

**INTERCULTURALIDAD Y PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN EN EL ESPACIO
UNIVERSITARIO**

Trabajo de grado para optar al título de Psicóloga:

Diana Sofía Vargas Gómez

Director de trabajo de grado:

José Gregorio Rodríguez

**Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Psicología
Programa RED**



Bogotá
2012

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al profesor José Gregorio por confiar en mí y dirigir mi tesis, porque gracias a sus exigencias comprendí las virtudes del orden y la disciplina. Al profesor Eudocio quien resolvió con paciencia mis preguntas e inquietudes. A los y las estudiantes del curso uitoto I-2011-II que aceptaron participar en esta investigación, a todos y todas gracias por su amable colaboración.

A Alejo, Leo, Oscar y Said, quienes se encargaron de nutrir con sus ideas, críticas y comentarios el contenido de estas páginas.

A la Universidad Nacional de Colombia por ser mi *alma mater*, el lugar de encuentro del saber y la vida.

TABLA DE CONTENIDOS

	Págs.
INTRODUCCIÓN.....	6
1. HORIZONTE TEÓRICO.....	8
1.1. Contornos de la subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural y el construccionismo social.....	9
1.2. Desplazamiento de lo inteligible, desencantamiento de la historia objetivada en el “yo”.....	13
1.3. Pensamiento decolonial y Universidad como espacio de diálogo de saberes.....	19
1.4. A modo de conclusión.....	24
2. HORIZONTE CONCEPTUAL.....	26
2.1. Antecedentes.....	26
2.2. Problema.....	37
2.3. Justificación.....	39
2.4. Objetivos.....	41
3. HORIZONTE METODOLÓGICO.....	42
3.1. Actores, espacios y procedimientos.....	44
3.2. Categorías de análisis.....	44
4. HALLAZGOS.....	46
4.1. Cómo se nombra la diversidad, universidad e interculturalidad.....	46
4.2. El currículo encarnado, aproximaciones al bue.....	50
4.3. Procesos de subjetivación, caminando hacia la decolonialidad.....	62
5. DISCUSIÓN.....	69
6. CONCLUSIONES.....	75
7. REFERENCIAS.....	77

RESUMEN

La educación intercultural en varias investigaciones se vincula con procesos de adaptación de grupos étnicos minoritarios a los sistemas de educación formal. En la búsqueda por un diálogo de saberes entre el conocimiento académico y el saber de los pueblos indígenas en el espacio universitario, tomé como espacio intercultural un curso de lengua y cultura *uitoto* en la Universidad Nacional de Colombia para describir su dinámica interna y los posibles procesos de subjetivación derivados del encuentro entre sujetos de inteligibilidades culturales divergentes. A través de observación participante y relatos de vida se encontró que el espacio se mueve entre la colonialidad y la decolonialidad. El curso es un espacio atravesado por parámetros históricos de desconocimiento del saber derivado de la tradición oral, pero a su vez un escenario importante donde las y los sujetos pueden reconocerse en sus diferencias, establecer identificaciones con la alteridad e iniciar procesos de transformación de sí mismos y de la historia. Los procesos de subjetivación están ligados a modos de dominio y apropiación de universos simbólicos –herramientas y saberes–, constituyen una pieza conceptual clave para desesencializar las identidades étnicas y comprender que estas son producto de una historia de intercambios entre sujetos de inteligibilidades culturales divergentes. Intercambios que en el espacio universitario permiten que las y los sujetos se apropien de un saber para resignificar sus narrativas al tiempo que se reconocen como agentes responsables de un devenir histórico y tejen relaciones entre el saber académico y el saber local.

Palabras claves: Interculturalidad, decolonialidad, colonialidad, procesos de subjetivación, dominio, apropiación, inteligibilidad.

ABSTRACT

Intercultural education in several investigations is linked to processes of adaptation of ethnic minority groups to formal educational systems. In the search for a dialogue between academic knowledge and lore of indigenous peoples in the university space, I took a course of language and culture *uitoto* at the National University of Colombia as intercultural space in order to describe internal dynamics and possible processes of subjectivation derived from the encounter between subjects from divergent cultural intelligibilities. Through participant observation and life stories was found that university space moves between coloniality and decoloniality. The course is a space traversed by historical standards of lack of knowledge from oral tradition, but at the same time an important scenario where individuals can be recognized on their differences, establishes identification with otherness and to initiate processes of transformation of history and themselves. Subjectivation processes are linked to modes of mastery and appropriation of symbolic universes, tools and knowledges, are a key concept piece to de-essentialize ethnic identities and realize that these are product of a history of exchanges between individuals of differing cultural intelligibilities. Exchanges in the university space allow the individuals to appropriate knowledges in order to resignify their narrative while are recognized as responsible agents of historical developments, weaving relationships between academic and local knowledges.

Key Words: Interculturality, decoloniality, coloniality, subjectivation processes, mastery, appropriation, intelligibility.

INTRODUCCIÓN

Mi interés investigativo surge de la preocupación por la participación de miembros de pueblos indígenas en la Universidad Nacional de Colombia (UNC). En principio, tal preocupación aparece vinculada a una noción rudimentaria de resistencia cultural, que desde mi desconocimiento pleno de la situación, supone un choque ontológico y epistemológico entre los miembros de tales comunidades y las prácticas académicas propias del campus universitario. Una vez en el proceso de búsqueda y creación de una perspectiva teórica para abordar el tema, la noción de resistencia, que usualmente aparece ligada a movimientos sociales de oposición y lucha contra los poderes instituidos, adquiere otros sentidos.

Las luchas históricas de los pueblos originarios de América por condiciones de intercambio igualitario, de reconocimiento de sus realidades y formas de vida, son expresión de la constante negación del otro y la pérdida del potencial creador y emancipador del encuentro con la alteridad. La colonialidad –parámetros históricos de exclusión, exterminio y subordinación de la diferencia- es susceptible de ser contrarrestada mediante la reelaboración subjetiva de la historia. Los procesos de subjetivación hacen referencia a la posibilidad de los sujetos de resignificar la historia a través del intercambio con los otros.

La interculturalidad es un término que viene siendo usado para referirse al encuentro entre sujetos de culturas diferentes en el espacio educativo. En el caso de la Universidad Nacional de Colombia existen unos cursos de lengua y cultura indígena que se aproximan a esta idea de interculturalidad en el panorama de la educación superior. El trabajo de campo de esta investigación se llevó a cabo en uno de estos cursos y permitió comprobar que, pese a los parámetros de colonialidad que impone la tradición científica y académica, la universidad es un espacio donde las y los sujetos pueden reconocerse en sus diferencias y apropiarse de saberes que pertenecen a inteligibilidades divergentes. La apropiación de estos saberes se da a través de la incorporación narrativa a sus trayectorias de vida y constituyen un elemento clave para decolonizar el saber. En este sentido la interculturalidad va de la mano con los procesos de subjetivación, permitiendo que los conocimientos de los pueblos indígenas sean valorados y legitimados a través de los diferentes sentidos que le atribuyen las y los estudiantes.

El trabajo tiene una continuidad, aunque es posible leer de forma independiente cada capítulo, ciertas afirmaciones y términos son más comprensibles si se establecen las relaciones entre sus partes. Cada nuevo capítulo incorpora de alguna manera lo construido en los anteriores. El primer capítulo corresponde a la construcción teórica de los procesos de subjetivación desde la perspectiva cultural e histórica en psicología y el construccionismo social, así como un acercamiento al pensamiento decolonial y la interculturalidad entorno a la academia. El segundo capítulo da cuenta de la búsqueda de antecedentes empíricos que contribuye a plantear el problema y los objetivos de investigación. El tercer capítulo define desde una perspectiva cualitativa espacios, procedimientos y participantes de la investigación. Derivado del horizonte teórico y conceptual se crean las categorías de análisis con el fin de interpretar los datos. El cuarto capítulo corresponde a dichas interpretaciones y es una posible lectura de lo acontecido en el aula a partir de los sentidos otorgados por las y los estudiantes que participaron en las entrevistas. Con la elaboración de los hallazgos en el quinto capítulo se retoman elementos de los antecedentes y el horizonte teórico para finalmente llegar a las conclusiones.

1. HORIZONTE TEÓRICO

La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que sólo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo. Nadie tiene libertad para ser libre, sino que, al no ser libre lucha por conseguir su libertad.
(Freire, P. 2009)

El presente entramado teórico se desarrolla a partir de la articulación de tres grandes nodos temáticos: i) los procesos de construcción de subjetividad desde una perspectiva socio-cultural e histórica; ii) el encuentro con la otredad como catalizador de cambios y transformaciones en estos procesos de subjetivación y iii) el rol que juega la academia y el espacio universitario como facilitador de tales encuentros.

El primer nodo supone un sujeto que emerge de las interacciones con los otros, sujetos que se crean en la apropiación de universos simbólicos que le preexisten y en los cuales participan. La subjetividad se construye en las actividades mediadas que realizamos con los demás (Vygotski, 1995; 1997; 2009), nuestra conciencia es el resultado de una organización semiótica particular que obedece a nuestra participación en determinadas actividades sociales, políticas, culturales e históricas (Silvestri y Blanck, 1993). Dichas actividades, suponen unas formas de interacción específicas, actitudes, modos de asumir el mundo que tienen su expresión discursiva con matices históricos y socioculturales propios de *locus* de enunciación de sus participantes. Formas discursivas específicas que crean “núcleos de inteligibilidad”, marcos de interpretación del mundo desde los cuales los sujetos se posicionan para otorgar significado y valor a sus vidas (Gergen, 1996).

En un nivel más amplio, los núcleos de inteligibilidad no son sólo discursivos, pueden entenderse como “campos” de poder interrelacionados que constituyen el entramado del espacio social, formando *habitus* y permitiendo la reproducción/reactivación de determinadas prácticas sociales (Bourdieu, 1991). Cada campo tiene una lógica interna, patrones históricos

de conducta y pensamiento, que son desnaturalizados y actualizados desde la labor del sujeto como participante y creador de los mismos.

El segundo nodo está relacionado con la interdependencia de los campos y el rol transformador de los sujetos que transitan, intercambian y se posicionan desde estos. Son los encuentros entre sujetos de campos divergentes el factor facilitador de procesos reflexivos, de descolocación del sujeto frente a la lógica interna del propio campo. En este orden de ideas, las dinámicas de oposición y resistencia que emergen en el espacio social están fuertemente vinculadas con los procesos de performance subjetiva (Butler, 1997^a), es decir con prácticas renovadas por los sujetos que introducen otros sentidos al campo. En su doble condición de sujeto/sujetado, todas las personas pueden reconocerse como agentes de cambio y transformación bajo los núcleos de inteligibilidad que le aportan sus condiciones de limitación y posibilidad (Butler, 1997^b).

El tercer nodo se ubica en la academia, más concretamente el espacio universitario como lugar en el cual se desarrollan paradójicamente procesos de reproducción y emancipación. Revisando las ideas de Spivak (1985 a, b.) y otros pensadores de la decolonialidad (Quijano, A. 2000; Walsh, C. 2008; Castro-Gómez, S. 2007), trataré de mostrar el rol que juega la Academia en los planteamientos decoloniales en relación con intercambio cultural y el diálogo de saberes en el espacio universitario.

En resumen, la articulación de los tres nodos plantea el encuentro entre inteligibilidades divergentes como elemento catalizador de transformaciones tanto a nivel subjetivo como de la humanidad en su conjunto. Del encuentro con la alteridad se descubren los límites del propio campo, se inician procesos reflexivos y se pasa de la alienación al compromiso con las realidades en las que nos encontramos inmersos. El encuentro implica interpelación mutua, pero sobre todo un cuestionamiento del lugar desde el cual se posiciona el sujeto. Así, los procesos de cambio social emergen del enfrentamiento del sujeto con las condiciones históricas objetivadas y naturalizadas que lo forman. En este sentido, podría decirse que la esfera más elemental de resistencia es “la lucha consigo mismo”, contra la historia incorporada, subjetivada.

1.1. Contornos de la subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural y el construccionismo social.

De acuerdo con Vygotski, psicólogo bielorruso pionero de lo que actualmente se conoce como perspectiva histórico-cultural en psicología, la especificidad de lo humano radica en la actividad simbólica, en el uso de *instrumentos psicológicos*. Los instrumentos psicológicos son sistemas convencionales de signos que permiten el dominio de los procesos psicológicos propios o ajenos y son la base del “comportamiento artificial” que nos distingue de los animales no-humanos (Vygotski, 1997). Un instrumento psicológico puede ser cualquier sistema de “signos convencionales” (sistemas de escritura, de numeración, obras de arte, dibujos, mapas, el álgebra, la mnemotecnia) que median entre los sujetos y el mundo. No entramos en interacción directa con los otros y con el mundo, precisamos de sistemas convencionales de signos para entrar en relación. Todo el tiempo estamos inmersos en actividades mediadas, es decir en situaciones de interacción en la cuales hay instrumentos mediadores –materiales como un computador, intangibles como el lenguaje hablado- que posibilitan el contacto.

La posibilidad de mediación supone un salto cualitativo significativo en el desarrollo humano, conlleva nuevas formas de pensamiento y acción a partir de la convergencia entre los instrumentos mediadores de diferente índole.

El uso de medios artificiales, la transición a la actividad mediata, cambia fundamentalmente todas las funciones psicológicas, al tiempo que el uso de herramientas ensancha de modo ilimitado la serie de actividades dentro de las que operan las nuevas funciones psicológicas. En este contexto, podemos emplear el término de *función psicológica superior*, al referirnos a la combinación de herramienta y signo en la actividad psicológica (Vygotski, 2009).

La introducción del signo supone un cambio significativo en el “curso natural” o biológico de las funciones psicológicas. Memoria, sensación, percepción, atención, razonamiento, etc., *todos los convencionalmente llamados “procesos psicológicos” se configuran de acuerdo a las infinitas posibilidades de actividad mediada de los sujetos*. Así, el desarrollo psicológico dependerá de las coordenadas mediacionales de organización psíquica, es decir, dependerá de las pautas de organización marcadas por el uso de determinados instrumentos mediadores, de determinados sistemas simbólicos, de determinadas herramientas (Vygotski, 1997).

En este orden de ideas, la conciencia se organiza “internalizando” las formas de mediación de las actividades en las cuales participamos. La internalización implica un proceso de transformaciones sucesivas por el cual una operación externa entre personas, a través de tales instrumentos mediadores, se consolida en la organización de los procesos psíquicos superiores (PPS), integrándose en el sistema psicológico que constituye la “personalidad” (Vygotski, 2009). Esto sugiere una noción de subjetividad como configuración mediacional de prácticas sociales que se decantan en los individuos.

La manera en que los sujetos internalizan los instrumentos mediadores está relacionada con su uso y puede darse en dos sentidos, como *dominio* y como *apropiación*. El dominio y la apropiación son dos formas de internalización de los instrumentos o herramientas de mediación, cada uno implica un uso particular de los instrumentos mediadores (Wertsch, 1999). El dominio refiere al “saber cómo” usar determinada herramienta cultural, por ejemplo puedo “dominar” otra lengua en la escuela, un software en el trabajo o una embarcación para llegar al otro lado del río.

La apropiación implica algo más que el saber cómo, requiere un entendimiento del contexto cultural y social del cual hace parte el instrumento. Conlleva un acercamiento comprensivo del sujeto, un posicionamiento frente a la actividad que realiza y por la tanto permite hacer extensivo el uso de la herramienta a otras esferas distintas a las del contexto inicial. Por ejemplo, ya no sólo hablo otra lengua, sino que adopto las maneras culturales de los hablantes de dicha lengua y hago extensivo su uso fuera del espacio escolar.

El concepto de apropiación es desarrollado por Bajtin y expresa la frontera entre lo propio y lo ajeno, pues la herramienta cultural es ajena en tanto hace parte de un contexto social y cultural específico que precede al sujeto, pero es también propia en tanto el sujeto las habita y las puebla de sentidos e intenciones, es decir, se las *apropia* (Wertsch, 1999).

La perspectiva histórico-cultural supone que la subjetividad es la decantación de prácticas sociales y culturales en las cuales participan las personas. Esta idea tiene cierta continuidad en los desarrollos teóricos del construccionismo social.

Desde el construccionismo social se plantea una perspectiva relacional de la subjetividad, en la cual los contornos de un “yo” definido y homogéneo se pierden. “No nace ni muere un individuo aislado: nace en una relación, y a la vez que es definido por ella, la define. Cuando uno muere lo que perece es una pauta de relaciones” (Gergen, 1992: 304). La subjetividad se

entiende como reducto narrativo que concentra sentidos y significados¹ derivados de las prácticas sociales y culturales. Somos lo que somos de acuerdo a los “núcleos de inteligibilidad” que nos sostienen como unidad narrativa (Gergen, 1996).

Los núcleos de inteligibilidad son marcos interpretativos y explicativos que surgen de la realización conjunta de actividades humanas, expresan significados y valores construidos por una *comunidad de interlocutores*². “Tales núcleos puede que sean ilimitados y totalizantes, o localizados y específicos; cabe que dirijan un acuerdo amplio o apelen a una pequeña minoría” (p.9). En todo caso se anclan en la participación conjunta de grupos humanos que consolidan colectivamente una serie de actividades, pautas de comportamiento y discursos.

