidad social como un proceso complejo y de interacciones en el que sus miembros negocian, muchas veces en tensión, la construcción de esa realidad (basada en una normatividad cultural). Busca, en ese sentido, las nociones e ideas compartidas que dan sentido a los comportamientos sociales. El método cualitativo permite entender e interpretar la realidad que se presenta en este proyecto como un todo, teniendo en cuenta sus dinámicas y complejidades. Es así como se trabajará desde un proceso *inductivo* que de sentido a las diferentes situaciones y dinámicas sociales según la *interpretación* del grupo o los sujetos de la investigación sin intentar imponer conceptos previos al problema analizado. Se partirá, entonces, de aspectos y observaciones específicas que, al rastrearlos, sistematizarlos y categorizarlos, darán pautas para concluir aspectos generales de comportamientos en las dinámicas sociales. Cabe anotar que este proceso, que se desarrolla desde lo inductivo (de la práctica) a lo deductivo (de la teoría); estos dos sentidos se entrecruzan permanentemente permitiendo que las dinámicas situadas presenten visiones más amplias de la problemática y que desde las generalizaciones podamos recurrir nuevamente al ámbito inductivo. Las categorías específicas se entienden como aspectos que van emergiendo a partir del uso de diferentes estrategias metodológicas y que se van depurando, progresivamente, de acuerdo a la organización de la realidad y complejidad del análisis. El enfoque cualitativo se adecua al propósito de esta investigación en cuanto se orienta a profundizar algunos casos específicos y no generalizar con base en volúmenes elevados de datos pues el propósito no es medir o explicar una realidad sino describir, interpretativamente, el fenómeno social y su textualidad a partir de los rasgos de los sujetos sociales involucrados en el estudio. Teniendo en cuenta que la investigación cualitativa es un proceso de “entradas múltiples”, que se retroalimentan permanentemente, se tendrán en cuenta los siguientes momentos que requiere el desarrollo esta investigación:

- La definición de la *situación problema* en la que no solo se explora y define la problemática sino que se selecciona la población-sujeto de la investigación y se prepara el trabajo de campo.
- El *trabajo de campo* en el que se recolectan y organizan los datos.
- La identificación *de los patrones culturales* (en relación con la experiencia o fenómeno desde la perspectiva de los sujetos), y como proceso de organización de los datos que comprende el análisis, la interpretación y la conceptualización inductiva.

Es importante aclarar que los momentos antes descritos no sólo requieren de la capacidad del investigador para planear y abordar el problema de investigación con las herramientas más adecuadas; es fundamental una mirada y una perspectiva investigativa que trascienda abordajes convencionales y excluyentes en el que las problemáticas y los miembros que las componen se constituyen en objetos silenciosos y manipulables del investigador. Es así como hago énfasis en la necesidad de contar con actitudes y características que permitan un abordaje incluyente y participativo y en el que los sujetos de la investigación se constituyan en protagonistas de sus propias interpretaciones en articulación a las del investigador. Estas características se pueden

resumir en: (a) un investigador creativo y abierto a la voz de los otros que use, críticamente, los métodos convencionales y recree una visión totalizante del problema; que redefina y reinvente permanentemente su relación con los sujetos de la investigación basada en el respeto sobre diferentes percepciones y que se traduzca en procesos de co-interpretación y co-análisis sobre la realidad investigada; (b) un investigador que, en esta dinámica, ponga en evidencia su experiencia y su subjetividad; y (c) un investigador que trate de mejorar sus habilidades y las de su equipo de co-investigadores para poder observar lo no observado, hacer “emerger” los datos haciendo explícito lo implícito y generar procesos analíticos que partan de la memoria del sujeto y de su colectividad hacia la producción de conocimientos que canalicen los saberes de la alteridad.

8. Descripción de los momentos y procedimientos del proceso investigativo cualitativo en esta investigación

Aunque en el enfoque cualitativo los procesos de investigación no son lineales y pueden darse de forma simultánea es necesario describirlos con el objetivo de organizar la ruta metodológica (Galeano 2003):

- *Exploración*: es el o los momentos en los que se entra en el problema o situación que se investiga. Es en este momento donde se trabaja con datos sueltos, con sensaciones e intuiciones que van adquiriendo sentido progresivamente. En esta investigación, este momento tuvo un proceso largo de definición. Sin embargo, procedimientos como la revisión documental o del estado del arte, las visitas y entrevistas preliminares a los grupos y contextos de la investigación y la experiencia previa de la investigadora, permitieron concretar y definir la situación problemática.
- *Focalización*: este momento permite centrar el problema en un contexto y define las dimensiones y los énfasis a trabajar. Los procedimientos utilizados han sido: la elaboración del mapa conceptual y la definición de escenarios o contextos de concurrencia. Este trabajo ha sido muy útil en esta propuesta ya que ha permitido entender, adecuar y desechar flujos de relaciones y generar nuevas conexiones entre escenarios, territorios, campos temáticos. A pesar de que este momento ya está identificado, en el transcurso de la investigación es posible que surjan elementos nuevos que impliquen nuevos flujos de relaciones.
- *Profundización*: pretende generar interpretaciones, nuevos conceptos y categorías. Se desarrolla en tres fases: una, cuya base surge de las concepciones, supuestos y referentes teóricos que han surgido de la problematización; otra, que se nutre principalmente de la experiencia del trabajo de campo pero que, posteriormente en la tercera fase, trata de reconfigurar ese sentido y esa experiencia desligándose de ella para construir y relacionar nuevos conceptos, nuevas categorías y referentes teóricos que vienen a reconstruir y reinterpretar esa experiencia, esa realidad (círculo hermenéutico). Los procedimientos utilizados son: Revisión teórica; puesta en marcha de la ruta metodológica (etnográfica y fenomenológica) con sus instrumentos correspondientes; sistematización y análisis de la información, interpretación y producción conceptual.

9. Perspectiva metodológica

Teniendo en cuenta que la investigación propuesta es de tipo cualitativo el proceso metodológico retoma algunas de sus concepciones que representan una opción epistemológica, una ruta metodológica y un conjunto de instrumentos. En este sentido, nos ubicamos en:

- Una *perspectiva hermenéutica* que de cuenta de una visión múltiple, situada, interactiva y comprometida de las miradas analíticas (del investigador, de quienes investiga, de las instituciones involucradas) y que vaya más allá de la visión tradicional de la ciencia basada en objetividad, universalidad y neutralidad. Una interpretación hermenéutica como proceso dialéctico que se produce en la acción de narrar-escuchar-comprender, permitiendo la posibilidad de entender el “acto de escucha” desde el sujeto que narra, gracias a la condición que tiene de si mismo de comprenderse como otro (Ricoeur 1996). A la capacidad de valorar las narraciones de los sujetos- sujetos jóvenes- sus sueños, temores y expectativas como narraciones de un alguien distinto y original, con un sello propio y que posibilita la configuración de sentidos, para si mismo y para el otro y los otros (y en donde el investigador se involucra también, recobrando sus propios sentidos).
- Un diseño de corte *participativo* que permita obtener conocimientos colectivos y en la lógica de indagar sobre la realidad social de los sujetos y colectivos. Teniendo en cuenta que las investigaciones participativas pueden trabajarse desde visiones y tendencias flexibles, esta investigación se ubica en este tipo de diseño desde los siguientes parámetros: (a) aunque el problema se concreta teniendo en cuenta los intereses del investigador, este debe hacer parte de una problemática sentida por la comunidad desde tiempo atrás y que el investigador recoge de su experiencia, de su conocimiento e interacción con dichas comunidades. En este sentido, el problema se origina en una combinatoria entre los intereses del investigador y de la comunidad; (b) el objetivo de la investigación, aunque se centra en una comprensión e interpretación del problema, su objetivo último es propositivo en cuanto propende por contribuir a la transformación de estructuras institucionales, sociales e inter subjetivas; y (c) en esta investigación, aunque se privilegia la perspectiva participativa, no es imperativo que la comunidad ni los sujetos de la investigación controlen todo el proceso. Sin embargo, se configuran en sujetos activos en *complicidad* con el investigador ya que aportan al entendimiento de la problemática, a la recolección de información, a la descripción e interpretación de los discursos, prácticas y datos. Cabe anotar que no todos los miembros de la comunidad donde se realiza la investigación tienen el mismo protagonismo en cuanto a los niveles de intervención y colaboración.
- Una ruta metodológica en la que se utiliza la *investigación etnográfica* y las *historias de vida* (Galeano 2003). Dos rutas que se entrecruzan pero que guardan sus diferencias: lo etnográfico como una aproximación al ámbito cultural, sus colectivos y comunidades y la investigación con orientación fenomenológica como una aproximación a la experiencia de los sujetos que se concreta y se traduce en las historias de vida.

En cuanto a la etnografía se concibe como una práctica reflexiva y participativa en las que las imágenes y las visiones del investigador y su interpretación “están relacionadas y dependen del tipo de interacción social que establece con los sujetos del estudio” (Galeano 2003:56) y de la idea de que ambos atribuyen significaciones a sus propias experiencias que conforman el universo simbólico. A pesar de que se trata de “retratar el modo de vida de una unidad social”, es decir, de construir una descripción y reconstrucción analítica de carácter *interpretativo* de la cultura y de la estructura social del grupo investigado se recalca en esta investigación una perspectiva etnográfica que interprete y de cuenta de las formas de vida de los sujetos sociales y sus intersubjetividades en la configuración de sus identidades. En este sentido articulo las historias de vida como la modalidad que permite registrar testimonios a través de los cuales se caracterizan problemas relevantes “para la comprensión de la dinámica individual en su interacción con el entorno familiar, histórico, social, permite conocer y conferir significado al contexto cultural de las personas con quien se trabaja, comprender su subjetividad, orientar su acción... Es un proceso de reconstrucción que compromete la vida y la realidad del actor social, produciendo una valoración social subjetiva frente a la sociedad y la cultura, ubicando las relaciones que este individuo establece con grupos y organizaciones sociales y colocándose frente a diversas esferas de su vida personal, subjetiva, política y social” (Galeano y Vélez 2000, citado por Galeano 2003:62-63). Las historias de vida entrelazan el tiempo y las esferas individuales con el tiempo social, relacionando aspectos bibliográficos con elementos históricos y sociales del sujeto, en su ciclo vital y en sus expectativas como sujeto y como miembro de una colectividad. Permiten ahondar en procesos comprensivos e interpretativos en los que las historias se consideran como acontecimientos narrativos factibles de ser analizados, perspectiva que se retoma de la “teoría del texto” (Ricoeur 2001). La etnografía, en articulación con las historias de vida, es la ruta metodológica más pertinente e indicada para el desarrollo de este trabajo en el que se trata de interpretar, en perspectiva hermenéutica, las movilidades identitarias de jóvenes desde su carácter subjetivo y en relación con sus dinámicas sociales y culturales.

10. Procedimiento metodológico

Para describir y concretar el procedimiento metodológico de esta investigación se utilizan escenarios o *contextos de ocurrencia* (Tezanos 2002) que permiten:

- Delimitar el campo temático de la indagación. Campo que se inscribe de forma genérica y flexible permitiendo su construcción y reconstrucción permanente.
- Acercarse a la situación a indagar tal como se encuentra, sin intervenir en su forma de generarse o producirse.
- Delimitar los territorios y escenarios donde se encuentran las personas que participan en los acontecimientos a indagar.
- Posibilitar el procedimiento y los instrumentos de información más indicados.
- Generar entrecruzamientos y comparaciones de las situaciones encontradas en cada contexto o escenario. Estos entrecruzamientos se profundizan y complejizan en el nivel analítico de la investigación.

11. Hipótesis (cualitativas o cuantitativas)

Se plantea el siguiente supuesto: El entendimiento de las dinámicas juveniles indígenas vinculadas a la educación superior, permitirán comprender las relaciones interculturales como alternativa de reconocimiento universitario y epistemológico

12. Categorías de análisis o variables

Protocolo de observación y de análisis

Escenarios

Escenarios educativos formales: Universidad del Cauca, Departamento de Estudios Interculturales, Programa de Etnoeducación.

Escenarios educativos no formales: Universidad autónoma intercultural Indígena UAIIN, Programa de Educación Intercultural Bilingüe del CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca)

Escenarios cotidianos juveniles: Lugares de habitación, de reunión, de diversión, de estudio, de ritualización de realización de eventos, de actividades comunitarias y políticas de los jóvenes indígenas.

Escenarios organizativos regionales: Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), ASIN, AICO, Cabildo Juvenil Yanakuna (Macizo Colombiano), Coordinación de Jóvenes del Cauca, Programa de Jóvenes del Cric, Cabildo Indígena de Estudiantes de la Educación Superior del Cauca -CIDES-, Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca, Organización interétnica del norte del Cauca, Guardia Indígena del Cauca.

Escenarios virtuales y globales: Eventos, ritualizaciones globales y entornos virtuales en los que participan los jóvenes sujetos de la investigación.

Actores

Jóvenes de las diferentes organizaciones indígenas, estudiantes indígenas universitarios, dirigentes y líderes de organizaciones indígenas, directivos, docentes y administrativos de instituciones universitarias formales y alternativas, maestros y rurales y miembros de resguardos indígenas.

Interacciones

Los actores descritos anteriormente interactúan permanentemente, cumpliendo una función en cada uno de los desarrollos o núcleos de análisis de esta investigación

Valoraciones

-De los adultos indígenas, de sus autoridades, de las comunidades educativas de zonas indígenas con los jóvenes indígenas.

-De las universidades, sus directivos, cuerpo académico y administrativos con los jóvenes estudiantes indígenas y sus organizaciones y colectivos.

- De los jóvenes indígenas con sus organizaciones y autoridades tradicionales.
- De los jóvenes estudiantes indígenas con la comunidad universitaria: directivos, docente, administrativos y estudiantes.

Lenguaje

Palabras, dichos, narración oral, autodefiniciones (Nombres de los movimientos juveniles), conceptos en lengua indígena, símbolos y simbologías.

Tecnología

Uso y apropiación de objetos tecnológicos (textos y módulos de aprendizaje, radio, TV, Internet y demás entornos virtuales).

13. Técnicas o instrumentos para la recolección de la información

Los instrumentos que se utilizan en la modalidad etnográfica son:

- Observación participante: es un instrumento adecuado para acceder al conocimiento cultural de los grupos partiendo del registro de acciones de la cotidianidad (Bonilla-Castro y Rodríguez 1997:118). Se trata de observar sistemáticamente todo lo que acontece en una actividad inespecífica y en donde el investigador participa con la comunidad en una o varias actividades. La participación invita a “entrar” en la vida de la gente y del grupo estudiado. A pesar de que la observación participante se caracteriza por la inespecificidad en las actividades que comprende (Guber 2005:56), es fundamental tener en cuenta que las dinámicas de participar del investigador no excluyen la posibilidad de observar de forma rigurosa. En este sentido se propone adecuar algunas guías propuestas por Bonilla-Castro y Rodríguez (1997:120-124): (a) formular preguntas para conducir las observaciones sobre la base de elementos de observación: Actores, actos, personas significativas, relaciones, contextos, medios físicos, objetos, tiempos, objetivos y sentimientos; (b) establecer segmentos de observación; y (c) interrelacionar las preguntas con los elementos de observación. Adicionalmente, y en la lógica de concretar una nueva forma de generar procesos participativos, es fundamental que el acto de observar también pueda ser desarrollado por los miembros- sujetos de la comunidad y que la relación de “ser observados” se reinvierta en una dinámica de “auto observación”. Este proceso no necesariamente debe darse en el momento de la actividad; puede llevarse a cabo y ser puesta en discusión y reflexión en posteriores reuniones reflexivas. Vemos entonces, cómo las rutas metodológicas y los instrumentos se entrecruzan con el fin de nutrir y complejizar los procesos metodológicos y analíticos de la investigación.
- Entrevistas semi-estructuradas y abiertas: en esta investigación la entrevista juega un papel muy importante ya que permite el acercamiento al pensar del otro como sujeto que da cuenta de si mismo pero también del colectivo al que pertenece. En este sentido, permite generar articulaciones y contrastaciones entre lo subjetivo y su entorno

comunitario, aspecto que se quiere resaltar en este trabajo. La entrevista se constituye adicionalmente como la puerta de entrada a una indagación más profunda cuyo instrumento se concreta en las historias de vida. Se trabajan dos tipos de entrevistas: (a) semi-estructuradas: se utilizan en escenarios educativos formales y no formales y en las que se estructuran algunas categorías a priori conjuntamente con un conjunto de preguntas abiertas. Esto permite relacionar informaciones y datos de tipo institucional con su puesta en marcha y su aplicación real. Adicionalmente, permite conocer los diferentes puntos de vista de los funcionarios y autoridades pertenecientes a estos contextos; y (b) abiertas: se utilizarán en escenarios cotidianos juveniles, organizativos regionales y virtuales-globales y en las que se recurrirá a conversaciones informales a partir de temáticas generales. Se obtendrán ideas emergentes con el propósito de describir el pensar del otro y de su subjetividad en relación con sus prácticas grupales.

- Técnicas interactivas grupales (especialmente talleres reflexivos y grupos focales): Estas técnicas, especialmente la del grupo focal, permite, con una guía adecuada del líder del grupo focal, que los miembros puedan describir abundantes detalles de sus experiencias complejas y los razonamientos que impulsan sus acciones, creencias, percepciones y actitudes (Carey 2003:263). Utilizar el taller reflexivo es fundamental en este trabajo ya que permite poner en la escena de la investigación procesos de co-análisis y co-interpretación entre el investigador y los sujetos de la investigación en una dinámica participativa y transcultural. Involucra así, al investigador y a los miembros de la comunidad, que también se configuran en investigadores “en una relación dialógica entre realidad y teoría y en una interlocución eficaz y horizontal. Representa un intento por adoptar una mirada metodológica intercultural en el sentido de intercambiar miradas en una relación de interlocución...se comparte el interés por ciertos temas, como la construcción de identidad o la interacción entre “adentro” y “afuera”, y, por otro lado, el deseo de poner nuestra investigación al servicio de la comunidad, en particular por medio de la educación bilingüe y los procesos de capacitación vinculados a la búsqueda de una nueva cultura política” (Rappaport 2005:19). Este proceso se convierte no solo en un elemento benéfico para el investigador ya que obtiene niveles de descripción e interpretación de la otredad, sino que permite que estos, como grupo, puedan generar dinámicas reflexivas, críticas y propositivas en perspectiva pedagógica y de conciencia transformadora. Rappaport denomina muy acertadamente este tipo de propuesta como *investigación como minga*.

- Historias de vida: Esta herramienta se constituyen en una estrategia fundamental para poder generar aproximaciones al sujeto y será utilizada básicamente en escenarios cotidianos juveniles, escenarios educativos no formales y en escenarios virtuales y globales cuyos sujetos y colectivos involucrados están representados en jóvenes estudiantes y aspirantes universitarios indígenas y afrocolombianos, así como también en jóvenes líderes de estas comunidades. Los beneficios de utilizar esta técnica es que permite, adicional a la entrevista, profundizar y ahondar en trayectorias vitales de los sujetos y sus configuraciones y des- configuraciones identitarias. Los cursos de vida de las personas se enmarcan, retomando el concepto de interdependencia, entre los recorridos parciales de los sujetos en distintos campos de experiencias, a los que

convergen o sincronizan para marcar transiciones y cambios (Freidin:64). Cabe anotar que en esta técnica también se busca establecer una relación dialógica entre el investigador y quien, como investigador de sus propios eventos vitales, pone en juego su propia historia. Relación que propende por “hacer emerger”, desde los relatos, las experiencias y las marcas en las que ambos se involucran como sujetos de análisis. Para la utilización de esta técnica se tendrán en cuenta las siguientes modalidades: (1) historias de vida tipo en las que se seleccionarán algunos de los sujetos de la investigación que se consideren representativos de la problemática a estudiar; (2) historias de vida colectiva en las que múltiples voces se relatarán, interpretarán y reconstruirán de forma cruzada; y (3) historias de vida atípicas en las que se seleccionará uno de los sujetos que se salgan de los patrones de investigación establecidos; se trata de un caso de singularidad dentro de la singularidad y representa una opción de plantear nuevos caminos de interpretación.

14. Estructura del plan de análisis

Sistematización de datos

A partir de la información recogida, tanto en entrevistas como en descripciones e narraciones, se construyen categorías de análisis. Estas categorías se entrecruzan con los marcos teóricos para generar descripciones e interpretaciones. La construcción de categorías permite visualizar relaciones significativas y construir nuevos conceptos.

Análisis de los datos

Se trabaja a partir de lecturas narrativas con los jóvenes entrevistados con el propósito de encontrar en la lógica del co-análisis, la interpretación de vivencias, imaginarios y discursos propios, y a partir del entretreído, se construyen argumentos concluyentes

Presentación de resultado final

Se presenta un documento escrito con los hallazgos de la investigación y los resultados que esta arroja.

15. Bibliografía utilizada

- Arango, L. G. (2004). Jóvenes en la Universidad. Género, clase e identidad profesional. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad Nacional de Colombia.
- Barbero, J. M. (1998). Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En: “Viviendo a toda”, Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Universidad Central. DIUC. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Belalcazar, J. G. (2007). De los jóvenes, identidades y subjetividades: ¿Desde donde pensar el tema hoy? Jóvenes en Exilio. Palmira: C.I.D.I. Universidad Pontificia Bolivariana.

- Bonder, G. Género y Subjetividad. Internet. Sf.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Bogotá: Ediciones Uniandes. Norma.
- Carey, M. A. (2003). El efecto del grupo en los grupos focales: planear, ejecutar e interpretar la investigación con grupos focales. En: Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Morse Janice M. (ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. Contus.
- Cerdá, L. Los mitos sociales y las configuraciones subjetivas. Anales de la Educación Común. INTERNET. Sf.
- Corrales, M. (1998). Abriendo Caminos, fortaleciendo espacios: Licenciatura en etnoeducación de la Universidad del Cauca. En: Jorge Luis Gonzáles Bermúdez (comp). Memorias del primer congreso universitario de etnoeducación. Riohacha: Universidad de la Guajira.
- Freidin, B. (2004). El uso del enfoque biográfico para el estudio de las experiencias migratorias femeninas. En: El método biográfico. Sautu Ruth (Comp.). Buenos Aires.
- Galeano, M. E. (2004). Diseño de Proyectos en la investigación Cualitativa. Medellín: Fondo Editorial. EAFIT.
- Gamboa, J. C. (2001). Educación Intercultural para una sociedad multiétnica. Ensayo para la discusión en la Universidad del Cauca. Popayán.
- Garay, L. J. (2002). Globalización. En: Serje, Margarita Rosa y otros (Eds.). Palabras Para Desarmar. Ministerio de Cultura- ICANH.
- Garces, D. (2001). Citado en: "Educación Alternativa", Historia, Geografía y cultura del Cauca. Tomo I Territorios Posibles. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Guber, R. (2005). La Etnografía. Método, campo y flexibilidad. Bogotá: Norma.
- Maffesoli, M. (2005). El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mead, M. (1991). Cultura y Compromiso. Estudios sobre la ruptura generacional. Barcelona: Gedisa.
- Pancho, A. y otros. (2004). Educación Superior Indígena en Colombia. Una apuesta de futuro y esperanza. Cali: UNESCO, ASCUN, CRIC, ONIC, MEN.

- Rappaport, J. (2005). Retornando la mirada: Una investigación colaborativa interétnica sobre el Cauca a la entrada del milenio. Popayán: Universidad del Cauca. Serie estudios Sociales.
- Reguillo. (2000). Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Bogotá: Norma.
- Ricoeur, P. (1996). Sí mismo como otro. Madrid: Siglo XXI Editores.
- _____. (2001). Del texto a la acción. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sierra, Z. (Coord.). (2004). Voces indígenas universitarias. DIVERSER. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tezanos, A. (2002). Una Etnografía de la Etnografía. Colección pedagogía. Bogotá: S. XXI.
- Wade, P. (2002). Identidad. En: Serje, Margarita Rosa y otros (Editores). Palabras para Desarmar. Ministerio de Cultura- ICANH.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	21
CAPÍTULO I: JÓVENES INDÍGENAS DEL CAUCA,.....	30
ACTORES CULTURALES, POLÍTICOS Y EDUCATIVOS.....	30
1.1. Perspectivas sobre juventud y su resignificación en el ámbito de las etnicidades 30	
1.2. Movimientos juveniles indígenas del Departamento del Cauca.....	38
1.2.1. Coordinación de Jóvenes del Cauca.....	38
1.2.2. Guardia Indígena.....	39
1.2.3. Movimiento Juvenil Álvaro Ulcué.....	40
1.2.4. Escuela de Formación de Jóvenes Yanakunas	41
1.2.5. Colectivo Huellas Juveniles	41
1.2.6. Cabildos Indígenas Universitarios	42
1.2.7. Cabildo Indígena Universitario de Popayán (CIDES)	45
CAPÍTULO II: ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE ETNOEDUCACIÓN	52
DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA: REAFIRMACIONES Y	52
TRANSFORMACIONES IDENTITARIAS	52
2.1. El programa de Etnoeducación.....	52
2.2. ¿Quién es el estudiante que llega al programa de Etnoeducación?.....	58
2.3. ¿Qué mediaciones y vínculos identitarios pesan en el joven indígena a su ingreso a la universidad?.....	63
CAPÍTULO III : LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA	83
EN EL IMAGINARIO DEL ESTUDIANTE INDÍGENA.....	83
3.1. La Universidad del Cauca, un escenario en debate	83
3.2. Universidad del Cauca como mito de la ilustración.....	86
3.3. La universidad como espacio de representación de lo colonial	88
3.4. El campus como espacio de resistencia.....	91
CAPÍTULO IV: INTERCULTURALIDAD EN EL MEDIO UNIVERSITARIO	97
4.1. Universidad Inclusiva como política de gobierno	97
4.3. El reconocimiento de las lenguas indígenas en la Universidad.....	107
4.4. La Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): una propuesta universitaria desde la autonomía.....	111
4.4.1. Visiones que orientan la UAIIN.....	113
4.4.2. El reconocimiento, la legitimidad y otros debates en la UAIIN	114
4.4.3. Estudiantes universitarios: un reto para la UAIIN	116
4.5. La interculturalidad o el camino de la develación y la autorepresentación....	117
CONCLUSIONES	121
REFERENCIAS	123
Anexo 1. “Jóvenes, cultura e identidad”, en: Apropiación Crítica y resistencia cultural de memorias y comunidades juveniles indígenas”.....	132

INTRODUCCIÓN

La violencia epistémica que caracteriza la academia moderna no ha sido superada en el mundo multicultural; más bien, ha tomado nuevos perfiles, algunos de ellos más pronunciados que durante la modernidad porque ahora son estimulados desde políticas públicas que promueven la diversidad en vez de condenarla. Esta no es una contradicción sino una característica de los Estados multiculturales. Una academia comprometida con la superación de la violencia epistémica busca otros caminos. El propósito del presente trabajo está centrado en la anterior discusión: reflexionar sobre este asunto desde mi experiencia como profesora de la Universidad del Cauca y como mujer comprometida y cercana al movimiento indígena y especialmente, a los jóvenes estudiantes indígenas que día a día ingresan a la academia, lugar en el que se configura esta controversia, y en el que ellos vienen consolidando y fortaleciendo un papel protagónico.

El trabajo está dividido en cuatro capítulos: el primero es una entrada a los movimientos juveniles indígenas del Cauca a través de la caracterización de algunos de los más relevantes: Coordinadora de jóvenes del Cauca, Guardia Indígena, Movimiento Juvenil Álvaro Ulcué, Escuela de Formación de Jóvenes Yanakuna, Colectivo Huellas Juveniles, Cabildos Indígenas Universitarios, Cabildo Universitario de Popayán(CIDES). Previa a esta caracterización, se muestra un breve panorama de las perspectivas sobre juventud y la invitación a trabajar sobre su resignificación en el campo de las etnicidades y de la ruralidad. El segundo capítulo describe a los estudiantes del Programa de Etnoeducación de la Universidad del Cauca en sus procesos de reafirmación y transformación identitaria a través de su caracterización previa y sus mediaciones y sus vínculos en el contexto de la academia. El tercer capítulo muestra a la Universidad del Cauca en el imaginario del joven indígena como un escenario en permanente debate y en el que, el mito de la ilustración y su representación colonial, configuran un espacio de negociación y resistencia. El último capítulo, como parte concluyente, plantea la interculturalidad como alternativa en el medio universitario, en confrontación e incertidumbre con las disyuntivas de la multiculturalidad. Se muestran algunas políticas universitarias que se interpretarían como las respuestas al reconocimiento del “otro” indígena, pero que son insuficientes y coyunturales. Paralelo a lo anterior, se muestra el proyecto de Universidad Autónoma Intercultural indígena, como elemento de contrastación y como ejemplo de una experiencia alternativa desde la autonomía. Es el nuevo argumento que posiciona políticamente a la organización indígena. Finalmente, se muestran algunos elementos concluyentes y propositivos en torno a la juventud indígena como nueva estrategia de la interculturalidad en la educación superior.

Violencia epistémica y alteridad

La historia de Occidente está signada por la dominación cultural de pueblos distintos. En contra de la visión de los académicos del Atlántico norte que consideran el colonialismo como residual a la modernidad —un producto indeseado, para algunos, o

abiertamente deseado, para otros (Trouillot 1991; Larraín 1996)— algunos escritores latinoamericanos (Quijano 1990; Dussel 1994; Castro 2005) han propuesto que modernidad y colonialismo se han co-producido mutuamente. Los discursos colonialistas están atravesados por un proyecto moralizante que supone que (a) la civilización moderna es superior; (b) esta superioridad supone un imperativo moral: civilizar, modernizar, desarrollar a los primitivos, salvajes, bárbaros, sub-desarrollados, tercer-mundistas; y (c) si este empeño moral encuentra oposición o se concibe como imposible el uso de la violencia resulta legítimo y el victimario se resignifica en víctima y el sufrimiento de los otros aparece como inevitable (Dussel 1994). Una de las características más insidiosas de la co-producción entre modernidad y colonialismo ha sido la violencia epistémica que ha permitido que *una* visión del mundo se imponga sobre las demás.¹ La dominación epistémica no borra, simplemente, los sistemas de conocimiento y las cosmovisiones de los colonizados. Lo que hace es mucho más perverso (y efectivo): distorsiona, confunde, agrupa. El colonialismo no destruye tanto como construye; esa construcción es más efectiva que la simple destrucción. El universo simbólico de los pueblos conquistados nunca es el mismo después de la intervención de la máquina colonial.

La violencia epistémica ha sido cuestionada y enfrentada desde hace unos años. Aunque las agendas políticas que condujeron el empoderamiento étnico de la década de 1970 no contemplaron un enfrentamiento epistémico explícito si llevaron, paulatinamente, a que esto sucediera. Desde la academia el enfrentamiento ha sido hecho desde una plataforma relativista que supone que las culturas son inconmensurables (lo que evita el universalismo) y que cada cultura tiene el derecho de establecer y negociar sus propios referentes simbólicos.

La situación multicultural

El multiculturalismo dio al traste con el proyecto moderno-nacional vigente hasta entonces. En América Latina ese proyecto fue variado y adquirió colores particulares de acuerdo con los antecedentes coloniales, la impronta del catolicismo y las relaciones raciales en cada país; sin embargo, una característica común básica (la marca de fábrica de la lógica moderna) fue la creación de una comunidad nacional definida por criterios morales de igualdad e identidad. Los países de América Latina experimentaron, más o menos al mismo tiempo, una ola de reformas constitucionales y provisiones legales tendientes a implementar el multiculturalismo, una retórica mundial que busca organizar las sociedades en marcos de diferencia más rígidos y circunscritos que durante la modernidad, esta vez definiendo la igualdad por la distancia. Ahora no se busca que el otro sea como el yo sino que conserve (o refuerce o crezca) su diferencia. La retórica multicultural alimenta un esencialismo estratégico que hace parte del posicionamiento político en la narrativa de la construcción identitaria (Spivack) y que supone, como un hecho, las diferencias culturales y las promueve. La apología de la heterogeneidad que hacen los nuevos mandatos constitucionales latinoamericanos reconoce las demandas

¹ Mignolo (1995), documentó este suceso en el caso de la conquista y colonización de América en términos de espacio, memoria y lenguaje.

subalternas y los logros políticos de los movimientos sociales pero también sirve los propósitos de establecer nuevas diferencias o re-establecer las que parecían haberse desdibujado; además, la proliferación de identidades más locales, más específicas (étnicas, por ejemplo), milita en contra de asociaciones más amplias, fuertes y desestabilizadoras, como la identidad de clase.

El multiculturalismo es un escenario dinámico porque reconfigura las relaciones sociales y las formas de identidad. También les impone límites: la diferencia puede transcurrir, pero sólo por cauces tranquilos y separados. Charles Taylor (1993:93), uno de los principales teóricos del multiculturalismo liberal, lo expresó así: "...el liberalismo no puede ni debe atribuirse una completa neutralidad cultural. El liberalismo es, también, un credo combatiente. La variable tolerante que apruebo, así como sus formas más rígidas, tiene que establecer un límite." Una de las más notorias contradicciones funcionales de la retórica multicultural es la creación de diferencias esencializadas (en lo que radica, por cierto, su efectividad y su efectismo) y, al mismo tiempo, la condena de los esencialismos porque en ellos descansa, potencialmente, la génesis de las posturas radicales y empoderadas que teme y rechaza. La alteridad debe moverse, con un extraordinario y cuidado equilibrismo, por una tenue (pero firme) línea de identificación atemporal y descontextualizada pero evitando la estridencia esencialista (como si las esencias pudieran existir, pero en silencio, sin insinuarse demasiado, reservando su exhibición sólo para entre casa y para el mercado de lo exótico). Otra cuestión de límites.

El multiculturalismo es una política de la diferencia basada en el *reconocimiento* de la diversidad cultural. En ese mandato radica uno de sus problemas: reconocer no implica conocer sino aceptar la existencia. La aceptación, incluso de aquello que no nos gusta, se traduce en tolerancia. El multiculturalismo es una forma tolerante de organizar la sociedad pero no una forma militante de conocerla ni de tender puentes interculturales que permitan a las diferencias culturales conversar, conocerse, crear proyectos colectivos (distintos, por supuesto, del consenso hegemónico logrado alrededor de los extintos Estados nacionales). El "otro real" (que responde de maneras diversas, no siempre pacíficas, democráticas ni humanistas, a las presiones del capitalismo salvaje, a la velocidad de los flujos globales y a la violencia post-ideológica) debe dar paso, sin disonancias, al "otro imaginado" (que vive su vida bucólica y exótica en el mundo de la tolerancia y la separación). Como señaló Slavoj Žižek (1998:157) de una manera brutal:

La "tolerancia" liberal excusa al otro Otro folclórico, privado de su sustancia (como la multiplicidad de "comidas étnicas" en una megalópolis contemporánea) pero denuncia a cualquier Otro "real" por su "fundamentalismo," dado que el núcleo de la Otredad está en la regulación de su goce: el "Otro real" es, por definición, "patriarcal," "violento," jamás es el Otro de la sabiduría etérea y las costumbres encantadoras. Uno se ve tentado aquí a reactualizar la vieja noción marcuseana de "tolerancia represiva," considerándola ahora como la tolerancia del Otro en su forma aséptica, benigna, lo que forcluye la dimensión de lo Real del goce del Otro.

Conceptos devastadores, en verdad: regulación del goce de la alteridad; tolerancia represiva; estigmatización y, al mismo tiempo, promoción del primordialismo. El multiculturalismo organiza las diferencias, nominándolas y creándolas desde un lugar de enunciación (el del Estado, los organismos multilaterales, las ONGs, la academia) que no se despojó de su traje hegemónico. El “otro real” es reprimido por su reflejo virtual. Otra vez Žižek (1998:172):

...en el multiculturalismo existe una distancia eurocentrista condescendiente y/o respetuosa para con las culturas locales, sin echar raíces en ninguna cultura en particular... el multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un “racismo con distancia:” “respeto” la identidad del Otro, concibiéndolo como una comunidad “auténtica” cerrada hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada.

A pesar de que el multiculturalismo promociona la apertura y el entendimiento intercultural y hace suyas las promesas de igualdad y equidad con las cuales se estrenó la retórica moderna hace tres siglos, la academia contemporánea (multicultural, entonces) no ha renunciado a la forma como trata a otras formas de producir, transmitir y apropiarse el conocimiento. Tampoco ha renunciado a su monopolio narrativo. El multiculturalismo cae, porque no lo evita, en un paternalismo proteccionista, cuando no en un racismo que segrega. Si no ha superado la violencia epistémica del proyecto moderno-nacional, ¿a qué alternativa podemos recurrir para construir una academia abierta, horizontal y plural?

Hacia una academia intercultural

La academia que descrea de la horizontalidad, equidad y apertura del multiculturalismo ha comenzado a adentrarse por caminos poco conocidos, apenas trochas por transitar. Esa búsqueda hace suya una idea intercultural, conversante, abierta. La interculturalidad cree en la existencia de consensos mínimos establecidos a través de discusiones abiertas y horizontales y cree que las diferencias pueden ser negociadas provechosamente; más que sólo separar y organizar las diferencias culturales (como hace el multiculturalismo) apuesta por su realización en escenarios plurales. La interculturalidad también es una propuesta descolonizadora, con cuatro propósitos mínimos: (a) enfrentar, desde un pensamiento contestatario y situado, la relación colonial que hace que la metrópoli produzca y piense la academia periférica (una academia descolonizada es un requisito mínimo para una academia de la descolonización); (b) analizar la plataforma epistémica desde la cual Occidente construyó a los otros y transformó las culturas de los colonizados; (c) reunir saber y poder, separados por el positivismo desde hace más de un siglo; es decir, volver conscientemente políticas las intervenciones disciplinarias; y (d) ir más allá de los límites de la academia y buscar la transformación de las relaciones sociales. La interculturalidad busca entender (y “abrirse” a otros sujetos que entienden) las nuevas relaciones de lo local con lo global, las auto-representaciones de los movimientos sociales (inéditas porque nunca habían ocurrido con tanta visibilidad y con

tanto poder, algo sólo posible por la retórica global del multiculturalismo) y su articulación con las representaciones académicas.

La Universidad del Cauca, una institución pública con casi dos siglos de existencia, es un escenario de reproducción de la violencia epistémica de la modernidad; sus programas (crecientes en cantidad, pero no en apertura) reproducen el canon del saber occidental sin consideración alguna por posibilidades distintas. También allí la nueva retórica multicultural ha encontrado un tímido cobijo (cuotas para minorías, promoción de la diferencia); sin embargo, el logocentrismo sigue siendo la norma y la medida. Sin embargo, el programa de Licenciatura Etnoeducación trata de apartarse de esta complacencia y busca una mirada (en enseñanza e investigación) que vaya más allá del absolutismo del conocimiento Occidental.

Uno de los componentes del programa de Licenciatura Etnoeducación, investigación y pedagogía, promueve estrategias de investigación participativas y pertinentes a los contextos locales y subalternos y fomenta la generación de conocimientos alternativos desde el reconocimiento de conocimientos tradicionales y sus correspondientes visiones del mundo. Estas estrategias no sólo se reflejan en la concepción curricular del programa sino en prácticas formativas y en las perspectivas investigativas que se han ido construyendo a partir de reflexiones críticas colectivas y de las realidades y exigencias de los estudiantes. El conocimiento no sólo se valida en la producción académica convencional (conferencias, artículos, libros) sino en su funcionalidad como acción social creativa, crítica y transformadora de problemáticas locales que constituyen los núcleos investigativos. En este sentido hay que interpelar la producción de conocimiento en la academia y su fomento desde el aula de clase: ¿qué funcionalidad y pertinencia se impulsa desde la academia en relación con la práctica investigativa y sus productos? La confrontación de la violencia epistémica revela una triple colonización: (a) la reproducción acrítica de conocimientos no situados, de localismos globalizados surgidos del orden colonial que contribuye a la transformación de otros saberes (igualmente locales, pero no globalizados y, en cambio, sometidos);² (b) la descalificación (pero transformación) de saberes subalternos a pesar del discurso incluyente del multiculturalismo; y (c) la descontextualización del conocimiento frente a las problemáticas locales y la anulación de su papel transformador.³ La indagación por el papel de la investigación en relación con la producción y validez del conocimiento pone al programa de cara a la vieja disyuntiva entre conocimientos “universales” y conocimientos “locales.”⁴ Si el programa de Licenciatura en Etnoeducación desarrolla su propuesta de investigación a partir del reconocimiento e inclusión de saberes locales en el marco de la academia es importante preguntar por el significado y las implicaciones pedagógicas que requiere formar en otros saberes: ¿qué influencia tiene o

² “Consecuencia de esta herencia colonial son también las relaciones de subordinación que vinculan un buen segmento de la institucionalidad científica latinoamericana con el de algunas sociedades de Europa Occidental y Estados Unidos” (Mato 2008:104-105).

³ Esta es una característica colonial relativamente tardía (finales del siglo XIX) porque supuso la traición de los ideales modernos originales, es decir, la unión de saber y poder.

⁴ Esta oposición muestra lo universal como conocimiento y lo particular como saber; innecesario decir que al primero se otorga legitimidad cognitiva y al segundo exotismo antropológico.

tendría este tipo de propuestas en la transformación de los marcos académicos e institucionales de la universidad? La disyuntiva planteada en relación con la práctica formadora muestra la dificultad de concretar el discurso inclusivo de la diversidad y del reconocimiento de conocimientos alternativos, locales o tradicionales; se trata de fomentar y generar relaciones horizontales que rompan (si se requiere) las disyuntivas entre el saber académico y el saber local, que promuevan (acaso) la complementariedad de saberes, que vayan más allá del monologuismo (no sólo académico, por cierto).

Esta discusión es relevante para indagar por los parámetros para evaluar y validar procesos no tradicionales de docencia e investigación. Por ejemplo, ¿cómo direccionar la investigación de estudiantes de grupos étnicos que tengan en cuenta los procesos de constitución del sujeto que aprende e investiga a la luz de sus dinámicas de estructuración cultural, de la mediación de la lengua y de factores transculturales?; ¿cómo promover la IAP en el contexto universitario, superando la ilusión de la participación y promoviendo el pensamiento como acción?; ¿qué implican las identidades múltiples de los protagonistas del proceso académico, sobre todo (pero no exclusivamente) de los estudiantes (estudiantes-investigadores, miembros de una comunidad o grupo étnico diferenciado y maestros en ejercicio)?; ¿qué enfoques de investigación son los más apropiados: descriptivos, comprensivos y/o transformativos? El programa discute, aunque no invalida, el uso acrítico en los estudiantes de discursos estereotipados de su tradición cultural que no profundizan ni plantean nuevas dinámicas basadas en sus prácticas, en narrativas creativas y en etnografías críticas. Además, hace énfasis en una formación con perspectiva hermenéutica que promueve la co-interpretación y el reconocimiento de la diversidad con el ánimo de equilibrar proyectos de investigación de índole transformativa o aplicada, preferidos por los estudiantes. De hecho, en sus proyectos abundan objetivos enunciados desde lógicas como promover estrategias; concientizar a la comunidad; recuperar la lengua, la identidad, la cultura.⁵ Aunque el programa acoge el carácter transformador que caracteriza los proyectos de investigación de los estudiantes, como reflejo de una necesidad de cambio de sus condiciones actuales y de su papel de investigadores como agentes dinámicos, es limitado si no se alimenta de un análisis crítico e interpretativo porque ¿cómo se transforma la realidad sin interpretarla?

Dicho esto, sin embargo, es necesario avanzar en el propósito de armonizar el discurso de la inclusión con las prácticas; sólo así se podrá configurar el ideal de una construcción intercultural. Desde el programa de Licenciatura en Etnoeducación se defiende la intersubjetividad en la investigación, buscando trascender visiones positivistas de objetividad y neutralidad, pero en los ejercicios de estructuración de los proyectos (sobre todo cuando los estudiantes construyen el problema) todavía se sigue exigiendo modelos neutrales, evitando pre-concepciones interpretativas; esta exigencia ignora que los estudiantes conocen, más que los profesores, sus propias condiciones de

⁵ Paradójicamente (aunque no incomprensiblemente) estas lógicas están influenciadas por proyectos de intervención impulsados por ONGs nacionales e internacionales, por instituciones del Estado y por dinámicas políticas con enfoque crítico social que promueven el cambio y la transformación emancipadora frente a condiciones de dominación.

existencia en relación con subjetividades compartidas. Por eso la estructuración y ejecución de los proyectos reconocen y hacen caber, de forma constructiva y crítica, las expresiones y estructuraciones conceptuales de los estudiantes. No se trata, entonces, de particularidades que deban ser corregidas sino de formas distintas de conocer y de problematizar.

Estas observaciones podrían inscribirse en el rótulo popularizado como *diálogo de saberes*. Sin embargo, es una estrategia multicultural tolerante que prescinde de la mirada crítica. El diálogo de saberes es un campo de tensiones subyacente por el deseo de visibilizar al subalterno, muchas veces sólo buenas intenciones de una academia que (quizás) quiere cambiar pero no tiene las herramientas para hacerlo. La etnografía (aún no hecha) de la manera como las comunidades locales, generalmente étnicas, miran la academia revelaría que la ven menos como un campo de discusión que como parte insalvable de la institucionalidad, como representante del Estado y las minorías cognitivas, como un lugar de exclusión.