Los núcleos de inteligibilidad tienen un fuerte componente discursivo que facilita que los sujetos participantes co-construyan su realidad. Haciendo eco de la idea vygotskiana de las palabras como expresión de la naturaleza histórica de la conciencia humana, se afirma que en su constitución narrativa, realidades y sujetos se deben al lenguaje que permite nombrar y coordinar sus acciones. “A través de la coordinación relacional, nace el lenguaje, y a través del lenguaje adquirimos la capacidad de hacernos inteligibles” (p.222). Convenimos en ciertos espacios y quehaceres gracias al lenguaje que nos permite coordinar nuestras acciones en común.

Puesto que las inteligibilidades son construcciones discursivas implican un recorte de “lo real” (Silvestri y Blanck, 1991), son parciales y diversas. De acuerdo con Gergen (1996) toda inteligibilidad, en tanto núcleo discursivo, crea sus propios límites a partir de los cuales da lugar a su propia negación. Como *ontología afirmada*, todo núcleo de inteligibilidad conlleva su *negación implícita*: “La elaboración de cualquier núcleo dado de inteligibilidad depende, en cuanto a su significado, de aquello que no es, inclusive sus contrarios, sus ausencias, y aquellas posiciones que sus diversas apariciones han hecho posibles” (p.11).

Teniendo en cuenta los procesos de internalización –apropiación y domino-, un sujeto puede hacer parte de más de un núcleo de inteligibilidad. Como participante en prácticas

¹ La diferencia entre significado y sentido radica en que el primero refiere a explicaciones ampliamente compartidas a través de diferentes contextos culturales y sociales, mientras que el sentido corresponde a las interpretaciones particulares de los sujetos en determinado contextos y, por tanto son múltiples. “El significado es sólo una de las zonas de sentido, la zona más estable y precisa” (Vygotski, 1995:222)

² Aunque en principio, Gergen desarrolla la idea de núcleos de inteligibilidades en relación con los discursos psicológicos y las transformaciones posibles al interior de la disciplina, su planteamiento puede extenderse a otras esferas de la vida no académica. Esto se hace evidente hacia el final de su obra *Realidades y Relaciones* (1996), cuando plantea el significado en acciones complementarias, coordinadas con los otros.

discursivas variadas y en constante construcción, el sujeto es *polivocal*, *polifónico*, *polipotenciado* (Gergen, 2007). Los núcleos de inteligibilidad convergen en el sujeto a través del lenguaje dotando de significado, sentido y valor su existencia. Es a partir de esta convergencia en el sujeto que los límites de los núcleos discursivos se ponen en evidencia, son los sujetos en tanto polifónicos, quienes dan lugar a dinámicas de contacto, de intercambio, colisión o choque entre prácticas discursivas. En este sentido, como sustrato histórico son los sujetos quienes jalonan las transformaciones y cambios sociales. Sin embargo, para devenir motor de desplazamiento de los límites de lo inteligible, el sujeto debe romper con el encantamiento de lo que Bourdieu (1991) llama *illusio* o *creencia originaria al campo*.

1.2. Desplazamiento de lo Inteligible, desencantamiento de la historia objetivada en el “yo”

Equiparable a los núcleos de inteligibilidad, el campo en analogía con un terreno de juego, tiene sus propias reglas y jugadores, es “una esfera de la vida social que se ha ido autonomizando progresivamente a través de la historia en torno a cierto tipo de relaciones sociales, de intereses y recursos propios, diferentes a los de otros campos” (Giménez, 1997). Campo/habitus constituyen la expresión completa de la dinámica de internalización. Sin un campo social e históricamente constituido –y por tanto objetivado- donde los instrumentos psicológicos sean valorados en sus usos, no puede forjarse unos esquemas organizadores de la actividad mediada a nivel subjetivo.

El *habitus* es la materialización de la historia colectiva que, a través de unas prácticas concretas, se objetiva en los cuerpos y en las instituciones sociales al punto de ser naturalizadas. Es *la virtud de incorporación* de la historia, pues en la medida que los individuos comparten unas condiciones de producción y funcionamiento, es decir, tienen en común un obrar y una práctica, surgen unos principios (schemes)³ que rigen tanto las prácticas como a los individuos (Bourdieu, 1991). Tal conjunto de principios, cuando rigen en los sujetos, son la historia objetivada en disposiciones adquiridas, permanentes, duraderas y

³ También traducido como esquema, esquemas o principios generadores, entendidos no como estructuras mentales –visión intelectualista que Bourdieu refuta en su obra *el sentido práctico*- sino como mecanismos incorporados de percepción, apreciación y acción.

transferibles que marcan los límites del momento presente, de la suprema realidad⁴. El *habitus* como este conjunto de principios y disposiciones reguladas y regulares, estructuradas y estructurantes, es el punto de intersección de la historia social en la historia individual, son las inteligibilidades en acción.

El campo no se reduce al manejo de una jerga específica. Al igual que los núcleos de inteligibilidad, los elementos discursivos se derivan de la acción conjunta entre personas. Los campos se forman de prácticas objetivadas por la historia, prácticas que generan una experticia que produce el efecto anticipatorio del porvenir –la reproducción- cuando hay correspondencia plena *habitus-campo*. El campo es “juego en sí y no para sí. No se entra en el juego mediante un acto consciente, se nace en el juego, con el juego, y la relación de creencia, de *illusio*, de *inversión/inmersión [investissement]* es tanto más total, más incondicional cuanto que se ignora como tal” (Bourdieu, 1991: 114).

La *illusio*, la creencia originaria, adherencia indiscutida a un campo, hace del *habitus* una objetivación de la relación social naturalizada en el cuerpo y es efectiva por la existencia de un capital simbólico circundante. Producto de las relaciones sociales, económicas y culturales, el capital simbólico es el reconocimiento colectivo de tales condiciones materiales, es la creencia de los sujetos en una suerte de recursos intangibles emergentes de las condiciones de existencia. Aunque el capital simbólico, no es inherente a los sujetos, sino producto del reconocimiento entre sujetos.

Si el espacio social es un terreno de lucha entre agentes inmersos en campos interdependientes, entonces los cambios llegan con la salida de los agentes sociales de la coordinación sinérgica de los campos, es decir, de una salida del sujeto de la inercia práctica, provocada por el *habitus* –que le permite ahorrarse la intención y el desciframiento de sus prácticas-. En otras palabras, es necesariamente a través del sujeto, de su cuestionamiento al campo, que se abre la posibilidad de apropiación y dominio de otros instrumentos mediadores, fuera de dicho campo.

Una aproximación a esta idea de ruptura con la creencia originaria al campo, aparece en términos de Mouffe y Laclau (1987) cuando en busca de un imaginario democrático radical

⁴ Entendida en términos de Berger y Luckman (2001) como aquella realidad avasallante del “aquí” y el “ahora”, constituida por una serie de objetos que preceden al sujeto, y por tanto exceden su estado presente.

resaltan el carácter diverso de las luchas sociales contemporáneas y la importancia de un exterior discursivo que permite su articulación.

Lógica de la equivalencia y radicalización de la democracia

La obra de Chantal Mouffe y Ernesto Laclau (1987) puede verse como un intento por explicar dentro del discurso democrático, las implicaciones del reconocimiento de diferentes realidades y subjetividades. Al definir la hegemonía como “un tipo de relación política; una forma, si se quiere, de la política; pero no una localización precisable en el campo de una topografía de lo social” (p.237), los autores están apelando a la parcialidad de las realidades sociales y sus formas discursivas, elemento clave para la movilidad de los límites de lo inteligible.

La hegemonía expresa la articulación y condensación de sentidos sociales. Si se establecen antagonismos es gracias a la demarcación hegemónica de unos sentidos sociales sobre otros. De acuerdo con los autores uno podría afirmar que la democracia es una inteligibilidad en sentido amplio que permite articulaciones hegemónicas bajo el imaginario de igualdad gracias a una lógica de equivalencia. La “lógica de la equivalencia” es “instrumento fundamental de la producción social” (p.254), una lógica sustentada en el poder del discurso revolucionario de igualdad, en tanto “poder absoluto del pueblo” para la lucha contra relaciones de subordinación y dominación.

Desde el punto de vista de la subjetividad como construcción social, aquellas luchas y resistencias “contra las desigualdades”, no pueden emerger sin captar los sentidos del imaginario igualitario para articularse y hacer frente mediante alianzas hegemónicas: “la articulación equivalencial entre antirracismo, antisexismo y anticapitalismo, por ejemplo, requiere una construcción hegemónica que, en ciertas condiciones, puede ser condición de consolidación de cada una de estas luchas” (p.301).

De acuerdo con Mouffe y Laclau (1987), en el espacio social las relaciones de subordinación, como simple posición de dependencia de un agente respecto de otro, son inevitables. Éstas se convierten en fuentes de antagonismos en la medida en que un exterior discursivo las califica como negativas, perdiendo así su “carácter diferencial positivo” (p.253). La lógica equivalencial del imaginario democrático de igualdad vendría a dar lugar a la

movilidad de las fronteras de realidades diferenciales positivas, negando las relaciones de subordinación en tanto “ilegítimas” para el agente externo.

“«Siervo», «esclavo», etc., no designan en sí mismos posiciones antagónicas; es sólo en términos de una formación discursiva distinta, tal como, por ejemplo, «derechos inherentes a todo ser humano» que la positividad diferencial de esas categorías puede ser subvertida, y la subordinación construida como opresión. *Esto significa que no hay relación de opresión sin la presencia de un «exterior» discursivo a partir del cual el discurso de la subordinación pueda ser interrumpido*” (p.254)⁵.

En este orden de ideas, podemos afirmar que la salida de la adherencia incuestionada al campo, empieza con un exterior discursivo que en la medida en que es apropiado por los sujetos promueve procesos reflexivos, dando lugar a una *inserción crítica* en su realidad.

Autocensura y resistencia

Butler (1997^a) retoma la idea foucaultiana del poder como productor de subjetividad, es decir de un poder que somete y a partir de tal sometimiento produce determinado tipo de sujetos. Esta condición paradójica del poder (subordinador/productor) se manifiesta en los mecanismos psíquicos. El sujeto deviene sujeto mediante un proceso ambivalente de sujeción⁶: es sometido a un orden que lo precede, pero su actuación excede al orden mismo y cada acción suya conlleva una renovación y actualización de las prácticas discursivas.

La cuestión de la sujeción⁷ está ligada a un movimiento reflexivo que implica *una vuelta sobre sí*. Este movimiento reflexivo, puede tomarse como internalización de la voluntad del otro, que pasa a ser voluntad sobre sí, actos de autocensura que inauguran la conciencia como medio por el cual el sujeto se convierte en objeto de su propia reflexión. La conciencia es reflejo y censura de los poderes sociales y culturales que someten y sujetan a los individuos, generando un “vínculo apasionado”, una “alienación o dependencia primaria” e “inaugural” al

⁵ Las cursivas son mías.

⁶ la palabra sujeción (subjection) es usada intencionalmente haciendo referencia a sus dos acepciones: “sujetarse a” y “devenir sujeto”.

⁷ Abordada por otros autores como Nietzsche, Hegel, Freud y Althusser, a los cuales toma como fuente Butler (1997)

poder⁸ -que al igual que la creencia originaria, *la illusio* en Bourdieu- posibilita el sometimiento al campo-social.

El sujeto se ve “obligado a buscar el reconocimiento en categorías sociales, términos y nombres que no ha creado, el sujeto busca los signos de su existencia, fuera de sí, en un discurso que es al mismo tiempo dominante e indiferente” (Butler, 1997^a:31). Vulnerables a los poderes instituidos, los individuos, dependientes para su existencia del reconocimiento conferido desde fuera devienen sujetos, sólo en la medida en que niegan este vínculo originario, la alienación primaria. El poder instituido es reiterado en el sujeto mediante procesos de incorporación y apropiación de las dinámicas sociales. No obstante la reiteración es activa y productiva en la medida en que el sujeto temporaliza las condiciones de subordinación. Las prácticas discursivas no son reproducidas mecánicamente, cada reiteración de una norma o conjunto de normas implica una actualización de la narrativa del sujeto (Butler, 2002).

La posibilidad de transformación de las inteligibilidades se da a nivel de los procesos de subjetivación con la negación de la creencia originaria. Con la defunción de la marca de los juegos inaugurales que dictan las fronteras de mi narración posible. La distancia entre la resistencia como simple oposición a la resistencia con fines transformativos radica en el desdibujamiento de los propios límites para poder narrarse de nuevo. La resistencia desde la performance subjetiva nace del reconocimiento constante de un Yo en falta, parcial, que para emerger necesita asumir que lo que “es”, es efecto de una censura inaugural de los poderes sociales e históricos que lo sujetan (Butler, 1997b).

Es a partir de este reconocimiento de la carencia, de las limitaciones generadas por la trayectoria relacional, que es posible construir nuevos lazos, nuevas relaciones generadoras de nuevos núcleos de inteligibilidad. El carácter subversivo del sujeto está en el poder que le confiere entrar en franco diálogo con el otro bajo este supuesto: “Lo que es, tal como es, nos permite obrar y crear; lo que es no nos dicta nada. Nosotros hacemos nuestras leyes y por eso somos también responsables de ellas” (Castoriadis, 1986: 2).

Como sustrato histórico, los sujetos reflejan las limitaciones de sus campos, esta incompletud –inherente a la humanidad y sus instituciones en tanto construcciones históricas-

⁸ Poder entendido como historia objetivada y naturalizada en prácticas sociales.

es la condición que promueve una búsqueda vital y permanente de construcción de significado y sentido con los otros.

De la ruta silente del subalterno al acto narrativo de co-construcción

Spivak (1985^a) establece una distinción muy pertinente para comprender la direccionalidad que otros pueden dar a nuestras acciones coordinadas a través del lenguaje: representación –“hablar a favor de” o tomar “el lugar de”- y representación como escenificación, como re-presentación. La tensión entre una y otra es una constante del proceso de lucha contra la *illusio*, de resistencia a dejar de ser en el marco de lo históricamente dado. El interlocutor, que concede el privilegio de significar mi acción, puede optar por darle a ésta un sentido “a imagen y semejanza” de su representación o, una vez en el ejercicio reflexivo de borrarse, de oponerse a los cercos de su propia realidad, intentar re-presentarme, dar vía a libre a otra relación posible.

Obviar esta tensión es suprimir la voz del otro y negarlo como agente, como sujeto dialógico. En este sentido la crítica de Spivak (1985b) pone de relieve cómo la no distinción entre representación, en tanto “tomar el lugar de”, o “hablar por” y representación como “re-presentar al otro”, ha marcado la historia del mal llamado “tercer mundo”⁹. Una inteligibilidad colonial desbordada, ha construido un otro en la supresión, en el silencio. Un interlocutor borroso y correlato marginal del colonialismo.

Como ejemplo de choques entre inteligibilidades, el proyecto colonial es muestra de un desplazamiento unilateral de las fronteras de la propia realidad, negación del diálogo como proceso de intercambio, reafirmación del atropello posesivo de dominar al otro sin comprenderlo. Primacía de la representación sin re-presentación, invisibilización del otro mediante la supresión y el menoscabo de sus marcos interpretativos del mundo, de sus instrumentos mediacionales por la imposición de otros ajenos. Así, cuando Spivak (1985^a) se pregunta por la voz del subalterno, señala un no lugar desde el cual deben partir los intelectuales para no caer en la asimilación de querer representarlo y reproducir lógicas de la colonialidad.

⁹ “El tercer mundo” está ligado a la idea desarrollista del paradigma de la modernidad, corresponde al seguimiento de las condiciones socioeconómicas de occidente como parámetro de determinación del progreso del resto de naciones. Para ampliar la crítica, ver Escobar (2007).

Sin la propia narración, el señalamiento desde fuera no dice nada. Reconocerse homosexual, negra(o) o indígena, es un acto narrativo de descubrimiento y conquista de sí mismo que propicia la reflexividad requerida “para la transformación de la realidad objetiva que los hace ser para otros” (Freire, 2009).

En este sentido, la lógica de la equivalencia del imaginario democrático, enunciada por Mouffe y Laclau (1987), es apenas un salto al vacío, un espacio discursivo amplio para autoproducirse. Como núcleo discursivo, la democracia no expresa ningún significado sin la participación de agentes sociales que logren coordinar sus acciones bajo este *sistema de comunicación* (Gergen, 1996). Hacer referencia a un “exterior discursivo”, no implica que las luchas y formas de resistencia contra las relaciones de subordinación dependan de la lectura negativa de una realidad externa. Esto sería negar la autonomía de los sujetos para reconocer sus propias limitaciones y narrar sus posibilidades.

En relaciones de interdependencia no hay nada completamente externo al espacio social. Dependemos los unos de los otros en el proceso constante de autocrearnos. El potencial de cada sujeto para significar deviene de la acción conjunta, del interlocutor como complemento. “Un individuo aislado nunca puede «significar»; se exige otro que complemente la acción y darle así una función en la relación. Comunicar es por consiguiente el privilegio de significar que otros conceden” (p.231). El exterior discursivo, no es la persona representante de una inteligibilidad ajena que señala la falencia, el exterior discursivo es la intromisión de cualquier elemento mediador que bajo las lógicas propias a un núcleo de inteligibilidad específico, hace necesaria una nueva lectura del propio campo.