Una tarea por realizar es pensar la investigación "colaborativa" no como un proceso unilateral en el que el investigador sigue identificándose como el poseedor del conocimiento y de su construcción. Muchas investigaciones colaborativas son sólo formas de compartir resultados, no empresas colectivas sino un proceso de una vía por el cual el conocimiento experto es comunicado al público en general. Las comunidades nativas son incluidas en este proceso direccional con la idea de que puedan, eventualmente, encontrar información útil para sus propias agendas. Las distintas concepciones del asunto han hecho que el concepto "colaboración" se haya vuelto polisémico y más una forma de aliviar la culpa de la violencia epistémica (y seguir haciendo el mismo trabajo) que embarcarse en prácticas diferentes. Los movimientos sociales no requieren, necesariamente, de la ayuda de los académicos (porque ya tienen "académicos" propios, muchas veces formados en las universidades del Estado, o porque desconfían de la academia tradicional), en cuyo caso la colaboración es un sinsentido o sólo una necesidad de la academia, forzada a ser más relevante y responsable frente a la sociedad multicultural. Aunque la resistencia y la colaboración pueden ser dos caras de la misma moneda es más frecuente que la colaboración que los académicos tienen en mente sea sólo una forma de mitigar el colonialismo (heredado, sin duda, pero también reproducido) al pasar a los legos lo que han encontrado. De esta forma la academia se acomoda a los mandatos multiculturales de apertura y tolerancia sin perder sus privilegios.

La formación de estudiantes en algunos programas re-direcciona este enfoque a otros más contextuales y políticamente responsables, como la investigación participativa que propone diferentes elementos integradores hacia la construcción de una investigación crítica social. ¿Hasta dónde la investigación colaborativa promueve procesos críticos frente a la colonialidad del conocimiento? La respuesta a esta pregunta pasa por analizar desde dónde y por qué ocurre y se promueve la separación (arbitraria, si se quiere, pero estratégicamente utilizada) entre el "saber" tradicional y/o comunitario y el "conocimiento académico o experto." Esta polarización es un palo en la rueda de la academia intercultural, no tanto por sus limitaciones epistemológicas y metodológicas

como por su intencionalidad política. Quizás, entonces, tenga alguna utilidad pensar la idea de “saberes complementarios” o “apropiados,” establecer nuevas miradas a los discursos que promueven la investigación “por fuera del sistema,” entendiendo que negarse a un sistema no evita adoptar otro, como atestiguan los procesos de formalización del conocimiento que promueven algunas organizaciones indígenas por fuera de la academia estatal.

La IAP promovió el valor de la investigación como proceso en relación con la construcción de nuevos aprendizajes (sentido dialéctico del aprender) a expensas de la mirada (académica tradicional) de la investigación como producto. Una particularidad del ejercicio académico en el Tercer Mundo es la intervención transformadora más que la documentación marginal. La investigación participativa ubica los escenarios de *participación* (qué significa participar en lo político, en lo educativo) y la propicia a partir de estrategias de co-interpretación (usando, por ejemplo, talleres multidireccionales que se vinculan a los elementos existentes y significativos de la comunidad). La participación que se enuncia, pero no se realiza, es hija del moralismo multicultural. La participación cierta trasciende la polaridad entre saber y conocimiento; propicia procesos críticos que develan las distancias entre los discursos y las prácticas; fisura el papel tradicional del investigador en el que el estudiante-investigador debe ser fiel copia de su profesor; logra en el estudiante y en la comunidad con la que interactúa empoderamientos alternativos para generar procesos de construcción de conocimiento (compartido, crítico, pertinente, que impacte, comprensivo, transformativo). La participación no sólo ocurre en o para la transformación sino en la reorganización de procesos interpretativos. Al impulsar este tipo de investigación se recupera el sentido de la acción en dos movimientos: (a) el pensamiento como acción e innovación; y (b) la investigación como elemento estructurador del aprendizaje; como señaló Piaget (1986) no se aprende solamente por los sentidos sino por la acción. Investigar y formar investigadores potenciando escuchar, hablar, leer y ver (observación participante, etnografías compartidas); recurrir a la tradición oral, a la recuperación colectiva de la historia (*sensu* Rivera 1990); generar procesos comunicativos sin eclipsar visiones locales. Las investigaciones alternativas no son una metodología anexa al problema a investigar; son consustanciales a la construcción de sentidos colectivos e individuales. A través de la búsqueda de consensos reparan, se nutren de la práctica y la resignifican, empoderándola; a través de caminos colectivos (en la producción, circulación y consumo de conocimiento) buscan y reconocen dinámicas simbólicas locales (no académicas) y promueven relaciones interculturales que aprovechan las crisis y las tensiones entre diferentes.

La promoción multicultural de las diferencias culturales debe verse con ojo crítico: en vez de considerarla como una concesión a la horizontalidad verla como una igualación desactivante. En vez de hablar de diferencias culturales, celebradas y promovidas por el multiculturalismo, hablar de diferencias coloniales. Se trata, entonces, de desplazar la mirada y llevarla a ver desde una óptica distinta, que Mignolo (2005:43) llamó geopolítica del conocimiento:

...el conocimiento siempre está localizado geo-histórica y geo-políticamente en la diferencia epistémica colonial. Por esa razón la geo-política del conocimiento es la perspectiva necesaria para disipar la presunción eurocéntrica de que el conocimiento válido y legítimo debe ser sancionado con los estándares occidentales.

Para algunos líderes de los movimientos sociales, sobre todo quienes militan en agendas esencialistas, la academia es una empresa colonialista sin remedio, un pecado original que nosotros (los académicos) debemos cargar para siempre. En ese caso todos los esfuerzos que se hagan para cambiarla resultarían condenados desde el principio y todos nuestros compromisos y expectativas se ahogarían en las bravas aguas de la irreversibilidad histórica. No estoy de acuerdo, no porque crea que un simple acto de buena fe baste para cambiar el curso del proyecto Occidental de dominación sino porque si la academia no milita contra la discriminación y la subordinación serán pocas sus oportunidades de ser socialmente responsable en los tiempos que corren. El *ethos* académico basado en la violencia epistémica puede ser superado por una práctica responsable, abierta, reflexiva y comprometida con los sujetos; puede ser superado, como sugeriré, por una propuesta intercultural.

CAPÍTULO I: JÓVENES INDÍGENAS DEL CAUCA, ACTORES CULTURALES, POLÍTICOS Y EDUCATIVOS

La constitución de comunidades juveniles de grupos étnicos, específicamente de jóvenes indígenas del Departamento del Cauca, es un fenómeno relevante y en crecimiento en el ámbito de sus organizaciones, en el contexto de las movilizaciones sociales y en el marco de la educación superior. Desde este lugar factores como la tradición, la autoridad, la autonomía y la memoria se debaten entre la lógica colectiva y la lucha por el reconocimiento del sujeto joven. Estas organizaciones juveniles también promueven debates en relación con las múltiples tensiones que generan sus procesos de integración y/o resistencia en escenarios educativos, políticos y culturales y que redefinen el papel de la alteridad juvenil como un campo de lucha y de negociación permanente y en el que juegan un papel importante variables como la desterritorialización (desplazamiento campo-ciudad); la construcción de nuevos territorios en escenarios urbanos; el acceso a las tecnologías de la información; la inclusión y participación en debates locales, nacionales, globales y transculturales; y la movilidad entre escenarios culturales específicos y contextos más amplios.

En este capítulo mostraré algunas de las organizaciones juveniles indígenas, cuyos sujetos han sido actores tradicionalmente excluidos, pero que, a partir de sus prácticas, acciones y discursos, vienen transformando esta condición y los contextos tradicionales en los que han sido interpretados. Sin embargo, se hace necesario que previamente mostremos un mapa general de la noción de juventud y como esta requiere de su resignificación en el escenario de las poblaciones indígenas.

1.1. Perspectivas sobre juventud y su resignificación en el ámbito de las etnicidades

En la necesidad de indagar por el contexto teórico de las identidades juveniles, vemos como, desde los años veinte hasta los setenta e incluso ochenta, se presentó una tendencia a estudiar al joven como una imagen amenazante (Reguillo 2000), a pesar de su papel protagónico y rupturador de los movimientos de los sesenta y setenta. Posteriormente, específicamente a principios de los noventa, el análisis se desplazó hacia entender a la juventud como elemento de consumo, imagen y objeto de la industria cultural. Aunque estas visiones son necesarias en el entendimiento de esta categoría, han estado matizadas por concepciones ahistóricas y en las que se privilegia la noción de juventud como una etapa particular de desarrollo individual. A partir de finales de los noventa, con Margulis y Urresti(1998), se procura trascender miradas homogéneas y unificadoras y se introducen pautas de análisis más contextualizadas donde los jóvenes, como actores situados, comparten una estrecha relación con ambientes sociales y locales, muchas veces en conflicto: jóvenes con grandes diferencias y desigualdades especialmente en el ámbito latinoamericano y en el que conceptos como el de moratoria social, a diferencia de su aplicación en el marco de

sociedades capitalistas, requiere de su articulación a nociones como la de incertidumbre la que subyacen las desigualdades económicas.

En la indagación del contexto teórico se encuentra otro concepto importante para tratar de clarificar la noción de juventud y es el de *generación*, entendida como el momento histórico durante el que una cohorte se incorpora a la sociedad (Arango 2004). Es así como la generación determina contextos y concepciones políticas de una época, define formas de socialización y códigos culturales. La adscripción generacional permanece a lo largo de la vida y no solamente construye solidaridades culturales intergeneracionales sino huellas identitarias en la constitución de la historia y la memoria de los pueblos. Lo interesante es que esta adscripción es construida, fundamentalmente, en el período de juventud, situación que permite reconocer en los jóvenes su huella en el surgimiento de nuevos paradigmas sociales.⁶

Otro de los elementos que ha estado presente en los últimos años en el marco conceptual sobre juventud es el referido a *capital temporal* como definitorio de la condición de juventud y que estaría constituido por conceptos como liviandad, devaluación de la memoria, uso del tiempo libre, empatía tecnológica, hegemonía del cuerpo, joven-mito del recurso publicitario, joven heredero de la clase dominante, modernizante y elemento constitutivo del neoliberalismo y de la globalización (Martín-Barbero 1998). Sin negar que estos elementos están cruzando la vida de los jóvenes actuales, especialmente en contextos y conglomerados urbanos que les permiten coexistir e interpretar más fluidamente el mundo contemporáneo, es necesario tomar esta postura en un sentido crítico ya que determinaría y condicionaría la noción de juventud a marcos post modernos en donde el joven se interpreta como protagonista de la cultura virtual y como objeto pasivo de la cultura del capital. Alternativa a esta concepción se plantean otras visiones en las que las prácticas juveniles y sus representaciones se constituyen en metáforas del cambio social (Mead 1991), en las que el papel de los jóvenes, más que productos de la asimilación, coexisten en una sociedad híbrida y heterogénea en que transitan entre la integración y la resistencia a la socialización. Es aquí donde surge otro concepto clave en este tipo de análisis y es la categoría *jóvenes alternativos vs jóvenes integrados*, entendiendo que “los jóvenes integrados son estudiados a partir de su inserción escolar, laboral y religiosa o desde la perspectiva de sus consumos culturales, mientras que las prácticas culturales de los jóvenes alternativos o disidentes fueron estudiadas profusamente a partir de su no integración en los esquemas dominantes” (Arango 2004:319). Esta categoría cobra importancia para esta investigación en la medida que se sitúan como planos de interpretación entrecruzados (por ejemplo, acciones juveniles y modos de participación política en articulación a proyectos de la alteridad en los que los jóvenes se relacionan y se reconocen identitariamente en oposición al orden social) o, como propone Reguillo

⁶ Según Beatriz Sarlo (1994:114), desde un planteamiento posmoderno, las transmisiones culturales que se daban, tradicionalmente, de generación en generación por vías orales, escritas y cara a cara son canales culturales que ya no interesan o estimulan la atención de los jóvenes. “Como sea, las viejas identidades se han ablandado y, sobre todo, han perdido capacidad para regenerar sentimientos de pertenencia, aunque no está dicha la última palabra; en ocasiones viejos símbolos son vueltos a usar en nuevos contextos culturales o geográficos.”

(citada por Arango 2004), respecto a la necesidad de superar la dicotomía integrados/no integrados para ubicarnos en el ámbito de la hibridaciones, continuidades y discontinuidades entre los distintos espacios, prácticas y representaciones de los jóvenes y teniendo en cuenta las ambivalencias entre tradición y modernidad, entre cambio y reproducción de valores. Este tipo de tensiones se develan, de manera particular, en jóvenes pertenecientes a grupos étnicos y, especialmente, en poblaciones indígenas del departamento del Cauca en donde la autoridad, la tradición y la memoria se debaten con un mundo globalizante. La propuesta de Reguillo permite ubicar un nuevo entorno comprensivo respecto a los jóvenes, que marca la década de los noventa en el contexto de Latinoamérica. Este tiene que ver con la elaboración de discursos más relacionales y comprensivos que permiten problematizar el sujeto de estudio y los instrumentos de conocimiento. Se trabaja desde marcos más interpretativos y hermenéuticos:

Jóvenes como sujetos de discurso, con competencias para producir una visión del mundo y como agentes sociales capaces de apropiarse de objetos sociales, simbólicos y materiales. Este enfoque reconoce el papel activo de los sujetos, con capacidad de negociar con los sistemas y las instituciones y la ambivalencia en los modos de relacionarse con los esquemas dominantes (Arango 2004:321-322).

Estas visiones preguntan por el origen del *sujeto* joven y su construcción a través de estructuras sociales simbólicas que se transforman y se enuncian permanentemente. Se pone en juego la diferenciación (o relación) entre *subjetividad* e *identidad*, entendiendo el carácter polisémico de ambos conceptos y que pueden ser pensados de forma integral si se entiende el juego de las subjetividades como la vivencia del sí mismo y de la singularidad en relación con el deseo de autoidentificación (cambios y reafirmaciones en nuestra forma de imaginar el mundo, de habitarlo) y de la subjetividad en relación con las profundas transformaciones de la identidades colectivas (Bonder sf). Este enfoque es de vital importancia en esta investigación pues permiten trascender miradas meramente colectivistas o comunitaristas que han marcado la tradición investigativa sobre este tipo de poblaciones para ser aplicados a nuevas lógicas en el estudio de poblaciones indígenas y en los que surge la posibilidad de redescubrir en estos grupos diversas formas de construirse y pensarse como sujetos sociales. Pensar, por lo demás, el tema de los movimientos sociales en relación con los jóvenes resulta sugerente ya que en la organización y representación del espacio social están implicadas las subjetividades e intersubjetividades como marco de construcción de identidades y en relación dialéctica yo- nosotros, inclusión- exclusión, homogeneidad- heterogeneidad (Belalcázar 2007). Adicionalmente, es prioritario pensar las identidades desde el referente de “movilidad,” teniendo en cuenta que las prácticas identitarias, especialmente las de los jóvenes, requieren de una comprensión reconstructiva y relacional que trascienda las “ilusiones e idealismos identitarios” uniformes y estáticos. El escenario de las movilidades permite entender la lógica de la acción de los individuos y grupos en procesos permanentes de re-localización. La metáfora del nomadismo, tal como lo plantea Maffesoli, nos invita a tener una visión más realista, especialmente con grupos como los indígenas, que requerirían pensarse a partir de sus principios pero también desde sus ambivalencias estructurales y en que ya no se pueden reducir “a una simple identidad sino que desempeñan diversos papeles a través de identificaciones

múltiples” (Maffesoli 2005:80). En este sentido, se abren las puertas para pensar el contexto de los jóvenes indígenas en relación con visiones alternativas de la identidad, que superen la visión estática y desde algunas variables como: (a) Identidades ancladas en territorios étnica y socioculturalmente definidos en debate con fenómenos de recomposición identitaria ligados a formas de movilidad contemporánea local-global; (b) sus múltiples localizaciones especialmente en el contexto universitario; (c) modos de tensión, coexistencia e institucionalización generados en los diferentes territorios y escenarios (globales/multiculturales); y (d) nuevas relaciones de poder, de empoderamiento y de acción subjetiva y colectiva desde los movimientos étnicos juveniles.

Con el objetivo de ir focalizando el campo de análisis, es procedente articular el recorrido anterior con los necesarios desarrollos analíticos sobre *juventud indígena*. Al respecto, no hay un consenso respecto a la existencia de esta condición. Los autores relativizan el concepto entendiendo que debe ser reinventado en el ámbito de las particularidades socioculturales y que no puede ser definido y apropiado desde las pautas de occidente. Se presenta también la tendencia a ubicar esta categoría en la dinámica de las tensiones entre el mundo tradicional y el mundo “de afuera”, el cual se introduce con más fuerza cada día (globalización, nuevas tecnologías, educación, nuevos conocimientos), propiciando nuevas reformulaciones en torno a la identidad juvenil indígena. Sin embargo, las investigaciones al respecto todavía son muy escasas. Este vacío invita a trabajar por la construcción de un camino investigativo en el que se confronten y cuestionen los marcos teóricos existentes en relación con lógicas de pensamiento inmersas en contextos socioculturales específicos pero también promueve la inclusión o apropiación de nuevos entornos comprensivos e interpretativos en relación con estos grupos: hablo de una dimensión hermenéutica con enfoque participativo (co-análisis y co-interpretación) en el que el sujeto se auto-represente en su condición de joven estudiante indígena y en el que el investigador también se evidencie como sujeto activo y determinado por la interpretación; esta perspectiva permite incursionar en una comprensión de las dinámicas identitarias de forma alternativa a propuestas etnográficas más tradicionales en las que se privilegia el análisis de grupos y comunidades pero en las que el sujeto que las integra queda eclipsado e invisibilizado. El desarrollo analítico propuesto cobra relevancia no sólo como campo interpretativo en el terreno teórico sino por las implicaciones que su desconocimiento acarrea las organizaciones indígenas y en sus decisiones y reivindicaciones políticas y educativas, entendiendo que en la actualidad, la población indígena es predominantemente joven:

A la vez, esta juventud tiende más a la proletarización y a la migración que las generaciones anteriores, a diferenciarse como grupo etéreo y a interiorizar una conciencia de individualidad que rompe con muchos de los patrones de solidaridad, propios de las sociedades tradicionales (Rodríguez 2005:7).

Esta tendencia, expresada en la cita anterior, muestra una visión muy común frente al joven indígena y que corresponde al riesgo cultural que suscita su condición. Elemento que debe analizarse como prioridad a la luz de los retos que la juventud

indígena le plantea al futuro de la organización y su tejido social en el escenario de la transculturación:

¿Qué es un joven? Acá en nasa yuwe decimos piçtatx el joven que está en la etapa que no tiene mujer y anda por ahí y que no tiene las proyecciones bien concretas o que es una persona que está estudiando o capacitándose o que tiene un camino abierto o tiene la posibilidad de estar en otros lugares conociendo o aprendiendo o como algunos que sencillamente están en la casa con la familia trabajando; eso es la etapa de la juventud y luego pasa a otra etapa que ya consigue pareja tiene la mujer o los hijos entonces pasaría a otra etapa de la vida. La etapa del joven de hoy como era antes, el joven actual que le gusta el deporte y la física o tecno cumbia y dejó la música propia. No le gusta la comida propia, está en un cambio o en una transformación ya que el joven ha ido apropiándose de los elementos de afuera. Entonces ha olvidado muchos valores, como el trabajo del campo y la agricultura. Le gusta estar con los amigos, ahora en esta moda de los celulares, moto, entonces el joven quiere estar con la *modernidad*; el joven poco está interesado en la cultura y en el pasado de la historia (Apartes de la entrevista hecha por Ferney Trochez, estudiante de la Universidad del Cauca, a Pedro Dizú, docente bilingüe de la vereda Chemicueto, Resguardo de Jambaló. Jambaló, 2010).

La invitación a trabajar por una noción alternativa de juventud desde los contextos indígenas y a partir de sus propios sujetos, tiene relevancia en la medida que se requiere como base conceptual para la construcción de políticas de juventud indígena tanto gubernamentales como de las mismas organizaciones indígenas. En ambas institucionalidades se elude la problemática, fundamental para el establecimiento de acciones de reconocimiento en el escenario de la educación superior, en el diseño de planes de vida, en los proyectos educativos comunitarios y en el fortalecimiento de los movimientos juveniles de los pueblos indígenas:

En esta diversidad de tendencias y perspectivas, con relación a la juventud indígena no conocemos de una política estatal nacional ni departamental, ni de una política de las organizaciones indígenas nacionales, a partir de las cuales sea posible generar algunos consensos básicos sobre la atención que ella debería tener, como grupo étnico mayoritario. Por el lado de las organizaciones indígenas esta invisibilidad también se produce. Por ejemplo, en la reciente Conferencia Mundial contra el Racismo, celebrada en Sudáfrica, el Caucus Regional de las Américas convocó a jóvenes de 10 organizaciones indígenas de diferentes países e hizo una declaración de Juventud Indígena en la conferencia. Sin embargo, allí se alude a las necesarias demandas de fortalecimiento de la tradición oral, de la educación bilingüe y la participación de los jóvenes en el diseño de políticas para los pueblos indígenas, pero en ningún momento se hace alusión a las transculturaciones actuales juveniles. También allí, la imagen de un joven indígena idealizado y completamente integrado a su cultura impide reconocer las demandas y medidas que se deberían tener en la coyuntura de cambio actual de esta población (Rodríguez 2005:6).

Sin embargo, hay una preocupación permanente por este tema en contextos más específicos y en donde, cabildos, padres y madres de familia, organizaciones locales y docentes, reconocen las carencias manifiestas en la juventud indígena, como también el

impacto de su presencia y la necesidad de indagar por su papel, tanto en la disyuntiva tradición- modernidad, como en su protagonismo como actores sociales, culturales y políticos:

Nosotros seguimos a las autoridades indígenas de aquí del resguardo y donde encontramos una cantidad de jóvenes que tienen ya grandes experiencias. Sugerimos que se le tengan en cuenta en la educación que estos jóvenes, que se eduquen en los colegios, que les den posibilidades para ir a la universidad para capacitarse y luego y volver a sus territorios a orientar a sus comunidades. También de las mismas autoridades que se preocupen para organizar y construir campos deportivos donde los jóvenes se integren de una misma recreación de los jóvenes viendo que algunos cuantos se irían pero la mayoría se quedan. En las mismas autoridades hemos visto muchos jóvenes que se han fortalecido. Grupos de trabajos que están apoyando los proyectos de los cabildos y de la misma manera están aportando pero también algunos cuantos al ver que se sienten abandonados pues tienen que salir a otras zonas y de pronto es bueno tener otras opciones poder integrarse al cabildo o la comunidad... Los jóvenes que están estudiando están bien porque tienen una idea clara de que quieren hacer más adelante en el futuro, en cambio los que se van como las mujeres, que se van hacer oficios domésticos en las ciudades y los hombres que se van a raspar creo que no tiene una idea clara cuando sean padres de familia o como van a educar a los hijos cuando ya sean adultos o padres de familia... ¿Usted por qué cree que los jóvenes algunos no quieren estudiar y están desanimados? Los que no quieren seguir estudiando sería por la situación económica de los padres de familia que no tienen o por que algunas personas no nacimos para estudiar entonces no nos gusta (Apartes de la entrevista hecha por Ferney Trochez, estudiante de la Universidad del Cauca, a una comunera de la Vereda Chemicueto del Resguardo de Jambaló. Jambaló, 2010)

Como un aporte a la construcción de la noción de juventud indígena, desde la voz de los actores, transcribo dos entrevistas realizadas por Ferney Trochez, estudiante del programa de Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca, a dos miembros de la comunidad de Jambaló. El propósito es, como dije anteriormente, validar la voz de las comunidades en una aproximación conceptual a este tema que trasciende interpretaciones des-contextualizadas y cuyo valor está en su articulación al escenario de las interacciones locales.

Entrevista a Jorge Tamayo, antropólogo y asesor de educación. Resguardo de Jambaló, 3 de Marzo 2010

¿Qué significa ser joven indígena?

Es la construcción cultural, la juventud como concepto no pertenece a todas las culturas, normalmente hasta hace muy poco en las culturas indígenas en Colombia por ejemplo, era casi que inmediato el paso de la niñez a la vida adulta y habían una serie de ritos que definían cuando un apersona dejaba de ser niño y pasaba a la vida adulta. Por ejemplo entre los Embera, el niño los 10 y 11 años se formaba con su padre en las labores propias del varón. Entonces salen a cazar, a pescar, a socolar el monte, lo que

sea. Cuando el niño ya era capaz de cazar solo un animal, eso podía ser a los 12, 13 años, se hacía una fiesta y en esa fiesta era el rito mediante el cual se declaraba ante la comunidad que ese niño dejaba de ser niño, estaba en la posibilidad de ser adulto y ya podía formar su familia. Con las mujeres sucedía algo similar. Entonces no existía la juventud, como se entiende en occidente que es la etapa en las que te estás formando, preparando para la vida adulta y una etapa muy larga y occidente normalmente está mediada por una preparación que tiene ver con la academia con el estudio o sea ser joven en occidente significa prepararse para la vida adulta y eso está caracterizado porque tenés que estudiar para preparar tus competencias laborables, una edad donde no tenés las responsabilidades de un adulto pero tampoco podés ser tan irresponsable como un niño. Entonces es una construcción cultural propia de la cultura occidental que en este momento están empezando a ser realidad en pueblos indígenas. Aquí entre los nasa pasaba algo igual o sea existían los jóvenes en edad, pero ser joven en edad no es lo mismo que el concepto cultural de juventud. Entonces si existían los jóvenes en edad pero prácticamente el niño llegaba a un momento que pasaba a ser adulto y los 14 o 15 años ya empezaban a formar sus parejas con el amaño pero no ese rango fuerte que va desde los 15 años hasta los 25 años que es la juventud hoy en día. Para los pueblos indígenas es un conflicto porque la juventud no existía como construcción, como concepto y está empezando a existir, y los pueblos indígenas no están sabiendo cómo manejar ese asunto.

¿Cuáles son las actitudes del joven en el contexto indígena en estos momentos?

Hay un conflicto muy grande, estamos hay una generación de personas en este momento cuyos padres fueron nasas tradicionales. Para esos padres de esos muchachos, el ideal es el trabajo con la tierra, los padres buscan tener tierra para dejárselas a sus hijos, que los hijos la trabajen, que los hijos sigan con esa tradición cultural, pero ese joven de hoy en día además de tener influencias de los padres de familia, tiene toda la influencia de la sociedad de los medios de comunicación y del contacto con Santander de Quilichao y con todas las ciudades. Entonces a mi me parece que hay una crisis de identidad muy grande, el joven no es nasa como lo fueron sus padres pero tiene las influencias de los nasas, pero igual tampoco es mestizo, tampoco es occidental, su cultura no es en este momento ni la nasa tradicional que quieren los padres y tampoco puede ser como los jóvenes que presentan los medios y la sociedad occidental. Entonces me parece que estamos en un conflicto muy grande porque esa sociedad tradicional de antaño ya no es una realidad para ellos ni es un querer. Entonces se está en un conflicto, en una *crisis de identidad*. ¿Yo que soy? Se supone que soy nasa pero no me siento así porque mis expectativas son otras pero tampoco puedo ser como los otros jóvenes y no puedo serlo por mis limitaciones económicas porque el pensamiento es distinto, entonces creo que hay un conflicto muy grande y ese conflicto de identidad se expresa en actitudes como esas, como en querer parecerse a los jóvenes que presentan los medios o a los jóvenes de la ciudad, tener sus motos, su vestido pero al mismo tiempo es gente que le gusta la rumba al estilo nasa y eso no es aceptado en los otros contextos. Entonces si hay una crisis muy grande y esa crisis genera actitudes que uno muchas veces uno no entiende pero que se pueden tratar de comprenderse y analizarse; esa es la tarea.

¿El cabildo como institución sí brinda apoyo necesario a la juventud?

Sí, pero no el adecuado. Yo creo que el cabildo no ha hecho un análisis serio de todo esto que estamos hablando como para brindar realmente alternativas posibilidades para desarrollar programas que fomenten la identidad cultural, los programas de jóvenes hasta este momento lo que básicamente han pensado es ofrecerle es algunas posibilidades de recreación y posibilidades económicas a los jóvenes con proyectos de panadería y no sé qué y esa no es la solución a la problemática que se está viviendo. Creo que el cabildo tanto en el caso de los jóvenes, mujer y familia, no ha hecho un análisis serio para poder desarrollar programas que efectivamente apunten a solucionar la problemática que se presenta.

¿El PEC (Proyecto Educativo Comunitario) tiene que ver con la juventud?

Claro que tiene que ver con la juventud, unos de los objetitos del PEC es lograr el fortalecimiento de la identidad cultural sin desconocer la necesidad de relacionarse con la sociedad dominante, entonces tiene que ver. Si lográramos efectivamente implementar el PEC como debe hacerse, creo que fenómenos como la emigración, el desarraigo y la pérdida de la identidad serían menos fuertes pero en muchas de las instituciones en este momento como no se está implementando el PEC como debería implementarse, simplemente estamos intentando dar más cabida a esos otros referentes culturales externos que lo que hacen es profundizar la crisis en la que estamos.”

Entrevista a Ángel Trochez Casso sobre los jóvenes que jornalean hoja de coca por fuera de su resguardo. Ángel es presidente de una organización comunitaria del Resguardo de Jambaló, 2010

¿Qué haríamos para que la juventud no pierda las costumbres culturales?

En esa parte nos tacaía hablar con los jóvenes para ver que piensan, que van a hacer, en que andan. Porque yo sé que algunos jóvenes andan en grupos armados, andan involucrados. Entonces es bastante complicado. Anteriormente no teníamos esa dificultad, pero de todas formas hay que saberlo superar. Algunos irán a los grupos armados tendrán hasta razón o no pero ellos lo dirán. Entonces invitarlos a que no olvidemos las costumbres. Los mayores sufrieron levantándonos a nosotros y ha sido difícil para ellos, es un proyecto que tuvieron de sacar la familia adelante pero no podemos pagarles con eso. Las costumbres que hay aquí hay que llevarlas a cabo, comer lo que hay aquí, si el papá dice vamos hacer un trabajo cultural pues hagámoslo, vamos sin pereza, no digamos que eso no me gusta, me mancha los dientes, que eso me da mucho sueño. Entonces todo eso tiene una gran cantidad de trabas, a veces tenemos relaciones con los malos espíritus o con el *ksxa'w* pero, de todas maneras, debemos hacer un trabajo cultural y depende de uno si se quiere manejar bien, trabajar bien en la comunidad. Pero de todas formas la comunidad no le va a decir “usted tiene este problema, yo te ayudo”, todo depende de uno mismo como joven o como padre de familia. Los jóvenes que no se han ido pues que sigamos trabajando y

organizándonos que tarde que temprano podemos tener algo para la familia y para la comunidad”

1.2 Movimientos juveniles indígenas del Departamento del Cauca

1.2.1 Coordinación de Jóvenes del Cauca

La “Coordinación de Jóvenes del Cauca,” reúne una gran variedad de grupos y procesos que se han venido tejiendo desde las “organizaciones madre” (Organizaciones tradicionales de base), y donde surgen voces juveniles que están proponiendo la construcción de la unidad popular desde la diversidad, asumiendo un fuerte compromiso con sus comunidades, articulados a procesos organizativos. Defienden la autonomía, el territorio y la vida digna a partir de la capacidad de los jóvenes de definir el rumbo de sus vidas de forma autónoma y aportando, junto con los mayores, en la construcción de una mejor sociedad. La Coordinación es un espacio de articulación y confluencia de diferentes expresiones organizativas juveniles donde se reivindica la participación en escenarios de decisión en sus comunidades y en la sociedad en general. Por ello su propuesta parte de espacios cotidianos de vida hasta espacios de gobierno en los que confluyen diferentes sectores: urbanos, indígenas, campesinos, afrocolombianos, movimientos estudiantiles. Esta perspectiva de inclusión y diversidad exige en ellos coherencia frente a las necesidades de los jóvenes en general y a las problemáticas que los afectan como pocas alternativas laborales, reclutamiento forzado, marginalidad social, discriminación y asesinatos a jóvenes por parte del ejercito para obtener prebendas y que han sido definidos como “falsos positivos”.

Los jóvenes de la Coordinación se identifican como actores sociales y políticos con capacidad de transformar la realidad a partir de propuestas que permitan abordar las realidades conflictivas de sus territorios y comunidades. Como actores y sujetos políticos han tomado como eje principal la no militarización de la vida social y la objeción de conciencia frente a la participación de los jóvenes en la guerra. Estos postulados constituyen elementos innovadores que aportan al movimiento de resistencia indígena y que surgen de la relación de los jóvenes locales con problemáticas transculturales (internacionales, mundiales y en contacto interactivo y recíproco con otras culturas), frente al conflicto bélico. Frente a lo anterior la Coordinación se declara en Minga de Resistencia y hace parte activa de las movilizaciones y marchas de las organizaciones indígenas, principalmente lideradas por el CRIC (Minga de Resistencia a Cali y Bogotá, 2008). “Porque el joven no es uniforme nos pintamos de alegría y dignidad” es uno de los postulados de la Coordinación constituida por las siguientes organizaciones: Jóvenes del Cauca, Jóvenes del CRIC, Cabildo Indígena Universitario de Popayán, CIDES, Corporación Juan Bosco de Santander de Quilichao, Territorio Libre, Movimiento Juvenil Universitario Afrodescendiente, Casa Juventud de las Palmas, Jóvenes Campesinos de Inzá-Tierradentro, CIMA, Ruta Joven y Corporación Nuevo Arco Iris. Resalto el caso de los jóvenes del CRIC como una conformación organizativa reciente que surge después de varios debates en el ámbito del XI Congreso de esta organización en Caldoño, Cauca. En esta oportunidad se decidió que los jóvenes hicieran parte de su estructura proponiendo un “Programa de jóvenes” con una

perspectiva de juventud enfocada a incidir en la dinámica familiar y local-comunitaria. Posteriormente se amplió a un marco de intervención en procesos políticos y organizativos locales, regionales y nacionales promoviendo el derecho frente a la tierra y a la identidad y con el ánimo de vitalizar el pensamiento. El argumento central de este programa es desarrollar una propuesta política integradora con los demás sectores sociales que permita su participación activa en las decisiones administrativas, políticas y en los procesos culturales de la región y de la organización indígena nacional. Como argumento retoma la participación de los jóvenes indígenas en las luchas de los años 70 como sujetos activos de las recuperaciones de tierra y de otras acciones: “Aunque en esta época no existía el programa de jóvenes estos ya venían aportando al proceso y ahora son nuestro mayores” (Froylán Rivera, comunicación personal, 2008).

La vinculación de esta organización juvenil con las generaciones pasadas ocurre en estrecha relación con su sabiduría y experiencia a pesar de que algunas autoridades tradicionales desconfían de sus jóvenes, señalándolos de desinteresados por los consejos y las enseñanzas; sin embargo, el programa viene trabajando por la reivindicación de la experiencia ancestral de pueblos como los Nasa, Misak, Yanakunas, Totoroes y Kisweños, generando una confluencia inter-generacional en la que las memorias, como legado de los mayores, no sólo se recuerdan y se retoman del pasado sino que se recomponen desde la experiencia (presente) del joven impidiendo, en este caso, que se rompa la continuidad de la experiencia (Sarlo 2005).

El Programa trabaja por su posicionamiento en el debate político, no solamente para apoyar la plataforma política del CRIC sino para plantear posiciones críticas frente a la organización indígena, a sus autoridades y al manejo de algunos cabildos: “En últimas, estamos acá pero venimos de la base y... hay algunas cosas que corregir” (Froylán Rivera, comunicación personal, 2008). También se reconoce y estimula la participación decidida de la juventud en la conformación de los cabildos; en este sentido se consideran autoridades ancestrales pero con autonomía, sentido crítico y juventud. Los jóvenes están decididamente involucrados en el proceso político: participan en los cabildos con los foros reivindicatorios; asumen la gobernabilidad de los territorios como gobernadores y trabajan en los juegos de liberación de la madre tierra; se comprometen y actúan en las Mingas de Pensamiento desde la vitalización de lo espiritual, desde la música y la danza, expresando un pensamiento renovado y una nueva visión del proceso indígena. El joven es, entonces, un protagonista fundamental de los congresos, las capacitaciones y mediador y soporte tecnológico de las organizaciones y los cabildos. Como una muestra de lo anterior transcribo (*Anexo 1*) la intervención del joven Froylán Rivera en la ponencia presentada, conjuntamente con la autora de este informe de investigación, en el XIII Congreso de Antropología en Colombia realizado en La Universidad de los Andes en Bogotá en septiembre de 2009.

1.2.2 Guardia Indígena

En este contexto es clave incorporar a la Guardia Indígena como uno de los colectivos más importantes de la organización indígena; se caracteriza por dar una nueva vitalidad a las movilizaciones, especialmente de los Nasa y Yanakunas. Los jóvenes y

adolescentes conforman la mayor cantidad de guardias, junto con mujeres y adultos. Su compromiso es defender el Plan de Vida y

...continuar su avance como mecanismo de construcción de convivencia y armonía en los territorios indígenas... la guardia indígena tiene como objetivo seguir el camino de la vigilancia, control, alarma, protección y defensa de nuestra tierra en coordinación con las autoridades tradicionales y la comunidad, siendo así, guardianes de nuestra vida (CRIC 2009).

La Guardia se concibe como un organismo ancestral propio y como instrumento de unidad, resistencia y autonomía:

La resistencia no es más que la realización del plan de vida a pesar del ataque y avance de los poderosos. En medio de la guerra esta resistencia ha empleado mecanismos novedosos o adoptados otros: guardia indígena, territorios de asamblea permanente, trueque (Caballero, 2005:23).

Más que una estructura militar o policial es una agrupación humanitaria y de resistencia civil que sólo se defiende con el bastón de mando de palo de chonta, convertido en símbolo de resistencia. A pesar de su connotación ancestral, la presencia de los jóvenes, le imprime un sello especial a este colectivo y que se traduce en la utilización de códigos e indumentarias indígenas sincretizadas con cortes de pelo etno-punk y radio teléfonos de comunicación que reconvierten los tradicionales patrones culturales de resistencia. Su imagen ya trasciende los límites territoriales de los resguardos y la guardia ya hacen parte de la seguridad de personajes como Baltazar Garzón en sus viajes a Colombia (juez español, mundialmente conocido por su defensa a víctimas de magnicidios); hecho que hace de esta organización, un símbolo de protección no militarista ni policial, a las voces, personajes y protagonistas que defienden los derechos de la subalternidad.

1.2.3 Movimiento Juvenil Álvaro Ulcué

El movimiento juvenil Álvaro Ulcué, organización del norte del Cauca, nació en los años 90 con el impulso del líder y sacerdote indígena Álvaro Ulcué y tomó fuerza después de su asesinato. Sus miembros retoman sus sueños y enseñanzas, centrados en impulsar procesos juveniles con capacidad de liderazgo y sentido crítico y con entusiasmo para aportar al proceso organizativo del movimiento indígena. El movimiento promueve la capacitación y la formación humana como elemento clave en la capacidad de aportar como nueva generación:

Ya los mayores se van cansando y nosotros como nueva generación buscamos fortalecernos y fortalecer los procesos comunitarios pero ya vemos que no simplemente nos miramos nosotros como indígenas sino que es necesario mirar a los demás jóvenes, a los afrodescendientes, a los mestizos, muchos jóvenes y muchas organizaciones y sectores sociales que tienen diferentes problemáticas pero que igual que nosotros también sufren la discriminación. Muchos pueblos son signados,

muchos son señalados, como el caso de nosotros (Reynel Pequín, Resguardo de López Adentro, comunicación personal, 2008).

Una de las mayores problemáticas con las que se enfrentan los jóvenes indígenas del norte del Cauca es la falta de movilidad en el territorio por señalamientos de uno u otro bando; muchos han sido asesinados o ejecutados. En este sentido esta organización ha hecho parte de las acciones de rechazo que se vienen adelantando en esta zona en contra de la presencia de guerrilla o del ejército y bajo el mandato de la autonomía territorial: destrucción de trincheras del ejército y otro tipo de acciones como “caminar la palabra, trabajar el pensamiento, participación en marchas; no es que los indios seamos rebeldes, simplemente exigimos nuestros derechos” (Reynel Pequín, Resguardo de López Adentro, comunicación personal, 2008). El movimiento promueve unir lazos de hermandad, de unidad, de resistencia e invita a todos los que se sientan oprimidos y discriminados a ser jóvenes sin importar la edad.

1.2.4 Escuela de Formación de Jóvenes Yanakunas

La escuela de formación de jóvenes Yanakunas representa otro de los movimientos de jóvenes en el contexto del Cauca; es protagonista activo de los procesos de reindigenización de la etnia Yanakuna en el sur del Cauca, Macizo Colombiano, y en la consolidación de su Cabildo Mayor. La organización juvenil se adscribe al Plan de Vida del pueblo Yanakuna que se consolida a partir de seis pilares de desarrollo (político, económico, social, cultural y de re, ambiental y de relaciones). Los jóvenes se adscriben al pilar social desde el cual vienen ejerciendo un trabajo organizativo a través de la escuela de formación integral. Es integral porque, a pesar de que nace desde las necesidades juveniles, pueden converger niños, estudiantes indígenas y no indígenas bajo la orientación de los mayores. La escuela de formación Yanakuna trabaja bajo los principios del respeto y la solidaridad y para desarrollar propuestas económicas bajo un modelo económico alternativo donde prevalece el derecho por la tierra, el agua, las herramientas y las semillas milenarias en rechazo a los procesos transgénicos y por el verdadero sentido de pertenencia a la madre tierra, a la pacha mama, protectora del agua que nace en el Macizo Colombiano. Los jóvenes Yanakunas vienen promoviendo la formación política de este pueblo desde lo espiritual, retomando los sitios sagrados, los páramos y las lagunas, reapropiando su significado en la construcción de simbologías en las que la ancestralidad Quechua es el elemento conector de los Yanakunas con la cultura Andina y con su reafirmación como pueblo indígena.

1.2.5 Colectivo Huellas Juveniles

El Colectivo Huellas Juveniles es parte del pueblo Misak y trabaja por la representatividad de los jóvenes en las decisiones y procesos políticos de Guambía desde una visión crítica. Sus miembros debaten la realidad interna de sus comunidades entendiendo que este es un proceso que no solamente lideran ellos sino otros jóvenes que ya están incorporados a procesos muy fuertes de cuestionamiento en torno al manejo económico y político de sus autoridades y organizaciones. Frente a lo anterior

ven la necesidad de acompañar los procesos que van dejando los mayores, los abuelos, los taitas o autoridades ancestrales, no solamente por recambio generacional sino por la necesidad de intervenir en visiones políticas cerradas y excluyentes de la participación de los jóvenes. Ellos trabajan por fortalecer su papel de control social y político frente a sus dirigentes; sin embargo, esta tarea no es fácil ya que sus mismas organizaciones no promueven este acercamiento y aceptan a la fuerza su injerencia. Promueven, desde una educación propia, el relacionamiento con otras educaciones que les permitan ampliar su mirada del mundo desde la tecnología y con nuevos conocimientos. Desde los procesos de reafirmación identitaria este grupo trabaja por el reconocimiento del vestido como un símbolo fundamental de los jóvenes Guambianos, así como también del idioma, la historia y desde la concepción cosmogónica del Pisimisak o guardián de los páramos que los une, estrechamente, al saber ancestral. El grupo Huellas sigue las pisadas de la tradición pero, simultáneamente, se representa como un colectivo desafiante ante sus comunidades y abierto al mundo.

1.2.6 Cabildos Indígenas Universitarios

Los cabildos indígenas universitarios, agrupados en la Red de Cabildos Universitarios de Colombia (CIUC), son el último de los casos presentados en este capítulo; su caracterización es un elemento importante en el análisis de sus resignificaciones identitarias en el medio universitario, del papel de la juventud de grupos étnicos en la transformación de formas convencionales de acción y lucha de los movimientos estudiantiles y del creciente posicionamiento de estos movimientos en la reinención de una universidad más situada y pertinente respecto a su condición de diversidad. Estas agrupaciones hacen parte de un gran movimiento universitario liderado por indígenas que cobra cada día más fuerza, no sólo en las universidades públicas del país sino en los procesos políticos y culturales del movimiento indígena nacional. Algunos de los cabildos indígenas universitarios se encuentran en la Universidad del Valle, Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá y Palmira), Universidad de Nariño, y comparten problemáticas y propósitos similares. Algunas de las más relevantes son: la atención permanente a problemas de adaptación de los jóvenes indígenas en la universidad, la preocupación por que los estudiantes no pierdan el vínculo con el territorio y sus comunidades, demostrar su presencia en la universidad, compartir y promover la “minga de pensamiento,” no perder los usos y costumbres, demostrar sabiduría, promover la cosmovisión indígena en el contexto universitario y no perder su condición de ser indígenas. Sin embargo, cada uno de los cabildos desarrolla sus propias actividades. Mientras los cabildos de la Universidad Nacional, Sede Palmira, y la Universidad del Valle vienen promoviendo la realización de Cátedras de Estudios Indígenas, cuya finalidad es permear la academia desde el conocimiento y (re)conocimiento de la cultura indígena en los diferentes programas universitarios, otros, como el Cabildo Universitario de Popayán (CIDES), promueven reivindicaciones como su reconocimiento en el entorno universitario y urbano, el proyecto de comedores en la universidad denominado “olla universitaria,” la casa de paso como solución al problema de hospedaje de estudiantes que ingresan a primer semestre, el reconocimiento de la lengua indígena como primera lengua, una mejor utilización del

Fondo Álvaro Ulcué y la transformación de su concepción integracionista, reflejada en la siguiente cita:

El Fondo Álvaro Ulcué fue creado por la ley de presupuesto para la vigencia de 1990 con el propósito de facilitar el ingreso de los indígenas de Colombia a programas de pregrado y posgrado. Este fondo es un mecanismo creado con el propósito de realizar acciones que promuevan el etnodesarrollo y crecimiento integral de las comunidades indígenas, que se apoya en la formación y capacitación de sus recursos humanos para la integración al desarrollo nacional” (Página web: Ministerio de Justicia e ICETEX 2010).