1.3 Pensamiento Decolonial y Universidad como espacio de diálogo de saberes

De acuerdo con Quijano (2000), la colonialidad es una secuela histórica del colonialismo, más duradera y emergente de las relaciones de “dependencia histórica estructural” con los centros de poder colonial/moderno¹⁰, relaciones donde el trabajo, la naturaleza, el sexo, la

¹⁰Modernidad/colonialidad es la premisa fundante de un proyecto investigativo que constituye un descentramiento de la historia universalizante de occidente, el cual pone de presente la empresa colonial como correlato oculto de la modernidad. En este sentido se plantea que el origen de la modernidad empieza con el descubrimiento de América y el control sobre el Atlántico y no en el siglo de las luces, siendo el sistema mundial capitalista y el colonialismo constitutivo de la modernidad. Desde esta perspectiva se muestra la dimensión velada de la modernidad fuera del centro de poder europeo: las culturas y conocimientos subalternizados como consecuencia de la dominación y explotación colonial (Escobar, 2003).

subjetividad y la autoridad se configuran a partir de la imposición de un sistema de dominación y explotación basado en la clasificación étnica/racial. Walsh (2008) distingue cuatro ejes de colonialidad: i) colonialidad del poder, ii) colonialidad del saber, iii) colonialidad del ser y iv) colonialidad de la naturaleza y la vida.

El primer eje está relacionado con la clasificación social, jerárquica, racial y sexual, que organiza el poder estableciendo al “hombre blanco” en condición de superioridad y en orden descendente –siguiendo el patrón de “blanqueamiento”- luego mestizos, indios y negros. El segundo eje, “descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados” (p.137) y se refleja en todo el sistema educativo, desde la escuela hasta el nivel universitario. El tercer eje supone que sólo es humano aquel que se acerca más al pensamiento racional occidental. Bajo este argumento se puede hacer lectura del “reconocimiento especial” a poblaciones de afrodescendientes e indígenas, frente al resto de la población “blanca-mestiza-normal” desde una perspectiva deficitaria. El cuarto eje, permite la destrucción y explotación de la “madre naturaleza”, derivado de la dicotomía naturaleza/sociedad:

Este eje de la colonialidad ha pretendido acabar con toda la base de vida de los pueblos ancestrales, tanto indígenas como afrodescendientes. Hoy se recrea a partir de las prácticas y políticas, entre otras, del desarrollo, etnoturismo (con su folklorización y exotización) y «ONGización¹¹», en que prevalecen el individuo y su bienestar individual-neoliberal (p.139).

La decolonialidad entonces, es una apuesta política por deconstruir las relaciones cimentadas bajo estos ejes históricos y sociales, que demarcan narrativas subjetivas negativas. Es una propuesta que surge de procesos reflexivos, intelectuales y académicos¹² sobre los límites y posibilidades de crear nuevos sistemas de pensamiento, alternos a los lineamientos moderno-coloniales. Lo cual implica un repensar la Academia, para transformar sus cánones y prácticas (Escobar, 2003:70).

¹¹ La ONGización hace referencia a una preponderancia de las agendas de las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) como mediadores de intereses internacionales, antes que locales.

¹² La idea de subalternidad o subjetividad subalterna aparece a partir de las críticas de Spivak al Grupo de Estudios Poscoloniales sobre la India. En Latinoamérica, haciendo eco de estos trabajos, surgen la perspectiva teórica de la modernidad-colonialidad, que tiene como principales representantes a Walter Mignolo, Anibal Quijano, Catherine Walsh, Arturo Escobar entre otros. Por la misma línea en Colombia se destacan las investigaciones del instituto *Pensar* de la Universidad Javeriana, donde figuran los trabajos de Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo.

Desde los planteamientos de Castro-Gómez (2007) y Walsh (2007, 2008), el primero abre el debate sobre la colonialidad en la universidad y sus posibles transformaciones desde la transgresión al orden disciplinar y la apertura a otros saberes. En este último sentido, Walsh (2008) propone interculturalizar la educación como un paso necesario en el proceso de decolonizar el saber.

De la hybris del punto cero al diálogo de saberes

De acuerdo con Castro-Gómez (2007) el triángulo moderno/colonial ser-poder-saber se manifiesta en dos condiciones comunes a la Academia: i) una organización arbórea, jerarquizada, dividida en campos de saber afincados en unos límites epistémicos con prácticas y actividades específicas y ii) ser el lugar privilegiado de la producción de conocimiento, el espacio que legitima y designa qué conocimiento es “útil”, “científico” y “válido”. Estas dos condiciones son la base del modelo epistémico de la colonialidad que Castro-Gómez (2007) denomina *la hybris del punto cero*.

En analogía con la metáfora teológica del *Deus Absconditus*¹³, el modelo científico moderno que rige la universidad peca por la desmesura de pretender ser observador-inobservado.

Como Dios, el observador observa el mundo desde una plataforma inobservada de observación, con el fin de generar una observación veraz y fuera de toda duda. Como el Dios de la metáfora, la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observar al mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica (...). Por eso hablamos de *la hybris*, del pecado de la desmesura. Cuando los mortales quieren ser como los dioses... (p.84).

El pecado de la desmesura, la *hybris* del punto cero, representa el riesgo de la pretendida neutralidad de los conocimientos científicos. La universidad es el espacio de la colonialidad (ser-poder-saber-naturaleza y vida) en tanto fragmenta “lo real” con el fin de dominarlo, excluye otros saberes, mantiene subalternizada la visión orgánica de un todo interrelacionado y niega el locus de enunciación cultural de sus agentes.

¹³ Surgido del cristianismo, el *Deus Absconditus* refiere a un dios que ha abandonado el mundo para ocultarse en otra parte desde la cual observa a la humanidad, pero no es un dios asequible al conocimiento de los humano de ninguna manera en el plano terrenal.

Siguiendo a Lyotard, Castro-Gómez (2007) plantea que con “la planetarización de la economía capitalista” la segunda condición de la epistemología colonial-moderna que hace de la Universidad el espacio exclusivo y legítimo de producción de conocimiento se ha trastocado. Una “crisis de legitimidad”, derivada de los poderes del mercado global para establecer qué es conocimiento útil y rentable, ha hecho de la universidad un ente corporativo, productor de conocimiento pertinente para la biopolítica global¹⁴.

Pese a esta crisis, su propuesta de decolonizar la universidad apunta a romper con la parcelación del conocimiento y la experiencia como condición primera de la colonialidad que aun impera en la organización institucional y el pensamiento disciplinar. Una flexibilización disciplinar que permita a profesores y estudiantes moverse libremente por diferentes programas, departamentos y facultades, formando sus propios currículos (Castro-Gómez, 2007:87). Además de esta transdisciplinariedad, para decolonizar la universidad también es necesario entrar en diálogo con otros saberes. “Descender del punto cero y hacer evidente el lugar desde el cual se produce el conocimiento” (p.89), abriendo el espacio universitario a otras formas culturales de producción de conocimiento, distintas a la tradición de la ciencia occidental, procurando una “conjunción epistémica” entre diferentes formas culturales de producir conocimiento.

La apuesta decolonial supone entonces una universidad de la *complejidad*, *transdisciplinar* y *transcultural*, (Castro-Gómez, 2007) que contra las formas monolíticas de saber, proponga un diálogo que procure la contaminación epistémica frente a la visión antiséptica del observador inobservado. Un espacio de diálogo de saberes, de encuentro con el otro.

Interculturalidad

Para Walsh (2008) la decolonialidad es una herramienta teórico-analítica, no es una categoría abstracta y nueva, pues se expresa en “actitudes, proyectos y posicionamientos políticos” que dan cuenta de luchas que vienen desde el colonialismo y la esclavitud. La decolonialidad supone la transformación del estado y sus instituciones. Según la autora,

¹⁴ Mecanismos de regulación sobre la vida de la población y sus cuerpos, que desde las instituciones designa quién vive o muere, de qué forma y bajo una determinada conformación del espacio (Foucault, 2001). La biopolítica va acorde con formas de exclusión y racismo que se justifican sutil o abiertamente bajo el paradigma colonial-moderno.

decolonizar implica el reconocimiento de los diferentes pueblos que habitan el espacio nacional (plurinacionalizar) y la creación de lazos e intercambios entre éstos (interculturalizar).

Luego, la interculturalidad es un eje constitutivo de la decolonialidad, una iniciativa de los propios grupos subalternos que expresa el compromiso político y epistémico con la reconstrucción de sus saberes y tradiciones. Sin satanizar el conocimiento occidental y la tradición moderna de hacer ciencia, la interculturalidad supone una nueva manera de asumir la ciencia para decolonizarla (Walsh, 2007). La interculturalidad plantea una responsabilidad colectiva que involucra a la sociedad en general. No sólo se traduce en demandas a los pueblos indígenas y afros para adaptarse al sistema educativo dominante, sino que implica cambios significativos a través de su participación en el mismo, para una nueva “condición social del conocimiento” (p.33).

Tanto el pluriculturalismo como el multiculturalismo desde el discurso estatal supone una idea superficial de la diversidad¹⁵ (Walsh, 2008). En analogía con los diques disciplinares de la academia, tanto en el uso del “pluri” como del “multi”, la diversidad es tomada como modos de existencia independientes, inteligibilidades que en el plano social no se tocan. A diferencia de las acepciones que desde los discursos estatales ha adquirido lo pluricultural o lo multicultural, la interculturalidad no es simple reconocimiento, tolerancia y respeto por la diferencia. La interculturalidad va encaminada al diálogo franco entre las realidades sociales existentes para el desplazamiento de los límites de lo inteligible, implica el reconocimiento de la parcialidad del Yo y la necesidad de generar nuevas relaciones de inevitable interdependencia con aquel otro que me construye y completa en los procesos de transformación subjetiva.

En resumen, tanto Walsh (2007) como Castro-Gómez (2007), coinciden en la necesidad de diversificar las formas de producir conocimiento a través del intercambio cultural. Esto

¹⁵ De acuerdo con Walsh (2008), existen varias formas de hacer referencia a la existencia de realidades divergentes. Sin embargo, no todas tienen el mismo sentido. Según el contexto de los cuales emergen, prefijos como “multi” y “pluri”, pueden expresar diferentes sentidos. Los términos pluricultural y multicultural son descriptivos e indican la existencia de varias culturas en un mismo espacio. Usualmente el “multi” acompaña reconocimientos desde occidente de un relativismo cultural, en el cual las culturas no entran en contacto y esconde desigualdades e inequidades socio-históricas. El “pluri” es recurrente en los contextos suramericanos para referirse a procesos de convivencia entre indígenas-negros/blancos-mestizos. Actualmente, ambos se usan de forma indistinta y son parte constitutiva de los discursos estatales y políticas públicas de inclusión.

supone una apertura de la Academia a los saberes y tradiciones que buscan ser reconstruidos en contextos de grupos culturales específicos. Tal apertura implica cambios en la organización y administración de los espacios y recursos universitarios, a fin de garantizar una flexibilización disciplinar que permita el flujo y la articulación de sus agentes en un ambiente de cooperación y entendimiento mutuo.

Así, la perspectiva intercultural plantea un modelo de universidad en la que convergen inteligibilidades divergentes, espacio de cuestionamiento y reflexión que jalona transformaciones sociales, trazando los derroteros para asumir con responsabilidad los retos de la existencia.

1.4. A modo de conclusión

Finalmente, la idea de resistencia que subyace a este entramado teórico, está ligada al nivel más ínfimo, pudiéramos llamar subjetivo, de oponerse a las condiciones históricas, sociales y culturales naturalizadas. Un tipo de resistencia que deviene de procesos de apropiación mediacional, es decir de la internalización de palabras, de imágenes, de cualquier elemento que haga parte de un sistema-simbólico-otro. Sistema-simbólico-otro, en tanto constituye un elemento desconocido y ajeno al campo, un “exterior discursivo” que produce el desencantamiento de la *illusio*, desplazando así los límites de lo inteligible.

En tanto el privilegio de significar es concedido desde fuera, la reflexión que conduce a tal desplazamiento es el resultado de internalizar la voluntad del otro, que pasa a ser voluntad sobre sí, actos de autocensura que inauguran la conciencia como medio por el cual el sujeto se convierte en objeto de su propia reflexión. En este sentido, el espacio social como terreno de lucha entre sujetos inmersos en campos interdependientes, hace del diálogo y la confrontación condiciones inherentes y necesarias para re-conocernos como agentes de cambio, gestores de nuestras propias historias.

Así, los sujetos se construyen –como unidad narrativa, sustrato de sentidos y significaciones histórico-sociales- en procesos de permanente conflicto consigo mismos. Conflicto resultante de los encuentros con los otros, de la polifonía que nos habita, de la dialogicidad que se erige a partir de la apropiación de múltiples voces. Es a partir de esta

confrontación consigo mismo/con los otros, que tienen lugar los procesos de concienciación o percatación de nuestra parcialidad y la posibilidad perenne de re-crearnos.

Esto supone que los conocimientos son variados. Consecuencia de los intercambios humanos, los conocimientos son construcciones colectivas de actividades compartidas en contextos y situaciones específicas. Por tanto, ser-saber-poder-vivir constituye un solo entramado de la existencia humana, que necesita como condición imprescindible para su transformación y crecimiento de diversidad de entramados existenciales. La decolonialidad además de ser un marco deconstructivo de relaciones históricas y sociales de dependencia, es una propuesta vital para salvar las diferencias desde el intercambio cultural. Decolonizar la Academia es renovar sus espacios con la apertura al saber subalterno.

2. HORIZONTE CONCEPTUAL

“la historia se construye en el tiempo existencial, no en el tiempo en el que se construyen las grandes teorías sobre los procesos que constituyen la historia” (Zemelman,2004).

2.1. Antecedentes

La búsqueda de los documentos expuestos a continuación se llevó a cabo en Internet, en las bases de datos de la Universidad Nacional de Colombia (UNC) –seleccionadas a partir de la categoría Ciencias Sociales- y en menor medida en material de biblioteca. Las palabras claves para las búsqueda fueron: i) educación, educación superior, educación superior indígena, universidad; ii) subjetividad(es), identidad(es), performance subjetiva; iii) estudiantes indígenas, interculturalidad, diálogo de saberes iv) mediación, dominio, apropiación.

Fueron pocos los artículos descartados por alejarse de la propuesta teórica del presente trabajo. Gran parte de los documentos encontrados corresponden a análisis de políticas públicas, reflexiones conceptuales y relatos de experiencias relacionados con los procesos de construcción de universidades interculturales en algunos países de América Latina. En la primera parte me refiero brevemente a éstos, para luego dar paso al análisis de los pocos trabajos investigativos encontrados –en su mayoría tesis de doctorado o maestría para el área de antropología o estudios culturales-, partiendo para el análisis de los primeros y los segundos, de dos ejes interpretativos comunes con el horizonte teórico, susceptibles de ser reseñados en los documentos encontrados: Educación Intercultural o interculturalidad, desde la propuesta decolonial; y Subjetividad, como reducto narrativo y configuración de actividades mediadas por apropiación de instrumentos mediacionales. Pese a ser estos los términos del análisis, es clave aclarar que ninguno de los trabajos configura sus resultados y objetivos

desde estas perspectivas. Sus acercamientos parten de otros enfoques, en la mayoría de los casos, conceptualizaciones *in situ*, es decir resultantes del trabajo de campo.

Los análisis de las políticas públicas y los relatos de experiencias pueden verse como escritos diagnósticos que dan cuenta de la relación entre Educación o Educación Superior y Pueblos indígenas. Una recopilación importante se hace en la publicación *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina*, que recoge experiencias de instituciones que se han creado a partir de la iniciativa de las mismas comunidades en toda América Latina. Es el caso de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi» (Casa de la Sabiduría), en Ecuador. Un proyecto que ha surgido gracias a la organización de las comunidades indígenas en colaboración con un grupo interdisciplinar de profesionales. Después de cinco años de existencia, cuenta con programas de pregrado y posgrado (maestría), los cuales tienen el aval de las instancias de evaluación y acreditación de ese país¹⁶. A través de las *minkas de pensamiento*¹⁷ permanece en constante reflexión y debate epistemológico a cerca de los programas que ofrece (Sarango, 2009).

Sarango (2009) describe el proceso de creación de la Universidad Amawtay Wasi, como una propuesta “atrevida” de educación intercultural. Contando tanto con estudiantes indígenas (60%) como no-indígenas (40%), se erige consciente de ser una institución paradigmática frente a los intereses mercantiles de la sociedad global. En palabras de su rector,

La vida misma es educación. Si nos caracterizamos por tener una historia distinta a la oficialmente conocida, nuestras formas de vida y nuestras ideas –que trascienden lo meramente material y mercantilista del mundo globalizado actual-; y si hemos demostrado al mundo que no existe lo homogéneo y que este desesperado intento de uniformizar al mundo constituye una condición para el dominio; bien podemos decir que los pueblos milenarios, aquellos que preexistieron a los Estados Naciones hoy fracasados, ofrecen a la humanidad otro paradigma de educación, con su propia lógica, con sus propios objetivos, con su forma de evaluación, con su propio método pensado como camino y con una gama de modalidades (Sarango, 2009:210)

¹⁶ La Universidad Amawtay Wasi ha tenido que enfrentar los frenos burocráticos y la falta de auspicio económico del Estado. Es un ente *particular autofinanciado* sin ánimo de lucro. Fue la única figura legal a la que pudieron recurrir en el momento de creación. El proyecto se financia gracias a los aportes de organizaciones internacionales y regionales.

¹⁷ Mesas de discusiones y de diálogo comunitario donde participan pensadores indígenas, profesionales no-indígenas, nacionales e internacionales.

Otros trabajos de este tipo se concentran en las instituciones de Educación Superior (ES) ya establecidas, es decir, en la vinculación de estudiantes indígenas a las universidades ya existentes, bien sean privadas o públicas. Aquí se registran los principales problemas de los estudiantes indígenas que tienen acceso a educación superior: situación económica, problemas de comunicación, rendimiento académico, distancia de la comunidad de origen, dificultades frente a los trámites administrativos, adaptación a la ciudad, entre otras (González, 2009; Paladino, 2010). También se hace referencia al contexto político-legal que ha dado lugar a su participación en el espacio universitario (Paladino, 2010; De Souza, 2007). En estos textos es recurrente hablar de *acciones afirmativas o políticas de acción afirmativa*, para referirse a las iniciativas institucionales –derivadas de políticas públicas o derechos constitucionales– orientadas a procurar condiciones igualitarias de acceso a bienes y servicios en poblaciones históricamente “marginadas”.

Para el caso de la Universidad Nacional de Colombia (UNC), se encuentra la tesis de maestría de Gloria González (2009), *Acceso Preferencial, Permanencia Desigual: La situación de los estudiantes indígenas en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá*, el cual da cuenta de las dificultades antes mencionadas haciendo un barrido de la población a partir de registros institucionales (bases de datos del Sistema de Información Académica (SIA), Oficina de Admisiones, Bienestar Universitario, resoluciones y acuerdos), entrevistas a estudiantes indígenas y a la directora del Programa de Admisión Especial (PAES) de la UNC, así como la participación de la investigadora en asambleas y reuniones con estudiantes indígenas. Volveré sobre este trabajo hacia el final de este apartado.

En cuanto a los relatos de experiencias, hay algunos de carácter institucional que pueden ser considerados balances generales del fenómeno en la voz de directivas de tales proyectos institucionales, las cuales expresan desde su experiencia la importancia del espacio universitario para el “reconocimiento intercultural” (Mayorga, 2008), y los retos “éticos” que impone en términos de “respeto y valoración de la diferencia” (Schmelkes, 2003). El concepto de interculturalidad, o educación intercultural, es transversal a los análisis y/o relatos de experiencias encontrados y aparece ligado a relaciones de tensión, fricciones y contradicciones.

Por ejemplo, en su trayectoria como pedagogo en la Amazonia peruana y del trabajo con comunidades en Oaxaca, México, Jorge Gasché (2004) describe los procesos de negociación

política en la construcción de una Educación Intercultural Indígena. Desde su participación en el programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía peruana plantea la educación intercultural como una vía para el desarrollo autónomo de los pueblos indígenas desde el autoconocimiento. Tomando la propuesta de articulación entre conocimiento occidental y saber indígena que plantea la Asociación Interétnica de la Selva Peruana (AIDSESP), sugiere una pedagogía que a partir de las actividades sociales significativas para las comunidades indígenas vehicule la apropiación *crítica* de conocimientos occidentales. Conocimientos occidentales útiles para estos contextos, para la posible inserción de los estudiantes en la ES y para la construcción de nuevas *habilidades y competencias*¹⁸(Gasché, 1999).

Puede decirse que la articulación entre los dos saberes expuesta en estos términos apunta al reconocimiento de la situación de conflicto que favorece los intercambios entre culturas. Reconoce que la educación intercultural en relación a los pueblos indígenas está asociada a contextos de “dominación política, dependencia económica y alienación ideológica” y en contraposición, plantea los conflictos a partir de los cuales saberes locales y conocimientos occidentales se juegan espacios de legitimidad al tiempo que interpelan a los sujetos que interactúan en estas condiciones de intercambio. Gasché (1999) lo describe así: “Esta confrontación y sus procesos críticos, dialécticos, son la condición para que se reconozca al *otro* en sus diferencias particulares y en las dificultades específicas de la relación asimétrica entre no indígenas, pertenecientes a las clases dominantes y “privilegiadas” (según el estándar de vida occidental) del país, e indígenas, pertenecientes a pueblos y culturas dominados y “pobres” (según ese mismo estándar)” (p. 13-14).

Llanes (2008), en una reflexión como observador participante, recurriendo a entrevistas y artículos periodísticos, deja ver cómo el uso contemporáneo del término *interculturalidad* en los movimientos sociales y las políticas estatales, asume diferentes formas de acuerdo a los actores sociales que la enuncian. El carácter “abierto” del término y su “cuestionadora” naturaleza transformativa hacen del espacio discursivo político un escenario de encuentros conflictivos, donde los principales actores sociales (Representantes del Estado/miembros de

¹⁸ La noción de habilidades y competencias aparece ligada al concepto de *actividad*. El autor teniendo como referentes teóricos a Vygotski, Jahova y Cole, plantea la pedagogía desde *la actividad* local, contextual y situada para dar lugar a procesos de explicitación de *habilidades y competencias propias* y su posible enriquecimiento, mediante la incorporación crítica de conocimiento occidental.

los pueblos indígenas) no logran un diálogo. Las demandas de las comunidades son ignoradas por las posiciones burocráticas y estatales, como en el fallido intento de creación de la Universidad Intercultural de Yucatán, experiencia objeto de análisis por parte del autor.

Otro trabajo similar es el realizado por Ávila y Mateos (2008), en el cual se perfilan actores y discursos en el proceso de creación de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). El estudio da cuenta de los diferentes sentidos que asume la interculturalidad en el discurso académico y estatal. En contradicción frecuente el término es entendido, desde los académicos, como una construcción discursiva que reconoce la pluralidad y heterogeneidad de los sujetos tanto indígenas como no indígenas. Desde los agentes del Estado es concebido como “una moda en educación”, que enfatiza en las diferencias desde una postura que esencializa y estereotipa las culturas. Este estudio describe las trayectorias laborales, académicas y geográficas de los diferentes actores: a) institucionales (profesores, asistentes técnicos, directivos de planta, etc.) b) indígenas y c) de ONG’s y organizaciones civiles, a partir de método etnográfico y enfoque cualitativo interpretativo. Según las autoras hay una hibridación de los discursos y las trayectorias de los actores, resultado de un cambio en la política estatal que pasa de la visión “indigenista” al planteamiento “intercultural”. Se puede pensar que la hibridación corresponde al encuentro de actores y discursos que nutren sus núcleos de inteligibilidad con posturas diferentes en el marco de la nueva política de interculturalidad en oposición a la pasada política indigenista.

Así, desde los análisis conceptuales en torno a “interculturalidad” o “educación intercultural”, las tensiones son constantes, no hay acuerdos en relación a la forma de establecer los intercambios culturales y se evidencian las asimetrías en encuentros guiados por un esfuerzo institucional para cumplir el requisito del reconocimiento de la diversidad cultural, sin garantizar la participación de las comunidades con las cuales se pretende el diálogo en el contexto educativo. Bajo este panorama, es el sujeto “indígena” quien es interpelado constantemente. La atención se centra en la “subjetividad indígena” en debates que van del purismo indigenista de una subjetividad esencializada, idealizada, congelada en el pasado y folclorizada en el presente, cerrada y sectaria; a una visión abierta del sujeto indígena, como agente social contemporáneo que actualiza sus tradiciones al resistirse o apropiarse de instrumentos mediacionales “occidentales”. Esto se refleja en las problemáticas que plantea las investigaciones a continuación.

La investigación de Ana Carolina Hecht (2006), con la comunidad Wichí en el departamento Ramón Listas de Formosa, Argentina, pretende dar cuenta de las prácticas y representaciones en pugna, “sobre qué y cómo se enseña” según la visión de la comunidad de origen –la familia- y según la escuela. Desde un enfoque etnográfico, con observación participante, entrevistas semi-estructuradas y en profundidad a padres, directivos y profesores de la escuela intercultural bilingüe de la zona, la investigadora plantea que tales posturas no son irreconciliables, sino que se encuentran en constantes procesos de “apropiación, resistencia y negociación”. Esto se traduce en: concepciones divergentes sobre “ser niño”¹⁹, en la selección parcializada de saberes tradicionales en el currículo y en relaciones disruptivas entre los profesores titulares (no wichís) y los mema²⁰ que aunque deberían conformar una “diada pedagógica”, no logran verse como “del mismo equipo”.

Sin embargo, el estudio muestra cómo ambos tienen intereses que los hacen depender los unos de los otros, no sólo entre memas y maestros no-wichí, sino en general, entre la escuela y las familias wichí. A pesar de la fosilización curricular que desvirtúa las prácticas y saberes wichís, idealizándolos y confinándolos en el pasado, las familias justifican la escuela. Conscientes de sus limitaciones fuera de la comunidad, reconocen la importancia de hablar español y como señala la autora, ven en la educación oportunidades de acceso laboral y ascenso social, aunque esto implique contradicciones con sus prácticas comunitarias, como la pesca, la caza y la recolección (Hecht, 2006:105).

Este trabajo muestra con nitidez las asimetrías en el intercambio, puesto que los miembros no-indígenas de la escuela no se interpelan por la enseñanza wichí. En este sentido lo que los ata a la enseñanza “bilingüe” es el poder decisivo de los líderes comunitarios en la escuela. Parece que la participación del no-indígena es forzada y no da lugar a procesos de cuestionamiento ni transformación de las prácticas escolares a partir de los aportes potenciales

¹⁹ Para la comunidad, el niño(a) en su proceso formativo participa de las actividades de la comunidad de manera autónoma planeando su tiempo de juego y de trabajo. Para la escuela, el niño va a aprender lo que no sabe en los tiempos y espacios designados por la institución. Todavía no hay negociación entre la comunidad y la escuela en esta cuestión. Por ejemplo, la escuela no cede en la reprogramación de un calendario que tenga en cuenta las temporadas de cosecha de algodón y algarrobo, tiempo en el cual hay mayor ausentismo; y las familias se resisten a esta imposición manteniendo la participación de los niños en estas actividades, así no puedan ir a la escuela.

²⁰ Representantes del saber wichí, generalmente bilingües, que son vistos como intermediarios entre la escuela y la comunidad, entre las demandas de la “sociedad occidental” y las necesidades de la comunidad. Los cuales hacen presencia en la escuela para aportar los saberes de la comunidad, acompañando a los estudiantes en las clases de maestros no-wichis. Mientras que los primeros se quejan de una excesiva carga curricular y extracurricular y una insatisfacción de la enseñanza del español como segunda lengua; los segundos ven su trabajo “boicoteado”, y se debaten entre sí si su deber es enseñar o simplemente traducir.

de las tradiciones Wichí. En este sentido puede decirse que del otro lado el proceso de concienciación de la limitación aún no se ha dado, los miembros no wichí siguen bajo la *illusio* de su campo.

Parte de las dificultades, que pone de relieve esta investigación y las siguientes, están relacionadas con la sustancialización de los sujetos, que se ven a sí mismos y a los otros desde posiciones inflexibles, bajo marcos de colonialidad del saber que imponen los instrumentos mediacionales de occidente, sin dar lugar a intercambios .

En el avance investigativo *Educación Superior en jóvenes indígenas. Trayectorias personales, tensiones familiares y expectativas comunitarias*, Ossola (2010) se pregunta por los sentidos que los jóvenes indígenas atribuyen a los estudios de educación superior. A través de entrevistas en profundidad a tres jóvenes wichí y con métodos etnográficos que conjugan trabajo en la comunidad y en la ciudad donde se ubica la Universidad de Salta (UNSa), a la cual asisten los jóvenes, en este estudio se descubre cómo el ingreso a la universidad plantea un cuestionamiento a aquella trayectoria de “deseducación”²¹ que se vive en la escuela, pues las nuevas generaciones de estas comunidades desconocen lo que eran, por una educación primaria y secundaria mediocre que también los deja fuera de la ES occidental.

No obstante, el distanciamiento de la comunidad y la entrada al mundo universitario son vistos como posibilidades de proveerse de herramientas necesarias para satisfacer expectativas familiares, de jefes y diferentes miembros de la comunidad. Los conocimientos que se imparten en la educación superior se toman como “una herramienta más” que “se impone e influye” (p.12), al tiempo que es útil para la pervivencia de la cultura de origen. Manejar el conocimiento occidental, a pesar de lo perjudicial de la distancia para las interacciones generacionales con el saber de los abuelos en su lengua, es visto como un tránsito necesario para mantener viva su cultura (Ossola, 2010).

Esta investigación es muy pertinente para abordar la situación paradójica que deben afrontar los miembros de comunidades indígenas en la educación superior. Cuando no hay condiciones para el diálogo de saberes, la universidad es una imposición necesaria que devalúa los saberes de la comunidad a través del “pathos de la distancia”, suprime los instrumentos mediacionales de la cultura de origen por inútiles para ese contexto. Sin

²¹ Con el término se alude a la escuela como un espacio que aleja a los estudiantes de sus saberes locales y, al mismo tiempo, no ofrece educación occidental de calidad, es decir, conocimientos pertinentes para el nivel de Educación Superior(ES).

embargo, la universidad también es la posibilidad de proveerse de las herramientas para forzar el diálogo participando en la vida académica.

El trabajo de Zapata (2006) con intelectuales mapuches da cuenta de tales procesos paradójicos de subjetivación, en los cuales mediante la apropiación y el dominio de instrumentos mediacionales propios de occidente, el sujeto indígena construye un lugar de enunciación en la esfera pública. Esta investigación surge con el objeto de dar cuenta de un nuevo sujeto indígena que se construye a partir de su formación en instituciones de educación superior en diferentes áreas del conocimiento. Para el caso se analizan 33 textos de 18 intelectuales mapuches que trabajan en el área de historia y ciencias sociales, producidos en momentos relevantes para el movimiento mapuche entre 1993 y 2003. El estudio devela una escritura comprometida con las reivindicaciones de los movimientos indígenas, cumpliendo tres funciones importantes: i) articula las demandas del movimiento mapuche, ii) aporta argumentos para respaldarlas y iii) genera formas de representación colectiva (p.469).

Esta nueva figura del intelectual mapuche pone en jaque representaciones esencializadas de la subjetividad indígena incompatible con el trabajo académico, la escritura y las disciplinas científicas. Sin embargo también plantea retos específicos para quienes emprenden la labor de enunciación intelectual y política, puesto que son indígenas que muchas veces trabajan fuera de su comunidad. Según Zapata (2006), la ligazón de la identidad indígena a las particularidades de su entorno, su pensamiento emergente de la conexión con la “madre tierra”, con la *Pachamama*, hace pensar en que “la posición privilegiada” del intelectual mapuche para hacer visible su cultura y reivindicar sus derechos, puede ser un “obstáculo” – teniendo en cuenta su distancia de la comunidad- para dar cuenta de aquello que hace diferente a la “nación mapuche”²².

Contrario a lo expresado por Zapata (2006) en relación al lugar del “intelectual mapuche” como “obstáculo”, desde otras perspectivas se puede afirmar que la escritura se convierte en un recurso narrativo y organizativo de las experiencias de vida para encontrar sentido y significado a aquella situación paradójica de estar en el intersticio entre su comunidad y occidente. Es un instrumento de mediación imprescindible que al tiempo que

²²Los intelectuales mapuches manifiestan ser una cultura distinta dentro del Estado chileno, una cultura “compacta, de límites definidos y visibles” (p.483). Algunos autores hacen una separación tajante entre *nosotros, nación mapuche* y *ellos, Estado chileno*. Este tipo de afirmaciones por parte de los intelectuales mapuches están relacionadas con reivindicaciones comunes a la mayoría de movimientos indígenas sobre el derecho de tierras, autonomía, soberanía y autodeterminación.

configura su subjetividad los une, a pesar de la distancia, al proyecto social y político de la comunidad de origen. Así lo evidencian varios testimonios de estudiantes y docentes indígenas en las *Memorias del Seminario Escritura Académica entre bilingües (indígenas y criollos) en la Educación Superior*. En el cual problematizan la categoría “indígena” por suponer la existencia de una población homogénea que no da cuenta de los diferentes pueblos, culturas y lenguas, así como la idea unívoca de “la escritura”, siendo también una generalización que encubre las diferencias que subyacen a las convenciones escriturales en diferentes campos del saber (Abouchaar, A., Becerra, E., y Mora, G. 2009).

En estas memorias se pone de presente la tensión entre oralidad y escritura. Provenientes de comunidades ricas en una tradición oral, generalmente ágrafas, los estudiantes indígenas se han visto forzados a usar sistemas de escritura recientes que no representan correctamente su lengua. Más aún, se han visto en la obligación de dominar el castellano durante su paso por la universidad en el ejercicio académico continuo de lectura y escritura (Ardila, 2009).

Dentro de las experiencias de vida que aparecen en las memorias del seminario, hay dos ponencias paradigmáticas para ilustrar los conflictos subjetivos y las tensiones identitarias que generan la entrada al mundo universitario. Una, es la historia de Rafael Mercado (2009), miembro del pueblo Wayuu, estudiante de lingüística y docente de lengua Wayuu en la UNC. En un relato lleno de poemas, de recuerdos de infancia, de penurias y oprobios, en tono anecdótico cuenta su paso infructuoso por la escuela para aprender español; y el encuentro con la literatura y la poesía, a las que recurre en su intento desesperado de hablar como “los blancos”. En este esfuerzo por convertirse en “civilizado” y “dejar de ser indio” logra dominar la lengua del “blanco” y entrar en la UNC. Después de sentirse orgulloso de sus éxitos y reconocimientos entre “los blancos” por el dominio del castellano, el paso por la UNC hace que revalore los saberes de su comunidad.