En la actualidad los cabildos universitarios trabajan en articulación con las directivas universitarias desde la gestión de recursos y apoyos logísticos para la realización de eventos como encuentros, seminarios y, especialmente, la ceremonia anual de posesión del cabildo; esta actividad cada día tiene más presencia en las universidades en términos de su fuerza ritual y simbólica. A pesar de que han ido ganando visibilidad en los espacios universitarios y que sus administraciones aportan a este tipo de actividades basados en la confianza por la organización y transparencia en el manejo de los recursos es evidente que todavía no existe una real articulación, desde su representatividad, en los consejos directivos; su injerencia en las estructuras académicas es todavía difusa y no cuentan con su legitimación y reconocimiento. Por parte, de la comunidad universitaria en su conjunto no existe una real comprensión de la importancia y el significado de la presencia de los cabildos en el giro analítico que debe dar la universidad pública respecto al reconocimiento de la diversidad en ámbitos académicos, investigativos y administrativos. Veamos algunos casos que aportan a la comprensión de estas tensiones.

El Cabildo Indígena de la Universidad del Valle trabaja a partir del reconocimiento constitucional de la educación propia y la etnoeducación en el marco de la Ley 21 de 1991 (que ratificó el Convenio 169 de 1989 de la OIT), promoviendo la superación de los esquemas integracionistas de la educación superior. Propone retomar la educación desde la cosmovisión de las comunidades a partir de dos cátedras. La primera, denominada “Etno-reconocimiento y reconocimiento: métodos de investigación,” tiene como objetivo indagar sobre la epistemología y la cosmología de los pueblos indígenas latinoamericanos y aportar y reconstruir el conocimiento de las ciencias desde la cosmología indígena con miras a la preservación milenaria. La segunda, “Pluralismo político: Germán Escué,” busca dar a conocer y debatir la Jurisdicción Especial Indígena. Según Cristian Ul, estudiante Yanakuna de la Universidad del Valle,

...para esta última cátedra se está en proceso de negociación con la universidad ya que las directivas nos presionan a tener profesores de la universidad y no aceptan maestros y personal de nuestra comunidad que tengan el conocimiento y el saber no académico. La universidad es cerrada por la normatividad. Por ejemplo, para contratar un profesor de lengua indígena se le exigen títulos. Los cabildos han dado la batalla desde diferentes espacios en pro del fortalecimiento de la educación propia dentro de las universidades. A partir de allí y con la consulta a las comunidades y a los ancestros el Cabildo indígena de la Universidad del Valle viene haciendo resistencia ya que la

institución desconoce o no quiere entender los procesos (Intervención en la posesión del Cabildo Indígena de la Universidad Nacional de Colombia, Palmira, marzo de 2010).

Lo anterior evidencia que desde la institucionalidad académica falta una apertura a saberes no convencionales y desde los estudiantes al reconocimiento de un posible desarrollo intercultural a partir de la participación de profesores académicos en diálogo con profesores no académicos; sin embargo, es interesante ver cómo el discurso y la lucha por una educación propia, que hasta hace unos años se promovía para ser implementado en el contexto de las comunidades indígenas y sus resguardos, se introduce en ámbitos académicos en los que el tema se limitaba, básicamente, al plano de la discusión académica con una mirada “hacia fuera,” sin remover las fibras de los currículos universitarios.

El Cabildo Indígena Universitario de Nariño y Putumayo también hace presencia en el ámbito de la universidad pública desde “la autenticidad que es lo que genera la identidad propia”. Su marco de acción se concreta a través de la “Cátedra de Pensamiento Andino Pan Amazónico,” en funcionamiento desde el segundo semestre de 2008. El propósito de la cátedra es que esté a cargo de los taitas y las mamás de la comunidad y no de catedráticos universitarios pues se busca que, básicamente, sea de indígenas para indígenas. No necesitamos que un antropólogo venga a hablar de nosotros” (Cabildante Kamsá, Universidad Nacional de Palmira, 2010).

Sin embargo, para este semestre sólo se matricularon siete personas; lo más paradójico es que los matriculados no son indígenas. Los estudiantes, ante tal situación, proponen obligar a los estudiantes indígenas a que asistan, además de mejorar las estrategias publicitarias. En este caso hay una contradicción entre la intencionalidad de la cátedra y la realidad de los matriculados y nos hace reflexionar por el sentido de este tipo de estrategias académicas como un vía efectiva para el fortalecimiento identitario. Pregunto: ¿cuál es el impacto de las cátedras en relación con los procesos de fortalecimiento identitario de los jóvenes indígenas y con sus intereses como estudiantes universitarios? ¿Las cátedras se presentan como un “añadido” o como un medio de exotización de la cultura y del pensamiento indígena y no se han incorporado, de forma transversal a los currículos y a los procesos de visibilización del movimiento indígena en las universidades?

El Cabildo Universitario de la Universidad Nacional de Palmira trabaja en la atención a los problemas de adaptación de los estudiantes, provenientes (casi todos) de comunidades del sur occidente del país. Enfatiza la necesidad de que los estudiantes no pierdan el contacto con su territorio y su condición indígena recurriendo a su sabiduría y conocimientos propios. Comparten y se articulan a la “Minga de Pensamiento,” acción y perspectiva organizativa que se viene promoviendo e introduciendo en el campus universitario. De esa forma, el papel que vienen jugando los miembros de este colectivo enfatiza su capacidad de hacer presencia y de aportar como sujetos culturales en las dinámicas universitarias; sin embargo, su poder de convocatoria es, todavía, débil y quienes los acompañan en este propósito son grupos aislados de profesores que guardan

compromiso con la causa indígena o estudiantes que se sienten atraídos por este tipo de narrativas. En este sentido, en el evento de posesión del nuevo cabildo Universitario 2010 un grupo de estudiantes no indígenas agrupadas en el Instituto de Estudios Ambientales (IDEA) de esa universidad presentó una ponencia en la que propuso la integración de todos los seres humanos jóvenes, indígenas y no indígenas, hacia el reconocimiento de la diversidad cultural y del ambiente universitario como interrelación (Campus, un refugio de vida) y a partir de diálogos frente al territorio, la simbología y las tradiciones y de mecanismos denominados “rituales de limpieza del campus-territorio.” Este grupo plantea que los bienes culturales heredados y las tradiciones se transmiten de diferente forma a los indígenas y a los afrodescendientes pero, también, a los mestizos y campesinos en una necesidad de mostrarse como herederos de la tradición. Estas jóvenes universitarias no indígenas se articulan a la convocatoria del movimiento indígena sin asumir una posición pasiva o culpabilizante y plantean la posibilidad de ver el campus como un modelo de interrelaciones entre la universidad, los estudiantes y los cabildos universitarios. Proponen, entonces, “una cultura universitaria que se expresa en una simbología universitaria y a partir del diálogo de saberes” (Estudiante de la Universidad Nacional, Sede Palmira, Palmira, 2010). Aunque esta propuesta fue oída por el público e hizo parte de la programación del evento de posesión del nuevo cabildo Universitario mostró un distanciamiento frente al discurso del Cabildo, marcadamente cerrado; esta diferencia permite evidenciar dos visiones o discursos en tensión que requerirían rastreo o seguimiento en el campo de la acción.

1.2.7 Cabildo Indígena Universitario de Popayán (CIDES)

El Cabildo Indígena Universitario (CIDES) cobra importancia ya que esta organización no sólo agrupa a jóvenes de una universidad sino que en él convergen diferentes grupos indígenas del Departamento del Cauca y del suroccidente del país que estudian en universidades como la del Cauca, Fundación Universitaria de Popayán-Minuto de Dios, Universidad Autónoma del Cauca, Universidad Cooperativa de Colombia, Universidad Antonio Nariño, Institución Universitaria Tecnológica del Cauca, todas localizadas en Popayán; sin embargo, la universidad que más agrupa indígenas es la Universidad del Cauca, dado su carácter público y nacional. El CIDES plantea que su concepción cultural y política y su base organizativa está basada en la interculturalidad como la posibilidad de reivindicar el pensamiento indígena fortaleciendo lazos con otros grupos étnicos. Trabaja en llave con otros cabildos universitarios y con organizaciones indígenas del departamento y el país, como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), el Cabildo Mayor Yanakuna, con la Universidad Intercultural Indígena (UAIIN) y la ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia). Su incidencia ocurre en dos escenarios: el universitario y el que ejercen en sus propios territorios. Sus principios están basados en la unidad, la identidad, la hermandad, la autonomía y la participación con una fuerte perspectiva intercultural. Trabaja por la pervivencia de los pueblos y por la integración en comunidad de los diferentes estudiantes que llegan a las universidades de la región, retomando los principios y fundamentos de las leyes de origen de los diferentes pueblos que los agrupan; así, la armonía y el respeto a la diferencia son sus ejes de pensamiento. En el ámbito de sus comunidades retoma la espiritualidad y la ritualidad como elementos conectores entre mayores y jóvenes.

Los miembros del CIDES, desde su posición como estudiantes universitarios, participan en diferentes eventos contribuyendo a la reflexión de problemáticas como la militarización de la vida social, el territorio, la vida digna y la objeción de conciencia. En el marco de las universidades, especialmente en la Universidad del Cauca, luchan por el reconocimiento de las lenguas maternas en los planes curriculares, el montaje de la casa de paso para albergar a nuevos estudiantes, la obtención de becas “Álvaro Ulcué,” un restaurante estudiantil con alimentación propia o alternativa y, principalmente, por su reconocimiento en los espacios universitarios. Son claros en auto-reconocerse como indígenas antes que como estudiantes y reafirman su pertenencia a un pueblo, retomando la espiritualidad y la ritualidad como generadoras de vínculos entre jóvenes y mayores y entre la ancestralidad y la condición modernizante impuesta por su papel de jóvenes estudiantes universitarios habitados por lo urbano. En ese sentido, una de las funciones del Cabildo es identificar y agrupar a los indígenas que llegan a las universidades en torno a las reivindicaciones de los grupos étnicos y con el propósito de incentivar el sentido de espiritualidad, unidad, colectividad y autonomía en el contexto de la universidad. El CIDES, como organización estudiantil, promueve formas alternativas de lucha para su reconocimiento e inclusión en el contexto universitario y asume un papel crítico frente a las tradicionales confrontaciones del movimiento universitario y sus formas de lucha: la violencia en las calles, grafitis, destrucción de edificios. También promueve estrategias que permitan aportar “al proceso” de la lucha indígena y estrategias de conexión entre la universidad y las necesidades de sus lugares de origen posibilitando que sus miembros, al graduarse, puedan retornar a sus comunidades y contribuir al desarrollo de sus pueblos, “llegando íntegros, más no blanqueados” (Víctor Tintinago, Estudiante Yanakuna, Universidad del Cauca, 2008).

El CIDES apoya a nuevos estudiantes en sus necesidades básicas y en proteger una identidad que “peligra” en el mundo hostil e individualista de la ciudad. Frente a los estudiantes “llegaderos” el cabildo asume su papel cohesionador y constructor de nuevos “lugares de apego.” Trata de mantener y promover los dispositivos y mandatos comunitarios como estrategia de contención del grupo que tienen un fuerte arraigo basado en la visión moralizante de los adultos y de las autoridades tradicionales de los resguardos. Sin embargo, estos mecanismos no siempre son interpretados positivamente y seguidos, cabalmente, por algunos de los estudiantes que manifiestan la necesidad de desactivarse de su pertenencia a un grupo, condición que ha estado presente durante su vida comunitaria en el resguardo y que, al llegar a la ciudad, ven una oportunidad de liberarse y experimentar nuevas vivencias como sujetos autónomos:

Popayán me gusta porque puedo andar con quien quiera y como quiera y no estoy siendo juzgado por los taitas ni por el cabildo, como sucede en mi resguardo. Aquí soy persona individual, aunque sigo siendo indio” (Estudiante de la Universidad del Cauca, 2008. Se omitió el nombre por solicitud del entrevistado).

Esta posición es fuertemente cuestionada por el cabildo que ve en estos jóvenes un elemento de riesgo a la unidad indígena, además de que argumenta el temor de que puedan caer en peligros como la droga, el consumismo, la rumba y los embarazos

tempranos, problemáticas que vienen adquiriendo gran relevancia en la retórica moralizante de muchas de las organizaciones indígenas. Aquí se pone en juego la disyuntiva entre lo colectivo y lo individual a partir de la movilidad de los jóvenes indígenas de sus fronteras étnicas al mundo universitario. Lo colectivo es un valor que trata de ser conservado por el Cabildo Universitario pero en el contexto de la universidad se resignifica, permanentemente, en dos sentidos: como requerimiento de control frente a un medio urbano amenazante, ese otro mundo que es asumido por el movimiento indígena como individualista y ajeno, y como un activo heredado de la tradición y de la esencia del pensamiento indígena, como parte estructural de la autoridad y del devenir comunitario y que se muestra ante el mundo universitario como un valor fundamental que quisiera dejarse aprehender por la academia o que sale a flote y se activa en las instancias de negociación con las directivas universitarias y en el contexto de las reivindicaciones y la toma de decisiones.

La capacidad de la universidad, específicamente de la del Cauca, para comprender y articular el criterio colectivo a sus dinámicas es prácticamente nulo, entendiéndose que la estructura universitaria, a pesar de que en su proyecto educativo institucional se hable de “una comunidad universitaria,” funciona y se operativiza en términos individuales; el estudiante, aparentemente, no requiere una estructura colectiva como condición de éxito. Sin embargo, muchas de las políticas universitarias basadas en concepciones democratizadoras y de ampliación de cobertura carecen de una perspectiva comunitaria, cohesionadora y fundamentada en la diversidad que permitiría resolver muchos de los problemas académicos y de bienestar estudiantil como deserción, soledad, desarraigo y fracaso académico. A pesar de este panorama algunas instancias de la universidad cercanas a la causa indígena, como el Grupo de Educación Indígena y Multicultural (GEIM) y el Departamento de Estudios Interculturales, han acompañado al Cabildo Universitario en importantes debates como la aprobación de las lenguas indígenas como primera lengua. La Vicerrectoría de Cultura y Bienestar viene acompañando el proceso del Cabildo Universitario, intentando establecer conexiones hacia cambios más paradigmáticos que trasciendan el mero asistencialismo en el que el bienestar estudiantil solo responde a peticiones económicas meramente coyunturales. Luz Gabriela Arango (2006:336) analiza la condición estudiantil así:

La masificación de la universidad evoca un aumento demográfico y un lento proceso de ingreso de la cultura de masas en una institución más bien reservada a la élite social e intelectual hasta la década de los sesenta. Felouzis hizo un seguimiento a 50 estudiantes de primer ciclo para entender cómo se produce su adaptación a la sociedad universitaria, partiendo de la idea de que la universidad es una institución débil que no propone a los estudiantes verdaderos objetivos colectivos ni medios para alcanzarlos... en la universidad descubren un mundo en el que las metas nunca están claramente establecidas y los medios para lograrlos se dejan a la libre escogencia de cada uno. Las relaciones con los profesores son imprecisas e inciertas y algo similar ocurre con los compañeros: “nadie depende de nadie”.... La universidad se presenta como una institución débil porque los individuos se socializan “por defecto,” “a pesar” de la institución... Felouzis afirma que en la universidad, más que un proceso de socialización, tiene lugar un proceso de individuación.

Estos planteamientos cobran sentido frente a la reiterada preocupación del CIDES sobre los datos de permanencia de los estudiantes indígenas en las universidades una vez ingresan a los programas. El balance es poco alentador por la falta de equidad en la admisión y de deserción una vez se ingresa al sistema:

Casi 80% de los estudiantes que ingresan a la educación superior terciaria no logran completar sus estudios y que abre necesariamente un nuevo camino en la búsqueda de una efectiva participación en la educación superior de los pueblos indígenas, en el marco de una alianza solidaria entre gobierno, comunidades indígenas y universidades (Pancho 2004:23).⁷

Una de las características de los cabildos indígenas universitarios es su relacionamiento con organizaciones y autoridades indígenas con gran peso y significado en el devenir del movimiento indígena del sur occidente colombiano. En esta lógica es importante analizar los argumentos que vienen promoviendo la Universidad Intercultural Indígena (UAIIN) y el CRIC ante los procesos de los cabildos indígenas universitarios. En ambos escenarios se debate el papel y las reivindicaciones del movimiento indígena en relación con la educación superior. La UAIIN trata de jugar un papel de liderazgo y dirección frente a los colectivos de estudiantes universitarios y promover criterios de unificación frente a temas que vienen siendo negociados con el Estado como el debate sobre cuotas y sobre becas para estudiantes indígenas, mencionadas anteriormente y el tema de la Universidad Inclusiva, política que surge del Ministerio de Educación Nacional. Estos asuntos, que serán desarrollados con mayor profundidad en el capítulo IV, generan tensión y son analizados por las organizaciones indígenas, intelectuales y organizaciones de apoyo. Ezequiel Vitonás,⁸ Coordinador de la Universidad Autónoma Intercultural Indígena (UAIIN), a la que me referiré más adelante, enfatiza la necesidad de que los jóvenes estudiantes indígenas entiendan y hagan entender en las universidades donde estudian las razones por las que se habla de una educación propia que tiene que ver con el contexto histórico, con los procesos ganados (los derechos) y con la esperanza. Respecto al contexto histórico hace énfasis en la necesidad de que los estudiantes trasciendan el concepto de “grupos étnicos,” como se les denominó en la Constitución de 1991, y se reafirme la denominación de “Pueblos Indígenas” en consonancia con el derecho a la libre determinación.

Según Vitonás los movimientos juveniles en el contexto de la educación superior deben promover la “Educación para los Pueblos Indígenas” y su propia legitimación desde la autonomía. En cuanto a los derechos reafirma la necesidad de que los jóvenes indígenas no sólo se acojan a los derechos individuales que promulga el liberalismo y las organizaciones multilaterales (como las Naciones Unidas), implícitos en las políticas educativas de las “universidades convencionales” (término utilizado por los dirigentes indígenas para referirse a las universidades públicas y privadas del país), sino que hace

⁷ Este aspecto será profundizado en el Capítulo III, donde plantearé las dinámicas, procesos y tensiones del joven estudiante indígena en el contexto de la universidad.

⁸ Intervención realizada en el “Encuentro sobre Ciudadanía y Educación Superior.” Universidad del Cauca, 2010.

un llamado por la defensa de los derechos colectivos de los pueblos indígenas. De todos modos, ve como una ganancia para los indígenas contar con tres tipos de derechos: los individuales, los que promulga la constitución y los derechos colectivos de los pueblos indígenas. Al retomar la esperanza enfatiza a los estudiantes indígenas que “mientras haya indígenas hay esperanzas y que los cambios se darán desde la concepción de estos pueblos”. Sin embargo, advierte que esta posibilidad está amenazada y reconoce tres caminos o alternativas para la sobrevivencia de los pueblos: integración al Estado nacional, plegarse al camino armado o constituirse en pueblos indígenas autónomos con derecho a la autodeterminación.

El coordinador de la UAIIN enfatiza que los procesos de lucha de los cabildos universitarios deberían tener en cuenta el Sistema Educativo Indígena Propio cuyos principios se enmarcan en la educación propia, la autonomía, la interculturalidad y, más recientemente, en una visión universal o pluriversal. Esto permite recuperar el pensamiento indígena desde una perspectiva dialógica por el camino de la autonomía. En términos de la unificación educativa indígena cree necesario tener en cuenta varios componentes: político organizativo, pedagógico (sacando el proceso de enseñanza de la aulas) y administrativo, en términos demostrar la capacidad del pueblo indígena en administrar los recursos y, en general, el encadenamiento educativo, desde la niñez hasta la educación superior. A pesar de que en noviembre de 2009 el gobierno reconoció la necesidad de entregar la educación a las autoridades indígenas esto no sucede en el plano universitario, en el que el gobierno todavía se cierra al reconocimiento de universidades indígenas, proponiendo, simplemente, la ampliación de espacios a los indígenas en “universidades convencionales.” La UAIIN reafirma el derecho a la educación propia; sin embargo, se requiere que la nación reconozca esta iniciativas en la categoría de “Universidades Públicas de Derecho Especial” con recursos asignados por el Estado. La UAIIN está trabajando en esta lógica, aunque encuentra obstáculos como el proceso de acreditación que se evalúa con parámetros generales y no particulariza en las condiciones de una educación propia. La Universidad Indígena es un espacio de conducción del proceso y de articulación de la educación indígena y la educación superior con la intermediación y apoyo de los Cabildos Indígenas Universitarios. Por ejemplo, la UAIIN propone organizar cátedras de formación desde la cosmovisión indígena y que estas se puedan replicar en las “universidades convencionales” sin que se conviertan en añadidos. Por eso promueve la dirección y acompañamiento de las organizaciones indígenas, sus autoridades y las propuestas educativas propias en el direccionamiento de los colectivos y cabildos indígenas universitarios en perspectiva de unificación de concepciones y de procesos de relacionamiento intercultural entre las universidades como un campo de acción y de reivindicación de la educación propia.

Las organizaciones descritas anteriormente muestran el multifacético panorama del movimiento indígena en una nueva faceta, en la que los jóvenes y sus colectivos se evidencian como una presencia viva que invita a explorar nuevas formas de entender lo indígena, no solo desde las miradas tradicionales y muchas veces estereotipadas (la mirada romántica), sino desde los desafíos que presentan las generaciones actuales en relación con una nueva interpretación de las relaciones interculturales que las definen.

En la población colombiana crece el porcentaje de jóvenes. Esta realidad también permea a las comunidades indígenas: la población juvenil no sólo va en aumento sino que en el proceso de recambio generacional los jóvenes vienen asumiendo un importante protagonismo en diferentes escenarios del territorio indígena y fuera de él. Este protagonismo genera diferentes fenómenos, evidenciados en los casos anteriores: se empieza a desplazar la imagen del joven como objeto de sanción o de consejo; se empieza a debatir y reconocer, tanto en el discurso como en las prácticas, el papel de los jóvenes como promotores de nuevas colectivizaciones y nuevas comunidades. La participación de los y las jóvenes en las estructuras organizativas tradicionales, como el cabildo, va en aumento y nuevas generaciones de cabildantes asumen una posición crítica frente a la forma como estos han venido siendo manejados, sobre todo en lo relacionado con la tradición politiquera y el marcado verticalismo en la toma de decisiones y en su papel de autoridad. A pesar de esto, en el discurso de las organizaciones juveniles se recalca el valor y casi que la “obediencia” a la autoridad tradicional, evidenciando un doble juego en relación al campo discursivo y el campo de las prácticas y en el escenario en las interacciones generacionales.

En el marco de sus organizaciones los jóvenes indígenas retoman los postulados y reivindicaciones del movimiento indígena. Sin embargo, en sus manos se resignifica y se oxigena en la medida que es puesto a prueba, ya no desde contextos tradicionales de confrontación y fronteras étnicas definidas sino en escenarios y nuevos territorios como la ciudad, la universidad, las movilizaciones, la Minga de la Palabra, los congresos indígenas, la tecnología y la academia. Los discursos esencialistas, como el de la ancestralidad y la cultura, se ponen a prueba e ingresan en un campo de negociación y diálogo en el que el argumento de la resistencia, por parte de los jóvenes, se vitaliza y se fortalece en estos nuevos territorios.

Las organizaciones de jóvenes indígenas permiten pensar una nueva dimensión de temporalidad relacionada con su condición etárea en estos términos: tradicionalmente el adultocentrismo ha señalado al joven como un sujeto desprovisto de pasado que pone en riesgo el presente y a quien se asigna la carga del futuro. Casi que se podría decir que el joven no es sujeto autónomo de su propia temporalidad; sin embargo, en el espíritu de las comunidades juveniles el tiempo cobra vida y se dinamiza en un pasado del cual los jóvenes son herederos y que les pertenece como huella y como ancestralidad; un pasado que se constituye en la base de su accionar en el presente y en el que se construye memoria como elemento de vitalización y articulación del futuro. La identidad del joven indígena se fortalece en la conciencia del tiempo y en su capacidad de construir memoria (ya la memoria no es entendida solamente como el legado del pasado); esto exige entender las dinámicas juveniles indígenas como un aporte a una concepción más vital de la cultura y como una dimensión dinámica de las identidades.

El panorama de las organizaciones juveniles de grupos étnicos, en este caso los indígenas del Cauca, permite encontrar ciertas variantes y transformaciones en los discursos y las reivindicaciones del movimiento indígena a lo largo de los últimos 30 años. Durante las dos primeras décadas las organizaciones indígenas, especialmente el Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, mantuvieron el discurso de lo político en

el marco de las recuperaciones de tierra. Este discurso va adquiriendo otro carácter y con el nuevo llamado a la “liberación de la madre tierra” se abre una ventana a la constitución de nuevas reivindicaciones en las cuales lo político empieza a ser acompañado con la fuerza y el llamado a la espiritualidad. En este nuevo enfoque de reivindicación y de resistencia como pueblo, los y las jóvenes empiezan a asumir protagonismo como nuevos herederos de la ancestralidad, reinventando y construyendo nuevos espacios de ritualización y nuevas esferas de simbolización en consonancia y/o discordancia con procesos de actualización y en el marco de referentes como la globalización y la mundialización.

Los grupos de jóvenes indígenas son ya los herederos de un proceso de escolarización creciente en sus comunidades de origen donde la educación propia se viene debatiendo en medio de sus problemáticas internas, de las que tienen con el Estado, de las que surgen del conflicto armado y las que se atribuyen al proceso de globalización y que permean, con fuerza, sus territorios. En este panorama se producen los procesos de formación del joven indígena a nivel de primaria y secundaria y constituye la base de muchos de sus destinos, tanto de los jóvenes como de sus organizaciones. Estos rumbos no son iguales para todos; muchos son objeto de la exclusión; otros siguen ligados a la tierra y otros entran a la universidad en donde, constituidos o no como cabildo, generan un nuevo espacio de reflexión y de confrontación en términos de la necesidad de consolidar su protagonismo como indígenas que se debaten en la institucionalidad académica; allí generan nuevos espacios de confrontación frente a una universidad, limitada a sí misma por su hegemonismo epistémico y por sus directrices excluyentes pero que se pone a prueba en relación con los jóvenes como alteridad que aportaría a una nueva perspectiva educativa, tema que desarrollaremos a continuación.

CAPÍTULO II: ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE ETNOEDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA: REAFIRMACIONES Y TRANSFORMACIONES IDENTITARIAS

En este capítulo interpretaré los procesos de reafirmación y/o transformación identitaria en los estudiantes del Programa de Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca, algunos de quienes presentan diversas adscripciones identitarias: indígenas, jóvenes, estudiantes universitarios, líderes comunitarios o docentes rurales. En su múltiple condicionalidad desarrollan interacciones y transformaciones como sujetos sociales y en escenarios comunitarios, organizativos, institucionales y educativos. Centraré el análisis en el escenario educativo, enfatizando el contexto de la Educación Superior, ya que allí el mundo juvenil se debate y se redefine con el mundo escolarizado, institucionalizado y normativo pero, simultáneamente, diverso, complejo y abierto al debate y la crítica. El mundo juvenil que analizaré está atravesado por la pregunta sobre lo étnico, lo cultural, lo identitario y abre las puertas para reinventar un nuevo proyecto universitario a partir de estas variables.

Tomaré como ejemplo el programa de Etnoeducación de la Universidad del Cauca, al cual ingresa la mayor parte de jóvenes estudiantes indígenas inscritos en esta universidad.⁹ Este programa ha sido mi lugar de trabajo por espacio de 16 años. Allí he conocido sus dinámicas académicas, operativas y administrativas y a muchos de los estudiantes, a quienes he conocido y re-conocido y con quienes he compartido experiencias que han transformado mi vida y mi lugar en el mundo. El programa es *sui generis* en su concepción y desarrollo pues está diseñado para estudiantes provenientes de grupos socio-culturales tradicionalmente subordinados y estudiantes étnicamente definidos, muchos de ellos maestros o líderes de comunidades del sur occidente del país, especialmente del Cauca. Este escenario me permitirá desarrollar marcos descriptivos e interpretaciones basados en la experiencia y el diálogo con los diferentes actores del proceso que permiten profundizar sobre categorías analíticas y mostrar resultados concluyentes respecto a la identidad, sus reafirmaciones y transformaciones, las tensiones entre el saber académico, el conocimiento propio y el denominado “diálogo de saberes”, las lenguas indígenas y la oralidad en el contexto de la academia, lo milenario y lo simbólico en la universidad, lo colectivo y comunitario en el estudiante indígena, entre otros. Elementos claves para entender el significado de las reconfiguraciones identitarias, no solamente en los antecedentes, orígenes e imaginarios del estudiante sino en su relación con la universidad y la academia como lugar de encuentro, de confrontación y de debate.

2.1 El programa de Etnoeducación

La Licenciatura en Etnoeducación fue creada en 1990 para dar respuesta a las continuas demandas de una educación alternativa acorde con las condiciones y valores culturales

⁹ Por cupos especiales ingresaron 313 indígenas de diferentes lugares del suroccidente del país (Oficina de Admisiones de la Universidad del Cauca, septiembre de 2010).

que diferentes comunidades y organizaciones indígenas hacían a la Universidad del Cauca. La Licenciatura abrió una puerta para que estas comunidades tuvieran la oportunidad de incidir en la vida académica y llevarla a pensar nuevos paradigmas de conocimiento no tenidos en cuenta hasta ese momento en un espacio de formación que ha implicado el acceso a la educación superior de individuos históricamente marginados de esa posibilidad.

La actual coyuntura en el campo de las políticas educativas hace necesario fortalecer la etnoeducación como campo de formación pedagógica y como derecho fundamental para los grupos étnicos del país; en este sentido la Licenciatura cumple un papel primordial en la defensa y mantenimiento del derecho reconocido, teniendo en cuenta el marco legal y jurídico que sustenta la etnoeducación como derecho fundamental y campo de formación.

El desarrollo y avance de los sistemas y proyectos etnoeducativos en la región, tanto desde la perspectiva y experiencia institucional, organizativa y comunitaria indígena como también en comunidades afrodescendientes, exigen el mantenimiento de la oferta de formación en el campo y, al mismo tiempo, la actualización y profundización del plan de estudios con miras a responder a estos avances en tanto los sistemas y proyectos han aportado en la construcción y diversificación curricular, formulación e implementación de proyectos de innovación pedagógica, fortalecimiento de las dinámicas de gestión y en el proceso de posicionamiento social y político.

El programa tiene una perspectiva innovadora de la Educación Superior en el contexto de la Universidad del Cauca y en cuanto proyecto etnoeducativo porque acoge e incorpora sectores de la población tradicionalmente excluidos, promueve la construcción de nuevos sentidos sociales, articula a las comunidades y organizaciones rurales a partir de procesos interculturales que tratan de reorientar las relaciones entre la educación y las etnicidades que, tradicionalmente, han estado marcadas por la dominación, el distanciamiento epistemológico o la naturalización de un aparente entendimiento del “otro”(limitado, muchas veces, a investigaciones puntuales, a contenidos curriculares o marcos teóricos y conceptuales de programas de pregrado y postgrado, como es el caso de la antropología o las ciencias políticas), pero no en una perspectiva integral del sistema educativo y su macro currículo que tenga en cuenta y trabaje desde y para los conflictos de la diversidad en el contexto de la educación superior, especialmente los que demandan los grupos étnicos y sus estudiantes.

Los criterios de selección y admisión de estudiantes para el programa de Etnoeducación generaron tensiones y debates ante las instancias directivas (Consejo de Facultad, Consejo Académico y Consejo Superior); también los generaron su implementación y desarrollo. Estas discusiones no se reducían a debates frente al manejo operativo o administrativo sino que se agudizaban en la defensa por un cambio más estructural de la admisión desde una perspectiva contextualizada para reconocer

particularidades culturales.¹⁰ La Licenciatura propone un giro en la valoración, disminuyendo el porcentaje del examen de ingreso basado en la evaluación de conocimientos y equilibrando los criterios de ingreso con otras variables que “pueden abrir espacios para el ingreso de personas provenientes de distintos grupos étnicos de la región que tradicionalmente no han tenido condiciones de fácil acceso a los procesos de escolarización” (Licenciatura en Etnoeducación 2010:72).

El programa tiene un currículo integrado que responde a las políticas educativas nacionales y a las necesidades educativas, culturales, ambientales y organizativas de los grupos étnicos y de otras comunidades en donde se desempeñan y con las que interactúan los estudiantes, ya sea como docentes o en otros roles propios de la vida comunitaria. Esta perspectiva integral se concreta en la articulación y diálogo de los componentes, cursos y contenidos temáticos que conforman el plan de estudios con los conocimientos, saberes experiencias y prácticas de los estudiantes y que se constituyen en un valor fundamental de la Licenciatura. De otra parte, esta articulación busca también ser coherente con la dimensión integral que caracteriza la cosmovisión de los grupos étnicos, como los indígenas e incluso, que están en las prácticas de muchas comunidades campesinas y rurales. La vida social, educativa y cultural se construye en términos de interacción con el entorno natural (Licenciatura en Etnoeducación 2010:72).

Las estrategias pedagógicas del programa están pensadas y desarrolladas de acuerdo a los posibles contextos de aprendizaje de los estudiantes: no se conciben desde la academia hacia el estudiante en un sentido unidireccional sino que, a partir de la identificación y contextualización de vivencias y prácticas formales y no formales de aprendizaje, se consolidan y alimentan en sus consecuentes desarrollos teóricos. La visión pedagógica del programa manifiesta la perspectiva desde la cual se aborda la discusión de la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y se concatena con la experiencia social y escolar de los individuos. La imbricación de estos dos aspectos parte de la instauración de una práctica cotidiana de análisis y comprensión de la experiencia propia y de la historia social en relación con los discursos pedagógicos.

La actividad investigativa es parte vital de la estrategia pedagógica del programa y significa la posibilidad y la apremiante necesidad de generar espacios de indagación con pertinencia social y comunitaria y desde contextos culturales, que atraviesen todos los campos del programa y que aporten al desarrollo de una visión crítica y activa de los procesos de construcción colectiva e individual del conocimiento. Para la etnoeducación la investigación es un espacio privilegiado para el desarrollo de las capacidades del estudiante a partir de dos principios interactuantes: la interdisciplinariedad y el carácter teórico-práctico de la investigación.

¹⁰ Los requisitos de ingreso para el nivel introductorio (atendiendo a los esquemas curriculares de la modalidad a distancia) no sólo tienen en cuenta la entrevista sino, también, la trayectoria e intereses de cada uno de los estudiantes.

El programa está basado en cinco criterios curriculares: flexibilidad, horizontalidad, contextualidad, reciprocidad y enseñabilidad. La *flexibilidad* se evidencia en varios aspectos, especialmente en la que se promueve desde la estrategia semipresencial, que ha logrado la incorporación al sistema universitario de grupos de estudiantes, generalmente en condiciones de marginamiento por las dificultades de acceso de zonas rurales a la ciudad o a cabeceras municipales y su permanencia en ellas; la estrategia permite que los estudiantes permanezcan en sus comunidades y se desplacen periódicamente a la universidad como un espacio de encuentro y seguimiento; esta condición ha hecho de una dificultad una potencialidad al dimensionar el espacio comunitario un lugar de aprendizaje, de investigación en contexto y re-conocimiento de sus territorio como una extensión de la universidad (o una nueva territorialización de la universidad).

La *horizontalidad* es otro de los elementos de aprendizaje fundamentales en la etnoeducación ya que se refiere a un criterio relacional y equilibrado de los procesos educativos y sus interlocutores, ya que todos comparten la responsabilidad y el compromiso frente al sistema educativo. La relación horizontal pretende poner en cuestión la estructura educativa tradicional en la cual los únicos conocimientos que se validan son los del maestro y se desvirtúan y se menosprecian los del estudiante, aunque, aparentemente, esto suene como practica del pasado.

La *contextualidad* tiene una enorme importancia en el programa entendiéndola como el reconocimiento de los diferentes entornos, comunitarios, educativos, organizativos en el proceso de aprendizaje. La academia tradicional en el ámbito de las Ciencias Sociales se ha centrado en procurar al estudiante un contexto histórico y universalista. Sin demeritar la necesidad de que los estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación lo tengan, en procura de trascender lógicas meramente auto referenciales y localistas, es necesario, que no solo los estudiantes, sino los docentes, ahonden en el contexto cultural local y regional. En este entendimiento subyace gran parte de la fundamentación y de los ámbitos investigativos del programa y en el que, el saber social, representa la base para construir experiencias etnoeducativas donde la vida real, el mundo circundante; la historia individual y colectiva es el punto de partida para el intercambio de experiencias, la interacción social y el diálogo de saberes.

La *reciprocidad* es otro de los aspectos inherentes al programa que implica un intercambio permanente y recíproco de los actores directos del proceso y las comunidades que los rodean. La capacidad de compartir saberes, conocimientos, críticas, se constituyen en un elemento imprescindible de la formación etnoeducativa. Es en este escenario donde se trata de concretar permanentemente el diálogo de saberes, reconociendo el valor de los conocimientos “ancestrales” en balance con los conocimiento “académicos”, aspecto que no siempre se visibiliza y se tramita armónicamente en la universidad y en otros espacios de debate y que genera, en el contexto de la etnoeducación y de la educación indígena, conflictivos en el marco de sus procesos de resistencia y de lucha por la autonomía y la educación propia configurando nuevos marcos de confrontación en los que las luchas por la tierra y el territorio seden a la educación, un nuevo escenario de resistencia.

La *enseñabilidad*, que exige una transformación en los contenidos y estrategias formativas, en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social de aprendizaje, aportando a la construcción de propuestas curriculares más acordes con el quehacer de los diversos grupos socioculturales. Por lo tanto, subyace en el estudio de la Etnoeducación, un contexto académico y social en relación con las tradiciones culturales como la indígena y la afrocolombiana. Reconocer las diferencias y riquezas inscritas en estas tradiciones, permite redimensionar la visión educativa colombiana de manera sustancial, abriendo un abanico de opciones como elemento creativo. Asumir la enseñabilidad supone también, fundamentar la discusión desde las Ciencias Sociales, que analice críticamente las perspectivas homogenizantes que se han entronizado por años en las prácticas académicas de las universidades.

Entre los saberes con tradición problemática, y en relación con la enseñabilidad, se encuentra el área de segunda lengua. Se presenta una tendencia predominantemente monolingüe o se privilegia por parte de las universidades las enseñanzas del inglés y otros idiomas utilizados en el contexto de “occidente”. Por este motivo el programa considera de gran importancia el poder ofrecer además del inglés (lengua franca universitaria en este momento en el país), el Nasa Yuwe (Páez), el Namtrik (Guambiano), el quechua y el palenquero, lenguas que no solo resultan de interés para los hablantes nativos, sino también para estudiantes que requieran aprender la lengua de su contexto de trabajo. El tema de poder ofrecer otras lenguas diferentes a las cosmopolitas, implica un rompimiento frente a una tradición que ha negado la existencia y el poder de otros idiomas que se dinamizan en contexto de las culturas indígenas y afros y que, al visibilizarlas y ofrecerlas en la academia, constituyen un referente importante en el reconocimiento de las diferencias culturales. Adicionalmente, la existencia de los cursos antes mencionados, ha reforzado una de las reivindicaciones del Cabildo Indígena Universitario como es el solicitar al Consejo Superior de la Universidad del Cauca el reconocimiento de las lenguas indígenas como “primeras lenguas” para el caso de los estudiantes indígenas y que discutí en el segundo capítulo. (Ampliaré este tema en el cuarto capítulo como elemento de análisis de las problemáticas interculturales).

El tema de las lenguas es básico en el ámbito de la comprensión y compromiso del equipo de profesores del programa por acercarse a debates que alimentan los procesos etnoeducativos, el entendimiento con los estudiantes y sus problemáticas, y la relación con temas más amplios sobre la educación en el contexto de las alteridades que viene permeando los movimientos universitarios de jóvenes de grupos étnicos y los procesos de resistencia y negociación de los movimientos étnicos, especialmente los indígenas. Uno de ellos es el tema de la “política de cuotas” como un elemento de compensación para el ingreso a la universidad de grupos minoritarios en el que, no solamente ha estado involucrado el movimiento indígena, sino el afro colombiano. Esta política parte del derecho que tienen los grupos especiales y minoritarios de contar con un determinado número de cupos de acuerdo al programa académico y que se concretan en los llamados “cupos especiales”, en donde los estudiantes étnicos compiten entre sí por el acceso a la universidad. La discusión que se adelanta en la actualidad es que, de acuerdo a la población indígena y afro del país, los cupos son muy reducidos y no satisfacen la

demanda de las comunidades; de esta forma, se viene luchando por su ampliación.(este aspecto se retomará en el capítulo cuarto como elemento de análisis para el tema de la interculturalidad) .Otra de las agendas en discusión, que también se retomará en el capítulo IV, es el que tiene que ver con la “Universidad Inclusiva”, como una política de Estado y que viene impulsando el Ministerio de Educación Nacional a través del Vice ministerio de Educación Superior (2009). Esta política ha generado muchos debates al interior de los jóvenes étnicos y del movimiento indígena del Cauca ya que sus principios no han sido consensuados con la base social; por otro lado, el término “inclusivo”, es enfáticamente rechazado pues implica la adopción e inmersión a una política institucional y estatal y en la que las premisas de la autonomía y de la educación propia se pierden. Algunos profesores del programa de Etnoeducación ven con preocupación este tema y lo vienen analizando a la luz de las metas de “ampliación de cobertura” definidas por el gobierno de Álvaro Uribe Vélez. Adicionalmente se incorpora el tema de las Becas “Álvaro Ulcué”, que como lo anotamos en el capítulo II, existe un descontento generalizado por parte de los indígenas y que tiene que ver con su fundamentación, las dificultades de acceso a las mismas, con su engorrosa tramitología y con la poca equidad en su distribución; tema en la que las comunidades vienen asumiendo un papel autocrítico entendiendo que en la distribución de las becas juegan decisiones internas que no siempre están en concordancia con criterios objetivos y equitativos.

Los procesos adelantados por el programa en cuanto a su concepción y diseño, a su desarrollo curricular, metodológico, investigativo y su campo de influencia no han permeado el conjunto de la comunidad universitaria: aunque algunos programas guardan cierta empatía con el proceso etnoeducativo, no han adelantado cambios estructurales, teniendo en cuenta que la mayoría de los programas académicos de pregrado de la universidad tiene estudiantes indígenas, afro-colombianos y campesinos. Desde la dirección y administración universitaria, el programa es mirado como una excepcionalidad y muchas de las solicitudes de tipo académico o administrativo que se llevan a la alta dirección, han sido abordadas con extrañeza y distanciamiento entendiendo que se asumen como particularidades que no son convenientes para la unificación de criterios administrativos, operativos y de reglamentación estudiantil. Sin embargo, la Licenciatura en Etnoeducación se convierte en un argumento de utilidad cuando la universidad quiere evidenciar sus políticas incluyentes respecto a la diversidad y los grupos étnicos. Es decir, la institución asume el programa como parte de la “expresión institucional” del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y sus fundamentos democráticos pero no ha reconocido su importancia como un elemento de interlocución hacia posibilidades de transformación curricular y de bienestar estudiantil en el marco de un posible proyecto universitario de reconocimiento.

Aunque no todos los estudiantes indígenas de la Universidad del Cauca se encuentran adscritos al Programa de Etnoeducación caracterizaré los procesos identitarios en relación con la experiencia de los estudiantes de este programa en el escenario de la Universidad del Cauca y desde sus lógicas, tanto individuales como grupales. Otra de las razones para especificar en este grupo la población de análisis es que estos estudiantes muestran una relación más estrecha con los discursos sobre la

identidad dado que este es uno de los temas preponderantes en las discusiones etnoeducativas y como tal, sus procesos identitarios se debaten entre la vida cotidiana como joven universitario en la ciudad, en las comunidades de origen, en el salón de clase y en los debates académicos. Adicionalmente, el estudiante indígena que llega a este programa, trae incorporadas las narrativas identitarias como parte vital de su condición indígena y en el marco de los discursos y planteamientos políticos de sus organizaciones. A continuación mostraré los hallazgos más relevantes encontrados en el marco de las transformaciones y/ re significaciones identitarias de jóvenes indígenas y de acuerdo al contexto curricular descrito anteriormente.

2.2 ¿Quién es el estudiante que llega al programa de Etnoeducación?

Nuestro estudiante no es el que se describe en los parámetros estándar de un joven bachiller y que se caracteriza por ser hijo de familia, recién egresado de la secundaria y con condiciones de moratoria social dadas por un estatus socioeconómico que le permite dedicar todo su tiempo a la universidad y a procesos de socialización. No es un joven de ciudad, que llega a la universidad en algún aspecto familiarizado con ella, ya porque conoce sus espacios, ya porque ha obtenido algunos de los beneficios de la proyección social universitaria en su lugar de origen. No es un joven en un camino incierto frente a sus intereses profesionales, elemento que en muchos casos hacen del joven urbano un sujeto en crisis, proceso no fácilmente superado a lo largo de la carrera. Por el contrario, la gran mayoría de los estudiantes que ingresan a este programa se caracterizan por haber terminado el bachillerato cinco o seis años atrás, muchos de ellos egresados de normales, colegios agrícolas o con énfasis etnoeducativo y que funcionan en diferentes regiones del departamento del Cauca, especialmente en resguardos indígenas y en zonas con población afro descendiente y campesina.

Muchos de los estudiantes indígenas que llegan a la Universidad del Cauca seleccionan la carrera de Etnoeducación entendiendo que en su mayoría son maestros de zonas rurales principalmente de resguardos indígenas del oriente, norte y sur del departamento y de comunidades afrodescendientes y campesinas del oriente y centro del Cauca. Como lo expresé antes, también acceden al programa estudiantes que habitan y laboran en zonas urbanas y suburbanas de Popayán y Cali. Otro grupo de estudiantes selecciona carreras relacionadas con las ciencias sociales y políticas como derecho, ciencias políticas, antropología y filosofía; tiene también gran aceptación, el programa de enfermería y ciencias agropecuarias. Unos pocos pueden ingresar a carreras como Medicina, Ingenierías y Matemáticas. Es claro que el criterio de selección de estos jóvenes no se define únicamente por el deseo o la vocación profesional sino por lo que el puntaje de los exámenes de ingreso les permita. Unos entran bajo el sistema de cupos especiales que tiene estipulada la Universidad del Cauca (ingresaron 313 indígenas para el segundo semestre de 2010) y otros pocos bajo el régimen común. Este grupo de estudiantes se caracteriza por un rango de edad menor comprendido entre los 17 a 20 años (Datos obtenidos en la oficina de Admisiones de la Universidad del Cauca, 2010), muchos de ellos recién egresados de los colegios de su región y la gran mayoría son hijos de familia, recibiendo el sostenimiento de sus padres o en algunos casos, de sus propios cabildos; otros han accedido a las Becas Álvaro Ulcué ofrecidas a los indígenas

de todo el país por parte del Gobierno Nacional. Como caso excepcional podemos anotar que el actual gobernador indígena 2010-2011 del Cabildo Indígena Universitario, es estudiante de Medicina y un solo estudiante indígena estudia matemáticas. Debo anotar que una de las deficiencias del sistema de admisiones de la universidad es el de no contar con información estadística sobre datos específicos de esta población por lo que los mismos estudiantes, con el apoyo de la Vicerrectoría de Cultura y Bienestar, adelantan un censo sobre población indígena en la institución.

Su interés de ingresar a la universidad, tanto de los estudiantes de Etnoeducación como de otras carreras, parte de una convicción muy fuerte de contribución y apoyo a su comunidad una vez terminen su carrera; sin embargo, este servicio empieza a ser efectivo desde el momento mismo que adquieren el estatus de estudiante universitario ya que sus comunidades y organizaciones interpretan esta condición como un atributo especial y específicamente, relacionado con su capacidad lecto-escritora y tecnológica, tal como se explico anteriormente. A pesar de este tipo de convicción aparece el interés personal relacionado con la necesidad de mejorar sus condiciones económicas y de ser mejores personas. En el caso de los estudiantes en Etnoeducación se relaciona, no solamente con el interés de contar con mejores herramientas para su desempeño laboral, sino también como vía para mejorar sus condiciones salariales al subir en su escalafón docente. Veamos un punto de vista frente al tema:

...contrario a lo que se pudiera esperar, dado el carácter colectivo y solidario de la cultura indígena, muchos de los y las bachilleres indígenas que deciden continuar sus estudios universitarios lo vienen haciendo más por decisión personal que por políticas claras de la comunidad o la organización indígena; en algunas ocasiones, contando si con el apoyo y estímulo de la familia y la comunidad, pero sin una articulación real a los procesos organizativos o comunitarios definidos, y en ocasiones en contravía. No se debe desconocer, sin embargo, esa fuerza personal interna que da comienzo al complejo proceso de buscar información, conseguir formularios de inscripción, seleccionar la carrera, tramitar recursos locales, regionales o nacionales, intentarlo una y otra vez si es necesario, y desplazarse a la ciudad en la cual se localiza la universidad, para asumir todo el riesgo de lo desconocido (Sierra 2004:91).

El estudiante de Etnoeducación se localiza en un rango de edad muy amplio que va desde los 18 a los 30 años (Oficina de Admisiones de la Universidad del Cauca, 2009), casi todos madres o padres de familia y con una trayectoria laboral docente de cuatro a cinco años en escuelas o colegios de zonas rurales principalmente indígenas, y en algunos casos, afro descendientes y mestizas. En cuanto a su procedencia étnica, la gran mayoría proviene de comunidades y resguardos indígenas, aunque se cuenta con un porcentaje mínimo de estudiantes afros provenientes del sur o norte del departamento y mestizos de zonas sub urbanas o marginales del municipio de Popayán. La diferenciación en cuanto a estas tres características étnicas y socioculturales se evidencia en que los estudiantes indígenas, mayoritariamente jóvenes, traen consigo una gran trayectoria de trabajo comunitario y organizativo, entendiendo que su condición de indígenas y de maestros/líderes representa un sello de identidad, no solo en sus escuelas y en el entorno comunitario, sino también en su entrada al contexto urbano y

universitario: “Ser indígena es identificarse como miembro de una comunidad étnica, que por el hecho de su origen, historia y luchas ha logrado el reconocimiento y respeto de su territorio ancestral. Al definirse las y los participantes indígenas universitarios como provenientes de los Pueblos Inga, Nasa, Emberá, Tulke, Zenú o Guambiano, entre otros, aluden al reconocimiento —recientemente consagrado en la Reforma Constitucional de 1991 y sus posteriores reglamentaciones— de “comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” (Ley 115 de 1994, artículo 55):

Ello significa unas condiciones jurídicas especiales y unas demarcaciones culturales leídas desde los lenguajes, las estéticas, la corporeidad, las formas de organización social y de representación del mundo; así como una historia más o menos común; lo cual nos permite entender porqué los y las estudiantes indígenas, al venir a la ciudad, se reconocen e identifican a través de esa adscripción étnica peculiar, convirtiéndose en el principio matriz referencial para las relaciones que constituyen con la ciudad (Sierra 2004:170-171).

Esta caracterización de liderazgo en los estudiantes no solo tiene mucho peso en sus territorios sino que es el punto de partida para su relacionamiento e interacción con la academia, con otros estudiantes, con el entorno de la ciudad; es decir, es una marca identitaria muy fuerte en su paso por la universidad, aspecto que se irá caracterizando en este capítulo.

Otro de los rasgos del estudiante indígena que llega al programa de Etnoeducación es su fuerte sentido de responsabilidad y convicción en su formación universitaria, no solamente como beneficio personal e individual, sino que está ligado a sus expectativas de cualificarse como maestro, como líder, como miembro de una comunidad: “Estoy en la universidad como líder, para tomar conocimientos y así poder contribuir al plan de vida de mi resguardo” (Charla con estudiante Ferney Trochez de la zona de Jambaló, Cauca. Universidad del Cauca, 2009). Tener la condición de estudiante universitario genera grandes expectativas en el entorno rural del que se proviene, entendiéndose que esta condición implica ciertas prerrogativas que los cabildos y directivos de los centros educativos dan a estos estudiantes para que se desplacen a Popayán a estudiar y en esa medida, este debe retribuir a los mandatos de las autoridades y organizaciones indígenas. La retribución se concreta, muchas veces, en la elaboración y participación en proyectos de todo tipo así no sea de su especialidad formativa, en actividades de sistematización de algún proceso adelantado o en el ofrecimiento de capacitaciones a los comuneros. La condición de ser estudiantes universitarios (aún desde el día de su matrícula) supone una fuerte presión por parte de la comunidad y la valoración y sobreestimación de un estatus construido a partir del imaginario de “universitario” que “conoce,” que “escribe,” que “sabe hacer proyectos.” Es más, muchas de las críticas que los cabildos hacen a las iniciativas de formación universitaria de jóvenes indígenas tiene que ver con esta condición de retribución y que muchas veces no se cumple, responsabilizando, no solamente al estudiante, sino a la misma universidad. Sin embargo, en este reproche se denota una fuerte contradicción, ya que por un lado, requieren al universitario letrado pero por otro, se critica la adopción de conocimientos

foráneos y su condición colonial como es el caso del Consejo regional Indígena del cauca, CRIC, en relación con su posición frente a las universidades llamadas por ellos, convencionales:

“Joven que se va para la ciudad es joven perdido para la comunidad. Es por eso que se debe tener cuidado en que al regreso sigan con su propia identidad y obediencia a los mayores y que no regresen con ideas extrañas que perjudican el proceso (Autoridad indígena Nasa. Entrevista grupal. Resguardo La María, 2009).

Un temor adicional de las autoridades es que los estudiantes, al graduarse, se dejen tentar por ofertas laborales de la ciudad; aunque esto no es algo común en los egresados de Etnoeducación, es parte de los conflictos por los que atraviesan algunos de los estudiantes indígenas de otros programas, de los que se pensaría que no tienen interiorizado su compromiso comunitario:

La construcción de subjetividad en estudiantes indígenas se da en una tensión permanente entre las demandas de la comunidad de origen y las de la ciudad y la universidad a la que se llega, con presiones desde una sociedad de mercado que ofrece mejores beneficios laborales de acuerdo al nivel de profesionalización, en ocasiones en contradicción con los valores solidarios y compromisos colectivos (Sierra 2004:180).

En relación con la percepción que las comunidades y en especial, las autoridades tienen de los estudiantes indígenas, esta se concreta en un nivel de exigencia bastante alto y es aquí donde se perfila otra característica clave en este tipo de estudiantes y que está en relación con una fuerte “presión” y ansiedad por cumplir con todas las responsabilidades que suponen sus múltiples condiciones (líderes, maestros, esposas o esposos, estudiantes universitarios), enfrentándolos, muchas veces, a demoras e incumplimientos en la entrega de informes y trabajos académicos o a la inasistencia de las fases presenciales y seguimientos de acuerdo a la estrategia semi presencial. En mi papel como profesora recomiendo a los estudiantes la necesidad de trabajar para que en sus comunidades sea reconocida y valorada su condición de estudiantes universitarios promoviendo una mayor comprensión y acompañamiento en esta etapa, garantizando actividades de retribución una vez hayan terminado su carrera.

A pesar de que el estudiante de Etnoeducación sufre cambios significativos en su devenir como estudiante y en su adaptación a la ciudad éstos se ven matizados por la estrategia semi-presencial que le implica viajar tres o cuatro veces en el semestre a Popayán sin desvincularse de su núcleo familiar, laboral y comunitario, a diferencia de los estudiantes de programas presenciales que no tienen nexos laborales en sus lugares de origen y requieren condiciones de habitación y alimentación permanentes. Adicionalmente, al programa de Etnoeducación ingresan algunos estudiantes de zonas suburbanas de Popayán y de otras ciudades como Cali. A su llegada, algunos de ellos han tenido cierta vinculación con procesos organizativos o comunitarios y ven en la Etnoeducación un programa que se adecua a las necesidades de sus comunas en relación con la promoción de procesos educativos y culturales desde este tipo de

subalternidad. Como ejemplo, a la Licenciatura asiste Reyna Bejarano, una estudiante líder de la Comuna de Agua Blanca de Cali en donde se vienen reivindicando elementos de la cultura afro y expresiones de la cultura andina como una forma de fortalecimiento de la identidad de pobladores, muchos de ellos emigrantes de zonas del Cauca y que han ido poblando esta extensa zona. Sin embargo, no todos los que ingresan son indígenas, afros o docentes o tienen experiencia en procesos colectivos, pedagógicos o de reivindicación étnica. Son jóvenes que, por cierta empatía con el tema o por la comodidad que implica la estrategia semi-presencial, deciden entrar al programa. A su llegada se produce un choque, un “impacto al revés,” ya que la gran mayoría de sus compañeros son indígenas y afro descendientes y desde su llegada al programa se sienten familiarizados con discursos propios de la etnoeducación como son los de la alteridad, la identidad y la cultura y que, pareciera que son de uso exclusivo de los estudiantes étnicos. En esta lógica del extrañamiento, los estudiantes “no étnicos” han tomado varios caminos: algunos entran en el conflicto al tratar de ubicar su condición étnica y cultural en el momento de desarrollar los trabajos de investigación expresando frases angustiosas como: “profe, que hago para definir mi proyecto si no tengo comunidad” Otros, se sienten minorizados en el momento de definir su procedencia étnica entendiendo que su papel de mestizos no se acomoda a las lógicas del discurso de la diferencia; otros, se incorporan a la denominación identitaria de “campesinos” o “urbanos”, adscripciones que no han estado presentes en las narrativas ni en los antecedentes de la licenciatura, ni abiertamente valorada por los estudiante “étnicos”, ni por el conjunto de profesores que viene encauzando, muy tímidamente, los trabajos de investigación desde estos escenarios y una posible y abierta discusión teórica.¹¹

A lo largo de la carrera muchos de los estudiantes “no étnicos” desarrollan un proceso de involucramiento con los discursos de la Etnoeducación y lazos de amistad y solidaridad con sus compañeros indígenas y afro descendientes, introduciendo, así, en su propia existencia y en sus prácticas cotidianas y laborales, una fuerte conexión con las reivindicaciones étnicas, muchas veces, convirtiéndolas en sus propias luchas. Este fenómeno se viene presentando en la gran mayoría de universidades del país, en el que

¹¹ Este tipo de discusión se adelantó, por parte del grupo de docentes, en el contexto de los procesos de autoevaluación para el registro calificado del programa y en el que se evidenciaron dos tendencias, una en la que la Etnoeducación se debe desarrollar de forma abierta hacia diferentes grupos socioculturales y problemáticas de la educación en el contexto de las alteridades y que no se reduzcan al ámbito de lo étnico. Se piensa, entonces, la Etnoeducación para un gran abanico de minorías y para el conjunto de grupos poblacionales que requieren de este tipo de reflexión y formación. Por otro lado, está la tendencia a definirla como un proceso de análisis y reflexión exclusiva para el contexto de las etnicidades y de sus maestros y educadores. Para algunos, esta última perspectiva se ha visto como un retroceso, como una postura reduccionista y excluyente. Para otros, tiene que ver con los limitantes que supone hablar de “Etnoeducación”, promoviendo el cambio de denominación hacia un programa “intercultural” o de “estudios interculturales”, que propenda por una visión más abierta, incluyente e inter relacional. Sin embargo, esta apertura es abordada, aun, de forma muy tímida por los docentes del programa, a pesar de que muchos de los temas de investigación de los estudiantes “no étnicos”, plantean nuevas abordajes en entornos urbanos, sub urbanos y campesinos y sobre preguntas que promueven nuevas miradas respecto a la problemática educativa y cultural. Por ejemplo, trabajos que se preguntan por la etnoeducación en contextos de desplazamiento; por nuevos sujetos y sus problemáticas en entornos como el de la juventud, la niñez, género, entre otras.

los estudiantes ciudadanos, se involucran de forma radical en el discurso y movimiento indígena, promoviendo una especie de “indigenización de la ciudad” y sobretodo, de las instituciones de educación superior. Lo anterior nos sitúa en el dilema de la lucha por las identidades juveniles no étnicas; identidades en crisis y en la búsqueda de un arraigo cultural, que para este caso, se centra en el poder de la simbología y la ancestralidad indígena. Retomando a los estudiante de Etnoeducación “no étnicos”, estos también logran identificarse y promover su condición, urbana o rural campesina, en el contexto de las discusiones y en sus proyectos de grado del programa y en los que se vienen proponiendo temas más ligados a problemáticas propias a estos escenarios como por ejemplo, el desplazamiento forzado y la educación, los movimientos juveniles urbanos, y otros, donde se proponen reflexiones híbridas como el trabajo del estudiante Daniel Sánchez sobre la influencia de la “Andinidad” en la ciudad de Popayán.

En resumen, el programa de Licenciatura en Etnoeducación marca un nuevo desarrollo en el diseño y administración de programas en la Universidad del Cauca, sobre todo en la apertura a nuevos entornos y sujetos de la alteridad cuya presencia inicia el camino por el reconocimiento de un proyecto intercultural. Esos sujetos son estudiantes de variadas procedencias étnicas y de otros entornos socio-culturales, muchos de ellos maestros, jóvenes, líderes articulados a procesos comunitarios, políticos y organizativos y para los que la vida universitaria marca una experiencia significativa en su vida, un camino de coexistencia, de adaptación, pero también, de resistencia frente a los mundos académicos a los que se ven enfrentados; todo esto en el ámbito de las interrelaciones humanas y colectivas que los re significan y transforman identitariamente.

2.3 ¿Qué mediaciones y vínculos identitarios pesan en el joven indígena a su ingreso a la universidad?

Los antecedentes históricos y políticos del Cauca están cruzados por la presencia indígena, primero en términos de su discriminación y exclusión; posteriormente, en relación con sus dinámicas organizativas desde la diferencia y que han ido logrando el reconocimiento a sus derechos, tanto en el campo jurídico y constitucional, como también en el educativo y epistémico:

Somos una organización indígena que surgió en el Cauca en 1971, a partir de la lucha por la tierra en las comunidades Guambiana, Kokonuco, Nasa, Totoró, Eperara y Yanacona. Hasta hoy se han recuperado más de 250 mil hectáreas, aumentando en un 80% el territorio indígena del departamento. Sobre la base de este territorio se ha reconstruido la autoridad, fortaleciendo los cabildos como ejes de gobierno propio y forjando así condiciones de autonomía. Desde el principio, la cultura ha sido una de las reivindicaciones principales nuestras, porque a través de ella los indígenas hemos encontrado nuestras raíces de resistencia. El proyecto político nuestro no comprende sólo la unidad de las comunidades indígenas, sino que buscamos aportar a la construcción de un país verdaderamente pluralista (CRIC 2004:23).

Estas dinámicas sociales y políticas han sido el elemento histórico de sus procesos de socialización que, conjugados con las fases de crianza en el entorno familiar y sus vínculos comunitarios, van consolidando su estructura y configuración identitaria. Vemos por ejemplo, como las demarcaciones culturales, en el caso de los guambianos se plantean desde el nacimiento como un ciclo que se conecta con el plan de vida estructurado a través de la doble espiral como elemento cosmogónico. El derecho mayor y el derecho menor como elementos diferenciadores de los derechos propios y ancestrales (mayor) y los que ejerce el Estado (menor); y el tiempo, que para ellos gira hacia atrás “en espiral, llevando el futuro a nuestras espaldas”. La práctica cultural se concibe como una práctica educativa y esta es la que imparte el pensamiento y la cosmovisión de los pueblos originarios (Misak Ley 2010):

La escuela y la educación hacen parte de la lucha de las comunidades indígenas del Cauca. La educación como proceso de construcción de pensamiento para analizar los problemas, para descubrir nuestras raíces y para fortalecer nuestra identidad (CRIC 2004: 23-24).

Estos vínculos nos ubican en un plano experiencial muy particular en términos de los y las jóvenes indígenas a su arribo a la universidad. A pesar de que el y la joven ha tenido otras interacciones y cuenta con un tejido cultural nutrido por las dinámicas globales, como por ejemplo, el Internet, la tecnología, la música, el mercado global, la educación virtual, el turismo y la moda, entre otras, y por el paso de un bachillerato, es innegable el peso de su vida en comunidad, de sus relaciones familiares, de sus tradiciones, de sus redes culturales y de los mandatos y estructuras políticas propias, en su relacionamiento con la academia. Es así como a su llegada, la presencia del indígena se percibe a través de su atuendo, de su mochila, de su vara de mando (si son cabildantes), de su estética corporal, de su actitud reservada y muchas veces silenciosa, de su propio idioma. Sus raíces culturales se evidencian desde el principio; ya en las entrevistas previas al ingreso al programa de Etnoeducación, muestran un discurso definido por su condición étnica antes que la de ser jóvenes bachilleres o maestros en ejercicio. A diferencia de otros estudiantes de la universidad que ingresan desprovistos de un fuerte afianzamiento en el auto reconocimiento de su cultura y sin el argumento “de origen” como imagen y defensa ante lo ajeno, el indígena llega con la convicción de traer en “su mochila”, unos saberes propios que se configuran como la memoria histórica y colectiva de su pueblo de origen; trae consigo una lengua propia y fuertes vínculos identitarios como una referencia clara de su posicionamiento frente al mundo, llega con los recursos esencialistas de su cultura.¹²

¹² El esencialismo naturaliza y fetichiza las configuraciones simbólicas: las arranca de la historia, del acontecimiento. Decide que esto o aquello (la historia, la cultura, la identidad) no fue creado por una sociedad para reconocerse en un tiempo y en un lugar; decide que nada de ello tiene historia y, por lo tanto, tampoco final; decide que aparezca como una fantasmagoría, como una omnipresencia incuestionable, siempre allí, siempre *siendo* en el vacío histórico. El esencialismo construye relaciones, instrumentales o de sentido, que nada dicen de lo que fue, está siendo y podrá ser. Las construcciones esencialistas trascienden a los sujetos.

Poco a poco este joven entra en alianza con otros estudiantes étnicos como vínculo de solidaridad y estrategia de diferenciación colectiva frente a la ciudad y a la universidad; aquí, el cabildo universitario cumple con su función cohesionadora aunque antes de su conformación, los estudiantes de Etnoeducación ya habían generado sus propios vínculos de identidad colectiva, desde el nacimiento del programa, hace más de 15 años.

Su ingreso al entorno académico ocurre en dos sentidos, ambos contradictorios y complejos: los estudiantes que ingresan a programas convencionales, de corte liberal, encuentran un entramado curricular poco flexible y que por años ha sustentado su tradición en su propia incapacidad de cambio. Algunas profesoras comprometidas e interesadas en el tema propician el debate en torno a “lo indígena”, aprovechando la presencia del estudiante, sin embargo, esta situación no trasciende más allá de ser la imagen folklórica del salón de clase: “cuando yo entré a clase me di cuenta que era el único indígena en medio de más de 30 estudiantes. Las compañeras me miraban el anaco y me preguntaba que cómo se decía “buenos días”, “te quiero” o cosas más delicadas, en mi lengua; todas eran niñas de ciudad, muy bonitas, muy arregladitas. Los estudiantes de derecha me acusaban de invasor. Algunas mujeres me cogieron cariño; pero al principio era duro porque me miraban como bicho raro. Luego me fui haciendo respetar y parecía que yo era el único que tenía una comunidad y una historia que contar” (Conversación informal con Carlos Tombé, estudiante Guambiano. Facultad de Derecho, 2008). Esta perspectiva nos muestra que el encuentro con el mundo académico genera procesos que pueden estar en el ámbito de la subordinación pero que, pueden apalancar posiciones de autoafirmación:

La re-creación, re-configuración o transformación de la identidad es una posibilidad que se le genera a cualquier persona en el contacto con un mundo externo al contexto de origen. En el encuentro con el mundo urbano, reconocer una identidad indígena en contraste con un mundo no indígena, genera proceso de autorreflexión permanentes. La ciudad como escenario de múltiples representaciones, portadora de grupos y personas que, a la vez, la representan y la constituyen, posibilita para los estudiantes indígenas relacionamientos que no siempre son parejos, ni armónicos; al contrario, en la mayoría de las veces conllevan tensiones que no siempre se resuelven a favor de la identidad originaria (Sierra 2004:173).

En la otra orilla se encuentran los estudiantes que ingresan al programa de Etnoeducación. Esto marca una diferencia sustancial en la relación entre los jóvenes étnicos y la academia. Por un lado, la gran mayoría de estudiantes son indígenas (en este caso, la política de cupos especiales, no se aplica); por otro, el programa está diseñado como un proyecto educativo de reconocimiento de la alteridad, aspecto que fue descrito al inicio de este capítulo. Esta condición hace mucho más compleja la relación intercultural por varias razones.

Primero, el estudiante ingresa con fuertes actitudes de resistencia étnica frente al contacto académico, entendiendo que la universidad representa un universo de exclusión; el *autorreferente identitario* es parte de su condición etnocéntrica de

resistencia y de re-existencia (noción que se explicará más adelante); sin embargo, en el desarrollo de la carrera, en la que la gran mayoría de sus compañeros son indígenas y en la que la malla curricular es construida en términos del debate por la diferencia, el estudiante encuentra una posibilidad de descentramiento de su discurso autorreferencial y esencial y se aventura al ejercicio de confrontar su propio discurso; empieza a relativizar sus propias convicciones en el contexto de un espacio académico en el que esto es posible como escenario neutral, sin poner en riesgo su supervivencia cultural o étnica:

Aquí en la universidad puedo hablar críticamente de mi comunidad porque allá no todo es color de rosa. Allá ocurre la separación de las parejas, la pérdida de valores en los jóvenes, el mal manejo de los recursos y otros problemitas como los cultivos ilícitos. También pude entender que las identidades son dinámicas y que esto me sirve para comprender a los muchachos de la escuela. Sobre los jóvenes recogedores de hoja de coca voy a hacer mi trabajo de grado y es que este tema nos pone a pensar en mi comunidad tenemos que encontrar los caminos para solucionar este problema con la juventud (Entrevista con Ferney Trochez en el salón de clase, 2008).

Segundo, el debate sobre el llamado “diálogo de saberes” ha implicado en el programa de Etnoeducación un proceso de discusión y de generación de acuerdos y referentes normativos, no siempre armónicos. Veamos: el discurso intercultural promueve unas condiciones de diálogo entre diferentes pero de forma recíproca y horizontal y hacia la articulación o complementariedad entre el conocimiento académico y el no académico o comunitario. A partir de esta premisa se valoran los conocimientos previos con los que llega el estudiante. Sin embargo, esta valoración está cruzada por una visión esencial, estática sobre los saberes y que no solo se expresa en el imaginario auto referencial de los estudiantes, sino en parte por un sesgo paternalista y/o indigenista promovido en los orígenes y en gran parte del desarrollo del programa académico. Las posibilidades del diálogo entre saberes, en el contexto de una academia de origen convencional, como la Universidad del Cauca, están mediadas por el peso de la normatividad y de los cánones con que se expresa la academia; por ejemplo, no se concretan investigaciones donde la visibilización del saber no académico se exprese en sus múltiples formas; la participación de los estudiantes es escasa en relación con construcciones alternativas de conocimiento que muestre un sentido crítico respecto a la Etnoeducación y la apropiación de saberes académicos por parte de los estudiantes es fragmentado y limitado a la lectura deficiente de pedazos de libros (cultura de la fotocopia) y con poca visión contextual e histórica. Es decir, es necesario preguntarse si el estudiante de Etnoeducación encuentra un escenario propicio para la generación de procesos de auto reflexividad que lo posicionen en su papel de joven e intelectual étnico desde dinámicas concretas que reflejen la complementariedad de saberes. Pregunta que apunta a la dificultad de romper las lógicas discursivas de la interculturalidad y el tan mencionado “diálogo de saberes”: “el fomento de una relación intercultural desde un diálogo de saberes, constituye un reto para el Estado y los pueblos indígenas de Colombia, dado que muchos elementos logrados en el proceso se elevan a principios y derechos constitucionales. Según Cendales (citada por Sierra 2004:188):

El término “diálogo de saberes” se queda corto, pues este debe ser sólo *sobre algo*, sino fundamentalmente *con alguien*; motivo por el cual no puede reducirse a una actividad racional. En el diálogo, las razones están cargadas de emociones y emociones cargadas de razones. Lo anterior implica para el Estado el desarrollo de pedagogías, metodologías e investigaciones diferenciadas y para los pueblos indígenas la participación directa en la construcción de un modelo de educación alternativo al sistema educativo institucional implementado durante muchos años en Colombia.

Tercero, otro de los aspectos que juega al pensar en los estudiantes indígenas en el contexto de la Etnoeducación es el de la *oralidad* y la *escritura* como elementos opuestos y/o complementarios y que inciden en su vida académica. Recordemos, que en los pueblos indígenas se reconoce el valor de la oralidad, tanto como soporte de la tradición y del mito, como el elemento estructural del conocimiento ancestral. La tradición oral es la herramienta que ha permitido, por siglos la transmisión de conocimientos y valores culturales fundamentales en la consolidación de las tradiciones en todos los aspectos de la vida. Estamos hablando de que el saber transmitido de generación en generación ha permitido construir y consolidar el territorio, la gobernabilidad, la educación propia, la medicina tradicional, las lenguas originarias y los procesos de socialización de niños y jóvenes:

El papel de la oralidad en la experiencia educativa del CRIC, apunta a la afirmación de una narración histórica que actualiza personajes heroicos como Juan Tama o Manuel Quintín Lame, invisibilizados por mucho tiempo y actualizados en su pensamiento y filosofía para el presente de las comunidades. De otra parte, este mismo elemento permite comprender el papel que en la experiencia educativa han cumplido las tecnologías de la oralidad, en cuanto a la capacidad de recordar, memorizar, actualizar y relacionar el pasado, con una función reconstructiva y comprensiva del pasado y el presente (Castillo 1999:150).

La tradición oral es un elemento que se configura en el pasado pero cobra vida y se renueva como forma de interacción al interior de las comunidades indígenas y en escenarios como el mundo académico. Los estudiantes indígenas que llegan al programa de Etnoeducación traen consigo la palabra y la tradición oral como un valor cultural innegable reconocido por los docentes. Sin embargo, cuando este elemento se muestra en el aula de clase como una posibilidad pedagógica de expresión y de comunicación y es antepuesta a lo escrito entra en crisis y pierde capacidad de acción y de legitimación. El estudiante choca con lógicas academicistas que requieren un debate en torno a la relación entre la oralidad y la escritura en el escenario de una academia más innovadora y abierta a otras posibilidades de generar sentidos sociales.¹³

¹³ “De igual manera, estas perspectivas nos evidencian las conexiones existentes entre la oralidad y la escritura, al precisar que ambas desarrollan funciones básicas equivalentes, tanto a nivel individual como social. Ambas desarrollan procesos cognitivos en el ser humano, en tanto permitan y expresan la cosmovisión, el ordenamiento y la utilización de unos saberes y unas prácticas, en función de unas necesidades sociales. Tanto la oralidad como la escritura generan procesos y espacios deónticos, al transformar relaciones de poder y de deber en las sociedades en donde se utilizan. Igualmente ambos lenguajes permiten y desarrollan la manifestación, expresión, información y difusión del pensamiento humano. En tal sentido, ambos tienen la misma capacidad de producir textos y discursos estéticos, como

Cuarto, articulado al planteamiento anterior se encuentra el debate sobre las *lenguas* como derecho fundamental de los pueblos indígenas para su pervivencia:

El reconocimiento del Estado colombiano como multiétnico y pluricultural incluye el reconocimiento constitucional de la oficialidad de los idiomas indígenas. Cuando el artículo 7 de la Constitución afirma: El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana y se correlaciona con los artículos 1 y 8, que son parte de los principios fundamentales y de los fines esenciales del Estado, se nos está garantizando el derecho a la oficialidad de nuestros idiomas como derecho fundamental y de interés público, dado que el idioma es parte de la integralidad cultural de la vida de nuestros pueblos. El artículo 8 es explícito en ordenar al Estado colombiano y a las personas, la obligación de proteger las riquezas culturales y las riquezas naturales de la nación. Los idiomas de nuestros pueblos son parte fundamental de las riquezas culturales de sus respectivos pobladores y, como tales, deben ser protegidos en todos los espacios y niveles. Protección que implica fortalecimiento en sus estructuras y prácticas (Muyuy 1999:4).

Este debate ha permeado las instancias académicas y administrativas de la Universidad del Cauca desde varios frentes. El Cabildo Indígena Universitario pide al Consejo Superior que sean reconocidas a los estudiantes indígenas las lenguas de origen como primeras lenguas, antes que el castellano. Esta petición ha generado amplios debates al interior de las directivas universitarias, de los académicos, lingüistas y en los jóvenes indígenas como tema de posicionamiento y resistencia y cuyos argumentos se enmarcan en la agenda de los derechos colectivos y en la lucha por la co-oficialidad de las lenguas. También es la confrontación frente a una academia que ha privilegiado los idiomas cosmopolitas, como el inglés, como estrategia de internacionalización del estudiante ante las dinámicas de la globalización y sobre lo que los jóvenes indígenas marcan su posición reflejo del ya viejo conflicto entre la educación formal y su correlación con la pérdida de las lenguas propias:

...la educación formal aparece íntimamente relacionada con la pérdida de la lengua del territorio Nasa, pues con la evangelización y la escuela comenzó la imposición del castellano, adquiriendo éste el status de lengua civilizada, mientras el nasa yuwe fue considerada una lengua incivilizada e inculta y sus habitantes fueron objeto de burlas, desprecios y castigos físicos por parte de maestros y maestras, evangelizadores y mestizos. Así lo revela Pachón (1997:295) en testimonios de Nasas entrevistados (Sierra 2004:1919).

expresión de otras miradas que recrean el mundo... Al pretender pensar en alternativas metodológicas desde la complementariedad entre la oralidad y la escritura, debemos situarnos en los objetivos de formar estudiantes en educación superior, pertenecientes a grupos socioculturales de raigambre oral. Esta situación implica el replanteamiento de lógicas academicistas, orientadas a la proposición y concreción de alternativas de desarrollo académico, que se puedan plasmar en innovaciones teórico-metodológicas hacia nuevas formas de expresión oral y escrita, que puedan dar cuenta de estructuras de pensamiento y cosmovisiones propias y particulares de los grupos y comunidades en los que participan nuestros estudiantes (Corrales y Simmonds 1999:160-161).

Desarrollaré este aspecto, más ampliamente, en el capítulo IV. Otro frente está relacionado con el desempeño académico de estudiantes bilingües en la universidad. Los estudiantes de Etnoeducación, muchos de ellos maestros de zonas rurales alejadas, muestran un fuerte bilingüismo y una mayor apropiación con el discurso de la educación propia a diferencia de estudiantes indígenas de otros programas, la gran mayoría de ellos, bachilleres recientes con un contacto mayor con la cultura mestiza. Sin embargo, se presenta una paradoja en el escenario académico de los estudiantes de Etnoeducación: aunque es el único programa donde se ofrecen cursos de diferentes idiomas indígenas y de la cultura afro (Nasa, Namrik, Quechua, Palenker), su presencia en el escenario epistémico está en condiciones de desequilibrio; y esto porque no se ha desarrollado aún, una alternativa curricular que permita establecer unos mecanismos innovadores de articulación de las lenguas en el contexto de la academia. Se vienen desarrollando algunas investigaciones por parte de los estudiantes sobre las lenguas en relación con su ejercicio como maestros pero no, en cuanto a su visibilización en el escenario académico y su contribución a la redefinición epistémica de la universidad. Algunos estudiantes proponen, como estrategia para conjurar la exclusión, escribir su tesis o realizar la socialización de sus trabajos de grado en su idioma propio; sin embargo, este no es el único camino para generar un posicionamiento real en perspectiva de un acercamiento intercultural. El Cabildo Indígena Universitario viene organizando algunos cursos en lengua indígena en el plano extracurricular, como iniciativa propia y con el apoyo de maestros nativos que no establecen ninguna relación contractual con la universidad. Tercero, las dificultades detectadas en los estudiantes bilingües respecto a la escritura pero también a la comprensión lectora:

Dicha problemática también es sentida en las diferentes licenciaturas en educación indígena de cinco universidades del país (Guajira, Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tecnológica de Pereira, de la Amazonía y Cauca), como señala Aguirre (2002), quien afirma que existe consenso sobre el hecho de que los mayores problemas que tienen los maestros y maestras indígenas son la comprensión lectora y la redacción del castellano. Argumenta el autor que aprender el castellano —como aprender a leer y a escribir— es una actividad que se hace fuera del contexto natural del devenir social de la comunidad; y por ser una situación creada y dirigida, necesita de la adquisición de habilidades lecto-escritas. Además, según el autor, la aplicación de la Etnoeducación ha generado muchos conflictos entre las culturas indígenas y la cultura occidental, especialmente en lo relacionado a las lenguas en contacto en condiciones de desequilibrio. Los deseos por mantener la lengua propia y hablar bien el castellano han llevado a la contradicción de dos propósitos educativos en las escuelas indígenas: transmitir de manera ideal la lengua propia y transmitir de manera ideal el castellano. Plantea el autor que si se tiene en cuenta que la lengua sólo adquiere significado al ser usada en un contexto social activo, es decir, en la cultura viva, las lenguas indígenas se encuentran en condiciones cada vez más difíciles para mantenerse (Sierra 2004:190-191).

Esto evidencia también un conflicto por resolver en el contexto de la academia y es el de posibilitar que las lenguas tengan un protagonismo como uso social y educativo; que cobren vida a partir de la presencia de estudiantes bilingües y que sean validadas como argumento para evidenciar una estructura de pensamiento diferente, unas

cosmovisiones particulares, una forma de expresión significativa; que sea un campo de conocimiento para ser difundido y validado desde y para la universidad y para su mantenimiento en otros contextos. De esta forma, el hablar la lengua no será para los estudiantes un elemento de diferenciación sino una práctica aglutinadora y que permitiría fortalecer sus procesos identitarios desde la perspectiva colaborativa con la comunidad universitaria (por ejemplo, jóvenes indígenas liderando y apoyando investigaciones, cursos, eventos, prácticas cotidianas, talleres, encuentros, entre otros).

Quinto, las narrativas entre lo *individual* y lo *colectivo* hacen parte de unos de los elementos que entran en juego en el proceso identitario del joven indígena con la universidad. Lo colectivo, en el marco de la perspectiva comunitarista indígena, tiene un valor incuestionable en la constitución del proyecto político de las diferentes organizaciones indígenas, en la construcción de sus planes de vida, en el fortalecimiento de la gobernabilidad, en los procesos de liberación de la madre tierra, en la defensa de la vida y el territorio, en la seguridad y soberanía alimentaria, en el proyecto económico, ambiental y territorial, en el proyecto educativo comunitario, en el fortalecimiento de la familia como instancia de orientación de principios y valores culturales y en la Minga como escenario de resistencia social y comunitaria (CRIC 2009). En ciertos espacios el sentido comunitario tiene una relevancia social particular. Entre ellos, el valor del trabajo comunitario como elemento necesario para que los individuos hagan parte de esa “casa grande” que es la colectividad Nasa (CRIC 2004). En cambio, en el marco de la universidad, lo comunitario se entiende como un escenario colectivo, de interacción social. Se habla de la “comunidad universitaria”, del campus que promueve valores como la diversidad, la autonomía, y la libre expresión del individuo de la proyección social como el reto de integrar la universidad a las problemáticas comunitarias, locales y regionales. Sin embargo, muchas de sus prácticas operativas, administrativas y académicas representan para la mayoría y especialmente para el y la indígena, un mundo desconocido, vasto, con gente diversa, con un espacio amplio y unas libertades difíciles de administrar (Arango 2006). En este sentido el extrañamiento del joven indígena se expresa así:

Cuando llegué a matricularme a la universidad me sentí muy desubicado y no sabía para donde coger. Uno entra en un mundo donde vales por un número de código y uno debe salir como puede, solo. En mi facultad hay mucho individualismo porque la carrera es muy competitiva y unos se tiran a otros. Yo, afortunadamente, encontré a un compañero que me ayudó con su computador y me facilitaba las fotocopias. Es que este ambiente es muy diferente al de mi territorio donde todos trabajamos en minga. El modernismo y el consumo marcan mucho y no es fácil para uno del campo. Se que hay otros programas donde los compañeros se colaboran más. Uno se mete en el estudio y trata de salir con las materias más difíciles pero los profes nos tiran mucho. Yo tengo dificultades con las básicas y es por la calidad de los colegios. Aquí estamos en desventaja (Entrevista con Javier Paví , joven indígena de la Facultad de Educación, 2009).

Los estudiantes indígenas, especialmente los de etnoeducación, argumentan el sentido y la noción de lo comunitario como otro valor que refuerza su identidad en los espacios urbanos y académicos y es presentado en oposición a las prácticas del mundo

“occidental” individualista al que deben enfrentarse. Sin embargo, en el contexto de las contradicciones y de las resignificaciones identitarias del estudiante indígena en la universidad, el elemento comunitario, como práctica, se relativiza en varios sentidos: por un lado, la llegada a la universidad se evidencia como una liberación temporal de la condición comunitaria; por otro, su lugar en la academia implica reconocerse como sujeto con capacidad para tramitar sus libertades individuales, y en ese reconocimiento, incorporar nuevos círculos de relación personal y social. Es como si el contexto comunitario de origen se valora como estrategia de posicionamiento étnico ante la academia pero también se resignifica y da paso a la visibilización del estudiante como sujeto configurado y posicionado existencialmente. Es lo que Joanne Rappaport denomina “otro impropio.”¹⁴ Lo comunitario en antagonismo con lo individual se extiende como una preocupación de las comunidades en relación con los estudiantes que van a la universidad y ponen en riesgo su identidad comunitaria. Pese a que por distintos motivos, la salida de los estudiantes de una comunidad a la universidad es vista con muchas reservas por líderes y algunas familias, hay estudiantes que ven en este hecho como una oportunidad para negociar sentidos, no solo relacionados con su identidad como colectivo étnico, sino también como personas que están construyendo su subjetividad, tanto al interior de las propias comunidades como en el contacto con el mundo no indígena. Es así como el paso por la universidad, que se interpreta desde las comunidades como un riesgo frente a la “perdida de identidad” y del valor de lo comunitario, es el espacio para visibilizar la condición identitaria del joven indígena, que desde el marco de lo colectivo, no se devela en toda su potencia y protagonismo. La construcción de subjetividades es un elemento que cobra potencia en el marco de los jóvenes indígenas en el contexto de una universidad que los enfrenta a entenderse a “si mismos como otro” pero en relación con otras alteridades. Es un proceso de reflexibilidad que se sitúa en el marco de las tensiones entre el yo y el otro, entre “mi mundo étnico”, también resignificado desde la academia, descentrado y relativizado en su sentido auto referencial, y el papel como sujeto diferente, que se fortalece en sus propias experiencias, en la fuerza lógica del cada uno y en la capacidad de adscribirse a uno mismo (*self-ascriber*):

¹⁴ “Roberto Pito, otro intelectual nasa, sostiene que sólo “los nasa de frontera pueden llevar la voz a los demás, al desplazarse del centro a la periferia para liderar adentro y comunicarse con los de afuera”. Este desplazamiento puede tener lugar en el momento en el cual las personas abandonan la comunidad por necesidades de estudio, por necesidades económicas o por simple aventura. Es igualmente posible visitar la frontera mediante el pensamiento, sin desplazarse físicamente, ya sea mediante el estudio o la docencia, la lectura, la vinculación a instituciones externas o la participación en la modernidad occidental. No es una salida física sino ideológica. Como me ha dicho Roberto” la frontera no es frontal. El hecho de gestar movimiento obliga a que uno se acerque a la frontera. Es cuestión de movilizarse en el pensamiento y en la identidad, no de salirse físicamente”. Aquellos que consiguen llevar a cabo este movimiento ideológico, que se desplazan intelectualmente y logran, con ello, reflexionar con profundidad en torno a su identidad son los “intelectuales orgánicos” del movimiento (Spivak y Grosz 1990) ;son los que se mueven dentro de las “zonas de contacto”, ese espacio de interlocución entre grupos hegemónicos y grupos subalternos, y logran franquear la frontera gracias a un discurso híbrido que articula géneros metropolitanos de expresión con formas culturales indígenas (Pratt 1992)” (Rappaport 2005:31).

La tesis de la mismidad de adscripción a sí mismo y a otro distinto de sí mismo, requiere que demos cuenta de la equivalencia entre los criterios de adscripción: sentidos y observados y, más allá de esta equivalencia, que expliquemos la reciprocidad que queda por interpretar entre alguien que es el yo y otro que es tú. Dicho de otro modo, hay que adquirir simultáneamente la idea de la flexibilidad y la de alteridad, con el objetivo de pasar de una correlación débil y demasiado fácilmente asumida ante alguien y cualquier otro a la correlación fuerte entre sí, en el sentido de mí, y a otro, en el sentido tuyo (Ricoeur 1996:16).

La universidad como experiencia de vida (re-existencia): en muchos de los eventos y encuentros realizados en el marco de la organización indígena del Cauca se convoca a la re-existencia como un nuevo mandato o principio y que se manifiesta en varias proclamas y comunicados. Este concepto es retomado por los indígenas universitarios y especialmente en el discurso del Cabildo Indígena Universitario, CIDES que lo expresa en el nombre de uno de los eventos realizados en la Universidad del Cauca en octubre de 2009, denominado “Primer encuentro de identidades culturales por la vida, la palabra y la re-existencia social”. Este concepto se reafirma en este encuentro por parte de sus organizadores como “la manifestación existencial y espiritual del movimiento indígena en el contexto de la universidad” (José Chicangana, Gobernador CIDES 2009-2010. Universidad del Cauca, octubre de 2009), y que tiene como elemento filosófico la capacidad del joven indígena por resistir a las fuerzas opresoras y en este caso, a la hegemonía académica, a través de estrategias de vida, de creatividad y de su presencia espiritual. En la necesidad de contextualizar mejor este concepto y de tratar de entender su uso en el ámbito de las organizaciones indígenas, especialmente en los movimientos étnicos universitarios, me entrevisté con el profesor Adolfo Albán, adscrito al Departamento de Estudios Interculturales y profesor de la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca, quien ha venido trabajando alrededor de este tema. El profesor Albán expresa que parte de que su origen está en la historia del movimiento afro y se sitúa en la época del cimarronaje que no sólo implicaba el acto de fugarse sino de construir la existencia por fuera del orden establecido. En el cimarronaje no solo se “resistió” como acto de contención frente al poder sino como espacio y posibilidad para inventar o re-inventar la vida en medio de la adversidad. La relación entre la resistencia y la re-existencia es un proceso reconstructivo después de la resistencia. Las bases de estos conceptos se encuentran en el planteamiento de Enrique Dussel (2002) y su filosofía de la liberación y en la corriente denominada Colonialidad del Ser. Estas perspectivas entienden el concepto desde varios escenarios: como lugar donde se elabora y recrea la vida en términos de la existencia; como relación entre la resistencia y la re-existencia como elementos constitutivos a un poder hegemónico; desde la colonialidad, sus patrones de poder y su capacidad de transformación y de mimetización y en donde la re-existencia se manifiesta en contraposición a los diversos imaginarios de poder que determinaron el imaginario social y cultural. La re-existencia proclama que “es hora de dejar de ser lo que no somos” en un enfrentamiento no sólo físico e identitario sino simbólico. La re-existencia es una apuesta a la dignidad, es la re-humanización del ser humano y una vuelta a la dignificación de los pueblos.

En la reflexión sobre este concepto la trama existencial se debate entre el ser o el estar. El “ser” como instancia de lo abstracto, como lo inalterado; el “estar,” en cambio, se transforma: “uno es porque está.” “Es” porque se está en relación vinculante con la existencia por la felicidad. De aquí surge el concepto del “buen vivir”, utilizado actualmente en el movimiento indígena del Cauca como nuevo paradigma analítico y estratégico de sus luchas y reivindicaciones y que supone un camino alternativo a la narrativa moderna del drama de la existencia; un camino en y para el buen vivir hacia la dignificación en y de los pueblos y su autonomía:

Nuestras propuestas parten de la perspectiva de los derechos de la madre tierra y de los pueblos indígenas y se encaminan hacia la construcción del buen vivir que significa equilibrar la naturaleza y la cultura, la necesidad individual y la necesidad social. Con toda nuestra diversidad, los pueblos indígenas del Abya Yala tenemos en común esta propuesta de vida y queremos compartirla (CRIC. Asamblea de los pueblos indígenas frente al cambio climático y el buen vivir, Cochabamba, abril de 2010).