Por el contrario, Eudocio Becerra (2009) profesor de lengua uitoto de la UNC, y miembro de este pueblo indígena, considera que las dificultades de adaptación a la ciudad implica retos tan grandes para los estudiantes indígenas como los que tendría un ciudadano si lo dejan solo en plena selva. La falta de acompañamiento de la comunidad de origen en el proceso, las dificultades económicas por carencia y por manejo inadecuado del dinero, así como el desconocimiento de la lengua y las prácticas académicas son algunos de los factores en los cuales hace énfasis el docente. A pesar de titular su ponencia *vivir en medio del*

“blanco” hace que el indígena desconozca su propio pensamiento, al referirse a su proceso de apropiación de la escritura, pone en evidencia el compromiso que ha adquirido con su cultura desde el campus, pues afirma que la escritura ha sido un reto personal, “su lucha”, para mantener viva su lengua, a través del registro de sus mitos, ritos y demás prácticas y tradiciones de la cultura uitoto.

Estas experiencias pueden ser leídas como procesos de performatividad subjetiva, donde a partir de la inmersión en el mundo del “blanco”, y la apropiación de sus herramientas mediacionales (la escritura, el castellano en general), se pasa a un proceso de negación, ya no del origen, sino de la *illusio*, de la creencia originaria a un campo de relaciones de dominación. Esta vuelta sobre sí conduce a la valoración de los propios saberes. Sin embargo, este momento de reflexión, para emprender trayectorias de compromiso con las comunidades de origen, no se da en todos los casos. Los factores que inciden en este aspecto están relacionados con la posición de los actores en el campus como campo –en términos bourdieuanos-, pues en los dos testimonios precedentes se encuentra el lugar privilegiado del docente, como lugar de enunciación de su cultura.

Para la mayoría de estudiantes indígenas en la UNC, la situación no es muy favorable. Así lo evidencia el estudio de González (2009) antes mencionado, en el cual se muestra cómo la iniciativa de la UNC de procurar un acceso preferencial a estudiantes indígenas a través del programa de admisión especial (PAES), así como los programas de apoyo económico²³ y apoyo social²⁴, son insuficientes para garantizar su éxito académico. De acuerdo con González (2009) la política institucional para el reconocimiento de la diferencia y la generación de condiciones de igualdad en el acceso a la ES para estudiantes indígenas es limitada, hay una falta de continuidad en los programas de apoyo y los pocos que existen no tienen en cuenta las particularidades de los estudiantes. Por ejemplo su lugar y grupo de procedencia, carrera y semestre en curso, entre otras.

²³ Consiste en un préstamo-beca que cubre el costo de la matrícula, para el cual deben presentar codeudores, requisito que es problemático teniendo en cuenta que muchos de los estudiantes no tienen personas conocidas en la ciudad. Al final de la carrera el estudiante puede liberarse de la deuda con trabajo en la comunidad de origen, a condición de no perder nunca la calidad de estudiante. Según los datos presentados por González (2009), entre el 40 y el 60 % de los estudiantes indígenas pierden su calidad de estudiante por desempeño académico.

²⁴ Hace parte de este apoyo: el bono alimentario, alojamiento a bajo costo en las residencias 10 de mayo y monitorias de apoyo académico.

En este sentido, las limitaciones de la política institucional acentúan la idea de la diferencia como déficit. Aunque no es el fuerte del estudio, en el apartado sobre rendimiento académico, los estudiantes indígenas describen situaciones en las cuales no son vistos como interlocutores válidos de la praxis académica por las diferencias del mundo universitario en relación a las formas de comunicación propias de su contexto, en las cuales prima la oralidad, la visión del aprendizaje como vivencia, de la educación como experiencia vital, donde hay lugar para el canto y la danza (González, 2009).

La participación de los estudiantes indígenas en la universidad puede verse como productora de “tensiones entre saberes”. En estos términos lo expresa García (2008) en una investigación que pretendía identificar “prácticas intelectuales de saber alternativo” de los indígenas en el espacio universitario, con dos momentos en el trabajo de campo: el primero, de identificación de actores²⁵ con observación no-participante y charlas informales, ambas registradas en notas de campo; el segundo, de formulación de la propuesta de investigación, con entrevistas semi-estructuradas y observación participante. En este último, debido a la resistencia de los participantes para referirse a sus tradiciones como “prácticas intelectuales alternativas”, García (2008) reformula sus objetivos para dar cuenta de los saberes también legítimos de los estudiantes indígenas y cómo se pueden visibilizar en la universidad. Teniendo como escenarios transversales la comunidad, la universidad y la ciudad, la investigadora elabora cuatro ejes de tensión entre la academia y los saberes indígenas: i) Interculturalidad (conocimiento ancestral/conocimiento académico) ii) Etnoeducación (principios de saber integral y propio y dicotomías entre enseñar-aprender) iii) otras prácticas de producción de conocimiento (a. círculos de pensamiento tradicional, b. promoción de propiedad colectiva, c. Obediencia a la autoridad ancestral y d. círculos de la palabra); y iv) Cotidianidad (permanecer en la ciudad/regresar a la comunidad, vivir la ciudad/vivir en la ciudad).

La elaboración de los resultados de esta investigación en términos de tensiones representa un avance importante en el sentido de reconocer el conflicto entre dos formas de expresión humana de saber. Sin embargo la configuración de las tensiones sigue teniendo como base una de las partes. Hay un énfasis en los retos que plantea la vida universitaria para los miembros de comunidades indígenas (eje iii y iv), pero el trabajo no da cuenta de cómo las

²⁵ Estudiantes, líderes, autoridades y representantes indígenas, así como autoridades oficiales.

tensiones identificadas entre las diferentes tradiciones de conocimiento (eje i y ii) plantean retos y transformaciones para la universidad.

En resumen, los diferentes trabajos investigativos muestran que en los contextos educativos la interculturalidad se entiende de forma precaria, los intercambios fluyen principalmente en una sola dirección: del conocimiento occidental al indígena, reproduciendo la colonialidad del saber. Aunque es reiterada la idea de tensiones, contradicciones y fricciones entre saberes, lo evidenciado en los estudios es un movimiento unilateral y asimétrico, en el cual el diálogo es limitado. En relación a la subjetividad, sin condiciones de intercambio igualitario, es el sujeto indígena siempre el interpelado. Las investigaciones son recurrentes en mostrar las situaciones paradójicas en las cuales miembros de comunidades indígenas se ven forzados a apropiarse y dominar los instrumentos mediacionales de occidente -como la escritura- para encontrar un lugar de enunciación en la esfera pública. Teniendo así este proceso la doble condición de ser limitación y posibilidad. Limitación en tanto implica tomar distancia de la comunidad de origen, y posibilidad en tanto apertura a espacios en los cuales su participación es casi nula.

Finalmente, cabe resaltar que no se encontraron trabajos investigativos desde la psicología, acordes con el horizonte teórico de esta investigación. Las miradas sobre el fenómeno son resultado de las experiencias de sus actores, con poca teorización como en el caso de los textos expuestos en la primera parte sobre análisis político-institucionales. O, en el caso de las investigaciones, las perspectivas corresponden a escenarios específicos identificados desde el terreno antropológico, la sociología o la lingüística, muchas veces contruidos de manera transversal e interdisciplinaria como problemáticas de estudios culturales de posgrado, y estudiados con herramientas etnográficas desde un enfoque de análisis cualitativo-interpretativo. Siendo la observación participante, las entrevistas en busca de relatos biográficos y el análisis del discursivo de documentos, los principales medios de investigación.

2.2. Problema

Entendiendo el espacio universitario en su doble condición de reproductor de colonialidad – emancipador decolonial, el presente trabajo se propone dar cuenta de los encuentros entre sujetos de inteligibilidades culturales divergentes, sujetos que entran en

contacto mediados por el saber y por las prácticas discursivas del campo académico. En términos generales apunta a tejer relaciones comprensivas entre interculturalidad y subjetividad desde el contexto académico.

La interculturalidad refiere a relaciones complejas entre culturas distintas que buscan trascender sus limitaciones a partir de sus intercambios. Las condiciones históricas han configurado situaciones asimétricas de intercambio bajo los ejes de la colonialidad (Walsh, 2005, 2008), donde los recursos mediacionales de los pueblos indígenas han sido suprimidos sistemáticamente. El reconocimiento de estas condiciones históricas y la apertura a los pueblos indígenas en espacios usualmente restringidos como la Academia, conlleva situaciones en las cuales las formas predominantes de mediación son occidentales y las relaciones se configuran de forma unilateral entre sus actores, produciendo tensiones y demandas de “adaptación” en los sujetos que no se ajustan a las condiciones dominantes y contribuyendo así a reproducir imaginarios de la diferencia como déficit (González, 2009).

Sin embargo, esta participación precaria de miembros de pueblos indígenas en la academia también ha representado la posibilidad de encontrar un espacio de enunciación de la propia cultura en la esfera pública de la sociedad dominante (Zapata, 2006) y transar con las prácticas académicas desde la difusión de sus saberes (Becerra, 2009; Mercado, 2009). En este sentido la universidad puede ser vista simultáneamente, como a) campo en el que convergen diferentes inteligibilidades y sujetos –disciplinas, enfoques, prácticas y paradigmas- que suponen *habitus* específicos de prácticas de saber occidental con tendencia a la reproducción y la colonialidad (Bourdieu, 1991), pero también como b) lugar de reflexión, de emancipación que facilita procesos de concienciación desde el encuentro con el otro (Freire, 2009), desde el encuentro con la alteridad.

Es decir, las prácticas universitarias pueden ser caracterizadas desde la tensión colonialidad-decolonialidad como un eje de fuerza a partir del cual los agentes del campo académico construyen sus relaciones. Expresa colonialidad en tanto avala la reproducción de jerarquías y fragmentaciones disciplinares y políticas del saber entre sus miembros, en detrimento de la diversidad cultural. Manifiesta decolonialidad en tanto configura espacios de encuentro entre sujetos culturalmente diversos, promoviendo procesos reflexivos, de representación e intercambios de interpelación mutua con el otro.

Esta tensión colonilaidad-decolonilaidad constituye un elemento determinante de los sujetos y sus relaciones en el espacio académico. La subjetividad como configuración de herramientas culturales de mediación expresa elementos de los núcleos de inteligibilidad en los cuales los sujetos participan. Observar a través de las narrativas de los sujetos, las construcciones e interpretaciones de sus intercambios con la alteridad resulta clave para aproximarse a los modos de dominio y apropiación de los saberes que median en estos encuentros. Desde su trayectoria discursiva ¿Cómo se posicionan los sujetos frente a la alteridad cuando sus contactos están mediados por el saber? ¿Qué formas de internalización del discurso del otro se da en términos de dominio y apropiación?

Los procesos de subjetivación son el resultado de la actualización del sujeto que se recrea y renueva en la reiteración de determinadas prácticas discursivas. La pregunta por las formas de internalización también pretende develar las dinámicas performativas que supone la presencia de un “exterior discursivo” y desencantamiento de la *illusio* en los procesos reflexivos, de agencia y actualización de los sujetos. La búsqueda por los modos de apropiación y dominio necesariamente remite a la materialización de un discurso otro en el lugar único de la narrativa de las y los sujetos, y cómo este elemento discursivo promueve procesos reflexivos, de cuestionamiento del propio campo, de sí mismo y de los otros. En este sentido, la articulación interculturalidad-subjetividad estaría dada por la reelaboración, interpretación e incorporación a la narrativa subjetiva de elementos discursivos ajenos, de otro campo cultural, de otro campo de conocimiento.

En este orden de ideas, la investigación se pregunta por los encuentros interculturales en la universidad, cómo se juegan en esta tensión colonialidad-decolonialidad y de qué manera se manifiesta en la subjetividad de sus participantes bajo formas de dominio y apropiación del saber.

2.3. Justificación

La universidad ligada a un proyecto de Nación y entendida como bien público, reclama nuevas articulaciones con la sociedad nacional e internacional, articulaciones basadas en la reciprocidad y el beneficio mutuo (Santos, 2005). El presente trabajo constituye una apuesta por este tipo de universidad y la posibilidad de tejer tales articulaciones con la sociedad desde la configuración de un espacio universitario que albergue y promueva el encuentro, el

intercambio y la creación entre culturas. Pese a atender las demandas del mercado global, la universidad continúa siendo el espacio privilegiado de construcción de pensamiento de la sociedad, los discursos académicos siguen construyendo realidades. A propósito de ignorar las consecuencias de los conocimientos científicos en las prácticas culturales, Gergen afirma: “Evitar estos problemas no sólo resulta miope sino irresponsable. Si nuestras inteligibilidades favorecen ciertas formas de vida a la vez que posiblemente destruyen otras, entonces resulta esencial que desarrollemos un programa robusto de reflexión ética política y conceptual” (2007:107).

En este orden de ideas, la apertura de la Academia a los “saberes subalternizados” se convierte en una necesidad impostergable del compromiso ético-político que supone la labor de sus miembros. Diversificar las formas de construir saber mediante la participación plena de diferentes grupos culturales, es la posibilidad de revitalizar la universidad y renovar su misión transformativa de las realidades sociales.

Por otro lado, teniendo en cuenta que no hay mayores pronunciamientos desde la disciplina psicológica al respecto, el presente trabajo conjuga elementos de la psicología histórico-cultural y el construccionismo social para aportar una mirada distinta, fuera de los tópicos convencionales de la disciplina, anclada en el legado positivista. En este sentido, la investigación en curso es una apertura a tejer relaciones inter y transdisciplinares, a través de problemáticas que el saber psicológico ha obviado en toda su complejidad, tras amurallarse en los parámetros de cientificidad que niegan la responsabilidad ético-política en la producción de conocimiento científico como constructor de realidades.

Finalmente, este trabajo expresa una búsqueda personal de llenar vacíos que ha generado mi paso por la universidad. He decidido trabajar sobre la participación de miembros de pueblos indígenas en la universidad porque de alguna manera sus saberes representan una antípoda de la producción de conocimiento académico. Esta investigación me permite ir tras la pista de otra forma de saber menos avasallante y acaparadora que pone en jaque la autoridad unívoca basada en la verdad y la validez del conocimiento científico. ¿Cuál es esa otra forma? No lo sé con exactitud. Ir tras la pista de otra forma de saber es estar en la ruta silente del subalterno, un subalterno no sin voz como insinúa Spivak (1985a). Por el contrario, un subalterno que siempre ha hablado, pero que hasta ahora empieza a ser escuchado. Ese subalterno no se personifica en el indígena contemporáneo, el subalterno está en todos y todas,

cada vez que actuamos bajo los marcos interpretativos de la colonialidad en todos sus ejes: ser, poder, saber, naturaleza y vida (Walsh, 2008).

Con el propósito de avanzar hacia la decolonialidad del pensamiento, el presente trabajo es apenas una apertura hacia el diálogo de saberes, que busca visibilizar las luchas centenarias por la autonomía y la pervivencia de la diversidad humana.

2.4. Objetivos

General

Caracterizar encuentros entre sujetos de inteligibilidades culturales divergentes, que entran en contacto mediados por el saber y por las prácticas discursivas del campo académico en la Universidad Nacional de Colombia

Específicos

- ❖ Describir las dinámicas de un espacio universitario en el cual converjan el saber de un pueblo indígena y el conocimiento académico.
- ❖ Reconocer manifestaciones de la tensión colonialidad-decolonialidad en las prácticas discursivas de los sujetos participantes.
- ❖ Caracterizar formas de dominio y apropiación del saber en relación con procesos de reflexividad e interpelación del sujeto

3. HORIZONTE METODOLÓGICO

La perspectiva etnográfica es una constante metodológica en los estudios revisados (Avila y Mateos, 2008; García, 2008; Ossola, 2010; Hecht, 2006; Zapata, 2006), en los cuales predomina técnicas cualitativo-interpretativas como la observación participante y no participante, entrevistas en profundidad, revisión de productos discursivos, entre otras. La etnografía constituye desde sus orígenes una forma de acercamiento y comprensión de la alteridad. Es el método por excelencia para generar conocimiento sobre y desde el encuentro entre grupos culturalmente distintos. Hoy en día el método etnográfico permite explorar los diversos modos de significar y construir la realidad a partir de técnicas variadas que tienen en común un proceder sistemático de descripción, interpretación y análisis de información. Información tomada en contextos específicos de interacción social, donde el rol del investigador le imprime un carácter personal y reflexivo al proceso investigativo (Mora, 2010). Siendo coherente con los planteamientos teóricos y los antecedentes investigativos del presente estudio apelaremos a esta perspectiva metodológica.

Aunque las etnografías por tradición suelen desarrollarse en un periodo prolongado de participación del investigador en la vida cotidiana de la gente, Silva y Burgos (2011) afirman que es posible con un tiempo mínimo lograr un conocimiento suficiente si se trabaja en espacios conocidos con problemas específicos que focalicen las observaciones y delimiten la información recogida. Con este propósito los autores proponen la Descripción Densa desde Geertz y la Teoría Actor-Red (ANT²⁶), como plataformas de ejecución del trabajo de campo en el caso de investigaciones que no se ubican desde un marco teórico antropológico, sino más bien interdisciplinar. La Descripción Densa, conjuga datos y teoría en un esfuerzo de “especulación elaborada”, que ahonda en los detalles, permitiendo desentrañar los entramados

²⁶ Por sus siglas en inglés (Actor Network Theory)

de significado que subyacen al contexto con el que se encuentra familiarizado el investigador. La Teoría Actor-Red busca establecer las conexiones entre diversos actores que confluyen sobre una temática, rastreando las huellas de sus trayectorias (Silva y Burgos, 2011). Teniendo como actores principales a estudiantes y profesores rastreados en espacios de posible intercambio cultural y siendo la UNC el escenario principal de interacción –conocido y familiar para mí como estudiante, miembro de esta institución- partiremos de la Teoría Actor-red para la búsqueda de los participantes y aplicaremos la Descripción Densa en la toma, análisis y comprensión de los datos e información recogida.