Evo Morales también explica este concepto (Sumaq Kawsay, en Quechua): “Es vivir bien, es pensar, no solo en términos de ingreso *per capita* sino de identidad cultural, de comunidad, de armonía entre nosotros y con nuestra tierra;” propone, por lo tanto que, “construyamos una verdadera comunidad de naciones para vivir bien”(Kars en la Red 2010). La dignidad, desde esta perspectiva es una construcción social que se desarrolla a través de redes de solidaridad, y que en la lógica de los pueblos indígenas se da desde escenario colectivo como determinante para que la re-existencia pueda florecer. ¿Qué papel juega el individuo en esta dinámica? El individuo no se entiende desde la concepción individualista posmoderna sino como el sujeto que emerge y en el que la re-existencia se manifiesta en su capacidad de conmoverse, de transformarse; es el sujeto que no se conforma con la naturalización de su propia negación. Es un sujeto que se reconoce y se respeta en tanto existe. En este sentido, el valor del concepto de re-existencia es que da valor al sujeto, que en muchos de los casos, ha sido mimetizado por el discurso comunitarista de los movimientos indígenas. Discurso y acción que también, desde la apuesta de la re-existencia es cuestionado, entendiéndola como la posibilidad de enfrentar tradiciones, esencialismos y posiciones inalterables de lo étnico-cultural. Es aquí donde la actitud re-existencial se muestra como un descentramiento, situándose en la exterioridad del sistema. La exterioridad, no como un afuera, sino como constitutiva del sistema en donde cambia el lugar de la mirada. Las anteriores ideas sobre el concepto de re-existencia, que fueron tejiéndose a lo largo de la conversación con el profesor Albán, pueden perfectamente situarse en el campo de reflexión y acción de los estudiantes indígenas de la universidad, tal como lo expresa uno de los jóvenes miembros del Cabildo Indígena Universitario: “la re existencia permite trascender la resistencia como un acto pasivo de los victimarios proponiendo nuevos caminos desde nuestras propias herramientas, desde nuestras leyes de origen y no las leyes civiles” (Diálogo con Jose Neil Chicangana, 2010).

Es fundamental entender cómo la visibilización y presencia de los estudiantes étnicos y de un Cabildo Indígena Universitario en el contexto de la Universidad del

Cauca genera una nueva perspectiva universitaria en términos de una mutua re-existencia que se expresa en el estudiante indígena que llega a la universidad y encuentra una universidad anclada en la tradición académica de occidente, encuentra también, una emergente organización indígena universitaria en la figura de un cabildo y amparada en un discurso, no solamente político y coyuntural, sino con claros matices existenciales y en la que se representa un grupo de estudiantes, que a través de su presencia organizativa y simbólica (vestuario, lengua, música, rituales, entre otros), tratan de reinventar una nueva vida universitaria y una nueva vida para sí mismos (reinvención de la vida y de las identidades). En fin, interpelan a la academia a través de la lucha por el uso de las lenguas indígenas que se transforma en una re-existencia lingüística: Se supera la vergüenza pues hablar en la lengua los hace dignos y se trabaja por introducir otros ámbitos de conocimiento en la lógica de una re-existencia epistémica en los que se valoren otros espacios de conocimiento desde una apuesta por un diálogo intercultural que no solo cuestione y transforme su propia existencia sino, también, la de la vida universitaria.

Como elemento concluyente de este capítulo, introduciré el relato de vida de uno de los estudiantes del programa de Etnoeducación, como experiencia y aporte para entender la dimensión subjetiva de los temas identificados en este capítulo. Con esta historia trato de mostrar los procesos de transformación y reconfiguración identitarios desde el autoconocimiento y desde las lógicas del sujeto.

Víctor Hugo Tintinago, estudiante Yanakuna del Programa de Etnoeducación: Un relato de vida

El 20 de febrero de 2008 me reuní por segunda vez con Víctor por fuera de clases de la Universidad del Cauca, donde es estudiante del programa de Etnoeducación. Desde que tuvimos nuestro primer encuentro Víctor me sorprendió llevándome a regalar la bandera del pueblo Yanakuna llamada “yana cuichi”, como símbolo de apertura a una buena amistad en la que tendríamos ratos compartidos de buenas charlas y reflexiones. Ese día, en el que no hablamos por mucho tiempo, fue suficiente para dejar en mí la seguridad de haber encontrado a una persona con ideas y profundas vivencias sobre su condición de joven indígena Yanakuna. Sentí también la empatía para poder construir con Víctor una relación de diálogo y de apoyo ya que coincidíamos en el deseo de nutrirnos mutuamente con nuestras ideas y especialmente en temas como juventud indígena partiendo sobre todo de su condición de joven representante de un grupo étnico, que como el de los Yanakunas, ha evidenciado el protagonismo de la juventud en su consolidación cultural y política.

En esta segunda entrevista iniciamos nuestra charla tocando diferentes temas que poco a poco se fueron demarcando. Definimos los términos de nuestro trabajo colaborativo en la medida de poder, por un lado, desarrollar un proceso de reflexión compartida (co-análisis) en referencia a las identidades juveniles indígenas, y por el otro, poder iniciar un proceso de producción escrita por parte de Víctor, respecto a eventos y sucesos claves en su comunidad (Resguardo de Río Blanco) en los cuales yo pudiera aportarle metodológica y conceptualmente. Finalmente, convinimos en intentar

escribir un artículo conjuntamente sobre la llegada del celular a su resguardo y las implicaciones en términos territoriales y culturales.

Víctor es un joven de la etnia Yanakuna de veinticuatro años que cursa el quinto semestre de Licenciatura en Etnoeducación en la Universidad del Cauca y en donde soy su profesora. Actualmente desempeña el cargo de Concejal en el Municipio de Paisapamba, Sotará. Hace algunos años fue vicegobernador y gobernador del Cabildo Juvenil Yanakuna y coordinó los proyectos de investigación para jóvenes apoyados por Laboratorio de Paz. A pesar del fuerte vínculo de Víctor por su comunidad y los procesos comunitarios, existe en su vida algo que el denomina “la otra historia” en la que narra la partida de su resguardo a la ciudad de Popayán a la edad de siete años con el fin de ser cuidado por un par de tías ciudadanas y en las que el padre de Víctor depositó su cuidado. En ese momento empieza para Víctor una sucesión de hechos de agresión por parte de sus tutoras que produjeron en él, sensaciones de soledad y miedo. Su adolescencia también estuvo marcada por situaciones de violencia y precariedad que lo obligaron a aceptar trabajos duros y a luchar y defenderse en un medio bastante hostil.

Un día decide regresar a su resguardo pues según Víctor, “la tierra de uno siempre lo está esperando”. Es así como se propone ingresar al colegio y demostrarle a su papá que puede ver a su hijo graduado: El día de la ceremonia de graduación fue el día más feliz para mi papá.” Víctor recalca su positiva influencia y añade: “Mi papá es un sabio, es mi consejero a través de la oralidad transmitida”. En este proceso de reinserción ocupa el primer puesto en el colegio, es personero de la institución y gobernador estudiantil. Por otro lado ejerce procesos de liderazgo como coordinador de jóvenes y locutor de la emisora del cabildo. A pesar de que sale tan joven de su comunidad, “las tradiciones culturales vuelven a mí”. Sin embargo, su vida en la comunidad le sigue generando problemas: es la época en que los grupos armados ganan espacio en esta región y Víctor inicia un trabajo con jóvenes del resguardo con el fin de evitar su involucramiento con estos grupos. Me cuenta, por ejemplo, circunstancias dolorosas de jóvenes adolescentes del resguardo violadas por integrantes de grupos armados. A partir de este trabajo Víctor es señalado por el ejército como guerrillero, condición que lo mantenía asustado y obligado a “remontarse” en múltiples ocasiones. La comunidad lo apoyó y es en una reunión de asamblea donde Víctor saca a relucir los problemas y las denuncias. Circunstancias de este tipo obligaron a Víctor a salir de su territorio y regresa a Popayán. En esta ciudad se vincula al Cabildo Mayor de los Yanakuna y a los seis meses ingresa a la universidad. Víctor continúa y fortalece su papel como líder juvenil y en la actualidad se mueve por todos los resguardos del Cauca trabajando por el fortalecimiento de la identidad Yanakuna. Víctor concluye su historia definiendo al joven así: “joven es todo aquel que tenga la fuerza y la energía para desarrollar un proceso.”

A partir de estos antecedentes surge nuestra charla sin un orden establecido permitiendo que los temas, sus prioridades e interconexiones fueran emergiendo a partir del diálogo. Se planteó, como punto de partida, que la constitución y protagonismo de la juventud Yanakuna parte necesariamente de un ambiente de crisis generacional en la que se describe un choque entre los jóvenes y los adultos ya que estos últimos temen

perder sus espacios, especialmente en lo político. Inicialmente la tensión se manifiesta cuando los jóvenes rechazan la hegemonía de un solo gobernante por mucho tiempo; el sometimiento de “Los Chicangana” en el resguardo de Río Blanco es puesta en discusión por los muchachos que veían en este estilo de gobierno la reproducción de los vicios del bipartidismo tradicional. Jóvenes preparados, exigiendo condiciones políticas más igualitarias.

Adicionalmente, los adultos, representados en las autoridades tradicionales y en sus asesores y con el ánimo de canalizar recursos, han aceptado proyectos y planes con financiación internacional como el “Laboratorio de Paz” y el “Plan de Aguas” con los cuales los jóvenes no están de acuerdo ya que suponen la pérdida de autonomía y la concesión irresponsable de los recursos en una zona tan estratégica como la del Macizo Colombiano, territorio que difícilmente será disfrutado por las generaciones venideras si no hay un manejo consciente, según lo expresa Víctor. El nuevo cabildo juvenil (2008) rechaza cualquier negociación con el Laboratorio de Paz; su visión es más política que el anterior cabildo. Sin embargo, dice Víctor: “están dando un giro hacia la parte simbólica y espiritual pues vienen implementando la ‘línea de los chasquis’ o mensajeros de la palabra. Proceso que involucra aproximadamente a 40 jóvenes, médicos tradicionales, mujeres y niños.”

Anteriormente los jóvenes se acogieron a algunas de las propuestas del Laboratorio de Paz bajo la condición de que se respetaran sus criterios de autonomía y sus condiciones de trabajo. Así se obtuvieron recursos para adelantar procesos investigativos sobre simbología Yanakuna con los cuales se hicieron recorridos por los sitios sagrados; capacitaciones para jóvenes interesados en medios audiovisuales (comprensión de medios, manejo de cámara, elaboración de entrevistas); capacitación en artesanías (difusión y mercadeo de la simbología por este medio) y capacitación etnográfica (cartografía social). A partir de estas acciones y de los procesos de liderazgo ejercidos por los jóvenes muchos elementos de la simbología se han ido incorporando a la estética de las comunidades y de las escuelas. Víctor señala: “Se está sustituyendo a Barney y a Mickey de la paredes y murales por la simbología tradicional. Las mujeres jóvenes que estaban atrapadas en la moda han ido sustituyendo los bluejeans por un vestido más tradicional”. El logro más grande, según Víctor, es que los gobernadores han incorporado los variados colores del Yana Cuichi a las varas de mando. Es claro para Víctor que este trabajo de capacitación y concientización debe ser fortalecido ya que muchos de los dirigentes, aún jóvenes, “son egoístas y no tienen identidad. Se confunde el llevar la simbología en el vestido como un rasgo de homosexualidad.” Sin embargo, recalca Víctor: “Estos que critican, cuando hay beneficios, sí se quieren aprovechar.”

La tensión generacional se manifiesta también en contextos locales más amplios específicamente en el planteamiento de Víctor respecto al desconocimiento de las dirigencias indígenas representadas en el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en cuanto a la diversidad de los pueblos indígenas del Cauca. Dice Víctor: “En el CRIC, a pesar de que tengamos representantes en esta organización, no nos unifica ya que no tiene en cuenta las diferencias entre los diferentes grupos indígenas y sus

propias necesidades y procesos. El pueblo Yanakuna es otra cosa”. Esta afirmación traduce una visión crítica frente a las dirigencias indígenas en el Cauca que han tenido una representatividad total en todos los resguardos del Cauca. Víctor resalta el papel crítico de los jóvenes, no solamente frente a las políticas de Estado, a la globalización o a la injerencia en sus estrategias de penetración en el pueblo Yanakuna, sino frente a las concepciones y a las prácticas llamadas “internas” propias de los adultos indígenas y de sus dirigencias, tal como el lo expresa: “Nosotros somos los jóvenes que se atreven a coger un micrófono y hacer una crítica a las formas en que vienen haciendo la dirigencia. Estoy hablando de jóvenes de resguardos como Caquiona, San Sebastián y La Sierra.”

Víctor logra explicitar otros elementos importantes que marcan la problemática generacional y la crítica que los jóvenes hacen a los adultos en el sentido de que no dan valor a la juventud ni a la fuerza política de sus propuestas. Víctor plantea que muchos de los adultos se burlan y no reconocen el proceso de construcción simbólica liderada por la juventud yanakuna: “Ellos querían imponer otra simbología; una simbología sin investigación y al estilo de un himno y un escudo tradicional.”

El paradigma generacional muestra, sin embargo, un aspecto interesante: a pesar de las contradicciones existentes con los adultos, Víctor reafirma un respeto reverencial por los llamados “mayores”, personajes claves de algunos de los resguardos que componen este pueblo y a los que Víctor reconoce como sus amigos y consejeros. En nuestra charla Víctor enfatizaba sobre el poder y la profundidad de un consejo de alguien mayor. Paralelamente a este reconocimiento por los mayores, aún vivos, Víctor enfatiza en el poder de los “amautas” como fuente madre de la cultura Yanakuna. Concepto que encontramos re apropiado por el movimiento Yanakuna y que está representado en líderes jóvenes a diferencia de los amautas Incas, líderes espirituales mayores y ancianos. Es decir, la sabiduría del amauta descrito por Víctor no se identifica en términos de la edad. El lo describe como “hombres de gran conocimiento”, gestores de este pueblo y su simbología, aún siendo jóvenes. Estamos hablando de personajes como Dimas Onel Majin Palechor, joven líder asesinado en el año 1995 que contribuyó a la creación y consolidación del plan de vida Yanakuna como también en la lucha por su visibilización y sus reivindicaciones. Sin embargo, cuando Víctor habla de los amautas los sitúa en el ámbito de los ancestros caracterizándolos, no solamente como personajes míticos distantes en el tiempo, sino como seres reales, muchos conocidos por esta generación, algunos asesinados pero otros vivos y que se consolidan como líderes desde el período de juventud.

Retomando el tema de la simbología, este aspecto toma un gran protagonismo en la narrativa de Víctor al explicitar de forma detallada y reiterativa como los jóvenes han constituido su liderazgo a partir de la reconstrucción y adopción del pensamiento Inca. Reconoce el trabajo del peruano Javier Lajo y de los yanakunas Fredy Romeiro Campo y Rolando Campo en los procesos investigativos que conllevaron a esta adopción. Los jóvenes se reconocen como integrantes del Chinchaysuyo, de la gran región del sur de América. Miran coincidencias entre la cosmovisión Inca y la cosmovisión Yanakuna relacionando, por ejemplo, usos y formas de utilización de los colores en el vestido.

Víctor me cuenta que el nombre del arco iris en los Yanakunas es “Cuechi”, palabra Quechua que ellos la modificaron incluyéndole el prefijo Yana: Yana –Cuichi, es decir el arco iris del pueblo Yanakuna.

La activación y reconstrucción de este proceso cultural lo relaciona Víctor con sucesos locales, nacionales y continentales de mucha importancia y que tienen que ver con el llamado “Gran Pachakuti”, que es el gran cambio o renacimiento de la cultura milenaria después de la oscura época de la invasión española. Concepción proveniente de la cultura andina y que se define como un gran espacio o proceso donde las ideas se “mezclan” para llegar a una gran transformación, hecho que se sucederá y consolidará en el año 2012. El Gran Pachakuti invita a concebir la historia de forma diferente y en la que todos los acontecimientos tienen sentido y están interrelacionados unos con otros.

Los sucesos correspondientes a la construcción cultural y social Yanakuna se inician a partir del año de 1992, época en que los jóvenes Yanakunas empiezan a auto-reconocerse y a visibilizarse ante su comunidad y ante las organizaciones indígenas como el CRIC y la ONIC y que coincide con sucesos nacionales de mucha trascendencia como la promulgación de una nueva reforma constitucional. A nivel continental se organiza en Perú el gran evento indígena del Inti Raymi retomado de la cultura milenaria de los pueblos originarios; posteriormente, en el verano de 2007, este mismo evento se realiza en los pueblos y resguardos indígenas del sur de Colombia especialmente en el Cauca en el que se cuenta con una masiva vinculación de jóvenes de todo el continente.

La participación de los jóvenes Yanakunas en ambos eventos es definitiva aunque en el primero es donde se tiene el primer y más importante contacto con la simbología continental de los pueblos andinos. Es en este momento en que se conocen las diferentes regiones en las que está dividido el territorio andino. La pregunta que se hacen es entonces: “¿Pertenece al gran continente Inca?”. Es aquí donde los jóvenes Yanakunas se lanzan a indagar sobre las conexiones de la región por ellos habitada y el gran Chinchaysuyo (región del sur). En este proceso de construcción simbólica se introduce la música y el baile Andino con las adaptaciones introducidas por las nuevas generaciones como la tecno cumbia y las peñas.

Como suceso importante para la consolidación de la configuración simbólica Andina de la nueva generación Yanakuna, Víctor resalta la gran marcha indígena a la ciudad de Cali en el año de 2004 que exigía el respeto de la dignidad indígena en el Cauca. Esta marcha, liderada por el CRIC, mimetizaba con sus símbolos y banderas a otros grupos y organizaciones que como el pueblo Yanakuna, requerían de su diferenciación. Es por eso que a este evento se llevan los símbolos fruto de los procesos investigativos y reflexivos promovidos por líderes jóvenes como Dimas O. Majín. Hablamos principalmente de la bandera multicolor símbolo del arco iris o “Cuichi”, elemento retomado de la cultura Andina y resignificado por los Yanakunas en el presente como un gran elemento visibilizador tal como lo expresa Víctor: “Ahí la logramos meter para identificarnos”. A partir de este suceso, la bandera, las cintas de las varas de mando de los cabildantes, las manillas, cinturones y cintillos para los

sombreros, se despliegan de forma multicolor y toman sentido y presencia, tanto en los resguardos como en los sitios públicos y grandes eventos de los pueblos indígenas.

Este proceso, sin embargo, no fue fácil. Dice Víctor: “Los mismos Yanakuna, ya mayores y de la dirigencia empezaron a poner peros al trabajo simbólico. Decían que no eran auténticos y que eran embelecados de los jóvenes. Sentían celos de nosotros, pensaban que era la calentura. Sentían que darle valor a los jóvenes era darles fuerza política”. Se reafirma por Víctor, cómo el fortalecimiento cultural de este pueblo se reivindica en la actualidad, no solamente con procesos de resistencia hacia afuera (Estado, instituciones), sino internamente y desde el conflicto generacional promoviendo puntos de encuentro y desencuentro que potencian desplazamientos en torno a las resignificaciones identitarias del joven frente al adulto y a los mayores en su papel político y de reafirmación cultural.

Como consecuencia de los procesos anteriores se propone la creación del primer cabildo juvenil Yanakuna que empezó en el año 2003. Esta organización hace parte de los seis pilares en los que está constituido el Cabildo Mayor Yanakuna: político, económico, social, cultural, ambiental y relaciones internas y externas. El pilar social desarrolla el Programa Mujer, el Programa Educativo y el Programa de Jóvenes, en el que se articula el Cabildo Juvenil. Este surge por la preocupación de los jóvenes por ser visibilizados a partir de sus propias necesidades y en el momento de su surgimiento solo unos pocos jóvenes que lo conformaron estaban en la universidad. Es en este momento que el eje de juventud se constituye en un elemento fundamental para el sostenimiento de los postulados y principios de este pueblo. Dentro de las actividades desarrolladas por este cabildo ha estado la del proyecto “Minga” o “Minga del Pensamiento”, la cual fue promovida y apoyada en el gobierno de Floro Tunubalá (2001-2004), primer indígena en llegar a la gobernación del Departamento del Cauca y cuyo propósito estaba dirigido a recuperar el contexto cultural desde la visión de los jóvenes. En este proceso los jóvenes nunca pensaron ser protagonistas de, como lo expresa Víctor: “una forma de pensar, de construir”. Sin embargo, recalca que siempre han sido propuestas de un grupo, de un colectivo, no de intereses individuales. Es por esto que los jóvenes se han ido ganando poco a poco la comunidad.

En la actualidad el grupo de jóvenes Yanakunas vienen planteando la reconversión del cabildo juvenil en “Consejo de Jóvenes” con el propósito de consolidar una estructura organizacional alternativa que permita demostrar una capacidad organizativa y de gestión diferente a la que tradicionalmente han representado los cabildos y que Víctor define como “piramidal” y enfocada básicamente a conseguir recursos económicos. El Consejo de Jóvenes trabajaría en la mira de “fortalecer los íconos culturales y de que los jóvenes sean los guardianes del Macizo”, tal como lo expresa Víctor. Sin embargo, ésta idea ha generado mucha oposición sobre todo en algunos de los dirigentes que rechazaron a idea inicial de conformar el Consejo de Autoridades Indígenas. En consecuencia, surge también la oposición a la propuesta de los jóvenes pues se piensa que el “Consejo” estaría por encima del “Cabildo”. Según Víctor, “los adultos no han podido ver al joven de forma diferente. Nos ven solo como bailarines o

metidos en el trago o en el vicio y no creen en nuestra capacidad de liderazgo ni en nuestra sabiduría.”

El primer objetivo del Cabildo de Jóvenes ha sido el de trabajar procesos organizativos y políticos. La clave, según Víctor “es pensar políticamente. Tenemos derecho a llegar a estos espacios; llegar a hacer”. Reitera la crítica al tradicionalismo político y a los rezagos del bipartidismo que dejó “malas mañas” en los adultos. Como segundo objetivo aparece el componente espiritual. Según Víctor, no hay horizonte político sin una base filosófica: “Claro que esta base filosófica no puede estar por encima de la práctica; primero la práctica, luego el discurso”. Pero la pregunta que el se ha hecho con los demás jóvenes es ¿cómo cruzar la práctica con el discurso? La respuesta está en clave de reconstruir el camino ancestral o como lo plantea Víctor recordando una frase de uno de los mayores de su comunidad: “Recorriendo el camino de nuestros ancestros por que el ayer tiene que volver a ser hoy”. Este postulado reúne la posibilidad de pensar en el hacer, en el camino e incorporando al presente la tradición o el legado.

Para los jóvenes Yanakunas la conformación de su pueblo parte territorialmente de los cinco resguardos ancestrales que han sido reconocidos “desde siempre”. Estos son: Río Blanco, Guachicono, San Sebastian, Pancitará y Caquiona. Sin embargo, para su ampliación en otros resguardos y cabildos se han dado muchas discusiones que tocan con la veracidad o legitimidad de esta ampliación. Víctor plantea que hay dos herramientas para analizar este proceso: una es partir del concepto antropológico de descendencia que tiene en cuenta los hechos históricos para “comprobar” la existencia ancestral de los Yanakunas. Otra, y en la que Víctor se sustenta, es partir de lo que el llama “la ley de origen” entendida como la raíz de donde uno viene. Esta ley habla de tres mundos que son los mundos del pueblo yanakuna. Estos son: uku pacha, el kay pacha, y el hanan pacha. La ley nos cuenta que el origen de los Yanakunas parte de los tres espacios y donde la historia de la quinua es fundamental para la construcción cosmogónica. Dice Víctor: “El pueblo estaba con hambre entonces Inti se puso a llorar. Las lagrimas de Inti son la quinua que alimentó e hizo crecer y fortalecer al pueblo Yanakuna”. Esta ley supera el debate sobre verosimilitud y no debe ser concebida como cualquier “mito”. Por el contrario, Víctor plantea que “se debe concebir como un gran principio en defensa del territorio... Ese es el sentido de ser indígena”. Muchos de los procesos políticos organizativos constituidos por los mismos indígenas desconocen esta ley. Víctor da como ejemplo el llamado “Parlamento indígena” que se constituyó a partir de mandatos políticos sin tener en cuenta los antecedentes cosmogónicos que debieron primar en su constitución.

Víctor se auto-reconoce como una persona crítica “con algo de politólogo. Miro la cosmología y ahí está la filosofía.” Reafirma que su conocimiento parte del pensamiento cosmogónico: “En una noche de yajé estudio lo de un año.” Sin embargo, Víctor se ve enfrentado a su condición de estudiante universitario en que no entiende la división entre “el mundo formal y el no formal.” Su preocupación se centra en que lo no formal no es valorado como se debería y, que sin embargo, en el contexto de lo formal puede

obtener su promoción académica hasta obtener el grado. Agrega que es el único de su promoción que está en la universidad y eso cuenta.

A pesar de que muchas veces en la universidad se siente perdiendo el tiempo y la ciudad lo estresa, valora que también es un espacio en cual ha fortalecido su pensamiento: “Con lo académico logro arreglar el pensamiento aunque el pensamiento es un don por más doctorados que uno tenga. Sin querer estoy en un nivel alto de pensamiento. Tengo el título de la vida”. La pregunta que surge de Víctor es ¿Cómo hacer para qué lo que yo piense se vea? Y se vea no sólo en el ámbito de la comunidad sino en su reconocimiento en el contexto universitario. Víctor reconoce que el título universitario es necesario para este fin. A pesar de que muchas veces ha querido renunciar a la carrera que está adelantando, las expectativas de sus padres pesan mucho en su decisión y concluye: “si no fuera por las exigencias del sistema yo no estaría aquí.”

Respecto al ingreso de los estudiantes indígenas a la universidad Víctor plantea que no siempre la decisión hace parte de una apuesta comunitaria: “Entran a la universidad por un proceso individual. Se ingresa a la universidad por superación, por tener una vida diferente. Otros quieren mejorar su cuenta económica por que son docentes y así suben de escalafón. Al entrar, muchos se pierden en el consumismo o escogen carreras que les hacen perder el horizonte como el derecho y las ingenierías. Algunos escogen ciencias políticas pero por no ser críticos no logran construir un pensamiento propio”. Víctor recalca que hace falta mucha conciencia para llegar a la universidad: “saber cuál es el propósito de estar en la academia y no todos lo saben”. Para Víctor lo más importante es la comunidad: “es la que marca el camino de cómo se hacen las cosas”. Sobre lo anterior, tocamos el tema de las organizaciones comunitarias y cabildos que apoyan a ciertos estudiantes para ingresar a la universidad con el propósito de formar sus propios profesionales hacia la resolución de las problemáticas comunitarias. Muchas de estas organizaciones se quejan de que los estudiantes cambian su pensamiento cuando regresan a las comunidades y se crea el conflicto. Nos cuestionamos con Víctor sobre lo que las comunidades esperarían de estos estudiantes: Obtener conocimientos y volver con la identidad intacta? Organizaciones como el CRIC y el pueblo Yanakuna vienen consolidando la universidad indígena. Al respecto nos preguntamos con Víctor, si la academia es la institucionalización del saber, ¿por qué lo vienen haciendo las comunidades?

Al profundizar en aspectos identitarios Víctor plantea que su lucha ha sido hacia adentro y hacia afuera de la academia; lucha que se relaciona con la siguiente pregunta: ¿Qué es lo moderno en lo indígena? Pregunta que sale a flote, tanto en los discursos académicos como comunitarios y frente a lo que Víctor responde: “Yo soy moderno y sigo siendo indígena”. Cuestiona ciertas posiciones en las que los indígenas se muestran o son representados en contextos de carencia y pobreza como constructo cultural. Representación que es alimentada por la academia. Plantea que ser indígena “no es vivir en el tierrero” y pone varios ejemplos en relación con las condiciones de vivienda, de salud, de alimentación de su pueblo. Expresa también que la escritura, instrumento de la modernidad, la valora como un apoyo para el fortalecimiento de su

conocimiento cosmogónico y que como tal quiere ganar práctica y destrezas desde el espacio académico. Le gustaría escribir sobre la simbología e investigar a profundidad. En el curso que está adelantando en el quinto semestre de la Licenciatura en Etnoeducación, “Investigación y producción colectiva de conocimiento”, quiere indagar críticamente sobre los sucesos importantes de su comunidad específicamente los que han llegado a partir de la modernidad y la globalización (carreteras, luz eléctrica, teléfono y telefonía celular, entre otros). Recalca que lo importante es escribir críticamente sin llegar a torpedear el pensamiento. Concluye diciendo: “el conocimiento hay que organizarlo.”

En nuestra charla surge un debate muy interesante y es su crítica a ciertas posturas académicas, que separan el mito de la realidad. Sobre esto plantea: “En la universidad se habla de conocimientos por un lado y de lo mítico por otro. Como si esto último fueran cuentos o fantasías propias de los indígenas y la verdad estuviera en el conocimiento formal”. Para Víctor el mito hace parte de la realidad y cree necesario combatir este tipo de dicotomías que se propician desde lo académico: “Es necesario despertar la ritualidad desde el conocimiento. Hay que sentirla.”

CAPÍTULO III : LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA EN EL IMAGINARIO DEL ESTUDIANTE INDÍGENA

Este capítulo se centrará en rastrear algunos escenarios del habitad universitario como elemento constitutivo del imaginario del joven indígena universitario, prefigurando y construyendo sus procesos identitarios y organizativos. Estos procesos, de redimensión de los centros de poder académico, reflejan la búsqueda de acciones de descentramiento por parte de los jóvenes, para construir lugares de reconocimiento e inclusión. Al respecto, Arturo Escobar nos invita a: “Introducir una dimensión basada-en- lugar de la colonialidad del poder y la diferencia colonial. El lugar, después de todo, es el sitio por excelencia de los subalternos, la dimensión excluida de las preocupaciones modernas por el espacio, la universalidad, el movimiento, entre otras” (Escobar, 2005:89).

3.1 La Universidad del Cauca, un escenario en debate

La Universidad del Cauca es una de las instituciones de educación superior más antiguas del país y una de las más importantes del suroccidente colombiano. Desde su creación es el centro de la formación universitaria del Departamento del Cauca y fuente de formación para otros departamentos como Nariño, Huila y Putumayo:

Con la instauración del sistema republicano llegó al Cauca la educación estatal, que se inauguró con la creación de la universidad. Este trascendental cambio educativo se formalizó con el establecimiento de nuevos contenidos curriculares, modalidades y metodologías centradas en la formación del ciudadano para el servicio de la patria que se acababa de conquistar. La Universidad del Cauca nació como la Universidad del Tercer Distrito y fue fundada por decreto del 24 de abril de 1827, siendo presidente Simón Bolívar y vicepresidente Francisco de Paula Santander; esta fecha temprana, pocos años después de establecida la República, muestra el compromiso y la visión de trabajar por una educación que permitiera consolidar la Independencia y construir la República. Mediante decreto del 6 de octubre de 1827 el presidente asignó bienes y capitales, con los cuales se sostendría la universidad: edificios de conventos clausurados, bibliotecas, rentas de canonjías suprimidas, bienes de patronatos y capellanías, bienes de personas y corporaciones del dominio español extinguidos por la nueva constitución, varias haciendas con todos sus bienes y esclavos, derechos de dominio en la mina del Naya y réditos varios... El papel desempeñado por la Universidad del Cauca en el transcurso de su larga trayectoria histórica ha sido muy importante; de hecho, contribuyó, como muy pocas instituciones del país, a la formación de una pléyade de políticos, humanistas, artistas y letrados que influyeron decisivamente en la vida cultural y política de la nación, así como en el establecimiento en Popayán de una intelectualidad de amplio reconocimiento nacional e internacional que dio vida a un significativo número de revistas y periódicos literarios y culturales (Vivas, 2001:411-413).

La anterior descripción, tal como lo describe Danilo Vivas (2001), refleja una universidad con un fuerte arraigo histórico, que se consolida como universidad estatal a

partir de la instauración del sistema republicano. Sin embargo, en sus inicios, los contenidos curriculares estaban fuertemente determinados por las tradiciones clericales, entendiéndose que el primer rector de la universidad fue el sacerdote Manuel José Mosquera. Posteriormente, se introdujeron contenidos que alimentaban la formación de un ciudadano para la República independiente como condición para un verdadero cambio ideológico y en choque con los marcos religiosos imperantes. La universidad ha vivido múltiples reformas determinadas por el devenir económico y político; ha influenciado a la ciudad de Popayán acuñando el nombre de “ciudad universitaria” y ha sido influenciada por el contexto nacional, específicamente en los inicios del siglo XX:

El papel de vanguardia cumplido por la universidad en el panorama nacional comenzó a verse afectado en los años de la segunda posguerra, cuando la actividad económica se concentró en otras regiones del país. El desarrollo económico experimentado se centró en la industria y la vinculación de la actividad productiva y comercial nacional al mercado mundial se hizo mayor, hechos que generaron nuevos requerimientos al sector educativo... Ante este panorama surgieron nuevos enfoques y tendencias de la educación superior del país que permitieron a algunas universidades abrirse paso aceleradamente en el concierto nacional, fundamentado su quehacer en una dinámica relación con su área de influencia, mientras que la Universidad del Cauca concentró su acción en la formación de profesionales que, según la teoría del capital humano, requería el país y la región... Este peculiar comportamiento universitario condujo a un inevitable y progresivo divorcio entre la universidad, la región y el país (Vivas, 413: 2001).

A los antecedentes señalados anteriormente, se le suma un factor que por muchos años ha pesado en la imagen de la universidad, y es su centralización en la ciudad de Popayán, su aislamiento y su poca proyección a las regiones del departamento y del sur occidente del país, característica que se ha convertido en una marca o “deuda histórica con las regiones” y que pesa enormemente en el imaginario de los diferentes municipios del departamento, sus comunidades y pobladores respecto a la universidad. A esto se le suma el tipo de programas que, por muchos años, se han ofrecido en la institución y que, en su gran mayoría, se han caracterizado por su corte tradicional y profesionalizante como por ejemplo, Derecho, Medicina, Ingeniería:

La universidad del Cauca centraba sus acciones en la ciudad de Popayán, ofreciendo programas de corte tradicional (profesiones liberales). Aunque ha gozado de prestigio nacional como institución academicista y profesionalizante la articulación con la región no fue uno de sus objetivos relevantes, pues durante mucho tiempo dio la espalda a las problemáticas regionales. Para contrarrestar esta situación algunas facultades, institutos y grupos de investigación empezaron a aproximarse más a la región desde finales de la década de 1980 (Corrales y Simmonds 2001:432).

A partir de 1993 se establece el “subsistema universitario” con el propósito de generar procesos de articulación a las regiones del departamento a través de un diagnóstico que mediría las necesidades educativas y los potenciales aportes de la universidad; se concreta la política de descentralización universitaria, que se ha ido consolidando a pesar de las dificultades que acarrea este proceso especialmente en

relación con lo económico y con lo académico (pocas ofertas académicas que tengan pertinencia con el escenario rural del departamento). Sin embargo, con la descentralización se generan nuevos modelos de gestión y con las administraciones municipales, se concretan convenios y se consolidan sedes de programas en localidades como Santander de Quilichao en la región del norte del Cauca, El Tambo localizado en el occidente del departamento, el municipio de Bolívar, en la sur, Piendamó y Silvia en la zona centro y más recientemente, con la instalación de un CERES, administrado y coordinado por esta universidad en la localidad de Guapi, región del Pacífico Colombiano que ha reclamado por años la presencia de la universidad:

Necesitamos que la universidad del Cauca salga de la calle 4 y 5 de Popayán y se convierta en una verdadera Universidad del Departamento del Cauca y que atienda los problemas de las diferentes etnias, sobretodo, las necesidades de nosotros los negros, los que siempre hemos estado relegados por el centralismo. Primero han llegado al Pacífico otras universidades del Valle y de otros departamentos, menos la nuestra, la del Cauca y es que acá nos gusta estudiar” (Intervención de líder y docente uno de los colegios de Guapi en una reunión entre la Universidad y la comunidad, Guapi, 2009).

Adicionalmente a las políticas de descentralización, se ofrecen programas relacionados con el agro a partir de la creación y consolidación de la Facultad de Ciencias Agropecuarias en el año de 1993, diversos postgrados en áreas con pertinencia regional; investigaciones y grupos de investigación con el soporte de la Vicerrectoría de Investigaciones y que contribuyen al desarrollo socio económico del departamento; programas como el de Etnoeducación para el fortalecimiento de una educación para la diferencia étnica y cultural y actividades de proyección social como uno de los elementos constitutivos del Proyecto Educativo Institucional (PEI) que ha permitido el posicionamiento de la universidad en diversas localidades del departamento y del país.

Este escenario institucional se complementa con el carácter de la universidad como un servicio público y como ente autónomo con régimen especial, con autonomía académica, administrativa y financiera (Ley 30 de 1992). El carácter público se refleja entre muchos otros aspectos, por el espíritu crítico en torno al aprendizaje y a la investigación, por su carácter democrático en relación con los costos de matrícula y cuyo valor oscila entre \$80.000 y \$200.000 para estratos bajos y por otros, como la pertinencia, particularmente, en función del papel de la educación superior hacia la sociedad, así como en función de las expectativas de ésta en torno a la educación superior. Por lo tanto, se defiende lo público en relación con la democratización del acceso, permanencia y ampliación de cobertura para todos los sectores de la sociedad especialmente las que no cuentan con recursos económicos y que requieren de oportunidades más amplias de desarrollo a partir de su formación profesional.

Lo anterior muestra a una institución determinada y definida por el devenir histórico y socio político del país; ha sido factor de identidad en el contexto de la región y, a pesar de sus condiciones contextuales por estar insertada en un departamento deprimido económicamente y en permanente crisis y vulnerabilidad, la universidad ha podido posicionarse como una de las instituciones más importantes del departamento

como espacio de participación, debate y formación del talento humano para toda la región del suroccidente del país.

A pesar de la caracterización anterior, es claro que la comprensión que podemos tener de la universidad en toda su complejidad debe estar alimentada por los diversos imaginarios que se construyen de ella y que para nuestro caso se focalizará en la de los estudiantes de grupos étnicos, específicamente de los indígenas y de sus comunidades de origen. Estos hacen de la universidad un espacio de lectura y de construcción de imaginarios que la nutren pero que también la confrontan.

3.2 Universidad del Cauca como mito de la ilustración

Retomando el concepto enciclopédico, una universidad ilustrada es aquella que de luz a lo que está en oscuras, es el saber iluminado, es, en el caso de la Universidad del Cauca, lo que se representa su logo y su lema *Posteris lumen moriturus edat* (Quien haya de morir que lleve su luz a la posteridad). Es también, la metáfora del saber moderno, exclusivo, de la enseñanza ilustrada en ciencias y en las artes y la difusión de la moral pública y de todos los conocimientos útiles que hacen prosperar a los pueblos (Vivas 2001). Esta visión de la universidad, que se incubó desde la creación de la república, va definiendo su carácter, que prevalece a lo largo de los años y que representa el canon logo céntrico y nuclear del saber académico. A pesar de que este retrato pareciera haberse naturalizado a lo largo de los años, como parte de un poderoso patrimonio inhabitado por el conflicto, estático e intacto, la realidad nos muestra un panorama mucho más complejo e intrincado. La pregunta, o las preguntas, estarían enfocadas a determinar, ¿qué tan potente sigue siendo la representación de lo ilustrado en la universidad actual?; ¿qué tanto peso tiene este en términos de una supuesta solidez institucional y de la denominada excelencia académica?; ¿qué tanto se ha transformado en el contexto de los conflictos nacionales y de la política multicultural en donde el peso de los conocimientos académicos entran en juego con el reconocimiento de la diferencia y con el saber de las múltiples alteridades?; ¿qué tanto peso representa en los procesos de reconversión institucional?; ¿qué dispositivos pedagógicos y mecanismos de ingeniería curricular han sido puestos en funcionamiento para su permanencia o para su transformación?; ¿qué tipo de determinantes y correlaciones existen entre la historicidad de universidad ilustrada con su lastre hegemónico?.

¿Cómo las anteriores preguntas entran en juego con los diferentes imaginarios que existen sobre la universidad hoy en día, tanto en el interior de la universidad como en su periferia? Pregunto por los diferentes relatos que se construyen de la universidad por parte de los estudiantes indígenas y que se nutren de las elaboraciones de confrontación con el Estado a partir de sus comunidades de origen y de sus organizaciones y en donde el carácter ilustrado tiene un peso importante para su comprensión e interpretación. Por un lado, aparece la carga ideológica del indígena respecto a la universidad como institución del Estado, heredera de una tradición hegemónica y como proyecto de la élite letrada. A pesar de que este imaginario podría situarse en un pasado histórico sin correlación con la actualidad, es innegable que para el indígena tiene un peso importante, como una carga en el tiempo y en cuyos emblemas

de identidad se evidencia su exclusión. Hablo, por ejemplo, de su himno, cuyo lenguaje incomprensible y pedregoso no permite encontrar elementos de identificación reforzando la exclusión; hablamos de uno de los lugares a los que se invita a los estudiantes “primíparos” en el tour por la universidad en la semana de inducción y es la visita al Paraninfo Francisco José de Caldas en donde se encuentra uno de los símbolos de de la universidad y de Popayán: hablamos de la pintura “Apoteosis de Popayán” (1935-1955) de Efraín Martínez, “obra aquí considerada el más importante emblema artístico de representación del imaginario letrado de la élite republicana en Popayán a mediados del siglo XX” (García 2003:39).

El Paraninfo, el lugar de representación de la universidad ilustrada, poderoso y aristócrata, que se rechaza, es, también, en esa primera visita del joven indígena, el escenario de extrañamiento que sorprende y desconcierta, pero que quiere ser tomado e imaginado en el sueño de estar, algún día, en el acto de graduación; es el símbolo que concreta la identidad del graduando, imaginario del que no se escapa el indígena. Cuando el estudiante observa el gigantesco cuadro de Martínez, trata de reconocerse en él y lo que encuentra es, la imagen de unos míticos indígenas, con plumas y taparrabo, en actitud sumisa y reverencial frente al poder del militar y eclesiástico y como parte del orden natural de la sociedad, tal como describe Felipe García (2003:50):

El espacio social y natural está perfectamente jerarquizado y normalizado por una idea religiosa del mundo a la cual debemos sumar la presencia estratificada de los diversos estamentos de poder allí reunidos: el civil, militar, cultural, social, político y económico, adenda del eclesiástico. No obstante, las virtudes estéticas del retrato, que impiden palpar la diferencia y mimetizan la exclusión con la imagen impostada de una sociedad igualitaria y armónica, hace de “Apoteosis de Popayán,” la representación de la ciudad española diferenciada de los pueblos de indios y de las gentes de “todos los colores”. La presencia social en el cuadro se advierte como un problema propio de la estrategia republicana de construir, a través de símbolos y emblemas patriotas, identidades nacionales homogéneas, para garantizar con ello una gobernabilidad hegemónica desde la exclusión... De tal modo la diferencia cultural en la diversidad étnica de la pintura, no encarna el conflicto de una sociedad en formación como fue la Popayán de la primera mitad del siglo XX, puesto que omite cualquier atisbo de tensión social, al estar ausente de la representación artística una visión crítica del mundo que indague y cuestione el estatuto de lo real.

Pareciera, entonces, que el estudiante, al tratar de encontrarse en el cuadro, encuentra una mirada distorsionada de sí mismo, la personificación de un indígena construido desde un estereotipo exógeno antagónico a su construcción identitaria consolidada desde los movimientos indígenas actuales, pero que, indiscutiblemente, es el reflejo cultural de la ciudad ilustrada y de la universidad que lo acoge pero, que simultáneamente, carga el lastre de una tradición vinculada al poder social colonial. La universidad ilustrada, que podría conjugarse como parte de un patrimonio histórico re significado y transformado por una academia incluyente e innovadora y por las actuales dinámicas sociales y colectivas de la ciudad y de la región, se convierte, para la construcción identitaria del joven indígena, el relato urbano de la exclusión y la discriminación; sin embargo, es también el lugar que abre las puertas para promover el

discurso de la resistencia, es el lugar que se desea para “ser tomado” y transgredido por la presencia del estatus étnico y de sus lógicas culturales y que entran en negociación con la universidad. Es decir, el joven indígena, al ingresar a la universidad, al tomar el espacio desde adentro, se empodera, confronta el mito y lo reconvierte promoviendo dinámicas de negociación intercultural con la academia, especialmente en el contexto de la Etnoeducación, cuyo debate se alimenta de este tipo de contradicciones.

La universidad, en sus dinámicas y trayectorias propias, se cuestiona como modelo convencional y trata de trascender la herencia ilustrada. Esta reconversión se da, especialmente en el orden académico, en donde se viene trabajando por una transformación de los discursos, de los modos de enunciación, especialmente en las áreas de ciencias sociales, en donde sobresale como ya lo dijimos, el programa de Etnoeducación, sin dejar a un lado los procesos que se adelantan actualmente en Antropología, Comunicación Social, Ciencias de la Educación, Economía, Ciencias Agropecuarias y algunos proyectos sobre virtualización y TIC's en contextos étnicos adelantado por el programa de Electrónica y Telecomunicaciones. En el plano administrativo, jurídico, político y de bienestar estudiantil, la universidad viene siendo dinamizada y transformada por el discurso de la diferencia, no solo desde las políticas multiculturales y de inclusión (universidad inclusiva), sino por la presencia de movimientos estudiantiles construidos desde la diferencia: indígenas (tema de esta investigación), afro descendientes (denominado Grupo “Palenker”), campesinos, colectivos de género, diversidad sexual y reproductiva, que se articulan a los ya tradicionales movimientos estudiantiles con una fuerte connotación política y que generan dinámicas de confrontación con la universidad como espacio estatal pero que también es vitalizada con su presencia, aportando a la construcción de una nueva racionalidad universitaria. Es en esta conquista de la universidad, en donde el joven estudiante indígena se re significa y se fortalece en un proceso identitario complejo y enriquecedor, que se nutre de sus antecedentes culturales y étnicos, del extrañamiento excluyente frente a un mundo desconocido y mitificado como la universidad y de su empoderamiento frente a un mundo social diverso (este último planteamiento será profundizado en el capítulo IV).

3.3 La universidad como espacio de representación de lo colonial

La Universidad del Cauca sustenta mucha de su herencia en los edificios coloniales que están en el centro de la ciudad y que son parte de su patrimonio. Otros lugares universitarios se han ido construyendo en los últimos años con una arquitectura actual, reflejando una universidad moderna, que trata de desprenderse de la tradición ilustrada. Estos edificios se encuentran, en su mayoría, en la llamada zona de “Tulcán” y alberga facultades como Medicina, Ingeniería Civil, Ciencias Contables y Económicas, Electrónica y el centro deportivo con su coliseo. La Facultad de Ciencias Agropecuarias también fue construida recientemente en una zona rural en las afueras de la ciudad. Sin embargo, la identidad institucional está soportada bajo la arquitectura colonial de claustros y antiguos conventos. Se dice que Popayán no es una ciudad con universidad sino una universidad con ciudad ya que muchas de sus facultades y dependencias administrativas están desperdigadas por el centro histórico: el centro histórico de

Popayán es considerado por el Ministerio de Cultura como patrimonio cultural de la nación, ya que las características de su arquitectura y los acontecimientos ocurridos en este lugar, lo posicionan como parte del legado histórico de la región. Existen allí un conjunto de hábitos, prácticas, rituales, memorias, valoraciones de transeúntes que usan, recorren y dominan este patrimonio material. Ya que estos edificios, casonas, calles, plazas, parques, solo pueden abordarse desde el contexto social lo que permite que tenga sentidos y significados, puesto que sin la apropiación de las personas sobre esta materialidad, esta no tendría vida (García 2010).

Lo anterior nos aproxima a la convicción de que este patrimonio cobra vida y se resimboliza con las múltiples representaciones que tienen quienes la caminan, quienes las habitan y son percibidos de acuerdo a las nociones sociales y culturales de procedencia:

Espacios universitarios, calles y esquinas que nos muestran cada día ...un orden social complejo y desconocido por el transeúnte que mantiene el equilibrio que necesita la economía informal para subsistir en el estatuto colonial contemporáneo de Popayán, bien se sabe, intolerante con la diferencia por razones históricas de la formación moral del territorio de lugares buenos(lo histórico patrimonial) y lugares malos (las periferias), lo cual reproduce y fortalece la estigmatización de esta población que es vista como indeseable para la imagen urbana tradicional... la cronotopía de un tiempo dual del presente y pasado juntos, al modo de vestigios palpables y novedades sin nombre pero ligado de una manera fuerte al dispositivo de movilidad que da paso a este territorio convulso ahora por el tráfico lento de colectivos a la caza de pasajeros (García 2010:9- 13) .

Estos espacios, que se debaten entre la evocación de un pasado nostálgico, como lo expresa Gustavo Wilches (“Popayán es una tía rica venida a menos”), y un presente que podría leerse como el drama una ciudad caótica y desordenada rodeada de basura, miseria, desplazamiento y vendedores ambulantes, es donde se instalan los espacios universitarios que albergan a muchos de los estudiantes indígenas que llegan a la universidad. Me refiero, especialmente, a los estudiantes de Etnoeducación, cuyo programa y su Departamento de Estudios Interculturales funciona en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales y esta, a su vez, en uno de los claustros memorables de la ciudad, denominado el “Carmen” y donde se instalaron por muchos años monjas de clausura y el colegio femenino de las Franciscanas. Como este claustro pertenecía a la universidad, fue reconstruido por la institución después del terremoto de 1982 para su utilización como espacio académico. Cuando los estudiantes indígenas llegan al claustro establecen una relación casi que inmediata entre la estética del lugar y su significado ideológico como referente del conocimiento cosmopolita y letrado “El lugar donde aprendemos está en el sector histórico porque aquí es donde se imparten los conocimientos occidentales” (Charla informal con Víctor Tintinago, estudiante Yanakuna, 2007). A pesar del extrañamiento inicial con el lugar, los estudiantes van construyendo elementos de identificación con los salones de clase, con la cafetería como sitio de encuentro, con el patio central y con las columnas que sustentan su segundo piso. Se observa que en épocas de clase (recordemos que los estudiantes de Etnoeducación vienen a una fase presencial de aproximadamente quince días de

duración y tres o cuatro seguimientos de cuatro días durante el semestre), las estudiantes indígenas, muchas de ellas jóvenes madres, cuelgan sus hamacas y chinchorros en las sacras columnas para arrullar a sus bebés enchumbados.

“El Carmen”, como se denomina a este edificio, ha representado, para los estudiantes indígenas del programa de Etnoeducación, un lugar de apego y de reafirmación de su identidad colectiva a pesar de su connotación colonial. Hace algunos semestres, la administración de la facultad decidió reubicar a los estudiantes de Etnoeducación en otros edificios, inclusive, en algunos que no pertenecían a la universidad; este reordenamiento es frecuente dada la carencia de salones en esta facultad. Este cambio, aparentemente intrascendente en la vida universitaria, suscitó toda una movilización en el patio central, acto que marco su presencia en el lugar y que generó la curiosidad del resto de estudiantes y en la que los indígenas expresaban su descontento pues se sentían desplazados de un entorno, que con los años, se ha convertido en el eje y el lugar de referencia de este grupo; es nada menos, que el centro de su territorio en la ciudad y en la universidad, es su lugar de apego, un territorio que está marcado ya por sus propias representaciones y por toda una simbología legitimada en su uso social y cultural:

Quando llegué a estudiar a la universidad pensé que era el único indio por aquí, al principio me sentí solo y sin comunidad pero luego encontré más compañeros indígenas de Etnoeducación y también otros que han venido a estudiar antropología y filosofía nocturna. Así ya nos sentimos acompañados y nos reunimos a leer en los corredores o a charlar en la cafetería (Intervención de John Alirio Juspián, estudiante Yanakuna en la electiva “Identidades Juveniles,” 2009).

Quando vamos por los corredores del Carmen hablando nuestra lengua podemos hablar de lo que queramos y los otros estudiantes nos miran como bichos raros pero eso nos hace sentir bien, inclusive en las clases con los profes también lo hacemos y eso nos da autonomía. Yo quisiera hacer mi tesis en Namrik (lengua Guambiana), para posicionar mi lengua aquí en la U. (Charla informal con estudiantes guambianos, 2009).

Para muchos de los jóvenes indígenas de Etnoeducación, el espacio universitario incluyendo el entorno urbano que lo rodea, se ha convertido en un referente de vida en la que eventualmente pueden ensanchar sus posibilidades sociales en un mundo abierto e independiente y en el que se liberan de cierta forma de la vida comunitaria que tienen en sus resguardos. A pesar de que el entorno comunitario en el que viven tiene mucho peso en su cosmovisión e identidad, muchas veces se convierte en una carga por la serie de responsabilidades que este implica y su presencia en la universidad les permite una libertad relativa en relación con su movilidad y uso del tiempo, tal como lo expresa uno de los estudiantes:

Profe, le cuento que a mí me gusta caminar de noche por el centro de Popayán con unos amigos compañeros del cabildo universitario; a veces voy al Banco de la República (ahora biblioteca pública) a estudiar o a mirar una galladas que se juntan en el Puente del Humilladero. También me gusta ir al Éxito a mirar pendejadas que

venden del modernismo, pero yo no compro nada. Es que cuando venimos a Popayán sí tenemos que estudiar harto, pero no nos toca tanto reunión con la comunidad (No doy el nombre del estudiante por su solicitud. Facultad de Ciencias Humanas, 2009).

Paralelo a lo anterior, el mundo de la universidad, que se traduce en habitar “El Carmen”, también está asociado a conflictos y necesidades; para algunos estudiantes: antes que ser sentido como un entorno rico y abierto, se configura como el lugar de la carencia y el desencuentro. Estudiantes, por ejemplo, que vienen de sus comunidades con recursos muy limitados y para los que, conseguir una fotocopia se convierte en toda una proeza. Otros, que siendo maestros, cabildantes o líderes de su resguardo no cuentan con el permiso o el aval de sus autoridades para desplazarse a la ciudad a estudiar dificultándoseles su asistencia y su vinculación normal con los procesos académicos. Algunos de ellos, deben pagar un remplazo en sus escuelas so pena de ser desvinculados del trabajo (debemos recordar que las comunidades indígenas ejercen un control muy fuerte con los maestros en términos de asistencia y compromiso docente). Adicionalmente, y con la llegada de los indígenas al “Carmen”, el concepto de lugar académico en la facultad de Humanidades se ha transformado, no solo en la perspectiva de que ellos encuentren caminos de reafirmación y re significación de sus propias identidades, tanto individuales como colectivas, sino que ha transformado el entorno colonial con la con la presencia simbólica y estética de sus anacos y capisayos, de sus bastones de mando, de sus lenguas indescifrables, de sus banderas multicolores; son, la presencia viva de la diferencia, en su lucha por el reconocimiento.

3.4 El campus como espacio de resistencia

Un campus universitario es el espacio dispuesto para el desarrollo intelectual, académico, investigativo y lúdico de los estudiantes. La gran mayoría de las universidades del mundo y del país tienen un gran campus donde se centralizan todas las actividades universitarias, casi siempre, rodeado de amplias zonas verdes y que se muestra como una ciudadela dentro del contexto urbano. Para el caso de la Universidad del Cauca, este concepto varía entendiendo el carácter colonial de muchas de sus instalaciones y su disseminación por toda la ciudad. Por fuera del centro de Popayán, y como lo dijimos anteriormente, se encuentran instalaciones más modernas con algunas zonas verdes y aledaño, el centro deportivo. Este tipo de infraestructura física define algunas variables en torno a la circulación y uso de los espacios universitarios, especialmente de los estudiantes. Por ejemplo, muchas de las convocatorias, asambleas y encuentros estudiantiles se hacen en las cafeterías, plazoletas o patios coloniales de los claustros y en otras oportunidades, se realizan en el coliseo del centro deportivo. La descripción anterior es el escenario donde los estudiantes indígenas de la Universidad del Cauca, tanto del programa de Etnoeducación como de otros programas, vienen construyendo lugares de encuentro y nuevas construcciones en el ámbito universitario:

El espacio universitario no está exento de redes constituyentes de identidad, pues es uno de los espacios de mayor interacción para él y la estudiante indígena, al ser su lugar de mayor tiempo de permanencia en la ciudad, puesto que para muchos, el circuito cotidiano va de desplazarse en horas tempranas del lugar donde se vive a la

universidad, para finalizar el día regresar luego a la casa. Desde las primeras semanas de vida universitaria, dentro y fuera de las clases, se van conformando pequeños grupos de amistades o intereses, entre indígenas y no indígenas, para realizar alguna tarea, practicar un deporte, tomarse un tinto o una cerveza. Dinámicas de redimensión de la identidad, ya no solo desde el origen étnico sino también desde otros gustos, estéticas y territorialidades que se conforman en el contexto universitario mismo. En esta misma dinámica sigue persistiendo lo que Gross (2000) llama una paradoja terrible, que consiste en que para seguir siendo uno mismo tiene que ser diferente en una sociedad que no ve como indígena legítimo sino al otro convertido en un verdadero salvaje. De manera similar sucede cuando él o la estudiante regresa a su comunidad y se le percibe como diferente (Sierra 2004:174-175).

Es así como el estudiante indígena de la Universidad del Cauca no sólo establece su presencia con su ingreso a alguno de los programas académicos, en el aula de clase o en la reflexión académica, sino que construye marcas de identidad colectiva, genera presencia en diferentes espacios universitarios través de eventos simbólicos y que tienen como propósito, por un lado, canalizar las tensiones permanentes entre las demandas de los estudiantes y la administración universitaria; pero por otro, construir un concepto alternativo de presencia en de campus universitario desde la noción “territorio” y “resistencia.” En cuanto a la primera, los estudiantes indígenas de programas presenciales han acompañado movilizaciones de los movimiento estudiantiles, que unidos en el tradicional activismo de izquierda, demandan a la universidad y al Estado, reivindicaciones en relación con la política nacional, con la política educativa, con el TLC, y en general con los temas propios de la agenda estudiantil del país. Sin embargo, los jóvenes indígenas se diferencian de las formas de expresión de dichas movilizaciones y en términos muy enfáticos abanderan su posición autónoma, así:

Nosotros marchamos pero con la palabra; es decir caminamos la palabra sin necesidad de violencia. En eso nos diferenciamos de los otros compañeros. No vamos pintando las paredes ni ponemos papas bomba y es que los indígenas no necesitamos de eso porque nuestro mensaje es de hermandad entre los pueblos. Claro que tampoco nos dejamos fregar del Estado pues los indígenas hemos luchado desde hace rato. Lo que pasa es que nuestra lucha es guiada por la sabiduría de nuestros mayores, por las enseñanzas de la madre tierra y de nuestros ancestros (Intervención de Gobernador del Cabildo Indígena universitario, Jose Chicangana, 2009- 2010 en un encuentro universitario, Popayán, 2009).

Los jóvenes indígenas también han promovido sus propios movimientos como presión frente al supuesto incumplimiento de las directivas universitarias. Uno de ellos es la toma del patio central del edificio “El Carmen”, que ya se describió con anterioridad pero que es importante reiterarlo como uno de los primeros eventos que marcan la presencia de “los indígenas” en relación con el resto del estudiantado y en uno de los espacios del campus. En esta ocasión, los estudiantes se toman este patio como protesta por no tener salones; se muestran antes la comunidad universitaria con su lengua, su música, sus himnos y sus banderas. Víctor Tintinago, estudiante de Etnoeducación expresaba en esa ocasión:

Tenemos que hacernos sentir aquí en esta universidad como cuando nuestras comunidades salen todos, niños, mujeres, toditos y bloqueamos la Panamericana. Es que la movilización es la única forma de que el Estado nos pare bolas y parece que aquí en la universidad también.

Al inicio del programa de Etnoeducación, en 1995, la primera promoción de estudiantes también organizó una toma simbólica de la universidad con visita y difusión en los medios radiales de la ciudad para denunciar el atropello. La razón de su malestar tenía que ver con la demora en la entrega de los carnets que los acreditaban como estudiantes de la Universidad del Cauca, evidenciando que sus identidades se reconfiguran en la ambivalencia entre la diferencia y la integración al sistema y cuya representación sería el carnet como identificación.

En esta misma lógica, otras expresiones indígenas de movilización han apuntado a la toma de la rectoría. Una de ellas, en el año de 1999, se caracterizó por la presencia de los estudiantes de Etnoeducación como integrantes de una gran movilización de comunidades de diferentes zonas indígenas del Cauca a Popayán y en la que la universidad, y en el claustro más venerable (Santo Domingo), se convirtió en el objetivo de la toma. En esta oportunidad llegaron varias “chivas” cargadas con personal y mercado, para armar una olla comunitaria que se instaló en el patio de la rectoría. Adicionalmente, se extrajo del la vitrina de donaciones del despacho del rector varias condecoraciones, entre ellas, la medalla Camilo Torres, símbolo de excelencia universitaria. Posteriormente a la toma, se hizo una devolución se los elementos “robados” con un acto simbólico de desagravio. Otra, sucedió recientemente, en el primer semestre de 2010, y también tuvo como objetivo hacer presencia en el sector de la rectoría. Esta efímera acción, denominada “toma cultural y artística” fue promovida por el cabildo indígena universitario con el propósito de presionar frente a ciertas peticiones “incumplidas” que habían solicitado para apoyar la posesión del nuevo cabildo universitario 2010-2011. Los sucesos anteriores, referidos a movilizaciones indígenas por presión, son interpretados de diferentes formas: en la lógica del estudiante universitario es una marca de presencia frente a un proceso en avance que ya toca los espacios universitarios como es el de la “educación propia” promovida por organizaciones indígenas, es una toma simbólica del espacio inviolable; es un triunfo del joven étnico ante la representación de lo hegemónico; pero ante todo, la visibilización del indígena como parte de un movimiento que trasciende las fronteras de la academia pero que también la puede transgredir desde adentro y que se articula a un proceso político autónomo que ha ido reinventando la historia de este departamento y en el que la presencia étnica ha marcado el camino de las reivindicaciones políticas, de la reconversión del mapa territorial y de la imagen de exclusión y lucha ante el mundo. En la lógica de “los otros,” los no indígenas, miembros de la universidad y habitantes de la ciudad, el imaginario del indio usurpador se refuerza con este tipo de eventos, a pesar de que en la comunidad académica se vienen proponiendo manifestaciones solidarias en el marco de la retórica del reconocimiento a la diferencia y en la lógica del dialogo intercultural que reflejan la presencia de muchos docentes y estudiantes solidarios. Sin embargo, la respuesta de la directivas y del personal administrativo ante estas situaciones “de hecho”, es la de rechazo, muchas veces de miedo y de recelo por el

indio invasor y “robotierras”; de defensa a ultranza del espacio universitario y en donde la fuerza pública ha sido requerida como forma de defensa y amenaza. Es aquí donde el discurso de la autonomía universitaria se entrecruza en un escenario de múltiples interpretaciones y contradicciones, que van, desde entender la universidad como un espacio inviolable (y en donde los SMAT están a la espera de la orden de desalojo, que entre otras, llega desde presidencia), hasta la valoración que hacen los jóvenes indígenas sobre la autonomía que tienen como pueblos milenarios de promover e incentivar nuevos territorios de resistencia o la construcción política para la defensa de nuevos territorios (Escobar 2005).

En relación con la presencia del estudiante indígena en eventos conmemorativos, muchos de ellos apoyados y concertados con la institución, podemos apuntar a algunos ejemplos importantes en la medida que se han ido instituyendo a lo largo de estos últimos años. Hablo de tres actividades concretas: la primera, denominado “Encuentro Etnoeducativo e Intercultural” que se lleva a cabo cada año en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, en el ya mencionado claustro “Del Carmen” y con la participación de estudiantes indígenas y de otros grupos étnicos y culturales vinculados al programa, de profesores del Departamento de Estudios Interculturales y de otras facultades y proyectos de investigación afines al tema y con la presencia de diferentes comunidades del departamento (escuelas, organizaciones, grupos artísticos) que trabajan el tema etnoeducativo. Este evento marca una presencia importante de los estudiantes indígenas como aportantes al proceso intercultural de la universidad y en donde se muestran avances de sus trabajos de investigación, de sus procesos comunitarios, invirtiendo el esquema, muchas veces paternalista, de la petición o exigencia y mostrando una cara más aportante y contributiva a los procesos de dialogo de saberes academia-comunidades étnicas. Aquí vemos como los procesos de resistencia en el campus universitario parten de elementos propositivos en los que la imagen que proyectan y el imaginario construido se sitúan en la admiración o aun, en su exotización.

La segunda, tiene que ver con las posesiones anuales de los cabildos y que cada año toman más fuerza y presencia en el campus universitario. Por lo general se realizan en el coliseo de la universidad, aunque este año (2010), los estudiantes propusieron hacerlo en una de las plazoletas de la parte “moderna” de la universidad, donde funciona la Facultad de Ciencias Económicas y Contables. El haber obtenido el permiso para hacerlo en este lugar, se puede considerar como un triunfo ya que muchos de los espacios del campus, como este, han venido siendo vetados para los estudiantes, limitando su radio de acción al centro deportivo denominado “Tulcán”. Las posesiones son un nuevo acontecimiento en el contexto universitario ya que convocan a autoridades indígenas de los diferentes resguardos del Cauca y de otras zonas del sur occidente del país, se invita a otros cabildos universitarios y a personalidades políticas indígenas de renombre nacional. En este año se contó con la presencia de Aída Quilcué, líder indígena, consejera mayor del CRIC y candidata a la Cámara en las elecciones de 2010 y en cuya intervención expresó la importancia de que los cabildos se vitalicen pero con la guía de las autoridades, los consejeros y médicos tradicionales. La presencia de algunos profesores de Etnoeducación fue valorada y exaltada. También, quien escribe este informe y que en la actualidad ocupa el cargo de Vicerrectora de Cultura y

Bienestar y profesora de Etnoeducación, y cuya participación fue reconocida entendiéndolo el contraste con otras directivas universitarias que son displicentes frente a este tipo de eventos; fui invitada no solamente a intervenir con la palabra sino como consejera en los actos de imposición de las varas de mando, y nombrada miembro honorario de la guardia indígena universitaria, colectivo integral del Cabildo.

La ceremonia del año anterior, la del 2009, se inició con el ritual de apertura para continuar con las palabras del gobernador saliente en donde evocó a los taitas, mamas, tewelalas, amautas, como guías del proceso universitario. Se reivindicó este evento como la posibilidad de generar “procesos desde el espacio académico por la pervivencia milenaria, a pesar de que el sistema nos ponga barreras” (Carlos Alberto Tumiñá. Gobernador 2008-2009). Se recalcó el compromiso de los estudiantes indígenas en la construcción de espacios de fortalecimiento de la cultura diferentes al sitio de origen y siguió su discurso con un llamado a los mayores en el que enfatizó, “los jóvenes vienen caminando desde la palabra que ustedes han construido, caminamos desde la memoria... el cabildo es un espacio abierto para hacer prácticas de unidad, de autonomía, no desde lo individual sino desde lo colectivo.” El vicegobernador de ese momento, José Chicangana, inició su intervención en Quechua. Se siente contento por el acompañamiento de la comunidad aunque llama la atención sobre la ausencia de algunas de las autoridades invitadas y expresa: “Debe ser que no tienen tiempo o que nuestro proceso todavía no es reconocido del todo por algunos adultos.” Posteriormente, hace un recuento de los orígenes del cabildo y de su importancia como elemento de cohesión:

Quando el joven indígena llega a la ciudad encuentra la oscuridad de conciencia y un mal ambiente cultural y político. En nuestras comunidades, en cambio, hay amor y armonía. Pero por el deber de prepararnos y conocer el enemigo y sus estrategias, nos sacrificamos. Aún así, nuestro pensamiento seguirá perviviendo. Nuestra inteligencia indígena es la que guiará la humanidad. Como indígena aferrado al abuelo Pache, taita Inti y mama Cuna, estaremos en las fronteras de la resistencia. Seremos un punto importante en la circunferencia. Invitamos a los amigos del pensamiento indígena para que esta universidad la podamos vivir para nosotros, no para el profesor... tejaremos la cobija de la armonía.

El Secretario General del Cabildo, invitó a los participantes a que se unieran en torno al cabildo y expresó con preocupación el porque muchos estudiantes no terminan la carrera por problemas económicos, por la soledad, por la parte académica: “nuestro papel es protegerlos para que puedan terminar”. El Secretario Suplente agradece la presencia de los asistentes y recalca como la universidad es “ahora nuestro territorio, pero no nos olvidamos de nuestras raíces”. Se escuchan las intervenciones de los taitas y gobernadores presentes y en donde uno de ellos es enfático en recordar a los estudiantes de que “se estudia no para ser doctores sino para defender el territorio, el agua, el subsuelo, que nos lo están robando”. Valora la necesidad de aprender “del adentro y del afuera” para fortalecer la resistencia. Uno de los mayores habla del poder del consejo y “aconseja” “ponerse el atuendo a donde vayamos, aprender de los Misak con sus atuendos. Dar ejemplo a algunos de los mayores que andan con jeans y camisetas

industriales”. Después de las intervenciones, se escuchan los himnos del pueblo Guambiano, Nasa, Yanakuna y el himno de la República de Colombia, que al ser escuchado, promueve que muchos de los asistentes se sientan en señal de rechazo. Sigue el ritual de imposición de las varas de mando, los saludos y los buenos consejos para el cabildo entrante; momento que se cubre con un fuerte peso ritual y ceremonial y donde la espiritualidad y la hermandad de los pueblos es convocada permanentemente. Se concluye la posesión del cabildo con la participación de un grupo de danza andina como símbolo de la presencia de la cosmovisión ancestral de los Andes en los movimientos juveniles indígenas; se cierra el baile con una presentación de “tecno quechua” como evidencia de la reconversión de este imaginario y se llama a compartir un plato de mote con pata alrededor de la olla comunitaria.

Adicionalmente a estos actos, en octubre de 2009 se lleva a cabo el “Primer Encuentro de Identidad Cultural por la Vida, la Palabra y la Re-existencia Social” organizado por el Cabildo Indígena de estudiantes de la Educación Superior -CIDES-, la autoridad ancestral del pueblo Misak y la Vicerrectoría de Cultura y Bienestar en el coliseo de la universidad. La finalidad de este encuentro es la de empezar a generar procesos que complementen las convocatorias y ceremonias de ritualización e inicien un proceso más reflexivo en torno al papel del estudiante indígena en el fortalecimiento de los pueblos y en sus identidades. En esta oportunidad, se evidenció la visibilidad simbólica y espiritual de los Yanakunas, la visión abierta de los guambianos hacia el arte y la tecnología y en los Nasa, la marca de un discurso muy político por la autonomía y marcado por el mandato de sus organizaciones.

Estos ejemplos reafirman la capacidad del estudiante indígena por dar sentido a los espacios de los cuales han estado, históricamente, marginados y excluidos, es una labor de reafirmación de su identidad colectiva en el ámbito de un lugar ajeno, deshabitado por el peso de su propia tradición, es la locación des territorializada:

Para estar seguros, la crítica del lugar en antropología, geografía, comunicaciones y estudios culturales en tiempos recientes ha sido productiva e importante, y continúa siéndolo. Nuevos conceptos espaciales y metáforas de movilidad — desterritorialización, desplazamiento, diáspora, migración, cruzamiento de fronteras, nomadología, etc— han evidenciado cómo las principales dinámicas de la cultura y de la economía han sido alterados por procesos globales sin precedentes (Escobar 2005:158)

El campus es un “lugar nuevamente habitado,” un territorio de resistencia y de construcción de nuevos imaginarios que por no estar localizado en sus fronteras físicas tradicionales, no deja de tener reconocimiento en la constitución de un “territorio imaginado” y construido por la fuerza étnica, con capacidad de movilización, autonomía y resistencia, pero también con altas dosis de creatividad y negociación en el camino de su propia re-existencia.

CAPÍTULO IV: INTERCULTURALIDAD EN EL MEDIO UNIVERSITARIO

En este capítulo reflexionaré sobre la universidad como posibilidad y proyecto *intercultural* a partir de los correlatos que se han planteado en este informe de investigación y que se relacionan con una nueva e innovadora perspectiva de alteridad: la de los y las jóvenes en el contexto de las etnicidades indígenas y en torno a sus organizaciones y a su papel transformador como estudiantes universitarios. Retomaré el contexto de la Universidad de Cauca desde el marco de la retórica multicultural y sus posibilidades y limitaciones como IES (Institución de Educación Superior) entrecruzada por determinantes como la globalización. Plantearé algunos de los actuales debates que ejemplifican las relaciones, tensiones y problemáticas de la universidad pública, en particular de la Universidad del Cauca en el marco de las políticas multiculturales de reconocimiento y autonomía de los grupos étnicos, características de los Estados post-nacionales en América Latina (Stavenhagen 2002; Van Cott 2002); al hacerlo presento algunas de las agendas que se debaten en el marco de la normatividad e institucionalidad de la universidad pública en relación con los estudiantes indígenas. Esos debates abordan el problema de la universidad inclusiva y de la ampliación de cobertura como políticas de Estado; el de los derechos de ingreso para comunidades indígenas a través de mecanismos como los cupos especiales; las demandas sobre el derecho a la co-oficialidad de las lenguas indígenas en el marco de la reglamentación universitaria; y los derechos de ingreso para comunidades marginales.

En contraposición muestro la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN) del Consejo Regional Indígena del Cauca como una institución alternativa de educación superior para pueblos indígenas que también se debate en el escenario de la multiculturalidad en problemáticas que abordan su legitimidad y su relación con el Estado; esta posición evidencia una fuerte lucha por la reafirmación de sus criterios políticos, ideológicos y epistémicos, aspectos que marcan su diferencia y protagonismo.

Esta doble mirada exige abordar la interculturalidad como una vía posible para la transformación de los modelos de gobernabilidad universitaria y de recambio académico o, contrariamente, entenderla como un discurso que no se concreta en el marco de las IES, no siendo la alternativa visible que permita el cambio de estructuras normativas y de paradigmas epistemológicos.

4.1 Universidad Inclusiva como política de gobierno

La política de la revolución educativa del gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010), plantea que una de sus prioridades es la educación de poblaciones vulnerables. A nivel mundial la inclusión educativa ha sido restringida a estudiantes con necesidades especiales, como discapacitados físicos y/o mentales y menores refugiados. Los enfoques han sido compensatorios o correctivos, principalmente mediante el establecimiento de estructuras curriculares, programas de estudio y escuelas especiales diferenciadas. Una de las consecuencias más significativas de una estructura institucional y curricular diferenciada ha sido la segregación y el aislamiento dentro de

los sistemas educativos de los estudiantes considerados —y a veces estigmatizados— como con necesidades especiales. No se trata de contraponer los modelos de “integración e inclusión” como opciones opuestas y excluyentes de política (¿cómo podemos integrar sin incluir o incluir sin integrar?) sino entender y avanzar en la idea de que cada escuela enfrenta el desafío concreto de incluir a todos y no dejar a nadie por fuera. La inclusión tiene que ver con construir una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias y es una preocupación universal común a los procesos de reforma educativa, una estrategia central para abordar las causas y consecuencias de la exclusión dentro del enfoque y las metas de la educación para todos. La política de educación inclusiva se propone atender a los niños, niñas y jóvenes con discapacidades a lo largo de todo el ciclo educativo desde la educación inicial hasta la superior. (Altablero. Periódico del Ministerio de Educación Nacional. MEN, Educación para todos. www.mineducacion.gov.co. 2010).

Estos apartes presentan la entrada a uno de los temas que cobra protagonismo en las políticas de Estado, la denominada “Educación Inclusiva” para poblaciones “vulnerables” definidas por su condición de discapacidad física, cognitiva y motora. El sistema educativo debe garantizar los apoyos que demanden para que desarrollen sus competencias básicas y ciudadanas. Esta política y sus fundamentación se ha llevado al contexto de la educación superior, cambiando los sujetos de intervención pero no la concepción que guía el concepto:

La inclusión tiene que ver con construir una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias, y constituye una preocupación universal común a los procesos de reforma educativa, pues se visualiza como una estrategia central para abordar las causas y consecuencias de la exclusión, dentro del enfoque y las metas de la Educación para Todos y de la concepción de una educación como derecho (Altablero 2010:2).

En este nuevo escenario diferentes miradas incorporan otros conceptos al de inclusión, como accesibilidad, permanencia y equidad. Cabrera (2008:2) señala:

La inclusión parte de la necesidad de ampliar oportunidades tanto para *las mayorías como para las minorías* y la posibilidad de incremento de ampliación de las potencialidades del *ciudadano*. Pasa por el respeto y *la solidez de las instituciones, el fortalecimiento de la ética cívica, la realidad de un Estado al servicio de los intereses públicos* y la creación de posibilidades para las comunidades con menos oportunidades... La universidad tiene un gran reto frente al *fortalecimiento de los valores sociales* que son los que soportan el gran tejido humano. Por eso se retoman elementos de sociedad por que somos y representamos un gran porcentaje en expresiones culturales, étnicas, religiosas y de personas en situación de discapacidad de la *gran sociedad*. Por eso se debe ir hacia la apertura de la educación inclusiva, que nos permite visualizar elementos básicos de los derechos humanos y de convivencia hasta el punto de *enseñarnos a vivir en y con la diferencia sin generar conflictos*. La atención a la diversidad amplía el espectro de la acción educativa, dado que debe dar respuesta a las necesidades de nuevos colectivos: no solo con problemas de aprendizaje sino de la conducta, no solo los que tienen situación de *riesgo por su*

etnia, raza o religión sino los que está en situación de enfermedad. Un paso más lo constituye la nueva filosofía de la educación inclusiva que no dirime sobre la diferencia, sino que asume la existencia de las diferencias como un proceso de *normalidad*, tal que no puede ser eludido en cualquier planificación de tipo general. Se trata de una cuestión de justicia, de derechos y de filosofía, en virtud de la cual todo el mundo tiene derecho a tener su lugar, *a ser captado, a ser recibido en el seno de la mayoría.*

He añadido cursivas para recalcar la dimensión maniquea y peligrosa del concepto de inclusión en el contexto de la educación superior, especialmente en el escenario de los pueblos indígenas, porque parte de la premisa de que hay que integrar la diferencia a la sociedad mayor, como si fuera el único modelo a seguir. La condición étnica se pone en el mismo saco de la población discapacitada, lo que evidencia una respuesta de intervención similar y un fuerte desconocimiento del protagonismo de los pueblos indígenas en el contexto de la nación y su papel cualitativamente mayoritario en el legado cultural de nuestro país. La diferencia se presenta como una deformación que debe ser conducida, desde la educación, a los estados de normalidad que ofrece la sociedad en su conjunto. La pregunta que tendríamos que hacer a este tipo de políticas es por la concepción que subyace en ellas y que evidencia una visión deformada y limitada de lo incluyente.

Las organizaciones étnicas del país han sido renuentes a aceptar este tipo de estrategias gubernamentales. Las organizaciones universitarias de jóvenes indígenas y afrodescendientes son críticas frente a una propuesta que no parte de sus propias iniciativas y que integraría la diferencia. ¿Se trata de una integración al sistema, promovida por el estado multicultural y que tiene como propósito ahondar en una atomización permanente de las fuerzas sociales desde su estigmatización como población especial? Ese es el gran espejismo de la multiculturalidad: las políticas públicas otorgan reconocimiento y autonomía a través de la promoción y protección de los grupos étnicos y de sus reivindicaciones pero, al mismo tiempo, fragmentan formas de organización que, de otra forma, podrían ser potencialmente desestabilizadoras del sistema.

Dentro de la perspectiva de inclusión se encuentra la política de cobertura como eje central de la revolución educativa 2002-2008. Esta política fue analizada por Luis Enrique Orozco (2010), quien planteó la necesidad de reconocer que la educación superior se encuentra ante el escenario cambiante de la globalización en el que las IES deben adecuarse a lo que denomina el “vértigo de la adaptación” que exige la interdependencia en el escenario mundial. La globalización exigiría a las IES una adaptación de sus modelos que corresponda a nuevas exigencias del mercado y a los acerbos de conocimiento que requieren; también exige el acceso a la información desde plataformas tecnológicas de la información de gran envergadura y la captación de nuevos profesionales formados en nuevas competencias. Pero, ¿qué tiene que ver el fenómeno de la globalización con la necesidad de ampliar la cobertura en un país como el nuestro? No se trata de tendencias ambiguas en donde el gobierno de turno, en un

acto de creciente generosidad, ofrece educación para todos. Se trata de adecuar una sociedad a las tendencias del mercado:

¿Se trata de redefinir el estilo de las instituciones de educación superior que necesita el país, favoreciendo la diversidad de la oferta, facilitando mecanismos múltiples de ingreso, procurando mayor equidad y eficiencia en la prestación del servicio, favoreciendo la descentralización del sistema, incorporando nuevas tecnologías de información y comunicación, procurando una política fuerte en materia de inversión en Ciencia, Tecnología y Desarrollo y en la elevación de los niveles de formación de las comunidades académicas, y con mayor voluntad política de invertir en educación, concientes de la importancia estratégica de ésta en el posicionamiento del país en un mundo globalizado? (Orozco 2010:219).

La cobertura no sólo tiene como propósito la ampliación de cupos como estrategia de democratización y equidad; hace parte de un interés manifiesto del sistema y de sus políticas por la ampliación de redes transnacionales. El criterio de eficiencia juega un papel preponderante y deja de lado la posibilidad de trabajar por un proceso de ampliación de cobertura desde parámetros que tocan con la construcción de políticas de ingreso al sistema, la revisión crítica de los criterios de selección, la distribución regional de la oferta de acuerdo a la realidad rural, la diversificación de modalidades educativas, los criterios de legitimación de las instituciones, los contextos culturales y las estrategias de gestión y negociación con los escenarios involucrados.

4.2 Ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en la Universidad (Cupos especiales)

El Artículo 68 de la constitución de 1991 afirma que “Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.” Los derechos señalados en el marco de los postulados multiculturales han venido tramitándose a partir de luchas lideradas por las organizaciones indígenas respecto a sus reivindicaciones por la educación, sin desconocer los procesos anteriores que datan de la década de 1970 y que surgieron junto con las recuperaciones del territorio. El mandato constitucional se ha concretado, básicamente, en normas aplicadas a la educación básica y media. En la educación superior la receptividad frente al ingreso de estudiantes indígenas ha sido un tema coyuntural y poco visibilizado. Las universidades del país lo han resuelto de forma particular, limitándolo a la asignación de cupos y/o becas. Algunas instituciones, como la Universidad Industrial de Santander, han cancelado la admisión de cupos especiales para indígenas por decisión del Consejo Superior.¹⁵

En la Universidad del Cauca el ingreso de estudiantes indígenas en el esquema de “casos especiales” se rige por el Acuerdo 059 de 2007 (Admisiones a programas de pregrado, casos especiales de ingreso) que señala:

¹⁵ Esa decisión va en contra de lo dispuesto en la Ley 1084 de 2006.

Cumpliendo con lo dispuesto en leyes de carácter nacional y atemperando los reglamentos de la Constitución Política de Colombia, en virtud de la autonomía otorgada en el artículo 69 de la carta magna, la Universidad del Cauca ha considerado los siguientes casos especiales de ingreso:

- Bachilleres de Departamentos en donde no hay instituciones de educación superior: un (1) cupo por programa.

- Bachilleres provenientes de las islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina: un (1) cupo por programa.

- Bachilleres provenientes de zonas marginadas del departamento del Cauca. La universidad otorgará un (1) cupo por programa para quien haya cursado por lo menos los tres (3) últimos años del bachillerato en planteles educativos ubicados en municipios cuyas cabeceras municipales no están sobre la carretera Panamericana (Constitución Nacional, Artículos 7,13,69,70; acuerdo 059 de 29 de agosto de 2007, expedida por el Consejo Superior).

- Bachiller afrodescendiente proveniente de territorios de la Costa Pacífica Caucana.-Bachiller indígena del departamento del Cauca: la Universidad otorgará un (1) cupo por programa para bachilleres indígenas del Cauca. Tendrá prelación para acceder al cupo quien haya terminado el bachillerato en un colegio de la región a la que pertenece el resguardo. Los interesados en acogerse a esta modalidad de ingreso deberán anexar los siguientes documentos (1) Certificación emanada del Cabildo Indígena en el cual conste que el bachiller es miembro de dicha comunidad; (2) copia del documento de identidad; (3) fotocopia del diploma de bachiller; (4) constancia del colegio sobre los años cursados en la institución.

- Bachilleres que provengan de municipios de difícil acceso o con problemas de orden público: la institución concederá un (1) cupo por programa para las personas que provengan de municipios de difícil acceso o con problemas de orden público. Para ello, la división de Admisiones; Registro y Control Académico consultará con los ministerios de transporte y del Interior y de Justicia, cuales son los municipios que aplican para esta disposición legal.

Esta cita muestra parámetros de ingreso que se amparan en los mandatos constitucionales pero no explicitan el objetivo de la estrategia de admisión especial, no desarrollan o justifican criterios específicos en cuanto a procedencia, número de cupos y requisitos solicitados y no evidencian una fundamentación específica en torno a la obligatoriedad de contrarrestar la inequidad en el marco de políticas de reconocimiento en el escenario multicultural. Esta situación no sólo se presenta en el tema de los cupos sino en los marcos referenciales de documentos guías de las políticas universitarias,

como el Plan Prospectivo, los Planes de Desarrollo, el Estatuto Académico y los sistemas de Investigaciones y de Cultura y Bienestar.¹⁶

La Universidad ofrece un número reducido de cupos para indígenas, a pesar de que el Departamento del Cauca es una de las regiones con mayor diversidad étnica del país,¹⁷ después de la Guajira, y que su población refleja un complejo problema nacional en términos de carencia de oportunidades e inequidad en servicios educativos desde niveles básicos:

La tasa de analfabetismo en el país para el año de 2003 fue de 17.7% para indígenas y de 13% para negritudes, siendo el promedio nacional de 7,8% para la población de 15 años y más. El porcentaje de población que no alcanza la educación media es de 82,5% para indígenas y de 76,3% para afrocolombianas. Las cifras construidas con base en los indicadores que provee el propio Ministerio de Educación Nacional, expresan una grave situación de inequidad para estas poblaciones. Con este argumento, el mismo Ministerio de Educación Nacional ha organizado el tratamiento de los problemas señalados bajo el esquema de atención a población vulnerable. Otro dato importante es el referido a los niveles de escolaridad alcanzados en el país. Para la población colombiana de 18 y más años, solo el 37% ha logrado culminar la educación media completa y cursaron o están cursando educación superior. En el caso de los indígenas la cifra corresponde al 23%. Para las poblaciones afrocolombianas se trata del 33%. (DANE 2007, citado por Caicedo y Castillo 2008).

Esta situación muestra una academia erigida como el referente del saber logocéntrico en relación tensa y problemática con mandatos constitucionales por los derechos fundamentales y en mixtura con un nuevo discurso que propende por la interculturalidad, el respeto por la diversidad y el diálogo de saberes. Sin embargo, la Universidad tiene estructuras normativas inflexibles y políticas de poca envergadura que reflejan una débil respuesta institucional y una difícil coexistencia con la complejidad del Cauca y con las exigencias y requerimientos de los pueblos indígenas. Organizaciones como el CRIC vienen adelantando reivindicaciones en torno a la educación superior como derecho y como proceso autónomo; retomaré este tema más adelante desde el caso de la universidad indígena e intercultural.

Es preocupante que la universidad pública resuelva de manera simplista este complejo problema de inequidad. En la Universidad del Cauca existe un desequilibrio en relación con el porcentaje de población indígena y el número de cupos asignados. Como contrapeso a esta inequidad muchos jóvenes aspirantes deben inscribirse en las listas generales de ingreso, aspirando a ingresar al sistema con una desventaja comparativa frente a otros estudiantes que provienen de Departamentos y colegios públicos y privados con fuerte tradición académica y que se llevan los primeros lugares en los listados de ingreso. Esta situación se expresa con mayor énfasis en carreras con

¹⁶ Estos documentos pueden consultarse en el portal de la Universidad del Cauca (www.unicauca.com).

¹⁷ Nueve pueblos indígenas (Coconuco, Emberá, Eperara Siapidara, Guambiano, Guanaca, Inga, Nasas, Totoró y Yanacona) y la segunda mayor población indígena por Departamento (247.987 personas).

gran demanda (como Medicina, Ingenierías y Derecho), lo que determina un sesgo en las aspiraciones de los jóvenes indígenas, que terminan estudiando disciplinas que no requieren altos puntajes, muchas de ellas sin pertinencia en sus aspiraciones personales o comunitarias. Existen excepciones, como la del Gobernador del Cabildo Indígena Universitario 2010, Carlos Eduardo Gonzalías Paví, indígena Nasa, que culminó con éxito la carrera de medicina; sin embargo, estos casos son acontecimientos aislados y enaltecidos y que no deberían ser vistos en su excepcionalidad. Un ejemplo sorprendente está en una edición reciente del diario *El Liberal* de Popayán, que hizo un extenso reportaje (con foto de la entrevistada mostrando el diploma) a la “primera guambiana médico cirujano” graduada en la Facultad de Ciencias de la Salud, dependencia con 60 años de funcionamiento, bajo la tutela de una institución con 183 años de tradición formadora (¿sólo después de tanto tiempo?). La entrevistada señaló:

Inicié mis estudios en el año 2004. Lo más difícil fue llegar a la ciudad, el miedo al rechazo y a la discriminación. Sin embargo, no fue nada traumático, los profesores y compañeros me trataron por igual, no fue como me lo imaginaba... Contribuir a bajar los índices de mortalidad materno infantil y la desnutrición en los niños de la comunidad indígena guambiana, es uno de los propósitos de Lady Ximena Hurtado Muelas, quien se graduó como médico cirujano de la Universidad del Cauca, convirtiéndose así en la primera mujer indígena de guambía en obtener el título (*El Liberal*, 31 de agosto de 2010).

Caicedo y Castillo (2008:8) muestran una visión en retrospectiva de este asunto:

El debate sobre el acceso de las poblaciones indígenas a las universidades e instituciones de educación superior colombianas es un fenómeno que se ha hecho visible recientemente en el marco de los derechos de la multiculturalidad. Sin embargo, es importante iniciar este apartado señalando que un número importante de quienes hoy se desempeñan como líderes e intelectuales indígenas, recibieron formación profesional en universidades públicas y confesionales, en una época en la cual esto no era visto como un derecho sino como un *logro personal* (resaltado por la autora del informe de investigación), que implicaba aceptar los modelos educativos existentes en las entidades en las cuales ingresaban. Basados en su propia experiencia personal, ellos y ellas han planteado en muchos escenarios públicos, las dificultades y tensiones que enfrentaron al tener que responder a las condiciones culturales e ideológicas preponderantes en las instituciones de educación superior en las cuales se formaron, y muchas veces las situaciones de maltrato y discriminación que tuvieron que vivir por su condición.

La admisión de poblaciones especiales, como la indígena, se ha limitado a la asignación de cupos por programa, sin abordarlo desde una perspectiva integral y contextual. Por ejemplo, no se cuenta con un plan de difusión para los aspirantes que se encuentran en colegios rurales e indígenas de diferentes lugares del Departamento; desde este escenario se podría aportar a la capacidad de los estudiantes aspirantes. Tampoco se cuenta con la capacidad institucional para articular la academia a las necesidades locales y regionales de los pueblos indígenas, asesorando y acompañando a los resguardos y territorios indígenas que tengan interés en inscribir sus bachilleres a la

universidad, entendiendo la dificultad que esto ha implicado por sus condiciones de alejamiento y marginalidad y desconocimiento de los procedimientos de ingreso. Tampoco existe una gestión concertada entre las IES y las organizaciones indígenas en cuanto a la distribución y aval para los cupos que deben dar las autoridades de los resguardos. En este proceso se presentan casos como el de la Universidad de Antioquia y Chocó:

Actualmente hay preocupación, tanto en las instancias universitarias como en las comunidades, por algunas situaciones que se han venido presentando relacionadas con la compra del aval de una autoridad indígena por aspirantes no indígenas, o que no provienen directamente de los resguardos. Los cupos adicionales, entonces, no están beneficiando a la población a la cual se pretende atender lo cual afecta en sí misma la filosofía del proceso de admisión de la universidad, orientado a evitar el tráfico de influencias en común en un país como el nuestro (Bustamante *et al.*, citado por Sierra 2004:81).