Además de los elementos mencionados, transversales al trabajo de campo, dos son las técnicas etnográficas concretas para el presente estudio de las relaciones interculturales, sus mediaciones e influencias en la subjetividad: la Observación Participante y la entrevista abierta en profundidad.

La Observación Participante como técnica de recolección de datos se caracteriza por la inmersión del investigador en las situaciones de estudio, permitiendo así un proceso de registro minucioso a través de notas de campo que describen los eventos de interés. De acuerdo con Kawulich (2005) existen varios tipos de Observación Participante según el grado de participación y el nivel de visibilización del investigador como observador. En el presente trabajo recurriremos sólo al participante como observador, donde el investigador hace parte del grupo estudiado y sus propósitos de observación son dados a conocer a todo el grupo. Las notas de campo acerca de lo observado son el dato principal para la comprensión y el análisis, propiciando contenidos y elementos necesarios para guiar las entrevistas.

Las entrevistas abiertas, no estructuradas o en profundidad hacen parte de la perspectiva hermenéutica-interpretativa que toma como datos las narrativas de los propios actores (Bolívar, 2002). Con este tipo de entrevistas se consigue abordar fragmentos de la vida de los sujetos, relatos de vida o relatos biográficos. Estos relatos constituyen una herramienta metodológica clave para los procesos de subjetivación y transformación, ya que permiten develar los patrones históricos y culturales en la construcción de trayectorias narrativas subjetivas, dando cuenta de los entramados sociales de significación y posibilitando el posicionamiento de las personas frente a las redes de poder instituido (Estrada, 2010:268).

De acuerdo con Bjerg y Rosén (2008) el relato biográfico a través de entrevista permite conjugar procesos de subjetivación, memoria y temporalidad. El carácter performativo de la

subjetividad –que supone que el sujeto deviene agente en la reiteración de prácticas discursivas, prácticas sociales y culturales que lo condicionan pero no lo determinan (Butler, 1997^a)-, sumado a la memoria como fuente de experiencias pasadas, permite hacer de las entrevistas actos de negociación entre diferentes temporalidades discursivas en las cuales el sujeto reconstruye su pasado desde las condiciones presentes. El Relato Biográfico logrado a través de entrevistas termina siendo un proceso iterativo, pues el sujeto reitera/transforma su pasado desde las condiciones presentes y a su vez transforma el presente en el acto narrativo desde el cual renombra su pasado (Bjer y Rosén, 2008) y forja sus perspectivas de futuro.

En este orden de ideas, el Relato Biográfico es la fuente de datos más importante para observar de qué manera diferentes campos e inteligibilidades confluyen en los sujetos, de qué manera se negocian las contradicciones y qué sentido y coherencia aportan diferentes prácticas discursivas a las trayectorias de los actores.

3.1. Espacio, actores y procedimientos

De acuerdo con los antecedentes investigativos (González, 2009; García, 2008; Abouchaar y Cols. 2009) los escenarios institucionales de encuentro e intercambio cultural abiertos en la UNC son los *cursos de cultura y lengua (Wayuu, Nasa, Inga y Uitoto)* y los *cursos nivelatorios de lectura y escritura.* Además de los cursos, también se encuentran los *grupos estudiantiles* apoyados por Bienestar Universitario, algunos de estos centrados en temáticas relacionadas con el rescate de tradiciones indígenas.

Por cuestiones de tiempo y recursos, me concentraré en el curso de cultura y lengua Uitoto, espacio en que se llevará a cabo la Observación Participante y en el cual se contara con el docente y los y las estudiantes que voluntariamente deseen participar en entrevistas. Mi participación en el curso implica un escrutinio personal, a través de las notas de campo como una sujeta más de la investigación y una ponderación de mis interpretaciones a la luz de los diferentes actores y su reconocimiento a mi trabajo como experiencia del curso.

3.2. Categorías de análisis

La información y los datos recogidos mediante Observación Participante y Entrevistas se organizarán de acuerdo a dos grandes ejes de análisis interrelacionados, i) Interculturalidad

y ii) Subjetividad, organizados por un eje transversal de tensión entre colonialidad-decolonialidad a través del programa de análisis cualitativo Atlas-ti 6.0.

El primer eje se elaboró siguiendo los planteamientos del pensamiento decolonial en torno a la Academia (Castro-Gómez, 2007; Walsh, 2005; 2008). Las interpretaciones bajo el segundo eje se siguen los planteamientos de la subjetividad como configuración mediacional (Vygotsky, 1995; 1997; 2009), relacional, discursiva (Gergen, 1992; 1996; 2007) y performativa (Butler, 1997a; 1997 b; 2002). Para el caso de la tensión colonialidad-decolonialidad se retomaron aspectos del último apartado del horizonte teórico, así como algunas partes conclusivas de los antecedentes empíricos.

Las cuatro grandes categorías de análisis, derivadas de esta organización, pueden tener diferentes lecturas de acuerdo a las relaciones que se establezcan entre los tres ejes. No hay lugar a rotulaciones, el esquema representa apenas un intento de articulación conceptual para leer los datos encontrados.



Subjetividad

1. Performancia

○ Internalización

- Dominio, manifestaciones del “saber cómo” en relación con las herramientas culturales de la otredad.
- Apropiación, integración de las prácticas discursivas de la otredad en la propia narrativa.
 - Actualización del sujeto
- El discurso del otro como “tercero discursivo”.
- Reelaboración de experiencias pasadas a partir del contacto con la alteridad (memoria, temporalidad).
- Re-conocimiento de la alteridad desde la Representación
 - Reflexividad
- Expresiones de crítica y distanciamiento de sus prácticas discursivas. Reconocimiento de la parcialidad del yo.
- Expresiones de crítica y distanciamiento de las prácticas discursivas del otro. Reconocimiento de la parcialidad del otro.

2. Subalternidad

○ Subjetividades esencializadas

- Expresiones de purismo indigenista
- Exotismo y Folklorización de la alteridad.
 - Colonialidad del ser
- Manifestaciones discursivas de la diferencia como déficit.
- Supresión de la otredad desde la representación.

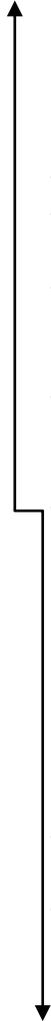
Interculturalidad

3. Diálogo de saberes

- a. Reconocimiento de la condición situada, colectiva y contextual del conocimiento
- b. Convergencia saber indígena-saber académico. Establecimiento de relaciones comparativas de:
 - Oposición
 - Complementariedad.
 - Otras
- c. Transdisciplinariedad
- Convergencia de discursos disciplinares en un mismo espacio o problema

4. Jerarquías del saber

- d. Relaciones de subordinación entre saber indígena- saber académico.
- e. Illusio
- Desconocimiento de las limitaciones disciplinares
- Juicios de valor y verdad de carácter omnisciente, no posicionamiento del sujeto de saber.



4. HALLAZGOS

Como el objetivo general es caracterizar encuentros entre inteligibilidades divergentes que entran en contacto en el campo académico, empezaré por dar cuenta de tales inteligibilidades para describir y contextualizar algunos elementos del curso. Luego, siguiendo el orden de los objetivos, la primera parte es un intento descriptivo de la dinámica de clase que muestra cómo se relacionan sus participantes, qué saberes median entre ellos y cómo se mueve la tensión colonialidad-decolonialidad. La segunda parte corresponde a los procesos de performance subjetiva que el espacio de clase procura a través del dominio y la apropiación de los saberes que allí circulan. A lo largo de este capítulo es necesario tener en cuenta el esquema de categorías de análisis y su origen teórico y conceptual.

Algunas de las limitaciones de este estudio están relacionadas con la imposibilidad de contar con la participación de todas y todos los estudiantes del curso y hacer un seguimiento del tiempo total de duración del mismo. La información sobre el aula se restringe a los notas de campo y los registros de audio que corresponde al periodo de observación y abarcan sólo la mitad del tiempo del curso, 8 semanas. En ese sentido hay una porción de realidad que pasa desatendida, para centrarnos en un fragmento del devenir del curso. Estos hallazgos son una lectura posible de lo acontecido en el aula, una lectura que se construye con los aportes de los estudiantes en las entrevistas en profundidad. Los corpus a lo largo de este capítulo son tomados como dato, como objeto de análisis, pero también como una voz directa de los actores en el espacio que le imprimen un sentido particular a lo que ocurre allí, en el aula.

4.1. Cómo se nombra la diversidad, Universidad e Interculturalidad

Si tenemos en cuenta que toda inteligibilidad es una construcción colectiva de la realidad a través de la cual las personas encuentran sentido a su vida en este mundo (Gergen 1996), podemos afirmar que en un grupo de 31 personas los núcleos de inteligibilidad son tan

variados y diversos según el lente, el zoom y el observador(a). Sin embargo podemos mencionar tentativamente algunos núcleos de inteligibilidad pertinentes para los propósitos de este trabajo. El primero y más evidente: *comunidad académica*. A primera vista, todos y todas hacen parte de la comunidad académica, esto implica que todos y todas se relacionan a través de actividades comunes como leer y escribir, y en la medida en que se relacionan construyen realidades en las cuales están inmersos como estudiantes, como profesores, como investigadores, etc. Aunque leer y escribir no son actividades exclusivas de la comunidad académica, en las universidades todos y todas leemos y escribimos usando un lenguaje específico que es producto de la tradición de conocimiento segmentado y disciplinar, entonces esta inteligibilidad más amplia llamada “comunidad académica” se divide en otros núcleos de inteligibilidad, los de las disciplinas y/o las profesiones. Al interior de estas inteligibilidades disciplinares hay especialidades, problemas y temas que a su vez congregan grupos humanos más pequeños. Bajo esta inteligibilidad amplia llamada “comunidad académica” podemos decir que de estas 31 personas hay un profesor y treinta estudiantes de diferentes carreras, de: filología en alemán, filología en inglés, antropología, lingüística y biología, en menor medida de farmacia, enfermería, agronomía, derecho, ciencia política, psicología y contaduría... Y en este sentido también hacen parte de estos núcleos de inteligibilidad *disciplinares o profesionales*.

Otro núcleo amplio de inteligibilidad se deriva de las construcciones culturales dadas por los lugares de origen, desde este núcleo podemos afirmar que hay veintinueve personas nacidas en Colombia y dos provenientes de Alemania, esto significa que leídos bajos los códigos del Estado-Nación ocupamos un territorio, hablamos una lengua (el español o el alemán), debemos seguir ciertas leyes, tenemos un tradición política específica... No obstante, si somos más amplios podemos hablar de continentes, de aquello que de común tienen las 29 personas nacidas en América del sur o las dos nacidas en Europa. O si somos más precisos podemos hablar de inteligibilidades locales y decir que de estas 31 personas, una viene de la selva, otra proviene de los llanos orientales, algunas vienen de la costa, unas de la ciudad, otras de pueblos recónditos, etc. Y viendo las especificidades de cada inteligibilidad local el discurso de los Estados-Nación se difumina.

Entonces podemos decir que hay inteligibilidades locales, nacionales, disciplinares y académicas que organizan las experiencias de los sujetos(as) que participan en el curso de

Uitoto I. Hay una diversidad de agentes e intereses imposible de ser nombrada de forma exhaustiva y las formas de nombrar tal diversidad son arbitrarias, crea lazos y articulaciones o en su defecto construye muros y fronteras entre los sujetos. En lo sucesivo trataré de mostrar cómo se articulan, se distancian, se conectan, se fragmentan los y las sujetos en el espacio de clase a partir de la confrontación de estas inteligibilidades, en especial la local y la académica que son las que dan origen a la creación del curso y convocan a sus participantes.

Uitoto I: la academia y lo local

El curso nace de una inquietud académica, se gesta en la institucionalidad de la Academia, su organización obedece a los tiempos y espacios por ella dispuestos. Sin embargo sus contenidos son netamente locales, refieren a la lengua de un grupo humano específico: el pueblo uitoto y en este sentido es un escenario *sui generis* de introducción en su mundo.

La población uitota es originaria de las riberas de los ríos Igaraparaná y Caraparaná, afluentes del río Putumayo hoy territorio colombiano. Desde la conquista su número se ha visto menguado por los ciclos de colonización de la amazonia. Uno de los más dramáticos ha sido el de la explotación del caucho a principio del siglo XX, un episodio de esclavitud y violencia que llevó casi al exterminio a los pueblos indígenas de la región y generaron su diáspora.

Según el censo del DANE de 2005 hay 6.444 personas autoreconocidas como pertenecientes al pueblo Uitoto en Colombia, de las cuales menos del 50% habla su lengua. El grupo se compone de varias familias o clanes dentro de los cuales se distinguen los murui y los muinane, que hablan respectivamente *bue* y *mika*. No existe una “lengua uitota”, tal denominación ha sido producto de la conceptualización de lingüistas para nombrar una variedad de hablas que son comprensibles entre sí, pero presentan diferencias en la medida en que corresponden a familias o clanes con una organización social y política particular (Petersen, 1994). Con una rica tradición oral son comunidades generalmente ágrafas con sistemas de escrituras desarrollados recientemente a partir del alfabeto español. Para el caso de las lenguas uitotas, como muchas otras lenguas indígenas, la escritura empieza como una

imposición que va acompañada de procesos de evangelización, adoctrinamiento y asimilación cultural a cargo del Instituto Lingüístico de Verano²⁷.

El curso de Uitoto I surge como resultado de investigaciones posteriores sobre las lenguas de esta cultura. Hoy día el profesor titular de la asignatura es Eudocio Becerra *Bigidima*, indígena uitoto de la comunidad de San José del Encanto, Amazonas. Fue vinculado a la UNC en 1984 para colaborar con dichas investigaciones que darían lugar a los contenidos del curso. Parte de los avances de estas investigaciones fue la adaptación de grafemas para el *bue* a partir de análisis fonológico, introduciendo nuevos caracteres como el que representa la vocal *ɨ*. Así como análisis sintácticos y morfológicos que permitieron dar cuenta de las particularidades de la lengua, un fuerte trabajo lingüístico que tomo más de una década de traducciones y transcripciones de audios con relatos de abuelos, abuelas y sabedores de la comunidad. Trabajo que contó siempre con la participación del profesor *Bigidima*, conocedor de las tradiciones murui-muinane y hablante del *bue* y el *mika*.

A través del acuerdo 022 de 1986 la UNC, anticipándose al reconocimiento de los pueblos indígenas en la constitución del 91, crea un programa de admisión especial para los estudiantes provenientes de comunidades indígenas (Mayorga, 2008). Por una iniciativa de algunos profesores y profesoras del Departamento de Lingüística de la UNC en cooperación con la Oficina de Asuntos Indígenas se abre en 1989 un curso para los estudiantes indígenas uitoto que recién ingresa a la UNC. Se inscriben estudiantes de todas partes del país algunos pertenecientes a otros grupos indígenas o a comunidades afrocolombianas, pero no aparecen estudiantes de comunidades uitotas. De esta forma las primeras dos versiones del curso se abren a todo público interesado y a su cargo se encuentra la profesora Gabriele Petersen en compañía del profesor Eudocio Becerra.

Formalmente el curso pareciera ser como cualquier curso de idiomas, su objetivo inicial es la enseñanza del *bue* partiendo de todos los conocimientos que las herramientas de análisis lingüístico han permitido desarrollar. Para tal propósito se crea *el Cuaderno de Trabajo No.16* (CT16), libro guía del curso, consta de 14 unidades que a través de diálogos en situaciones cotidianas introduce las estructuras gramaticales básicas de la lengua. El curso es de libre elección, en el Sistema de Información Académica (SIA) es “ofertado” para todos los

²⁷ El Instituto Lingüístico de Verano es una organización internacional que durante el Siglo XX se expandió por muchos lugares de América Latina, Asia y África. Con el propósito de traducir la biblia a lenguas no escritas crearon los primeros referentes escritos de las mismas con base en las lenguas dominantes de cada país.

estudiantes de pregrado de la UNC con la siguiente descripción: “Dentro de los países del continente suramericano Colombia ocupa una posición privilegiada por la gran variedad de lenguas indígenas que se hablan en su territorio, el curso uitoto I pretende ahondar tanto en componentes de tipo lingüístico como fonológicos”. Y a continuación explica los contenidos del curso divididos en tres componentes: lingüístico, comunicativo y aspectos culturales.

En este sentido el curso representa un punto de enlace entre la tradición de saber académico y la tradición de saber indígena, entre los conocimientos lingüísticos y la lengua como expresión del pensamiento de una cultura, entre la tradición oral y la tradición escrita. Este hecho permite pensar varios ejes de tensión colonialidad-decolonialidad, en tanto es la tradición de saber académico la que organiza la tradición de saber indígena, pero es esta última la que le otorga sentido a cada encuentro. Es la inteligibilidad académica la que dispone los tiempos y da los elementos que ordenan formalmente el currículo del curso. Es bajo este marco interpretativo del mundo que decimos que los martes y jueves de 4 a 6 de la tarde hay 30 estudiantes en clase de uitoto I con el profesor Eudocio que están aprendiendo cómo saludar, cómo despedirse, cómo pedir comida, etc. en otro idioma. Sin embargo es la inteligibilidad local, uitota, encarnada en un sujeto que habla por todo un pueblo, la que permite hacer de aquel encuentro una experiencia vital que va más allá del aprendizaje de la lengua y en el cual se mezclan elementos de las dos inteligibilidades: de la tradición oral y de la tradición escrita, del conocimiento académico y del saber uitoto...