Por eso es necesario trabajar en la concertación de programas con pertinencia regional y en el acompañamiento académico a las comunidades, a sus organizaciones y a los jóvenes indígenas en el transcurso de su vida universitaria, asegurando su fortalecimiento identitario y sus aportes, como egresados, en el desarrollo de sus resguardos y territorios. A pesar de estas dificultades y carencias la Universidad del Cauca ha promovido algunos avances al respecto, sobre todo con la implementación de la *política de descentralización universitaria* que ha concertado acciones de desarrollo regional con la vinculación de jóvenes rurales del Cauca a la educación superior¹⁸ y que ofrece programas de pregrado en algunas sedes indígenas y otras zonas donde se encuentra población mestiza y afrodescendiente.¹⁹ Sin embargo, esta política no ha asegurado el tema del ingreso y permanencia de los jóvenes de y en contextos y poblaciones indígenas; tampoco se ha articulado a una política integral de aseguramiento de la equidad en el ingreso de estas poblaciones.

La División de Salud Integral de la institución ha diseñado un programa de retención que propone la intervención y apoyo a estudiantes de grupos étnicos a partir de una estrategia etnoeducativa, diferente de la perspectiva planteada por el Ministerio de Educación Nacional en el marco de la “Revolución Educativa” del gobierno de Álvaro Uribe Vélez. En el “Estudio sobre la deserción estudiantil en la educación superior, metodologías de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención” del MEN no se encuentra ninguna alusión al contexto de diversidad étnica y cultural del país ni a las alternativas para abordar esta especificidad. El modelo de deserción se construye sobre la base de “integración académica” (Guzmán *et al.* 2009), dejando a un lado la valoración del origen de los estudiantes y usando una perspectiva asimilacionista, común en este tipo de políticas. Los determinantes de deserción estudiantil se limitan a aspectos académicos, individuales, institucionales y

¹⁸ La concentración de población en el Departamento del Cauca es mayor en la zona rural: 61.40% frente a 38.6% de población urbana (DANE 2005).

¹⁹ Silvia y Quizgó, en el centro del Departamento; Toribio, en el oriente; La Sierra, en el Macizo Colombiano; Santander y Miranda, en la zona norte; y Bolívar, en el sur.

socioeconómicos. Estos últimos fueron desagregados en variables fundamentalmente económicas: “estrato, situación laboral, situación laboral de los padres e ingresos, dependencia económica, personas a cargo, niveles educativos de los padres, entorno macroeconómico del país” (Guzmán *et al.* 2009:27). La tipificación de los programas de apoyo a los estudiantes, encaminados a disminuir la deserción, plantea estrategias “académicas, financieras, psicológicas y de gestión universitaria” (Guzmán *et al.* 2009:114), cada una con su respectiva descripción. En ellas, como en otras partes del documento, no se ve la perspectiva intercultural. En cambio, la propuesta de la Universidad del Cauca —“Propuesta de intervención del área psicosocial de la división de salud integral en la prevención de la deserción en la comunidad estudiantil de la Universidad del Cauca”— propone un programa etnoeducativo para atender la deserción:

A raíz de la promulgación de la nueva Constitución Política de Colombia (1991), se produjo una significativa apertura en el Estado y la sociedad nacional hacia el reconocimiento de los derechos indígenas y afrocolombianas entre ellos, a la identidad cultural, a sus lenguas y , por consiguiente, a una educación adecuada a su historia y características socioculturales. Un hecho destacado ha sido la oferta por parte de universidades públicas y privadas, de cupos, becas e incluso de programas especiales para estudiantes indígenas.

El compromiso de la universidad para asegurar la permanencia de las minorías étnicas es grande, especialmente si se considera que el número de aspirantes a cursar programas de educación superior ha estado en aumento. Sin embargo, todavía resta garantizar su permanencia. Inclusive cuando la educación pública se ha propuesto llegar a todas las esferas y grupos sociales los índices de participación de estudiantes provenientes de grupos socioeconómicos y culturalmente marginados son muy bajos. Quienes logran ingresar, sostenerse y concluir enfrentan una serie de problemas de todo tipo que convierte su formación en una verdadera hazaña.

Los estudiantes de medios rurales, particularmente aquellos de origen indígena, presentan las tasas más bajas de participación en la educación superior. Los recursos destinados a la educación básica para este grupo de población se caracterizan por tener limitaciones estructurales que determinan y refuerzan procesos de exclusión y, en el mejor de los casos, una baja calidad en la formación de quienes logran egresar.

El estudiante étnico que ingresa a la universidad del Cauca viene de pequeñas poblaciones rurales, donde ha vivido desde su infancia con los mismos compañeros y familiares. Cuando llega al primer ciclo de este campus, fuera de su casa, se siente extraño y discriminado y con dificultad para integrarse al grupo. Por lo general es más retraído, a pesar de que viene de un ambiente comunitario. ¿Por qué? Porque sufre un choque al observar en sus compañeros urbanos comportamientos diferentes; más que a un grupo observa a un conjunto de individuos compitiendo entre sí. Por eso la División de Salud Integral, adscrita a la Vicerrectoría de Cultura y Bienestar, brinda herramientas a los estudiantes que ingresan por primera vez que permiten una mayor adaptación al medio universitario con temas de interés como el manejo del tiempo, métodos de

estudio y apoyo al proceso de transición al campus universitario (Beltrán *et al.* 2010). Esta estrategia busca articular el ingreso de estudiantes de grupos étnicos, por cupos especiales o normales, a un proceso integral de atención y asesoría en el que se proponen tres ejes de intervención: académico, psicosocial y cultural. Este último es fundamental en la mediación entre la universidad y los jóvenes indígenas y en el reconocimiento de sus especificidades culturales y sus entrelazados identitarios. Esta estrategia deberá ser afinada y mejorada introduciendo una mirada que supere “intervenciones para la integración” en las que el estudiante es quien debe poner su mayor esfuerzo en adecuarse a las condiciones de la institución y proponer estrategias de mutuo entendimiento en las que la universidad inicie un proceso de transformación de prácticas y normas que promuevan una relación intercultural que dinamice el respeto y la aceptación de otras lógicas de convivencia universitaria. La estrategia ha tenido inconvenientes para su desarrollo por cuestiones económicas, asunto que refleja un anquilosamiento y un criterio excluyente en las determinaciones y prioridades que se toman en la dirección administrativa de la institución respecto a este tipo de necesidades. De todos modos, el ejemplo de la Universidad del Cauca abre una puerta para abordar el tema del ingreso y permanencia de estudiantes indígenas de una manera más holística, trascendiendo estrategias cuantitativas e incorporando el componente socio-cultural como elemento fundamental para la construcción de un verdadero campus intercultural.

En 2008 varios cabildos indígenas Misak y Nasa de Silvia y Caldonó solicitaron a la Universidad del Cauca establecer dos cupos especiales y la exención del 100% del pago de matrícula para programas de postgrado. Además, solicitaron que la matrícula fuera condonable por servicio social en los cabildos por un período de seis meses. Los cabildos presentaron el proyecto “Formación Intercultural de Educación Superior en Postgrado para pueblos indígenas en la Universidad del Cauca.” La propuesta tiene como referente los acuerdos de admisión especiales para pueblos indígenas que actualmente adelanta la Universidad de Antioquia:

Se tiene en cuenta este proceso académico porque tuvo resultados importantes e impacto social y académico, tanto en beneficio de la comunidades de origen, como a la contribución de los conocimientos en beneficio de la universidad pública en la producción de nuevos conocimientos, nunca explorados por la ciencia occidental; realizados por los propios indígenas Estudiantes Universitarios, no como objetos de estudio sino como sujetos de estudio, como innovadores de conocimiento a través de proyectos de investigación, los cuales fueron altamente reconocidos y valorados por la misma universidad y las instituciones que apoyan los proyectos de investigación para pueblos indígenas (Tombé *et al.* 2008:13).

Los objetivos de la propuesta son:

(a) impulsar convenios de cooperación académica y cultural entre los cabildos indígenas de Guambía y los cabildos Nasas del municipio de Caldonó, y la Universidad del Cauca mediante la creación de cupos adicionales (2) y formas de condonación de matrícula financiera para indígenas en el área de postgrado (especialización, maestría y doctorados); (b) promover y gestionar proyectos de

investigación sobre Conocimiento Ancestral indígena con el apoyo y aval de los cabildos y la Universidad del Cauca; (c) coordinar espacios de encuentro y socialización mediante el debate crítico desde lo académico de los resultados de investigación, con el acompañamiento de los Cabildos (Consejo de Mayores) y los expertos en asuntos indígenas de la Universidad del Cauca; (d) asesorar y guiar a los aspirantes indígenas para el ingreso a pregrado y postgrados que ofrece la Universidad del Cauca; (e) prestar los servicios de asesoría y consultoría en asuntos indígenas a los Pueblos indígenas, las instituciones del Estado y otras instituciones que requieran los servicios en asuntos indígenas; (f) generar políticas públicas para el estado en relación a la formación integral en Educación Superior para Pueblos Indígenas; y (g) desarrollar currículos propios interdisciplinarios según las necesidades de formación de los Pueblos indígenas; y (g) contribuir al proceso de conformación de la Universidad Indígena (Tombé *et al.* 2008:13-14).

La propuesta muestra una manera diferente de ver el tema del ingreso y de los cupos especiales en varios sentidos: trasciende la visión simplista que resuelve el problema de la inequidad a través de la ampliación de cobertura o la oferta de un cupo por programa; trata de superar la visión integracionista, asimilacionista, aculturizante y paternalista de la academia con el estudiante que ingresa en calidad de “especial;” muestra la posibilidad de vincular el tema del ingreso en perspectiva integral y a largo plazo y vincula la necesidad de reconocer otros sujetos y otros conocimientos en la construcción de otras lógicas académicas y de gestión universitaria; muestra la necesidad de trascender el pregrado como el único nivel en que se tramitan los derechos de los pueblos étnicos; y muestra el postgrado como una instancia que permitiría la creación de políticas de investigación para pueblos indígenas desde la universidad. Esto reafirma la incapacidad de muchas IES en abordar esta problemática y la gran necesidad de avanzar en la estructuración de un sistema de investigaciones que permita la formación de investigadores indígenas en el nivel de postgrado y desde la perspectiva del reconocimiento y la articulación de la academia occidental con el conocimiento ancestral indígena en la perspectiva de la descolonización del conocimiento. La propuesta propende por el apoyo y acompañamiento de las universidades públicas, como la del Cauca, en un proceso que tiene como propósito final la construcción de la “universidad indígena;” sin embargo, este planteamiento se presenta desde una perspectiva intercultural y dialogante invitando, como un gran reto, a la transformación del sistema formal dominante.

4.3 El reconocimiento de las lenguas indígenas en la Universidad

El posicionamiento de las lenguas indígenas en las universidades públicas pone en cuestión la legitimidad de los canales de transmisión del conocimiento. La lengua es el reflejo de una tradición epistemológica que direcciona los criterios y parámetros de la forma como pensamos, interpretamos y ordenamos el mundo. La institucionalidad universitaria ha promovido un referente eurocéntrico a partir de la validación y promoción de lenguas dominantes en el contexto global que delimitan una forma de pensar, de interactuar con el mundo, y expresan una exclusión que impide el ingreso y aceptación de otras formas de pensamiento y ordenamiento cosmogónico desde las lenguas originarias de los pueblos indígenas.

En este asunto cualquier intento de generar acciones de reconocimiento e inclusión y la aplicación de políticas de apertura epistémica en la academia debe tener en cuenta que el camino hacia la comprensión de una cultura está mediado por el entendimiento de su lengua y el abordaje de sus correspondientes estructuras cognitivas. No es posible abrir espacios de participación e ingreso de jóvenes indígenas a las IES sin aceptar su condición bilingüe; esta característica implica una doble comprensión de su entramado cultural, su identidad y sus subjetividades. Esta condición viene acompañada de la palabra hablada como expresión de la libertad y espontaneidad del pensamiento indígena que, al ser llevado forzada y violentamente a la lógica de lo escrito, no sólo es mutilado y desnaturalizado sino que es encerrado en el círculo estrecho y cerrado de la escolaridad (Gamboa 2001).

El estudiante bilingüe que ingresa a la universidad debe asumir el español como mediador del proceso de aprendizaje y desde parámetros lecto-escritores estructurados a partir de esta lengua. En la distancia entre su propia lengua y el español se presentan hondas dificultades de comprensión y expresión que limitan su desempeño académico. Históricamente las lenguas indígenas han estado en desventaja frente al castellano

...por el hecho de ser consideradas como lenguas y la poca valoración que se les ha dado. En los hogares se está dejando de hablar la lengua materna, lo que refuerza la influencia que el castellano ejerce con todo su poderío en la tecnología de la educación, que está invadiendo culturalmente los pueblos indígenas, con una presencia de términos asociados con la economía, la política y la academia, que hace que los indígenas sean invadidos (Echeverri, citada por Sierra 2004:357).

“Con el aniquilamiento progresivo y sistemático de grupos indígenas desaparecen sus lenguas.²⁰ Es responsabilidad de la universidad pública, como espacio para el pensamiento crítico y la construcción de conocimientos e investigaciones de naturaleza social y cultural, la implementación de acciones que contrarresten el aniquilamiento de las lenguas indígenas. Las universidades requieren profundizar en la promoción de los idiomas propios, no solamente como estrategia para difundir otras culturas (o como un simple escenario de su exotización), sino como la necesidad de construir nuevos sentidos universitarios que garanticen espacios de intervención y participación de los estudiantes hablantes como actores sociales, culturales y políticos que aportan a una nueva epistemología. Con su presencia se puede iniciar el camino para la construcción activa y la oficialidad de estos idiomas en el contexto de las IES:

Como ya anote anteriormente, más que acciones para expedir nuevas normas reglamentarias, necesitamos crear un ambiente que conduzca a que el estado, a través de instituciones de todos los niveles, valore y difunda el derecho constitucional referente a la oficialidad de los idiomas indígenas en Colombia. Necesitamos “más” voluntad política por parte del gobierno nacional t de los gobiernos departamentales y municipales en la aplicación de estos derechos constitucionales y legales, relacionados con los pueblos indígenas (Gabriel Muyuy, citado por Aguirre 1999:4).

²⁰ Según la ONIC hay 18 grupos y 18 lenguas a punto de desaparecer (*El Espectador*, 15 de febrero de 2009).

La presencia de las lenguas indígenas en el contexto de la academia no es significativa y la lucha de quienes han propuesto su inclusión ha sido ardua y conflictiva. Un ejemplo cercano es el caso del Cabildo Indígena de Estudiantes de la Educación Superior (CIDES), movimiento que trabaja por el reconocimiento de las lenguas originarias bajo el fundamento de que la integración de las lenguas maternas en la Universidad del Cauca abre nuevos espacios de saberes porque a partir de la lengua materna se comunica la esencia de la vida, se fortalece la identidad y se mantiene viva la cultura. Además, contribuye al fortalecimiento de la diversidad étnica que se está perdiendo en las comunidades, lo que motiva a que se siga manteniendo a través de la lengua materna, de la forma de pensar y mirar el mundo de la vida. Esta reivindicación se centra en el derecho de petición denominado “Por el reconocimiento del saber y la lengua materna en la universidad del Cauca” (2008) y se centra en las siguientes solicitudes: (a) reconocer las lenguas maternas (junto con Inglés, Alemán, Portugués, Italiano, Francés y Castellano) a todos los indígenas estudiantes que provengan de un pueblo o comunidad, adscritos a sus respectivas autoridades tradicionales o cabildos para dar cumplimiento al derecho de igualdad; y (b) pedir que la Universidad, como institución académica científica e investigadora, sea un espacio de formación integral que propicie dinámicas de fortalecimiento de identidad, cultura y pensamiento en aras de mantener la diversidad, la interculturalidad y la multiculturalidad de los pueblos para construir saberes, sentido de pertenencia y comunidad, ampliando la visión de universidad, sobre todo para los estudiantes indígenas que se encuentran en proceso de recuperación y fortalecimiento de lenguas maternas (Nasa Yuwe, Namrik o Quechua). Estas peticiones han generado controversia en las instancias universitarias de decisión, especialmente en lo que tiene que ver con el papel de los idiomas como mediadores de una perspectiva global de la educación.

El argumento de los estudiantes parte de situarse como sujetos con presencia en la universidad. Desafortunadamente las lenguas en las que se expresan no han sido reconocidas, aspecto que debería ser aprovechado dado el valor de la diversidad lingüística. La Universidad tiene interés en que sus estudiantes tengan conocimiento de idiomas extranjeros como un puente hacia la internacionalización de sus egresados en el contexto de la globalización. Los jóvenes indígenas argumentan que hablar español, también es competitivo a nivel internacional, les permite interactuar en las relaciones sociales, culturales, académicas y laborales, como lo contempla el artículo 10 del Acuerdo 005 de 2006 que determina que el estudiante de la universidad debe poseer conocimientos básicos de un idioma extranjero. Por lo tanto, los indígenas cumplirían con este requisito y estarían exentos de presentar el examen sobre el idioma extranjero

...puesto que, además de nuestra lengua materna, ya hablamos la lengua castellana, que es occidental y extranjera; por lo tanto, somos personas bilingües y cumplimos con los requisitos de los parámetros de la universidad. Además, nuestras lenguas son de origen ancestral reconocidas constitucionalmente, con una compleja estructura lingüística que permite expresar a través de ellas, nuestros pensamientos, conocimientos, oralidades y experiencias; es decir, expresa nuestras formas de vida y la visión del mundo para permanecer en el escenario de la interculturalidad que

enriquece a la institución, desde el contexto académico en la formación integral de la comunidades (CIDES. Derecho de Petición. 2008).

El derecho de petición va mas allá de solicitar la exención del examen de suficiencia de idioma extranjero como requisito de grado y exige que se reconozca a los indígenas como sujetos y comunidades aportantes en términos identitarios y académicos; su contribución para el fortalecimiento de la universidad amplía su espectro desde la visión étnica, interrelacionando los saberes de las comunidades hacia una visión complementaria e integral:

De tal forma, la composición de conocimientos debería partir de la combinación de los dos sistemas educativos, la educación propia y la educación oficial. En este caso, la educación propia nace a partir de la tradición oral, que se encuentra en el diálogo de las personas desde la interacción directa y los elementos prioritarios de nuestras lenguas nativas, que son la base de nuestros pensamientos para la pervivencia y permanencia cultural. Por esta razón, como integrantes de la diversidad étnica y cultural de la nación Colombiana reconocidas en la Constitución Política de 1991, petitionamos y solicitamos que los estudiantes indígenas provenientes de cualquier región del país, seamos exentos de presentar el examen de suficiencia de un idioma extranjero y se nos reconozcan nuestras lenguas maternas, ya que damos cumplimiento al carácter de ser bilingües y de hecho ser hablantes de un segundo idioma, que es el castellano y es extranjera (CIDES. Derecho de Petición. 2008).

También solicitan la ampliación de las cátedras de Nasa Yuwe y Quechua que se imparten desde el programa de Etnoeducación y la implementación del Namrik con el fin de equilibrar las condiciones de equidad y el fortalecimiento de las lenguas. Reconocen la labor que viene adelantando el programa mencionado y el Grupo de Investigación Indígena y Multicultural (GEIM) como instancias académicas abiertas y receptivas a este proceso. En cambio, la dirección universitaria arguye que la presencia de estudiantes indígenas en la universidad y su condición de bilingüismo no son argumentos para la excepcionalidad y los particularismos; argumenta, además, que la universidad tiene una connotación universal y que el indígena no debe cerrarse a las lenguas del mundo ni a sus posibilidades.

Un aspecto que pone en cuestión la posición del CIDES tiene que ver con los indígenas que no hablan la lengua materna pero que asumen su papel como sujetos de la ancestralidad y de los saberes que se estructuran desde la lengua. Esto debilitaría la argumentación de la lengua como elemento constitutivo de la identidad del joven étnico. Este ejemplo señala la capacidad creativa de las organizaciones de jóvenes indígenas por abrir espacios de discusión (desde la institucionalidad) hacia la defensa de sus derechos; también muestra, desde la plataforma multicultural, la incapacidad de la universidad por aprovechar este campo de debate para construir cambios paradigmáticos en sus sistemas normativos y en sus orientaciones curriculares con sus estudiantes.

Estos ejemplos muestran que la universidad se confronta con el paradigma de la diversidad y da una respuesta tímida a las necesidades de la subalternidad en el marco del reconocimiento y autonomía multicultural.

Ahora presento una propuesta universitaria que surge del proceso político y estratégico del movimiento indígena en Colombia, especialmente en el Cauca: la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN). Esta universidad hace parte del nuevo escenario de los pueblos indígenas en Latinoamérica en el cual sus organizaciones y movimiento demandan a los sistemas educativos nacionales respuestas a una situación educativa deficitaria y una oferta de formación de sus jóvenes en vista de los desafíos exigidos a los pueblos indígenas en relación con sus propias necesidades, como los que determina la economía de mercado. La necesidad de una mayor formación profesional se pone en evidencia por la creciente participación política de estas poblaciones en el contexto local, nacional e internacional y por los retos que estas organizaciones buscan asumir en el ámbito de sus respectivas sociedades nacionales. A la luz de sus propias problemáticas y de la capacidad de analizarlas se han generado procesos innovadores y alternativos en relación con la educación superior y como respuesta a la incapacidad del Estado por dar una respuesta integral y concertada a esta problemática (López *et al.* 2007).

En Latino America existen elementos cohesionados respecto a las demandas y los postulados que debe regir un tipo de universidad en el marco de la autonomía y el reconocimiento. De esta forma se ha venido consolidando un sistema universitario indígena latino americano que inicia en Nicaragua, donde sus comunidades indígenas supieron aprovechar la legislación autonómica de este país. Otras iniciativas surgieron en el marco de organizaciones como CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador), con su Universidad Amawtay Wasi (Casa de la Sabiduría), y el del CRIC, que voy a mostrar a continuación. A las anteriores propuestas se unen otros países de la región como Chile, con la Universidad Mapuche, y Guatemala, con la Universidad Maya. También resaltan las denominadas *universidades interculturales* de Perú y México y que se definen como interculturales desde las instancias gubernamentales. En México la reforma constitucional de 2001 proveyó el contexto normativo y político para la creación de universidades interculturales.²¹ El caso de México puede servir de espejo al caso colombiano: a pesar de existir una política multicultural que se soporta en la constitución de 1991 no se han dado los mecanismos normativos ni desarrollos legales para su total reconocimiento.

4.4 La Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): una propuesta universitaria desde la autonomía

La UAIIN es un proyecto de universidad propia coordinado y liderado por el Consejo Regional Indígena del Cauca, organización creada en 1971 para defender y recuperar sus territorios, su gobernabilidad, su autonomía y su pervivencia como culturas diversas. El CRIC fue reconocido mediante Resolución 025 de 1999, en el marco de la Constitución Política, como una de las organizaciones pioneras a nivel nacional e internacional en la defensa de los derechos de los pueblos indígenas. Su importancia y trayectoria han permitido que asuma las directrices y la administración de la educación

²¹ Entre 2000 y 2006 se crearon diez universidades interculturales para abatir la marginalidad en la educación superior (López *et al.* 2007).

en los territorios indígenas del Cauca. Mediante el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI), creado en 1978, inició un proceso de transformación de las estructuras educativas que el gobierno y la iglesia habían impuesto durante siglos a los indígenas en detrimento de su tradición cultural y como estrategia de aniquilamiento epistémico. Desde la década de 1970 la educación es un pilar fundamental de la plataforma organizativa del CRIC. A partir de ese momento se crearon escuelas propias, atendidas por maestros bilingües seleccionados y monitoreados por las mismas comunidades. Estos docentes se han venido capacitando a partir de la orientación reflexiva, la práctica pedagógica, la investigación, el carácter comunitario, propio y autónomo de la educación indígena y de su práctica docente y en proyección intercultural. Desde estos parámetros se ha venido configurando el Sistema Educativo Propio (SEP), una estrategia que articula la educación al proceso político organizativo, enfatizando la indisolubilidad de estos dos componentes. La educación toma un gran protagonismo porque el conocimiento y su propia tramitación tienen un peso político en la necesidad de superar la colonialidad del saber como forma de opresión.

Durante estas tres décadas la educación propia ha ido fortaleciéndose como una prioridad para la supervivencia y desarrollo de estos pueblos, a través de la indagación sobre el papel de la educación en el marco de una historia, del pensamiento indígena y sus raíces, del poder de la oralidad y de las lenguas, de la cultura y sus identidades. Por otro lado, en esta reflexión permanente sobre la educación propia surge la necesidad de continuar atendiendo los diferentes ciclos de formación, ya que el trabajo se había centrado básicamente en el ciclo básico y secundario. Así surgió la UAIIN como respuesta a la necesidad de abordar el proceso formativo universitario, necesario para completar el círculo de formación (Bolaños *et al.* 2008). Sin embargo, la propuesta surge como una alternativa frente a las denominadas “universidades convencionales” que no resolvían las complejas problemáticas del proceso formativo universitario de los indígenas y de los múltiples factores que las determinaban como las demandas de la comunidades, el desarrollo de los proyectos regionales y la construcción y los planes de vida en el marco de la situación del país y en el escenario de la mundialización y la globalización. Algunas de las problemáticas más específicas se plantean en el siguiente enunciado:

Se constató que el acceso de los indígenas a la formación universitaria está por debajo de los demás sectores sociales, que la oferta de educación superior existente desliga al estudiante de su cultura, que los programas no son bilingües, que más del 50% de la población matriculada no puede finalizar sus estudios, que la formación ofrecida responde regularmente a las necesidades de sectores urbanos y no se ajusta a las necesidades de los sectores indígenas rurales (Bolaños *et al.* 2008:212).

La UAIIN es una instancia universitaria de carácter comunitario. En ella funcionan programas académicos, centros, escuelas y experiencias locales que se han ido inscribiendo en el marco de análisis e investigaciones. El primer programa ofrecido fue *Pedagogía comunitaria*. Después ofreció el programa de *Derecho propio* liderado por la escuela “Cristóbal Sécue” de la zona norte del Cauca y el Centro de Investigaciones Indígenas e Interculturales de Tierradentro (CIIT). El programa de *Administración y*

gestión propia es liderado por la comunidad de Jambaló. El programa *Desarrollo comunitario* es liderado desde la zona de Tierradentro. También ha iniciado postgrados en convenio con otras universidades de Latinoamérica y con el apoyo de organizaciones que promueven la educación indígena. La UAIIN desarrolla diplomados para abordar problemáticas específicas que tienen que ver con componentes político-organizativos, pedagógicos y de administración educativa.

4.4.1 Visiones que orientan la UAIIN

La UAIIN afirma su condición de “universidad propia,” característica que tomaría distancia de las universidades públicas tradicionales que se conciben como incluyentes y universales, pero se plantea “como una “minga” que acoge diversos pensamientos y procesos: conocimientos y saberes fundamentados en las raíces ancestrales de los pueblos. Al mismo tiempo es una estrategia para acceder a otros conocimientos y generar otros nuevos: “Es el espacio donde la sabiduría de los pueblos tiene cabida al igual que el conocimiento universal” (Bolaños *et al.* 2008:214). Uno de sus principios rectores es la *autonomía*, entendida como la condición y el derecho de los pueblos a desarrollar su propia organización cultural, académica y administrativa. Este principio fundamenta la visión de lo “propio”, no excluyente, y corresponde a la necesidad de decidir autónomamente por sus destinos, en este caso por su proyecto de formación universitaria. Otros principios rectores son la pedagogía crítica, innovadora y transformador; la investigación; potenciar las lenguas indígenas y el bilingüismo; la construcción colectiva del conocimiento y la interculturalidad; y la unidad en la diversidad. Esta última... “señala el papel de la universidad en la construcción de condiciones de valoración, respeto, conocimiento, visibilización de las culturas y el establecimiento de relaciones de reciprocidad y equidad para la una convivencia armónica que dinamice el diálogo de saberes en todas sus expresiones” (Bolaños *et al.* 2008:214).

Algunas innovaciones académicas de la UAIIN son las siguientes:

- Los programas se realizan a través de la modalidad semi-presencial, permitiendo que los estudiantes sigan ligados a sus actividades sociales y culturales; además incidir en la parte económica, ya que son encuentros periódicos que no requieren largas permanencias en los lugares de encuentro.
- La sede de la UAIIN en Popayán se usa para asuntos administrativos, encuentros y reuniones. El “lugar” de la universidad no se identifica con un espacio físico o un gran edificio que guarda la exclusividad del saber. La universidad recorre los territorios ancestrales como la posibilidad de demostrar que el conocimiento puede ser deslocalizado de sus centros de poder, en la lógica de consolidar nuevos empoderamientos epistemológicos.
- Los programas se diseñan con una amplia participación de las comunidades mediante la vinculación de líderes, maestros, mayores, médicos tradicionales, expertos

internos y expertos. Esta práctica requiere reflexión y estudio permanente, investigación, sistematización de procesos, socialización y confrontación de las propuestas. Es la apuesta por otra lógica de construcción de mundos académicos, en donde el intelectual titulado, no es el único que tiene el reconocimiento para proponer y validar una propuesta académica, como ha sido tradicional en las universidades tradicionales.

- La selección de los contenidos se hace luego de una construcción conceptual básica del tema del programa, partiendo de las cosmovisiones involucradas y abarcando la relación intercultural. En este orden de ideas, el peso de lo cosmogónico, mítico y simbólico, dan el camino de esta selección (el sueño y las señales como guías académicas) y en la lógica del pensamiento intercultural. Pero, ¿Cómo se entiende este proceso intercultural en la UAIIN? Trabajar interculturalmente promueve una nueva actitud en los participantes para analizar la realidad, construir metodologías, diseñar proceso de monitoreo y evaluación y contribuye a la sostenibilidad y cualificación de cada programa. Se integra al proceso formativo lo mejor que las que las culturas consideren, tanto de adentro como de afuera.

- La UAIIN privilegia y tiene en cuenta el bilingüismo como una herramienta y criterio de aprendizaje y de interacción con el conocimiento. El uso de la lengua indígena tiene como propósito involucrar este elemento, como parte estructural de una epistemología alternativa, sin embargo, no se cuenta con las suficientes herramientas, tanto técnicas como pedagógicas, para abordar el bilingüismo en toda su dimensión.

- La propuesta universitaria está respaldada por la elaboración permanente de materiales propios, bilingües, que surgen de la práctica pedagógica y son retomados en diversos espacios formativos (investigaciones, memorias, recursos didácticos versátiles).

4.4.2 El reconocimiento, la legitimidad y otros debates en la UAIIN

El movimiento indígena ha sido coherente en el proceso de creación de la UAIIN en términos del derecho especial que les asiste, aceptado y adoptado por el Estado en la lógica multicultural como un desarrollo constitucional:

La Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural es una institución comunitaria de Derecho Público Especial, creada mediante Resolución del 23 de noviembre de 2003, emitida por la Asamblea General de Autoridades del CRIC en su carácter de Autoridad Tradicional Indígena. Tiene pleno ejercicio de su Jurisdicción Especial Indígena, comprendida en el marco del reconocimiento de Colombia como país multilingüe y pluricultural en la legislación indígena vigente. Antecede a esta creación un diagnóstico propuesta para la constitución de la universidad indígena, estudios de viabilidad general, estudios de viabilidad jurídica, actas de acuerdos, entre otros documentos (Bolaños *et al.* 2008:215).

La UAIIN no puede otorgar títulos ya que no existe una legislación especial para este tipo de IES. En consecuencia, el proceso de reconocimiento pasaría porque esta universidad se adecuara a los parámetros que exige la ley: estándares mínimos de calidad, acreditación, requerimientos para su internacionalización, y en fin, toda la parafernalia de condiciones que el Estado ha reglamentado para garantizar la calidad de la educación superior. Estas condiciones no se adecuan a las características de este tipo de programas ya que su fundamentación académico-político, su estructura curricular y su funcionamiento operativo dependen de los pueblos indígenas y está articulada a espacios de debate comunitario con alcances regionales, locales e internacionales en el escenario de un sistema latino americano de universidades indígenas:

En el funcionamiento de la UAIIN tiene un papel decisivo los Congresos y Juntas Directivas de Autoridades, puesto que de ellos salen las principales decisiones que orientan el quehacer político-organizativo, educativo-cultural y económico-productivo de toda la organización (Bolaños *et al.* 2008:216).

Esta distancia, que se establece entre la organización indígena, a través de su propia universidad, y los parámetros que le exige el Estado, puede ser vista como un acierto y como un reto importante de este movimiento en su lucha por la propia legitimidad de sus diseños y procesos académicos y por búsqueda de epistemologías alternativas que no se someten a los cánones oficiales ni a los estándares que garantizarían la legalidad ante el Estado. Esto, en términos de la resistencia constructiva, invita al diálogo intercultural.

Pese a lo anterior se ha trabajado en la lógica de la gestión con el gobierno y búsqueda de apoyo de entidades como la UNESCO el BID y con universidades nacionales, internacionales y redes de apoyo a nivel mundial. La organización indígena y el Estado han avanzado en el establecimiento de condiciones mínimas para el funcionamiento de la educación superior para pueblos indígenas. Además, existen convenios con algunas universidades, como la Pedagógica y la del Cauca, para homologar y avalar los títulos ofrecidos por la UAIIN.²²

En Colombia no existe una política de Estado que reconozca y otorgue los instrumentos normativos y las herramientas necesarias para la construcción de una universidad alternativa. A pesar de que la Constitución reconoce el país como pluriétnico y multicultural el sistema general de la educación superior es monocultural

²² Un convenio con la Universidad del Cauca implicó un proceso complejo porque la homologación del programa de la UAIIN (Pedagogía comunitaria) a la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca encontró inconsistencias en los procesos evaluativos y diferencias en la malla curricular y en los niveles de profundización de las asignaturas. Esto implicó la reubicación de los estudiantes de la UAIIN en semestres anteriores y la indisposición de sus coordinadores con los parámetros de la Universidad del Cauca y, en consecuencia, su negativa inicial a aceptar la modificación de sus criterios; esta negativa fue flexibilizándose pero no contó con la aceptación definitiva de las directivas de la UAIIN ante un hecho que fue interpretado como imposición académica. Este ejemplo muestra la dificultad de construir caminos de concertación intercultural en relación con diferentes lógicas académicas y la lucha de las organizaciones indígenas por la autonomía y la legitimación de su universidad.

en su esencia epistémica: es el lugar por excelencia donde la sociedad niega y mimetiza al otro; es el escenario donde se soporta una modernidad que incorporó la racionalidad de la ciencia en detrimento de las alteridades. Por eso los pueblos indígenas han buscado la legitimidad de sus derechos (no necesariamente su legalidad) hacia la construcción de un sistema intercultural construido con y desde múltiples diálogos y no necesariamente desde la dicotomía Estado/organizaciones indígenas. Dicotomía que acentúa las diferencias y tensiones entre el Estado mayor y las alteridades, en la que muchos de los procesos, llamados interculturales, han estado cimentados y que implican también su cooptación por parte del Estado. Para complementar, Rappaport (2008:25) anota:

La interculturalidad no consiste exclusivamente en un proceso de apropiación de las ideas externas por parte del movimiento indígena (o del Estado con las ideas del movimiento indígena (nota al margen de la autora de esta investigación)), sino que es un componente esencial de la interacción social cotidiana del CRIC, una especie de microcosmos político en el que se puede pensar la práctica pluralista.

4.4.3 Estudiantes universitarios: un reto para la UAIIN

Es importante que la UAIIN analice la composición social y etárea de los estudiantes que ingresan a sus programas como un elemento imprescindible para el desarrollo de una universidad alternativa que readeque sus fundamentos, sus procesos curriculares y su sistema de bienestar estudiantil desde el conocimiento y comprensión de los estudiantes en su propias especificidades. Inicialmente los programas fueron pensados para estudiantes adultos que ejercían su tarea de maestros, muchos de ellos procedentes de las escuelas del PEB. Con el paso del tiempo y con la creación de nuevos programas han ingresado jóvenes, muchos de ellos líderes de procesos organizativos y bachilleres de los colegios de la región, con dinámicas culturales re-contextualizadas por transformaciones culturales, territoriales y tecnológicas. La composición por edades de los estudiantes de la UAIIN es cada vez más temprana, 17 a 28 años en promedio. (UAIIN 2010). De acuerdo con las reconfiguraciones identitarias que vienen produciéndose en jóvenes indígenas en el contexto de la educación superior (tema objeto de este informe de investigación) es necesario que se incorpore este tipo de estudios como uno de sus grandes desafíos.

Otro elemento que establece nuevos parámetros en la transformación de esta universidad es el ingreso de población estudiantil procedente de diferentes Departamentos del país, no exclusivamente indígenas. Durante las primeras etapas de funcionamiento del programa la población estudiantil provino, fundamentalmente, del Departamento del Cauca. Más recientemente el programa ha recibido algunos estudiantes de otros Departamentos. Los estudiantes del Cauca provienen de casi todas las regiones; además, han iniciado su ingreso estudiantes de la ciudad y mestizos de cabeceras municipales. La condición anterior, unida a la diversidad de género en los estudiantes matriculados, pone en cuestión la necesidad de establecer procesos interculturales al interior de la misma institucionalidad en la lógica de otros reconocimientos (estudiantes afrodescendientes y mestizos) y en el entendimiento de

que el ser indígena no es un concepto que generaliza una condición sino que implica la expresión de muchos pueblos, de muchas lenguas, de identidades que se diferencian y se entrecruzan y que deben ser tenidas en cuenta en este escenario educativo.

4.5 La interculturalidad o el camino de la develación y la autorepresentación

En la Universidades convencionales como en universidades alternativas como la UAIIN, se hace necesaria la tarea de avanzar en proyectos educativos *interculturales*, evaluando sus desarrollos y sus alcances, profundizando en los marcos de las políticas multiculturales de coexistencia desde una perspectiva crítica y asumiendo la interculturalidad no solamente como discurso sino como la posibilidad de concretar acciones hacia la interacción de diferentes expresiones de la diversidad de forma vinculante. Por eso es necesario abordar estas tensiones, sus límites y posibilidades, y repensar lo político en relación con lo cultural y lo cultural que subyace en lo político, especialmente desde las “políticas del desarrollo,” para asumir lo local en relación con lo global. Como señaló Rojas (2008:242):

Si se quiere impulsar un tipo distinto de proyecto educativo desde la educación superior es necesario reiterar que la multiculturalidad es un espacio de relaciones y que ellas no involucran, exclusivamente, a unos sectores de la población. Las diversas formas de discriminación, por ejemplo, se expresan en todos los ámbitos de la vida cotidiana y ello no es problema de quién es discriminado. Hablar de educación intercultural debe ser hablar de educación para el conjunto de la sociedad y debe suponer intervenciones radicales en los diversos campos del conocimiento que se cultivan en las universidades. De otra forma, estaremos incidiendo, únicamente, en una de las dimensiones del problema, postergando de nuevo la tarea de generar transformaciones sustanciales en la sociedad.

La interculturalidad es un discurso político opuesto a la colonialidad (cultural, económica, educativa, política). Catherine Walsh, coordinadora del Taller Intercultural y del Fondo Documental Afro-Andino de la Universidad Andina Simón Bolívar en Ecuador, señaló:

Entender la interculturalidad como proceso y como proyecto político dirigido hacia la construcción de modos otros de poder, saber y ser permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación bilingüe intercultural o la filosofía intercultural. Es argumentar no por la simple relación *entre* grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, o solamente por la creación de programas “especiales”... es señalar la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y una lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderna y colonial. Un orden en que todos hemos sido, de alguna manera, partícipes. Asumir esta tareas, implica trabajar hacia la descolonización de mentes pero también hacia la transformación de las estructuras sociales y epistémicas de la colonialidad hasta ahora permanentes, es decir hacia la *de-colonialidad* (Walsh, 2004:9).

La interculturalidad no solamente se construye como un discurso que se asienta en el debate de la colonialidad sino que propone, desde la visión y los desarrollos teóricos alternativos de la postcolonialidad, la posibilidad de establecer diálogos equitativos entre culturas, poderes y géneros de mundos posibles, sin discriminación y sin subalternización (Castro, 1999). La interculturalidad es un proyecto ético y epistémico que permite visualizar un horizonte de reflexión en torno a las implicaciones de las transformaciones socioculturales en esta etapa del capitalismo en tiempos de la globalización.

Las organizaciones de base, especialmente las indígenas de nuestro país, participan haciendo uso del concepto para situarlo en el plano de lo político y lo cultural. Algunas de las preguntas que surgen en la reflexión latinoamericana buscan entender cómo los medios de comunicación están contribuyendo a la constitución de identidades (Martín 2003); cómo el protagonismo de los movimientos sociales está tramitando la diferencia cultural (Mignolo, 2003); cómo el proyecto moderno/occidental configuró una forma de pensar y estar en el mundo (Dussel, 2001); y las implicaciones que tiene el proyecto multicultural del Estado en las políticas de la diferencia y de la alteridad (Castro, 1999). Otro de los énfasis de la reflexión acerca de la interculturalidad es la tríada poder/representación/modernidad; su propósito es explorar las múltiples relaciones entre estos conceptos. Cada uno de estos tres referentes y sus entramados hacen parte del utillaje de las teorías críticas de la cultura y de las disímiles prácticas de intervención desplegadas por los más variados sujetos políticos. Autores como Freire (1980), Fals Borda (1985), Hall (1998) y, especialmente, Escobar (1996) hacen planteamientos críticos basados en la historicidad de los movimientos sociales y el carácter arbitrario de todos los órdenes culturales. Su crítica a discursos que se han dado por supuestos o establecidos promueve la reevaluación de los aspectos sociales, culturales, económicos y políticos del *desarrollo* como discurso y agencia cultural.

Las relaciones entre el Estado y la sociedad están cruzadas por el diseño y/o agenciamiento de políticas que pretenden organizar y consolidar el mundo y el ámbito de lo cultural, entendido como el escenario en donde se dirimen diversos intereses de los sectores sociales (Yúdice, 2002). Las políticas adquieren matices diversos en tanto lo cultural es el ámbito más propicio y seductor para montar entramados hacia el “desarrollo de las culturas” en los que el Estado y las organizaciones internacionales, protegidas por la legislación cultural, promueven programas de promoción cultural, en la mayoría de los casos con una visión ilustrada de lo cultural o con una visión centrada en la cultura como el ámbito donde se promueven e insertan estrategias culturales basadas en la gestión y la eficiencia. Es necesario reinventar las relaciones del Estado y las organizaciones internacionales promotoras del desarrollo cultural de los pueblos para entender y respetar la cultura como una dinámica que se nutre y se potencializa desde la misma sociedad y desde los movimientos sociales y culturales en el ámbito de sus propias decisiones y valores. Las implicaciones culturales de los procesos de globalización han puesto en crisis los Estados nacionales desestabilizando y fragmentando las concepciones de cultura local. La penetración de lo cultural en el terreno de las culturas y sociedades locales visualiza lo cultural como mercancía y

plantean un serio problema de significación y resignificación de la cultura y las identidades en tiempos de globalización (Ortíz, 1997).

La interculturalidad —una utopía, un proyecto alternativo al desarrollo que busca el fortalecimiento de los pueblos y de las culturas desde un nuevo lugar de descentramientos del poder, del conocimiento y de sus enunciados y representaciones— aparece como alternativa frente al multiculturalismo. El reconocimiento constitucional y legal de diferencia y autonomía no es suficiente para tramitar las diferencias y desigualdades socioculturales. La multiculturalidad no se desarrolla más allá de concretar discursivamente un hecho histórico: la diversidad y multiplicidad de formas y prácticas socioculturales y sus entramados. La multiculturalidad es un discurso de Estado: busca impedir que las relaciones de poder y la estructura social que las promueve y las fortalece sean evidenciadas e interpeladas; naturaliza la diversidad como algo dado y no desarrolla una propuesta intercultural que permita la interrelación de diferentes grupos socioculturales reconociendo la conflictividad, la diferencia y la diversidad; produce el efecto de una supuesta armonía y tolerancia sin plantear en qué condiciones se producen las relaciones, el diálogo y la negociación cultural (Albó, 1999).

La interculturalidad va más allá de la educación, desde luego. Es un proyecto epistémico, ético y político, cuestiona las relaciones de poder y la pretensión hegemónica de ser y actuar como una unidad totalizadora, unificadora e incluyente. Busca desarrollar una interrelación equitativa *entre* pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes, una interacción que parte de las asimetrías sociales, económicas y políticas. No busca representar y definir al “otro” subalternizado sino “de impulsar, activamente, procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres, saberes, sentidos y prácticas distintas” (Walsh, 2004:6). Para Gustavo Esteva el discurso de los derechos, la noción del desarrollo y ahora, la de la globalización, impone la definición de la “buena vida.” El capital y sus agenciamientos crean necesidades que se resuelven a través del desarrollo:

Nos han inventado la necesidad de la educación formalizada, la necesidad del empleo, la necesidad de la vivienda, etc. Entonces estamos hablando de nuestra libertad y reivindicando el hecho de que en nuestros *commons*, en nuestros ámbitos de comunidad, no tenemos ese tipo de necesidades... Quiere decir que en el curso de mi vida he visto crear todas las necesidades de las que hablamos. No quiero que apliquemos ese lenguaje a lo que representa lo contrario de esta situación: el ámbito de comunidad es un ámbito de libertades y no de derechos o necesidades (Esteva, 2007).

Los movimientos que se oponen a los discursos tradicionales de desarrollo representan la “acción colectiva” que construye marcas y referencias identitarias a partir de culturas y prácticas políticas. La resistencia no solamente se *hace* en el recurso de reafirmación de identidad sino en nuevas e innovadoras formas de auto-representación en oposición al discurso del desarrollo que representa y define al “otro.” Esos movimientos sociales “...no están interesados en construir un nuevo discurso del desarrollo sino alternativas al desarrollo, es decir, en contra del paradigma completo”

(Escobar, 1998:403). El proceso de deconstruir el desarrollo es lento y doloroso porque es una discontinuidad con respecto a la modernidad y su tradición centenaria. A medida que estos grupos y comunidades luchan por incorporarse a la economía y a los mercados globales luchan y trabajan por construir y desarrollar prácticas más creativas y autónomas que puedan ser más consecuentes con las relaciones étnicas, de género, de clase (Escobar, 1998).

En la reconstrucción política y económica la cuestión de la identidad juega un papel fundamental. Sin embargo, esta reformulación de la cuestión identitaria debe ser vista desde diferentes perspectivas: por un lado la necesidad de entenderla desde el punto de vista de las “hibridaciones” en la que no solamente la tradición es parte constitutiva de su entramado. La hibridación parte del hecho de que la identidad abarca modernidades y tradiciones diversas y múltiples (García, 1989). Sin embargo, es un concepto impugnado. Para los indígenas la noción de “tradición” cobra un papel más importante en las dinámicas de resistencia y negociación con los enclaves modernizantes. Los indígenas viven prácticas de hibridación permanentes junto con reivindicaciones identitarias y de reconocimientos asentadas en la noción de tradición. En medio del dinamismo cultural en el que viven pueden reivindicarse como pueblos desde sus tradiciones ancestrales. Esto ocurre cuando las comunidades se sienten atacadas por políticas que les son ajenas o cuando entran en procesos de negociación con el “afuera,” con lo que representa Occidente, con las instancias del Estado, del gobierno u ONGs.

Los modelos alternativos al desarrollo reivindican la capacidad de los propios pueblos y comunidades en decidir, orientar y manejar su propio destino: consolidar la cultura propia e incrementar la autonomía en la toma de decisiones. El reto de la autonomía es establecer e impulsar procesos de intercambio que permitan encontrar sentido a las propias prácticas pero también a otras muchas que puedan, desde una perspectiva de complementariedad de saberes, nutrir conocimientos y acciones colectivas. De eso se trata la *interculturalidad* porque (a) descentra y devela las posiciones y visiones de desarrollo propuestas y agenciadas por las culturas dominantes a partir del debate sobre la colonialidad del poder; (b) reconoce otros saberes basados en modelos de vida solidarios y comunitarios; (3) busca el intercambio, la comunicación y la interrelación equitativa para el fortalecimiento entre pueblos que se afianzan interculturalmente para construir un proyecto político y epistémico compartido, incluyente y democrático. Como señaló un chamán Huichol “Juntar los momentos en un solo corazón, un corazón de todos, nos hará sabios, un poquito más para enfrentar lo que venga. Sólo entre todos sabemos todo” (Walsh, 2004).

Estos debates y tensiones permiten entender que el mejoramiento de una sociedad como la nuestra requiere pensar opciones diferentes a las políticas de la diferencia promovidas por el multiculturalismo. La interculturalidad, especialmente la educación intercultural, permite analizar las consecuencias del “reconocimiento excluyente” y afianza posiciones teóricas alternativas y nuevas prácticas que surgen de la interrelación, el diálogo de saberes y la producción intelectual basada en la auto-representación.

CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación permitió explorar nuevas interpretaciones y caminos en la construcción de procesos interculturales en el escenario de la Educación Superior a través del entendimiento de una nueva alteridad como es la de los y las jóvenes indígenas universitarios y sus movimientos e identidades colectivas. Pensar los jóvenes como un proyecto intercultural significa entender el concepto en sus diferentes nociones y entretreídos que apunta a la equivalencia y al pluralismo a partir de las múltiples interacciones que estos establecen con el mundo y particularmente con el de la academia. A partir de esta posibilidad, y de los análisis anteriores, planteo algunas ideas concluyentes respecto a los y las jóvenes indígenas y su potencia como sujetos de la interculturalidad:

(a) La condición del joven como constructor permanente de su condición étnica, como sujeto transcultural, rompe la polarización entre el indígena y el otro, en relación con “el esencialismo étnico o la imposibilidad de ser otro”

(b) La capacidad del joven de des-centrarse de su territorio de origen y de construir nuevas comunidades y nuevos territorios en el escenario de la universidad, le permiten tramitar proceso interculturales desde adentro de la institución como sujeto social y en su condición de estudiante activo;

(c) El y la joven indígena, en el escenario académico, reta su propia condición identitaria a partir de encuentros permanentes con otras alteridades, con otras sociedades discriminadas, pero también, con otras epistemologías. Esto le permite, transitar por diferentes debates y entender también, su protagonismo en los diferentes proyectos culturales que se gestan en la universidad y en distintas lógicas culturales. Es la capacidad del joven étnico para trascender su propia auto-referenciación y transitar, “en términos de movimiento entre ‘adentros’ y ‘afueras’ culturales” (Rappaport 2008:23).

(d) El y la joven estudiante indígena llega a la universidad, a diferencia de muchos estudiantes mestizos y urbanos, con una gran conciencia de su origen y de su identidad. Es decir, establece diálogos desde el inicio de su entrada al mundo académico, entendiendo que es un sujeto con argumentos y con el recurso de la memoria. Memoria como estrategia de un origen y como puente con el mundo universitario donde se potencia y engrandece.

(e) A través del Cabildo Universitario, los y las jóvenes indígenas logran la consolidación de su propia organización, como estrategia política intercultural que dialoga con otras alteridades y grupos étnicos, pero también, con el mundo académico y la administración universitaria, configurando nuevos espacios de poder, negociación y simbolización, de la organización indígena, en el escenario universitario.

Las dinámicas anteriores muestran la capacidad del joven como sujeto de interacción y negociación en relación con las IES e invitan a la valoración de nuevos

imaginarios universitarios en la lógica de su reconocimiento, valoración y respeto. En consecuencia, es necesario trabajar en el entendimiento de las implicaciones pedagógicas, en clave propositiva, para la formación universitaria desde una mejor comprensión de las identidades juveniles de grupos étnicos.

La incorporación de un proceso investigativo de este tipo generaría un campo de análisis de la educación superior como proyecto intercultural que trascienda la norma o el discurso de la diferencia y se incorpore, de forma real, a la construcción de una academia más incluyente y democrática en donde los jóvenes se visibilicen como sujetos de reconocimiento. Esto aporta a la problematización de las agendas “eficientistas”, universidad inclusiva, de ampliación de cobertura y de descentralización promovidas por el Estado, así como las propuestas y acciones educativas adelantadas por organizaciones y programas universitarios alternativos respecto al desconocimiento de los contextos y sujetos con los que interactúan o que requieren interactuar y que para este caso son jóvenes indígenas del Departamento del Cauca.

Las ideas anteriores se justifican por la necesidad de trascender formas tradicionales de investigación respecto a grupos étnicos en las que se han venido arrastrando ideas que reafirman su “naturalización” como grupos y comunidades y en donde la cultura y las identidades se interpretan como algo heredado, pre-existente e inamovible. Se reconoce, entonces, una carencia investigativa respecto al análisis de los sujetos sociales y las inter-subjetividades (especialmente de los y las jóvenes) en relación con las profundas transformaciones que generan en las identidades colectivas, socavando emblemas identitarios tradicionales pero permitiendo, también, su resignificación y movilización como constructores culturales permanentes y dinámicos.

Entendiendo también, que los rastreos teóricos sobre la noción de “juventud indígena”, especialmente en contextos rurales de origen y en relación con sus expectativas y vivencias como estudiantes universitarios, son muy escasos. La carencia de este tipo de investigaciones impone una traspolación de variables y visiones de análisis generalizadas y sesgadas sobre juventud que no corresponden a una identificación de este tipo de configuraciones juveniles perteneciente a grupos étnicos diferenciados socio-culturalmente. El desarrollo de esta investigación permitirá generar nuevos conocimientos en el contexto de investigaciones sobre “juventud” (y con la juventud) en nuestro país, en clave del reconocimiento de la alteridad y de la diversidad y sirviendo de parámetro para la formulación y desarrollo de políticas educativas con perspectiva intercultural y en el marco de la educación superior, tanto en Colombia como en Latinoamérica.

REFERENCIAS

- Aguirre Lisch, D. (2002). Hacia una didáctica para la enseñanza español-lengua indígena en Colombia. En: Trillos Amaya, M. (Comp.). Enseñanza de las lenguas en contextos multiculturales (263- 276 pp.). Universidad del Atlántico, Instituto Caro y Cuervo. Barranquilla.
- _____. (Comp.). (1999). Cultura, Lenguas, Educación. Memorias del Simposio de Etnoeducación. VIII Congreso de Antropología. Bogotá: Universidad del Atlántico, ICAN.
- Aguirre Lisch, D. (Comp.). (1999). Cultura, Lenguas, Educación. Memorias del Simposio de Etnoeducación. VIII Congreso de Antropología. Universidad del Atlántico, ICAN. Bogotá.
- Albó, X. (1999). Iguales pero Diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia. CIPCA. La Paz.
- Artunduaga, A (1997). “La Etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia” En: Revista Iberoamericana de Educación N.13. Educación Bilingüe intercultural. Biblioteca Virtual. <http://www.campus-oei.org/revista/>
- Arango, L. G. (2004). Jóvenes en la Universidad. Género, clase e identidad profesional. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad Nacional de Colombia.
- Barbero, J. M. (1998). Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En: “Viviendo a toda”, Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Universidad Central. DIUC. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Belalcazar, J. G. (2007). De los jóvenes, identidades y subjetividades: ¿Desde donde pensar el tema hoy? Jóvenes en Exilio. C.I.D.I. Palmira: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Beltran, C; Rebolledo, I. y Rojas, A. (2010). Propuesta de intervención del área psicosocial de la División de salud Integral en la prevención de la deserción en la comunidad estudiantil de la Universidad del Cauca. Vicerrectoría de Cultura y Bienestar. Universidad del Cauca. Popayán.
- Bolaños, G.; Tattay, L. y Pancho, A. (2008). Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: Un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas. En: Mato, Daniel (Coordinador). Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO – ASCUN.

- Bonder, G. (1998). Género y Subjetividad. En: Género y Epistemología: Mujeres y disciplinas. PIEG. Chile.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Bogotá: Ediciones Universidad de los Andes. NORMA.
- Caballero, H. (2005). Resistencia y mecanismos de relacionamiento en el Consejo Regional Indígena del Cauca. Bogotá: INDEPAZ.
- Cabrera Zuluaga, M. L. (2008). Hacia la Generación de una cultura universitaria inclusiva. Ponencia presentada en el Primer encuentro Latinoamericano y del Caribe de directores de bienestar y responsables de servicios estudiantiles en IES. Cali: Universidad Santiago de Cali. Octubre de 2008.
- Caicedo, J. A. y Castillo, E. (2008). Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras. Cuadernos Interculturales. Universidad de Valparaíso. pp. 62-90. Año 6, No. 10.
- Carey, M. A. (2003). El efecto del grupo en los grupos focales: planear, ejecutar e interpretar la investigación con grupos focales. En: Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Morse Janice M (editora). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. Contus.
- Castillo, E. (1999). La enseñanza de la ley 89 de 1890: oralidad y lecto-escritura en la formación de líderes indígenas del Cauca en las décadas de los 70 y los 80. En: Aguirre, Daniel (Editor). Culturas, lenguas, educación. Universidad del Atlántico. ICAN. Barranquilla.
- Castro, S. (2005). La poscolonialidad explicada a los niños. Popayán: Universidad del Cauca.
- Corrales, M. (1998). Abriendo Caminos, fortaleciendo espacios: Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca. En: González Bermúdez, J. L. (comp.). (1998). Memorias del primer congreso universitario de Etnoeducación, Universidad de la Guajira. Riohacha.
- Corrales, M. y Simmonds, C. (1999). Relaciones entre oralidad y escritura en y para la Etnoeducación. En: Aguirre Lisch, D. (Comp.). Culturas, Lenguas, Educación. Memorias del Simposio de Etnoeducación. VIII Congreso de Antropología. Bogotá: Universidad de Atlántico, ICAN.
- _____. (2001). Educación Alternativa. En: Barona, G. y Gnecco, C. (Eds.). Historia, Geografía y Cultura del Cauca. Territorios posibles. Tomo I. Corporación Autónoma Regional del Cauca, Lotería del Cauca. Popayán: Editorial Universidad del Cauca. Popayán.

- Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC. (2009). Revista de Conclusiones del XIII Congreso Regional Indígena del Cauca. Ejemplo de Convivencia Social. Popayán.
- CRIC. Asamblea de los pueblos indígenas frente al cambio climático y el buen vivir. Cochabamba, Bolivia. 16 Abril de 2010 (Consultado en: www.cric.colombia.org).
- _____. (2004) ¿Qué pasaría si la escuela? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe Intercultural, PEBI, CRIC, Terre des Hommes. Bogotá.
- Departamento de Estudios Interculturales. (2005). Propuesta Académica de Creación del Departamento de Estudios Interculturales. DEI, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad del Cauca. Popayán.
- _____. (2010). Documento de Restructuración del Programa de Licenciatura en Etnoeducación. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad del Cauca. Popayán, 2010.
- Dussel, E. (1994). El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad. Abya-Yala. Quito.
- Escobar, A. (2005). Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICANH y Universidad del Cauca.
- Escobar, A. (1996). La invención del Tercer Mundo. Construcción y Reconstrucción del Desarrollo". Bogotá: Norma.
- Esteva, G. (2007). Commons: más allá de los conceptos de bien, derecho humano y propiedad. Entrevista con Anne Becker. Ciudad de México.
- Fals Borda, O. (1985). Conocimiento y Poder Popular. Bogotá: Siglo XXI.
- Freidin, B. (2004). El uso del enfoque biográfico para el estudio de las experiencias migratorias femeninas. En: El método biográfico. Sautu Ruth (Comp.). Buenos Aires.
- Freire, P. (1998). Pedagogía del Oprimido (8ª edic). Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Galeano, M. E. (2003). Diseño de Proyectos en la investigación Cualitativa. Medellín: Fondo Editorial. EAFIT.

- Gamboa, J. C. (2001). Educación Intercultural para una sociedad multiétnica. Ensayo para la discusión en la Universidad del Cauca. Popayán.
- Garces, D. (2004). Citado por Corrales y Simmonds en: “Educación Alternativa”, Historia, Geografía y cultura del Cauca. Tomo I Territorios Posibles. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- García, N. (1989). Culturas híbridas. México: Grijalbo.
- Guber, R. (2005). La Etnografía. Método, campo y flexibilidad. Bogotá: Norma.
- García Quintero, F. (2003). Crítica cultural de la pintura “Apoteosis de Popayán” de Efraín Martínez. En: Hernández, Salvador Y Díaz Zamira (Editores). Visiones Alternativas del Patrimonio Local. Popayán, una ciudad en construcción. Alcaldía de Popayán, Fundación La Morada, GIEPLA, Universidad del Cauca. Popayán.
- Gros, C. (2000). Identidades Indígenas, identidades nuevas. Algunas reflexiones a partir del caso colombiano. Políticas de la Etnicidad. Bogotá: ICANH.
- Guzmán, C., Durán, D. y Franco, J. (2009). Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención. Bogotá: Revolución Educativa- MEN.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita identidad? En: Hall, S. y Du Gay, P. (Eds.). Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jaramillo, E. Nuevos paradigmas analíticos y estrategias de las luchas indígenas. Para Kaos en la red (Consultado en: www.kaosenlared.net/noticia/madre-tierra-buen-vivir-vivir-bien).
- Larraín, J. (1996). Modernidad, razón e identidad en América Latina. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- López, L. E.; Moya, R. y Hamel Rainer, E. (2007). Pueblos Indígenas y Educación Superior en América Latina y el Caribe. Encuentro de Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina: Seminario de Expertos (Documento de Trabajo). Programa Universitario México, Nación Multicultural, UNAM- PROEIB Andes. México.
- Maffesoli, M. (2005). El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos. México: Fondo de Cultura Económica.

- Margulis, M. y Urreste, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En: Cubides, H., Laverde, M. C. y Valderrama, C. E. (Eds.). "Viviendo a toda", Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Universidad Central. DIUC. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Martin, J. (1998). Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En: Cubides, H., Laverde, M. C. y Valderrama, C. E. (Eds.). "Viviendo a toda", Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Bogotá: Universidad Central. DIUC. Siglo del Hombre Editores.
- Mato, D. (2008). No hay saber "universal," la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades* 18:101-116.
- Mead, M. (1991). *Cultura y Compromiso. Estudios sobre la ruptura generacional.* Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W. (2005). *The idea of Latin America.* Oxford: Blackwell.
- Mignolo, W. (1995). *The darker side of the Renaissance. Literacy, territoriality, and colonization.* University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Lineamientos generales para la Educación de Comunidades Afrocolombianas.* Bogotá.
- Ministerio de Justicia-ICETEX. *Página Web.* 2010.
- Misak, L. (2010). *Por la defensa del patrimonio del pueblo Misak y los demás pueblos. Proyecto de fortalecimiento institucional.* Silvia, Cauca.
- Muyuy Jacanamejoy, G. (1999). Cooficialidad de las lenguas indígenas frente al Español. En: Aguirre Lisch, D. (Comp.). *Cultural, Lenguas, Educación. Memorias del Simposio de Etnoeducación. VIII Congreso de Antropología.* Bogotá: Universidad del Atlántico- ICAN.
- Orozco, L. E. (2010). *La Política de cobertura. Eje de la revolución educativa 2002-2008.* Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Administración.
- Ortiz, R. (1997). *Mundialización y Cultura.* Buenos Aires: Alianza.
- Orozco Silva, L. E. (2010). *La Política de cobertura. Eje de la revolución educativa 2002-2008.* Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Administración.
- Pancho, A. y otros. (2004). *Educación Superior Indígena en Colombia. Una apuesta de futuro y esperanza.* Cali: UNESCO, ASCUN, CRIC, ONIC, MEN.
- Piaget, J. (1986). *La epistemología genética.* Madrid: Debate.

- Quijano, A. (1990). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Quito: El Conejo.
- Rappaport, J. (2008). *Utopías Interculturales. Intelectuales públicos, experimentos con la cultura y pluralismo étnico en Colombia*. Bogotá: Universidad del Rosario, Universidad del Cauca.
- _____. (2005). *Retornando la mirada: Una investigación colaborativa interétnica sobre el Cauca a la entrada del milenio*. Popayán: Universidad del Cauca. Serie Estudios Sociales.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- _____. (2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rivera, S. (1990). El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. *Temas Sociales* 11:49-75.
- Rodríguez Rueda, A. (2005). *Educación y transculturación juvenil indígena. Informe presentado a COLCIENCIAS por la Fundación Caminos de Identidad*. Bogotá.
- Rojas, A. y Castillo, E. (2005). *Educación a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca. Serie Estudios Sociales. Colección Culturas y Educación.
- Rojas, A. (2008). *¿Etnoeducación o Educación Intercultural? Estudio de caso sobre la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca*. En: Mato, D. (Coord.) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-ASCUN.
- Sanchez, D. (2008). *Juventudes Coreografiando Identidad. Proyecto de Grado. Licenciatura en Etnoeducación*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo Pasado. Cultura de la memoria y Giro Subjetivo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sarlo, B. (1999). *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel.
- Sierra, Z. (Coord.). (2004). *Voces indígenas universitarias*. Medellín: DIVERSER. Universidad de Antioquia.

- Stavenhagen, R. (2002). Indigenous peoples and the State in Latin America: an ongoing debate. En: Multiculturalism in Latin America. Indigenous rights, diversity and democracy, editado por Rachel Sieder, pp. 24-44. Palgrave Macmillan, Nueva York.
- Taylor, Ch. (1993). La política del reconocimiento. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tezanos, A. De. (2002). Una Etnografía de la Etnografía. Colección pedagogía. Bogotá: Siglo XXI.
- Tombe, L.; Guetio, L. A. y Chepe, L. E. (2008). Propuesta de formación intercultural de educación superior en postgrado para los pueblos indígenas en la Universidad del Cauca. Propuesta presentada a la Universidad del Cauca. Silvia, Cauca.
- Triviño, L. (1998). Las lenguas en la Etnoeducación: Construcciones para Nuevos Entendimientos. Memorias Primer Congreso Universitario de Etnoeducación. Universidad de la Guajira.
- Trouillot, M. R.(1991). Anthropology and the savage slot. En: Recapturing anthropology, editado por Richard Fox, pp. 18-44. Santa Fe: SAR Press.
- Van Cott, D. L. (2002). Constitutional reform in the Andes: redefining indigenous-State relations. En Multiculturalism in Latin America. Indigenous rights, diversity and democracy, editado por Rachel Sieder, pp. 45-73. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Vivas, D. (2001). Educación. En: Barona, Guido y Gnecco (Eds.). (2001). Historia, Geografía y Cultura del Cauca. TERRITORIOS POSIBLES, Tomo I. Corporación Regional Autónoma del Cauca, Lotería del Cauca. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Walsh, C. (2004). Interculturalidad, conocimiento y (de) colonialidad. Ponencia presentada en el II Encuentro Multidisciplinario de Educación Intercultural. México: CEFIA,UIC,CGEIB.
- Yudice, G. (2002). El recurso de la cultura: Usos de la cultura en la era global. Barcelona: Gedisa.
- Zambrano, C. V. (2000). “Diversidad Cultural Ampliada y Educación para la diversidad”. En: Venezuela, la nueva sociedad. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- Žižek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. Buenos Aires: Paidós.

El Liberal. Periódico. “Entre la Tradición y la formación académica. Popayán, agosto 31 de 2010

PÁGINAS DE INTERNET CONSULTADAS

http://www.mineducación.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf1.pdf

www.cric.colombia.org

www.kaosenlared.net/noticia/madre-tierra-buen-vivir-vivir-bien

<http://www.campus-oei.org/revista/>

<http://www.unicauca.com>

FUENTES ORALES

Duzú, P. (2010). Docente del resguardo de Jambaló. Entrevistado por Ferney Trochez.

Pequín, R. (2008). Intervención en el encuentro de identidades juveniles. Banco de la república.

_____. (2010). Intervención oral en la instalación del cabildo Indígena universitario Universidad nacional. Palmira.

Rivera. F. (2008). Entrevista personal.

Sánchez, D. (2008). Se hacen comentarios sobre su tesis: “Coreografiando Identidad”. Universidad del Cauca.

Tamayo, J. (2010). Asesor Cabildo de Jambaló. Entrevistado por Ferney Trochez.

Tintinago, V. (2008-2009). Fragmentos de historia de vida.

Trochez, A. (2010). Comunero Resguardo de Jambaló. Entrevistado por Ferney Trochez.

Vitonás, E. (2010). Intervención oral en el Encuentro sobre ciudadanía y educación Superior. Universidad del Cauca.

Diálogos con:

Felipe García, Profesor Universidad del Cauca, 2009.

Adolfo Albán, Profesor Universidad del Cauca, 2010.

José Neil Chicangana. Estudiante y Gobernador Cabildo Indígena Universitario (2009), 2009,2010.

Víctor Hugo Tintinago. 2008.

Estudiante indígena Nasa. Universidad del Cauca, 2007.

Estudiante indígena, Universidad del Cauca, 2008.

Estudiante Ferney Trochez. Salón de clase. Universidad del Cauca.2008.

Estudiante indígena Guambiano, Universidad del Cauca, 2009.

Autoridades Indígenas Nasa. Entrevista grupal. Resguardo La María (Cauca), 2009.

Anexo 1. “Jóvenes, cultura e identidad”, en: Apropiación Crítica y resistencia cultural de memorias y comunidades juveniles indígenas”

Ponencia presentada en el Simposio: Memoria, historias locales y construcción de comunidades. XIII Congreso de Antropología en Colombia. Bogotá, 2009

Por Froylan Rivera (Miembro Coordinación Departamental de jóvenes del Cauca)

La cultura representa para nosotros los pueblos originarios la expresión de nuestros pensamientos, identidad es la forma como nos relacionamos con la naturaleza; la cultura representa nuestra forma de vida (Diana Gonzalíes Pavi. Joven Nasa, 23 años, 2009).

Como jóvenes somos conscientes de que nuestro mundo indígena ha sufrido cambios rotundos en la cultura, con fenómenos cambiantes en el comportamiento que hace que hayamos asumido variables identitarias alternas para compartir nuestro conocimiento y encontrarnos con otras sociedades, solo con el ánimo y la convicción de seguir perviviendo, permaneciendo, resistiendo, luchando para que consolidemos un mundo como pueblos autónomos libres en sus determinaciones culturales, sociales y económicas. El joven de hoy se encuentra inmerso en un país multicultural, que lo ha llevado a aprender, respetar, compartir y apropiarse de su propia cultura. Pero, también somos conscientes que hemos venido perdiendo nuestros valores ancestrales debido al contacto directo que tenemos con la cultura occidental y los diferentes procesos globalizadores. A pesar de todo ello nuestros mayores son esenciales para la vida diaria con sus ideas porque siguen orientando, ayudando a reactivar nuestros pensamientos para continuar luchando por la pervivencia de nuestra cultura y todo lo que ella significa para nosotros como pueblos indígenas (Gonzalíes, 2009).

Los jóvenes de hoy participamos con la convicción, espíritu de trabajo y el compromiso de fortalecer las autoridades locales, zonales y regionales en organizaciones legítimamente creadas en los diferentes escenarios de cada pueblo. Con principios transversales y patrones culturales para la vida, fundamentales para llenarnos de fortaleza y que son diferenciales ante otras sociedades por la forma de ver el mundo; los usos, las costumbres. Estos elementos son fundamentales y específicos, dando fe de ello, el acumulado histórico que se fundamenta en las realidades mitológicas y religiosas. Por lo tanto, los jóvenes tenemos una gran responsabilidad y no podemos olvidar nuestras raíces culturales, debemos seguir fortaleciendo el arte, la música, las artesanías, el vestido, el idioma propio, las formas de organización familiar, la agricultura, las normas para formación del hombre y la mujer indígena, con el ánimo de que tomemos un rumbo dinámico y cíclico con una dirección autónoma en nuestras estructuras organizativas. Cuando permanecemos y perseveramos hay resultados positivos que dan cuenta que la fundamentación cultural e identitaria está acorde con la

memoria colectiva bajo la práctica de la tradición oral. Así, se revive la historia como dinamizadora del pensamiento de generación en generación porque para el mundo indígena el futuro está en los pasos anteriores de vida, retomando a la mitología para la vitalización y reafirmación de nuestra existencia. La experiencia es reflejada en cada una de las expresiones y hechos, así se va fundamentando la existencia milenaria permitiendo rutas para los derroteros en los nuevos tiempos.

Las premisas anteriores han permitido la continuación de la vida del territorio; comprendemos que no ha sido nada fácil para hoy poder hablar de gobernabilidad, autonomía, justicia propia, control social, porque con los cambios estructurales principalmente geopolíticos y neoliberales dificultan su libre ejercicio. En los jóvenes siempre ha sido y seguirá siendo un reto importante salir adelante en un país tortuoso como el nuestro, que trata de acabar con la diferenciación y las autonomías milenarias aplicando todo tipo de estrategias entre ellas las leyes del despojo, reordenamientos territoriales, imposición de un sistema político y económico. Este conglomerado de hechos conflictivos es una oportunidad para reorganizarnos, proyectarnos, buscar caminos que conlleven a la unidad nacional, no solo de los indígenas sino de todos los colombianos en una perspectiva incluyente. Somos protagonistas en cada paso que damos; las dinámicas en nuestras localidades van consolidando políticas diferenciales importantes en nuestros territorios y para que puedan seguir permaneciendo armónicamente es necesario interiorizar toda su esencia espiritual. Esto será posible solo cuando seamos conscientes de su verdadero alcance para la vida, porque la espiritualidad junto con la creencia hace al hombre, al joven, a la jovencita, al niño o niña. Solo desde nuestra acción práctica, podemos decir con toda sinceridad que en su conjunto es transversal y que las dinámicas culturales van consolidando el Pueblo indígena. Los mayores con su memoria fundamentan y vitalizan el espíritu de los jóvenes milenarios preparándolos para la defensa y la permanencia cultural, natural y comunitaria bajo unas costumbres y tradiciones que son la base de nuestra existencia y que muchas veces se ponen en riesgo.

Pero no todo está perdido gracias a la libre determinación y fuerza de cada uno de los jóvenes Nasas, Wampianos o Misak, Yanakunas, Kizweños, Kokonucos, Ambalueños y otros que retoman los mandatos para seguir creando y haciendo práctico el ejercicio comunitario. Es un trabajo arduo porque es necesario iniciar un proceso de desaprender teorías y pensamientos que durante siglos han ocultado las realidades del mundo indígena, todo con el propósito de quitarnos el manto que por más de cincuenta decenios nos ha segado ante los otros y ante nosotros mismos. Por eso los pueblos en el Cauca seguimos reivindicando nuestros derechos con las luchas sociales sin armas, solo con el pensamiento en defensa de la vida.

Hoy nos encontramos en una serie de caminos que conducen a la distracción del mundo joven indígena entre ellos la moda como fundamento para el bienestar; como dice el adagio popular “la moda no incomoda” y nosotros no estamos ajenos a esa presión mental ideada por la psicología del consumo con el único objeto de convertir al joven en sujeto comercial en la demanda activa para ofertar los diferentes productos y/o servicios de las empresas. Se crea una falacia bajo la premisa de la necesidad con la

idea de conseguir un incipiente estatus. A pesar de esto, el joven milenario con sus modas, sigue identificado con el espíritu guerrero, nativo, aportando en las luchas sociales y reivindicativas. El joven de hoy comparte con otras culturas, apropia y respeta las identidades de otros pueblos. Lo moderno, la globalización y la tecnología nos ha llevado a otros espacios a cambiar algunos hábitos, pero después de que estemos bien del corazón y reafirmados en nuestra identidad milenaria podemos seguir existiendo durante mucho, mucho tiempo con los aportes de otros grupos sociales que quieren aportar a que el movimiento crezca con fortaleza, pero nuestros mismos indios a veces no se sienten como tal y están desorientados. Los jóvenes, entonces, somos los encargados de retomar la simbología ancestral que con los símbolos actuales aportan a la dinamización del pensamiento que permitirá la ruta para cumplir los derroteros en los nuevos tiempos.

Jóvenes, gobernabilidad en ejercicio de la autoridad

El ejercicio de la gobernabilidad está siendo asumida en los últimos tiempos por la juventud, por dos variables caracterizadas: por la amplia densidad demográfica en nuestros pueblos indígenas y cada vez es necesario su participación activa en los procesos organizativos; segunda, por que la comunidad ve como fundamental que en su sostenimiento los jóvenes, con su pensamiento renovador, ejerzan la autoridad. De esta manera, se quiere su vinculación a los procesos organizativos y políticos para que direccionen y coadyuven mínimamente a lo siguiente: solución de conflictos, presentación y acción de alternativas para la vida cotidiana del pueblo Indígena, fortalecimiento de la autoridad, niveles de confianza y credibilidad y justicia. El joven, con su energía y fortaleza debe hacer realidad el afianzamiento de las metas acordadas en un mediano y largo plazo por las organizaciones comunitarias; es aquí donde el dialogo interno va de la mano con la espiritualidad, fortalece su vida interior para hacer un buen gobierno; de esta manera hay una conexión palpable con su pueblo. La gobernabilidad es convertida en una acción guiadora de los procesos comunitarios o colectivos que generan confianza y apoyo a las decisiones en la política, cultura, economía, en la administración y control territorial. Los jóvenes en la organización han estado siempre construyendo, leyendo, cambiando el paisaje, desde la recuperación de las tierras hasta el fortalecimiento de la organizaciones; hacemos parte del ciclo natural y es una evolución constante la alimentación del pensamiento, “se hace en la cotidianidad, es dinámico, por lo tanto para ser un gobernador debe ser un líder con convicción para ello nace la virtud con él, el líder no se hace” (Leider Quilcué, Gobernador Itaibe, 23 años, 2009). Para que pueda ser posible el buen gobierno, el joven debe estar rodeado por las personas valiosas de su pueblo: los mayores, los taitas, los consejeros, los ex gobernadores, en fin, ellos con su experiencia de la vida, con las enseñanzas de sus errores, estarán de la mano de los jóvenes en la toma de decisiones, en la construcción del tejido de la vida comunitaria. El joven debe rodearse también de la madre tierra para que en cada paso que vayamos a dar tomemos las mejores decisiones, interpretado todos sus mensajes. “Estamos seguros que si logramos establecerse un dialogo con los mayores, con la naturaleza, como lo hemos enunciado anteriormente, consideramos que hemos aprendido, que no hemos estado equivocados” (Quilcué, 2009). El poder no soy yo es la voz, es el sentir, es la esperanza, es la

confianza, es el crecimiento de nuestro pueblo, es toda la coherencia en el pensar y el actuar, son los hechos al final que nos juzgaran el camino recorrido. Cuando no es así nos hemos convertido en prepotentes, imponentes, inseguros, manipuladores. La juventud en el movimiento indígena siempre ha estado presente en todos los escenarios de una manera activa en los procesos organizativos, políticos desde el momento en que se hace las luchas para la recuperación de la madre tierra en la década de los 70. Los mayores también fueron jóvenes, capaces y con la plena seguridad de conjugar su espíritu, corazón y pensamiento para luchar, como dice el pensamiento NASA. Ellos definieron siete puntos y que son hasta ahora, la plataforma de lucha: (a) recuperar las tierras de los resguardos, (b) ampliar los resguardos, (c) fortalecer los cabildos indígenas, (d) no pagar terraje, (e) hacer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación, (f) defender la historia, (g) la lengua y las costumbres indígenas, (h) formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua.

La tierra por sí sola no es posible vivirla si no hay organización y cohesión política, económica, cultural que direccionen las acciones en la vida comunitaria o colectiva que ayuden a la prolongación en su existencia de los pueblos con cada una de sus particularidades emanadas en cada uno de los mandatos.

En el Cauca indígena, con la llegada del nuevo siglo, la autoridad tradicional Consejo Regional Indígena del Cauca, asume el reto con la responsabilidad para que dentro en su estructura política organizativa haga parte de la gran familia como un programa de jóvenes que sea el encargado de unir los pueblos, asumiendo el respeto y la diferenciación de ellos. No es gratuita la determinación de los jóvenes de ser críticos. La juventud ancestral, en cada uno de los puntos geográficos, los Nasa, Misak, Yanakuna, Totoróez, Ambalueño, Kizweños, Ingas, Siapidara están inquietos por que haya un buen ejercicio del poder; para ello hacen las críticas, aportan, analizan, proyectando y aportando.

Cuando la comunidad decide que el ejercicio de la gobernabilidad este en manos de la juventud es un reto interno ya que el joven líder debe afrontar diversas realidades: enfrentarse con personas que dicen llamarse líderes que lo que buscan es perpetuarse y enraizarse en el poder a manera de cacicazgos; pero además debe afrontar las distintas tipologías de jóvenes, un joven dedicado a la producción para obtener frutos de la madre tierra y a sus familias, un joven que está pensando en la capacitación, formación, un joven dedicado e interesado en la cosa política y organizativa, un joven que poco o nada le interesa la tierra, su pueblo y el ultimo, que no está en el círculo comunitario. Desde esta diversidad, debe buscar puntos de encuentro entre su propia generación.

La fuerza del joven ha conformando grupos, movimientos, programas de jóvenes para que se consoliden y se convierten en las escuelas para ir asumiendo con responsabilidad, convicción los espacios de gobernabilidad local, zonal, regional, nacional. Esos espacios son aquellos donde se debe tener el poder para fijar posesión, asumir retos, consolidar los mínimos consensos en el devenir de cada uno de los pueblos para que continúen. En el ejercicio de autoridad, el joven ancestral no solamente esta

mirado en ser el gobernador sino que todos los que hacen parte de la gobernabilidad tienen la responsabilidad sobre el mismo ejercicio; el Cabildo o la autoridad tradicional es un cuerpo entero que debe funcionar con todos en coordinación.

Las características del porqué la juventud viene asumiendo el ejercicio de la autoridad, es por los diferentes matices estructurales y coyunturales, profundizados por el poder burocrático, militaristas, hegemónico que toma como bandera “democracia y libertad”. Esta viene borrando nuestra memoria ancestral que es diversa, con costumbres propias de acuerdo a la evolución, formas de gobierno, organización colectiva y con unos parámetros de dirección política nacida por la convicción, acción, pensamiento y corazón del nativo y que son ofrecidas a la madre tierra. Desde el orden lógico de los que vivimos y compartimos con ella y como otra manera de participación y forma de entender el poder, es necesario repensar; ¿para que el poder?, ¿como debemos ejercer el poder?, ¿el poder es para manipular al compañer@ o para lograr niveles de confianza entre los comuneros?, y entonces decimos que el poder nace, vive, acciona, crece, se mantiene, en la medida que tenga participación activa y directa con los elementos naturales y espirituales que nos indica en cada una de las sendas de la madre tierra. Para nosotros el poder no es aislado, es dual, es participativo; con esta dimensión, el sueño, las señas, la dirección de los rayos del sol, la representación de las nubes, la biodiversidad hace parte del ejercicio mismo de la autoridad y del buen gobierno. No quiere decir que la gobernabilidad es algo divino y que no se pueda tocar, es un ejercicio cotidiano que lo llevamos cada uno en nuestro interior, se expresa en las decisiones con acciones que son sustento probatorio que va marcando el camino el respeto a la integridad natural, cultural y comunitaria. Cuando ejercemos la autoridad en los espacios de los Cabildos, Consejos Territoriales Zonales, Regionales y Nacionales, el poder se rige antes de todo por el derecho mayor y ley de origen porque son antes de las leyes occidentales estáticas impuestas a nuestra civilización que para nada contribuyen a un buen gobierno. Con la resistencia permanente, que no es de ahora y en conmemoración a muchos mayores líderes, jóvenes ofrendaron su vida derramando su sangre para defender la tierra; por esa razón es necesario hacer un buen gobierno, no en función del dinero. Desde el ejercicio de gobiernos autónomos queremos cambiar los paradigmas con educación propia, el equilibrio naturaleza.

En todo el desarrollo de la gobernabilidad sumida por los jóvenes, existe una gran problemática y está relacionada con algunos mayores que manifiestan que el joven no tienen experiencia. Estos cargos pesan, pero ellos también deben ser consientes que pasaron por estos espacios y entender que la comunidad quiere ver nuevos rostros en los ejercicios de administrar.

En la gobernabilidad es necesario tener en cuenta el territorio y la territorialidad ya que el territorio no es limite geográfico, es todo el engranaje en donde se hacen las vivencias cotidianas; ahí es donde la gobernabilidad trasciende a otros espacios como por ejemplo, los cabildos escolares, cabildos universitarios, cabildos urbanos y en un futuro, por que no, cabildos virtuales.

La juventud es consciente que podemos ejercer gobiernos propios con autonomía concedida, no por orden constitucional, sino por el derecho propio y por la guía de la ley de origen y por en la parte interna ya que hay una gran necesidad de que se oxigene la organización con nuevos pensamientos. Ante los retos externos y también porque la comunidad muchas veces quiere personas comprometidas para ir relevando a mayores, ven en los jóvenes la esperanza de un mejor futuro.

Espiritualidad y convicción desde la juventud

La espiritualidad juega un papel muy importante para los pueblos indígenas ya que no solo representa nuestro mundo interior sino también el contacto con nuestros dioses y espíritus que habitan en la naturaleza.

Es muy difícil plasmar en líneas escritas este sentir, pero vamos a intentar hablar sobre nuestra experiencia existencial. La espiritualidad es el eje central de todo pueblo en cualquier punto de la tierra, es el individuo y la familia, con su andar, creencia, convirtiéndolas en normas de comportamiento, leyes y costumbre que recogen el ciclo de la vida del mundo indígena.

La juventud está siendo llamada por la madre tierra de nuevo en estos momentos de crisis mundial, esta ya cansada de tanta opresión, contaminación, irrespeto ante ella, y en buena hora cuando ya nuestros guías espirituales están viajando a la otra dimensión de la vida y con gran entereza y alegría hacen el llamado a que retomemos su trabajo milenario.

Es importante resaltar que antes de la mal llamada conquista y después de su puesta en marcha con todas las estrategias por Europa, los pueblos vivíamos bajo unos sistemas propios de convivencia, gobernabilidad, autonomía que nos permitía la correlación entre hombre y naturaleza, formas sin precedentes e innegables ante el resto del mundo; pero todo fue esfumado por la codicia, ambición, explotación y con su fundamento irrespetuoso fue el de sustentar que solo habitaban hombres salvajes, sin almas, sin dios para justificar el gran genocidio y la usurpación de la mayoría de riquezas de la madre tierra para sostener su sistema en occidente. Sin embargo, teníamos avance como las demás civilizaciones en el mundo, y que fueron totalmente acabadas. Los pueblos hemos aprendido de los mayores y del concepto Yanakuna: “es necesario la descolonización del pensamiento” y prepararnos para la nueva percepción de la liberación de la madre tierra y pedir permiso a cada uno de los espíritus solo con el ánimo de poder acercarnos a una fundamentación durante todo el recorrido de cada línea escrita.

Los jóvenes Nasas, Misak, Yanakunas, Totoroez, Polindara, Kizweños, Ingas y tal vez otros que sienten, piensan, sueñan, que la vida nuestra está constituida desde la espiritualidad, que con la prácticas simbólicas continuas se restablece la armonía en cada uno de nuestros corazones y pensamiento y en la conducción de nuevas formas de vida digna, como también el retorno de las energías.

Los jóvenes han caminado por los senderos, reconociendo, vitalizando los sitios sagrados y fortaleciendo el pensamiento y la memoria con la convicción de que los cambios estructurales esta en el reconocimiento y en los caminos que ella indica. No habrá una forma de crecer en el pensamiento en la medida que hagamos las cosas diferentes, no habrá forma de hacer políticas en cuanto no olvidemos el enfoque de las autoridades no materiales, no tendremos una libertad mientras estemos atados a unas convicciones, a unos sucesos, a unas costumbres asumidas por los roles euro céntricos; mientras no veamos ni tampoco respetemos nuestros espíritus, mientras no nos consideremos de esta tierra a pesar de nuestra estructura biológica. Siguiendo estos pasos en nuestra mente, en nuestra vida, en nuestras acciones, podremos decir que seguimos caminando la palabra como joven, jovencita. La espiritualidad es la luz, es el agua, es la nube, es la lluvia, es decir, son todas las manifestaciones que nos permiten armonizar. Hacemos minga para seguir permaneciendo en ellos. Son nuestros mayores y por eso es necesario volver a ellos, entendiendo sus señales y señas, que convertidos a la realidad material y a las acciones cotidianas, nos alimentan cotidianamente y en nuestras luchas milenarias. Cabe anotar que es necesario estar en continua comunicación, reflexión con nosotros mismos por la reivindicación del hacer diario con la fuerza viva del joven.

En la espiritualidad, los jóvenes vienen haciendo el ejercicio de ser guardianes. Para ser guardia indígena a nadie se le obliga, ellos cuidan la madre tierra, la paz inicia desde la familia, desde el pueblo para tener equilibrio y para conseguir orden y control sin violencia; por eso ellos tienen un control territorial portando un bastón de resistencia y de armonía. Tenemos la convicción de que la guardia, como expresión de los jóvenes crezca; para esto debemos pensar con el corazón. Ser guardia es el que cuida la madre tierra, esta en constante armonía y comunicación con todos los elementos de la madre tierra y sigue el camino trazado por los mayores y los más mayores y que por medio de la comunicación ilustrada en el fogón, en la lluvia, en las nubes, en el agua, con la mama Koka, y con el tabaco nos muestran el hacer.

Jóvenes en la liberación de la madre tierra

La espiritualidad es el eje transversal para el joven, para la jovencita milenaria, entonces la liberación de la madre tierra no es solo por una necesidad de escasez de tierra, es también para liberarla de su desangramiento y opresión por muchos años; es saberla conservar y proteger porque la tierra no es un objeto, es la madre, ella nos da vida, alimento, ella nos habla, nos guía, nos informa cuando hay una enfermedad o algún problema, pero lastimosamente ya no nos comunicamos con ella por esta razón tenemos que protegerla, amarla, cuidarla y liberarla porque se le maltrata. Liberación de la madre tierra es también liberación de la mente ante el pensamiento occidental, hay que liberarla de los que la explotan, la envenenan, la hieren (multinacionales, monocultivos, la militarización). Se dice que hay que liberarla de las divisiones y las indiferencias ente nosotros mismos. Liberar del maltrato a la naturaleza, protegiendo y conservando, las plantas, el agua, los animales y diferentes minerales. Liberar la tierra es educarnos ambientalmente porque también nosotros la contaminamos. Liberarla espiritualmente

armonizando las personas desde el espacio histórico con un mismo ideal. Liberar la madre tierra desde nosotros mismos, los jóvenes.

Agradecimientos

El pensamiento se construye en colectividad y hoy hemos hecho un intento para escribir elementos que han sido procesados en la vida individual y colectividad. En la colectividad como son los espacios de reuniones, asambleas, congresos y ritualidades. Entre estas líneas está la constante lucha de jóvenes que están pensando en la organización de sus pueblos con sus características diferenciales en la cultura, en la política, en la economía, en la organización y dinamizando sus acciones en los cabildos, cabildos mayores, escolares, universitarios, movimientos juveniles, estructuras zonales, regionales, nacionales. Del joven que está en constante contacto con la madre tierra, del joven que dinamiza y estructura una familia; de los mayores que con su espíritus de nin@ y joven, impulsan y acompañan este camino de la juventud.