4.2. El currículo encarnado, aproximaciones al *bue*

Si bien es cierto que el conocimiento sobre la lengua es el que motiva la creación del curso, hoy día este conocimiento por sí solo no tendrían mucho sentido fuera del relato histórico y autobiográfico que toma lugar en la voz del profesor Eudocio. La enseñanza de su lengua es apenas un elemento que entra y sale de escena a la par con muchos otros que ponen a los y las estudiantes en conexión con la cultura uitoto. Mitos, rituales y costumbres aparecen para dar significado a elementos de la lengua y viceversa, la enseñanza de la lengua facilita la comprensión de costumbres, rituales y mitos. Este vaivén entre elementos lingüísticos y culturales se desarrolla en una narrativa fluida y constante que nos transporta en el tiempo y en el espacio. Libros y artículos, herramientas de la tradición escrita y académica motivan la

oralidad, haciendo las veces de soporte para la memoria del narrador que los toma y los deja de acuerdo a sus propósitos.

El CT16 es el texto más usado, el profesor guía la lectura de las unidades y nosotros le seguimos. Una unidad puede ser tema de varias clases, pues las lecturas van acompañadas de pausas largas en las que el profesor se aparta del libro para hacer precisiones en los significados de las palabras. Iniciamos la unidad 5, después de leer todo el diálogo el profesor retoma algunas palabras del mismo y va dando su significado

Baa, quiño! Ieze jaigabi omoï jiro, es una forma de ordenar. *Bie eo Kai marede*: esto está muy sabroso (...) *Marena omoï ii*: que estén bien, que les vaya bien. *Marena omoï jaai* [En este punto deja el libro a un lado y continúa hablando] La misma despedida siempre *marena omoï jaai*, *Fuekide omoï jaai*. *Fuekide* es como decirle despacio. Pero no la idea de ir despacio como de quien no puede caminar, no. Si no de ir dándose cuenta por dónde va uno, dónde se va a parar, dónde va a pisar. Uno no sabe. Ahí hay un tronco, espinas. Ahora que tenemos botas... antes qué botas ni qué nada, ni zapatos... Descalzos. Ni así se chuzaba, ni se espinaba (...) Antes pues hasta desnudo, por ejemplo. Por eso los abuelos nunca anocheían en la selva. Anochecer en la selva, tienen que quedar. Por el camino no puede transitar y además esos caminos están encerrados. Nooo es que no se puede llamar ni caminos, una trocha, una pica, una huella. No sé cómo puede llamar eso (...) A veces la seña que uno va dejando por el monte, esto es parte de una rama [Cierra la mano, juntando el índice y el pulgar, como si tocara la punta de la rama] de pronto se pierde, vuelve y sale y se da cuenta: ¡ay! vea por aquí pasé hace rato, pero qué paso. La cabeza está mal, cuando vuelve y regresa donde estaba antes ya está mal. Está desorientado. Usted cree que ya se fue lejooos... y resulta que no. Perdido. Entonces *marena omoï jaai*. Siempre para despedir yo le voy a decir a ustedes *marena omoï jaai* [retoma el CT16 y continua leyendo la unidad]

Fuekide omoï jaai, esta forma de despedirse da lugar a la representación de un espacio, que cobra vida en la memoria a través de la palabra, *Fuekide* es la huella mnémica que permite recrear toda una atmósfera para decir que por la selva hay que ir con cuidado, viendo con los pies. “Nosotros decimos que los pies tienen ojos. Con el tacto del pie usted puede percibir igual que con la mano”. Las memorias del profesor, la narración de sus experiencias, de su vida en la comunidad crea un horizonte de sentido a partir del cual el conocimiento académico sobre la lengua, así como el relato de mitos, rituales y ceremonias se hace inteligible para nosotros. El cuaderno T16 y otros libros son recursos pedagógicos propios de la cultura escrita que permiten hilar el saber académico sobre la lengua y su cultura con sus memorias.

Hay una sinergia entre las herramientas escritas propias de la cultura académica y la oralidad como medio de transmisión del saber uitoto. La lectura o el relato de un mito en

español, puede precisar de una palabra en *bue* para hacerse comprensible y nombrar tal palabra puede llevar a su vez a evocar un recuerdo con el abuelo, la abuela, un tío, etc.

Parte de la tradición oral se muestra en los momentos en que se prescinde de los libros y prima la palabra como medio de transmisión de un saber. El profesor está terminando de narrar un mito en español, es la historia sobre Fiedamona, quien logró matar a un hombre murciélago que azotaba a las comunidades y a cambio recibió una mujer, Monaiyako.

Pero antes de que ella llegara, en la parte de abajo de ese bañadero venía subiendo un mico perezoso, que para nosotros es la semejanza ¿no?, la semejanza de esa mujer, su otro yo. Para nosotros es *vīgagī*, *vī-ga-gī* [Escribe en el tablero *vīgagī*] como un disfraz, como un atuendo ¿no? Entonces ya Fiedamona se arrepintió de haberla ofendido... ya no quería que esa mujer hablara con nadie. Sí, ya estaba celoso, antes la odiaba pero ahora no. Entonces Monaiyako se vuelve otra mujer.

Pues la historia o el mito dice que ella viene con un hijo. O sea como por arte de magia. Tal vez como decía mi abuelo, para no decir que hicieron sexo entonces siempre decía que algo paso por alláaa...uno se queda pensando ¿qué paso? [risas]

Sí, pero abuelo ¿qué paso? No no no algún día usted lo va a saber, cuando esté grande [risas].

El lugar donde ella se bañó se llama Monaiya, como el río del amanecer, como un mar también. Y esa es la historia.

Cada lugar, cada espacio tiene su historia. Los ríos traen mitos, y también historias... de la gente que vivió más antes ¿no? Nosotros ya no estamos viviendo en los territorios propios sino ya en territorios ajenos.

En todo caso el juego entre oralidad y escritura, entre el texto y la palabra siempre está presente. Al contar el mito en español ya hay una traducción mediando la narración, una traducción que se hizo luego de poner por escrito algo que inicialmente sólo era contado: la historia de *Fiedamona* y *el hombre murciélago*. Por eso ahora es posible que el profesor escriba en el tablero para nosotros palabras del relato original, es decir palabras que no pueden expresarse más que en *bue*, como en este caso *vīgagī*, que una vez dicha también es escrita. Este interjuego entre oralidad y escritura muestra cómo se conjugan la inteligibilidad local y la académica, cómo la escritura motiva la oralidad. También muestra las distancias, pues quien introduce la anécdota con el abuelo no es un intelectual aséptico, es un sujeto que se expone a sí mismo a través de la palabra. La expresión *y esa es la historia* marca el final de la narración del mito y da paso a otro relato, un relato de la diáspora uitota, que por cuestiones de espacio apenas se enuncia en el corpus anterior. Hay un hilo conductor de los relatos que es como el

bue, aglutinante²⁸. Un relato puede dar lugar a múltiples relatos que se desarrollan uno tras otro y pueden ser de los más variados tópicos: una anécdota familiar, la experiencia con el mambe, la explicación ontológica de un mito, etc.

En tanto el saber que circula en la clase se nutre de las vivencias de un sujeto concreto no conoce límites discursivos entre el rol de profesor, de ciudadano, de hijo, de padre, etc. El saber compartido en el espacio de clase es la vida misma, las memorias de un sujeto que se entretienen con la historia de un pueblo y se expresan en un “nosotros”, reflejo de un saber colectivo que circula de boca en boca. Relatos vívidos que atravesando las fronteras del tiempo y el espacio llegan a nosotros, los estudiantes, para transportarnos a la época de la Casa Arana²⁹ o dar cuenta de los procesos de evangelización de las misiones religiosas. El profesor está explicando cómo se nombra lo malo en *bue* y continúa representando un diálogo entre él cuando era niño y una monja, a través de este diálogo muestra cómo se pierde el significado inicial con la educación impuesta por las misiones religiosas

Entonces dijo [el abuelo] que también lo malo es jearede [escribe en el tablero *jearede*] Jearede es como / las inequidades, lo más malo lo más negativo.

¿Y por qué no hablar de pecados? Uy! esos pecados grandes. Comer mucho es pecado ¿y si como poquito? es pecado también, todo es pecado (...) como llegan las monjas diciendo eso es pecado, esas carticas, ahí los muchachos hablando de amores (...) Y era en serio eso no es jugando (...) Una hermana estaba ¡ay dios mío perdónalos! a estos niños, a estos muchachos. Hermana, ¿qué paso? Ay no me pregunte [Risas estudiantes] Ay hermana quién le dijo que viniera por acá, por qué no se va a la casa de su mamá, yo veo que usted está sufriendo. No, hermana no sufra, yo veo que usted está sufriendo, está delirando [Risas estudiantes]. El monte le está haciendo daño. Nooo, no es eso, es que ustedes no me ponen cuidado, ustedes son unos groseros. Y nos empezaba a regañar, entonces cómo le va uno a creer... Y ¡de verdad! nos daba rejo, porque era rejo.

Hasta aquí tenemos que hay un sujeto que se expone a sí mismo en un vaivén de elementos entre la oralidad y la escritura, conjugando la inteligibilidad académica y la local compartiendo unos saberes que son producto de ambas esferas.

²⁸ Del bue, así como del *mika*, del *minika* y del *nipode* que conforman las diferentes variedades de la lengua uitota, se dice que son aglutinantes porque las palabras se componen de unidades más pequeñas que se adhieren o “aglutinan” de acuerdo a un orden. Por ejemplo, una de esas pequeñas unidades indica la persona y van adheridos a las raíces verbales con *tá* o *dá*. Entonces si tengo la raíz verbal *jaai* (ir) y le sumo *kue* (es la primera persona singular, el equivalente a yo) queda: *jaaidíkue*, que quiere decir *voy*.

²⁹ La Casa Arana era la sede de una de las empresas caucheras más importantes de la región, epicentro del horror de la explotación cauchera.

En cuanto a la forma cómo interactúan profesor y estudiantes es preciso decir que nuestras participaciones son escasas y están sujetas casi siempre a dudas sobre la escritura, sobre las estructuras gramaticales y sintácticas de la lengua. Pocas veces expresamos opiniones o comentarios y la mayor parte del tiempo permanecemos en silencio. La voz del profesor marca la pauta de nuestros silencios que coinciden con los intervalos de ida y vuelta entre el relato y los contenidos del CT16

[El profesor nos ha leído algunos mitos en español] Bueno ahí tienen dos mitos (...)
Bueno, no sé ¿sí le gustaron los mitos? [Nadie dice nada, algunos se miran entre sí sin dar muestras de querer hablar, otros mantienen la mirada fija en el profe. Después de un largo silencio él continúa] Digan no, no me gusta... bueno, entonces/
Qué quiere decir *¿ninena bitio?*
Estudiantes (en coro): de dónde viene
Profesor: De dónde vienen. *¿Bue guitio?*
C: ¿qué comen?
G: ah! qué cosa comen
Profesor: qué comen ¿no? *¿bue jirodio?*
G: qué toman
Profesor: qué toman ¿No? ¡Estos como que se volvieron duros!
Estudiantes: (risas)

En este sentido, hay una coincidencia entre las participaciones de los y las estudiantes con los elementos meramente lingüísticos y aunque los relatos son escuchados atentamente no se dialoga sobre ellos. Los silencios y la falta de diálogo puede deberse a dos cuestiones: i) los relatos son la puerta a un marco interpretativo del mundo desconocido y como tal generan asombro y desconcierto que se traduce en silencio meditativo, producto de un exterior discursivo que no es fácilmente legible en el campo académico y ii) el campo académico crea unos principios ordenadores de la realidad que refuerzan un *habitus* del estudiante que intenta responder a las demandas institucionales, siendo indiferentes al relato y la oralidad como expresión legítima de un saber. Una y otra están directamente relacionadas con la distancia entre las inteligibilidades: local uitota y académico-disciplinares. La primera, la cuestión del asombro y el desconcierto por parte de la y el estudiante, se aproxima a procesos reflexivos de interpelación del campo académico y construye puentes. La segunda, la cuestión de la indiferencia, excluye por completo la inteligibilidad local y crea fronteras.

Hacia la decolonialidad: el silencio como extrañamiento, el espacio-puente

El asombro y el desconcierto están ligados con el reconocimiento de la diferencia de la propia inteligibilidad académica y la local uitota, esto permite tomar los relatos como parte integrante del currículo, como un elemento a partir del cual se construye todo un engranaje que permite comprender no sólo la lengua sino toda una cultura. En entrevista, preguntando por los aprendizajes que propicia la clase, una de las estudiantes provenientes de Alemania responde:

Sobre todo en la lengua y/ pero no, no es sobre todo la lengua. *No, no es la lengua, la lengua es lo último que me trajo.* En verdad me queda más/ mejor dicho que estoy fascinada de este profe, yo lo miro y siempre pienso *cómo hizo para estar acá. Estamos acá en la Universidad y él está enseñando uitoto, una lengua tan rara.* No hay de estas clases en otros lugares, esto que es tan fascinante, que alguien se interesa por el uitoto y que haya especialmente un profe que ofrece clases de uitoto pues es muy raro, porque es una lengua muy minoría ¿no? Y pues... ¿pero qué me trae? / Me trajo toda esta manera como cuenta un indígena, más o menos, como se puede ver la sociedad del punto de vista de un indígena en verdad/ y eso me parece muy bien ¿no? *Pensaba que con la lengua voy aprender algo sobre la cultura, pero obviamente no es suficiente, se necesita mucho más, se necesita como él que se presenta, que se muestra, que cuenta las cosas como son y cómo las ve él.* Tampoco sé cómo era/ siempre me pregunto cómo era su posición en la comunidad de la que viene. Para entender más sobre lo que está contando³⁰

Un sujeto no legible en el marco de la inteligibilidad académica que genera desconcierto. La sorpresa de encontrar algo inesperado en el espacio universitario conlleva a releer con extrañamiento el campo académico para ubicar allí la inteligibilidad local uitota, permitiendo este proceso reconocer el espacio de clase como un lugar sui generis, *fascinante*. Un lugar donde el aprendizaje de la lengua es *lo último* que llega, porque la comprensión de la cultura está ligada al sujeto que *se muestra*, que *se presenta* y por tanto es posible reconocer el valor de su relato y preocuparse incluso por su rol en la comunidad para entender *más* lo que cuenta. Este extrañamiento implica una interpelación del estudiante que trasciende la esfera académica, ubicándose en un contexto más amplio en el cual el espacio de clase es un puente entre dos mundos.

³⁰ En lo sucesivo usare las cursivas en los corpus para hacer énfasis en las expresiones relevantes para mis propósitos argumentativos.

Una estudiante que ha estado también en los cursos de nasa, inga y wayuu, afirma que estos espacios permiten una aproximación directa con un saber que no se consigue en los libros.

Ver cómo ellos vienen de *ese* mundo [indígena], por decirlo así, están inmersos en *este* mundo [citadino] *Y que haya un puente* en el que nosotros venimos de ese mundo de ciudad y que podemos por medio de la academia entrar a conocer ese mundo [indígena] que de otra manera no se puede conocer, *o sea si tú lees un libro sobre indígenas, o de mitos o lo que sea, no es lo mismo a que una persona te lo diga en la cara* o que tú vayas a conocer su familia, o sus familiares/ bueno a su gente³¹ (...) *si uno lo pone en el nivel documental-histórico, somos privilegiados*, somos unas personas absolutamente privilegiadas, empezando porque Eudocio *tuvo un abuelo que sabía mitos y no cualquier persona dentro de la comunidad narra mitos ¿si me hago entender?* Entonces empezando por ahí estamos contando con un profe, que es toda *una personalidad* por decirlo así. O sea yo como tal, como estudiante de la universidad me siento absolutamente orgullosa de estar sentada en una clase con Eudocio.

Hay un posicionamiento de la estudiante que va más allá de la academia, un posicionamiento que nace del reconocimiento de unas condiciones históricas particulares del maestro, unas condiciones a partir de las cuales es leído como un privilegio estar en la clase. En la cultura uitota hay abuelo por vejez, por parentesco y por sabedor, es a este último al que se refiere la estudiante en el corpus anterior. La educación para los uitotos está relacionada con el *yetarafue*, la palabra de consejo. La palabra es poder, es un ordenador de la realidad y por tanto es conferida para fines específicos a ciertas personas. El abuelo sabedor, *nimairama*, es una de ellas. La figura del abuelo atraviesa toda la organización de la comunidad, son los abuelos los depositarios de la tradición oral, son los abuelos quienes conocen el manejo de las plantas y en sus palabras de consejo la vida de la comunidad encuentra una guía (Becerra, 1998).

La organización de la comunidad bajo el *yetarafue* y la guía de los abuelos sabedores se ha venido perdiendo por múltiples razones: los procesos de evangelización, las migraciones en época de la cauchería, el desplazamiento forzado, la imposición de un sistema de educación formal, etc. Cuando la estudiante dice que *somos privilegiados* por estar en la clase con un profesor que tuvo un abuelo sabedor está rastreando todos estos elementos de la historia uitota, está apropiándose de unos saberes que circulan en el aula para leer el mismo espacio de clase.

³¹ En el curso de uitoto así como en los otros cursos de lenguas indígenas (nasa, inga y wayuu) se realizan salidas de campo a las comunidades al finalizar el semestre, en estas salidas implican entrar en contacto con familiares, amigos y conocidos de los y las docentes de estos cursos.

Hay una apropiación porque la estudiante está poblando de sentidos (Wertsch, 1999) esta idea de yetarafue, otorgándole un valor a la figura del sabedor fuera de su contexto originario para comprender su realidad en el curso. Esta apropiación le permite re-presentar al maestro, es decir, tomar elementos discursivos de la inteligibilidad uitota y con esos elementos valorar su labor.

Esta apropiación también posibilita tomar el curso en ambas claves, en clave de la inteligibilidad uitota y en clave de la inteligibilidad académica. Cuando se dan estos procesos de apropiación efectivamente se puede pensar que hay un puente, que la universidad es un medio para unir dos mundos. Cuando se dan procesos de apropiación de la inteligibilidad local, en este caso uitota se comunican dos mundos. Volveré sobre este punto en el siguiente apartado, por ahora quisiera reflexionar sobre esta idea de la universidad como medio, de la clase como puente, como unión de dos mundos.

La figura del curso como *un espacio-puente* por el cual se llega a otro mundo permite pensar que uno de los sentidos que puede tener el silencio en la clase obedece al extrañamiento, propio de quien llega a un lugar desconocido. Pero a ese lugar desconocido no llegas solo, hay un guía en mitad del puente que conoce el lugar a donde vas. El puente es muy largo y pasa sobre un abismo profundo, pasa sobre un vacío inmenso de la historia. El guía, es *una personalidad*, sabe mucho, te habla sobre la formación de ese vacío, te cuenta cómo se creó esa pendiente abrupta y vertical que separa estos dos mundos y también te hace saber las dificultades para construir el puente sobre el que ahora caminas. También te cuenta que puedes encontrar del otro lado. Tienes tantas preguntas, pero estás embelesada o embelesado con la magnitud del abismo y con la fragilidad del puente. Así que no hablas y muy pocas veces preguntas. El profesor está hablando de adjetivos que pueden ser usados con las plantas y los alimentos, intentando dar un ejemplo surge un diálogo entre él y dos estudiantes, una estudiante de farmacia y un estudiante de medicina que preguntan por los efectos de una sustancia. Esta situación de diálogo es excepcional

Izerede o *Izirede* [escribe en el tablero los dos términos], este [señala izerede] es picante y este [señala izirede] es doloroso, izirede también es fuerte. Una sustancia fuerte/ como el yoko. Una aspirada de yoko, mal aspirada lo deja chueco a uno. Sí porque eso es bravo. A mí me tuvo enfermo casi como medio año.

M [estudiante de biología]: [casi inaudible] ¿qué produce?

Profesor: Un dolor, una picada terrible, uno se fue bien otro se fue mal. El primero entró bien. El otro entró con miedo y ya me dejó mal.

A [estudiante de farmacia]: ¿Y para qué se usa?

Profesor: Igualmente como se hace con el yagé, embriaguez... o con el ambil, embriaguez... jifaide [escribe en el tablero *jifaide*] Esa verdadera embriaguez/ pero no la embriaguez de aguardiente, sino otra embriaguez. Es como la ensoñación.

M: entrar en trance

Profesor: En trance, sí estar en trance. Más que todo lo hacen para descubrir las enfermedades. Yo tomo algo para mirar qué es lo que afecta a la persona.

M: La planta entra como mediador para...

P: Sí, ahí hay una cantidad de cosas. Para alterar... digamos el orden. Cómo lo pone a uno, Cuáles son los efectos, cada uno de nosotros cómo puede reaccionar ante una cantidad. Qué cantidad cree que necesita el cuerpo

No es fortuito que sea una estudiante de farmacia y un estudiante de biología quienes quieran saber sobre los efectos y usos del yoko. Este episodio excepcional muestra de alguna manera cómo los intereses disciplinares convocan al encuentro, pero no emergen en el diálogo. Nuestro silencio no es un desaire para el profesor-guía, en el espacio-puente nuestro más mínimo susurro o balbuceo es atendido y hay una motivación constante que no juzga el error y aplaude siempre el más pequeño acierto. En el espacio-puente el saber no se impone, se comparte y ese compartir genera dinámicas en las cuales los silencios son aceptables.

El silencio como gesto de colonialidad, el curso como frontera

Los espacios para la discusión están abiertos y hay una disposición del profesor a escucharnos, sin embargo nosotros nos expresamos sólo para dar cuenta que estamos aprendiendo la lengua. Si el espacio-puente conecta dos inteligibilidades, dos mundos, uno donde prima la oralidad y otro donde predomina la escritura, los silencios pueden también ser muestra de una desproporción en el encuentro relacionada con parámetros de colonialidad del saber y del ser. Por un lado, no se dialoga sobre el relato y se atiende sólo a la lengua, porque es la lengua el resultado de la tradición escrita y en consecuencia se deja sin interlocutor al profesor porque la oralidad no es una expresión legítima de conocimiento “académico”. Entonces hay colonialidad del saber porque no se toma la tradición oral como una fuente de saber válida y hay colonialidad del ser porque se subalterniza al profesor al dejarlo sin interlocutor. Esta es la respuesta de un estudiante cuando le pregunto por la dinámica de la clase

La clase carece de... de conversación, de opinión, entonces es muy unilateral, el profe siempre nos está diciendo lo que él/ lo que es la cultura y está hablando también del colono. *Pero cuando habla del colono nosotros ahí como estudiantes de la Universidad Nacional no nos sentimos afectados / vamos y pensamos en los*

políticos, en los dueños de empresa (...) entonces es *muy unilateral*, viéndolo desde cómo son ellos [los uitotos] y cómo piensan ellos. Pero no lo cuestionó, sino que lo entiendo. Es decir, es precisamente por lo que han pasado/ porque ellos necesitan ser conocidos (...) ha sido tan machacada la cultura, tan presionada y atacada, que ellos *ven urgente la necesidad de darse a conocer ¿ves? ¿Cuándo los escuchan a ellos?* (...) Ellos [los pueblos indígenas] sí están haciendo un esfuerzo muy bonito, pero de acá no damos ¿ves? *Entonces queda unilateral, cuando empecemos a dar ellos sabrán qué es recibir, (...) pero como es unilateral la cosa, ellos están haciendo el esfuerzo y nosotros no.* Por ejemplo, deberíamos alzar más la mano, hacer más preguntas o sea cualquier cosa, yo sé que el profesor Bigidima se va a poner muy contento [sonríe]. Yo sí tenía ganas de levantar la mano y decirle: profesor hábleme más de esas cosas de “los que vinieron del cielo”, los extraterrestres para mí y para él que no son de acá, hábleme más de eso. Y así ¿no? *Pero como hay que aprender la lengua y hay que cumplir unos parciales, y... ¿me entiendes? Y el tiempo es tan cortico, son menos de 16 semanas, entonces se suprimen esos espacios también ¿no?*

El espacio-puente puede también configurar relaciones *unilaterales* porque hay unas condiciones históricas que han llevado casi a la extinción a los pueblos indígenas y ahora esas mismas condiciones los obligan a mostrarse, a *darse a conocer*. El profesor habla y es correcto que guardemos silencio porque *¿Cuándo los escuchan ellos?* Esta idea de la extinción de la cultura marca una frontera ficticia en el aquí y el ahora del curso, una frontera relacionada con el exotismo y la folclorización de la diferencia, una frontera entre *ellos*, sobrevivientes de un pasado remoto e iletrado y *nosotros*, académicos y estudiosos. El silencio se impone por una suerte de cosificación del sujeto en un tiempo lineal que lo exhibe como reliquia.

El puente se rompe y en lugar del guía, que era toda una personalidad, nos habla un subalterno que ha logrado cruzar la frontera antes de que el puente se fuera abajo. Un subalterno que insiste en hablarnos de un abismo y de un puente que no vemos. En este orden de ideas el profesor se queda sin interlocutor, porque eso de lo que nos habla ya no existe, sólo él lo conoce y al respecto no podemos decir nada porque aquí y ahora todo es muy diferente. La folclorización y el exotismo se derivan de una concepción lineal del tiempo que va de la mano con las ideas evolucionistas y desarrollista de la tradición de conocimiento occidental, cuando los estudiantes se ubican bajo este esquema³² no pueden reconocerse como agentes de la historia. De ser *así alzarían más la mano, participarían más* y el guía tendría plena certeza de que lo escuchan, sus esfuerzos se verían compensados, pero *acá no damos*.

³² Esquema en el sentido Bourdieuano, ver horizonte teórico.

En una consulta que realicé durante la octava sesión del curso con la intención de conocer las motivaciones de los y las estudiantes para tomarlo, tenemos dos respuestas que sirven para ejemplificar cómo opera la colonialidad del ser y del saber en el imaginario de los estudiantes (E1 y E2) y de qué manera se relacionan con una organización institucional (E2)

E1: Tomé uitoto 1 porque me parece interesante aprender sobre la cultura de *nuestros antepasados*

E2: Estaba interesado en aprender *algún idioma que me pudiera servir en mi carrera*. En vista de que los idiomas *comúnmente demandados no se ofertaban* para mi carrera o bien se cruzaban con mi horario, apareció uitoto como *una opción diferente* y que si bien no se presta para los fines iniciales resulta siendo interesante pues *representa el patrimonio inmaterial de nuestro país*.

Bajo el esquema del tiempo lineal y ascendente que marca el desarrollo y la evolución de la vida en la tierra, los pueblos indígenas, aunque sean numerosos y estén presentes en casi todas las regiones del territorio colombiano³³, son *nuestros antepasados*. Ligado al discurso nacionalista, son anticuarios humanos, *representan el patrimonio inmaterial de nuestro país*.

Además de los esquemas de colonialidad del saber y del ser, también habría otra forma de mirar los silencios y la falta de diálogo en relación con la organización institucional. La inteligibilidad académica organiza las relaciones de acuerdo a tiempos y requisitos institucionales, como parciales, notas, trabajos, etc. Estos principios ordenadores de la actividad pedagógica vendrían a reforzar un *habitus* de educación bancaria en los y las estudiantes, donde el profesor es un experto trasmisor de contenidos sobre la lengua y no hay una construcción conjunta que lleve a la problematización de la realidad (Freire, 1997). Esto explicaría por qué las participaciones solo se dan sobre aquellos contenidos susceptibles de ser evaluados, aquellos que corresponden a la tradición escrita y porque se ignora como parte integral del saber sobre la lengua el relato que da cuenta de la inteligibilidad local. Un caso paradigmático es el de un estudiante de filología en inglés que estudia uitoto de la misma manera en que estudia inglés. Cuando le pregunto por las dificultades que puede tener al estudiar de la misma manera dos lenguas que presentan obvias diferencias sintácticas y gramaticales, dice:

Lo que yo *no* tengo en cuenta es el contexto cultural, lo que yo tengo en cuenta es el *contexto gramatical*, si puedo traducir algo del inglés de tal forma, también puedo de

³³ Según cifras del Dane hay 87 pueblo indígenas en Colombia, de acuerdo con la ONIC hay 102 (ACNUR, 2009). Documentos estadísticos más recientes como el Directorio de Pueblos Indígenas de la Comunidad Andina (2010) hace un inventario de 101 comunidades, aunque con algunas inconsistencias.

esa forma aquí. Claro, es mucho más demorado, se tarda mucho más tiempo

El desconocimiento de la inteligibilidad local lleva a que el estudiante pase por alto las diferencias más evidentes entre formas sociales y culturales que da lugar a modos específicos de nombrar el mundo. En lugar de extrañamiento hay indiferencia. Una indiferencia que nace de la imposibilidad de releer el espacio universitario a partir del encuentro con la inteligibilidad local. La colonialidad tiene entonces una expresión pedagógica concreta: es la negación del encuentro como posibilidad de transformar el mundo con el otro. En el *habitus* bancario los y las sujetas no son agentes de la historia y esto puede hacer que la clase se convierta en una visita al museo, donde los estudiantes son meros espectadores. Pero el profesor está aquí y ahora, no es una reliquia del pasado, es un hombre de carne y hueso que ha venido con el único propósito de mostrar que el encuentro es posible. Esta es la respuesta del profesor cuando le pregunto por el significado que para él tiene la clase

Pues para mí es como/ de pronto diría importante ¿no? Porque no sé... sí, reconocer que hay culturas. Cuando se cree que/ porque aquí en/ no aquí sino en toda la pedagogía, en los colegios, nadie habla de culturas indígenas. Entonces cuando hablan, hablan de dos culturas que ya no existen, como los chibchas y los caribes, entonces ¿dónde está el resto? ¡Que están ahí! Que yo soy uno de ellos ¿qué pasa aquí? Entonces ese es el afán yo diría de que los muchachos que van a pasar por ahí, por esos cursos, que conozcan que hay una lengua, que hay una religión, una forma de pensar de un grupo, de un núcleo de personas que están formando una nación y que eso es muy respetado y que se viven de ellas

En resumen, tenemos un espacio que se configura *en la confluencia* de dos inteligibilidades: la académica y la local, ambas permiten la emergencia y la permanencia del curso. Según el diccionario confluir quiere decir “juntarse o *encontrarse* en un mismo punto o lugar varias líneas, personas o cosas”. Entonces en el curso se encuentran dos mundos, dos marcos interpretativos de la realidad, en uno prima la escritura y en el otro la oralidad, en uno se habla español y en el otro *bue*, en éste hay aulas, en aquel el aula es el mundo mismo. El espacio de confluencia puede verse como un puente, como un puente que empieza armarse por los extremos sobre un abismo con elementos de aquí y de allá, un puente donde todavía es fácilmente discernible qué elementos vienen de un mundo y cuáles del otro. La construcción se fortalece cuando el puente es habitado, cuando los estudiantes y el profesor son conscientes de que están en la intersección de dos mundos y se apresuran a encontrarse poniendo cada uno elementos de sus mundos. Pero, el puente aún es frágil y el vértigo que produce el abismo

sigue marcando una frontera. Quizás el hallazgo más importante de todo este trabajo es cómo fortalecer el puente.

4.3. Procesos de subjetivación, caminando hacia la decolonialidad

Hay un único lugar donde ayer y hoy se encuentran y se reconocen y se abrazan. Ese lugar es mañana
Eduardo Galeano

Nadie educa a nadie. Nadie se educa solo. Los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo
Paulo Freire

Parte de los propósitos de este trabajo es demostrar cómo las y los sujetos cambian la historia, cómo se hacen a sí mismos en el proceso de crear realidades con los otros. A este proceso de co-construcción lo he llamado *procesos de subjetivación* porque supone un movimiento constante de transformación de sí mismo con los y las otras. Habría que encontrar otro nombre para que la subjetividad, o “lo subjetivo” desapareciera, porque lo cierto es que siempre que hablamos de sí mismos estamos hablando con los otros sobre la base de esos mundos que hemos construido juntos. La colonialidad es una sola y es la repetición de la historia por una pretensión posesiva de las cosas, de las personas, de los momentos, de la información, del conocimiento... es una resistencia a fluir con las y los otros, una resistencia a con-fluir, una resistencia a encontrarnos. Sin embargo nuestro potencial para crear es tan inmenso que incluso en aquellos encuentros en que nos resistimos a fluir con los otros estamos construyendo realidad.

Los procesos de subjetivación surgen del compartir con los y las otras y están relacionados con modos de dominio y apropiación de herramientas culturales (Wertsch, 1999). La confluencia en el curso es posible porque hay una historia de intercambios entre las dos inteligibilidades, entre los dos mundos. Antes de llegar al curso hay todo un historial de intercambios de herramientas, que son básicamente comunicaciones. Se dice que una herramienta cultural es *dominada* cuándo se sabe cómo usarla y que tal herramienta es *apropiada* porque aquello que aparentemente es del otro cobra un sentido para nosotros. Dominio y apropiación no son lo mismo, la apropiación requiere de dominio, es decir requiere que el sujeto sepa cómo usar la herramienta, pero además también implica generar identificaciones con la misma. Un ejemplo de apropiación se da en el profesor Eudocio y su incursión en el mundo académico. Él se apropió del español, de la escritura, de los libros

porque encontró en todo ello un sentido: permanecer en la universidad y mostrar los saberes de su cultura. Entonces ahora aquello que inicialmente es ajeno a su cultura, forma parte fundamental de lo que él es como docente, forma parte de su narrativa biográfica. En entrevista, hablando de sus perspectivas a futuro, teniendo en cuenta que su jubilación está cercana, lo primero que sale a relucir son sus planes de concretar unas publicaciones

Yo tengo cosas que hacer aquí, entregar todo lo que tengo planeado: trabajos, diccionarios, otros mitos que están limpiando para publicarlo y sacar un libro. Ahí está... entonces ahí voy a dejar todos mis datos, expresiones, gratitud. Sí porque eso es [abre los brazos mostrando la palma de las manos]

En su trayectoria biográfica las publicaciones son importantes y los libros son su legado. Esta apropiación constituye una viga del puente que nos salva del abismo colonial de la historia. Gracias a que el profesor siente como una labor propia escribir y publicar es posible la interculturalidad, puesto que en su caso el dominio y la apropiación de la cultura escrita han permitido en términos más amplios un diálogo entre la Academia y la cultura uitoto. No obstante, no son las formas de dominio y apropiación del profesor las que quisiera revisar, puesto que estos procesos de apropiación y dominio históricamente han sido forzados. En este apartado quiero mostrar los modos de apropiación de nosotros, los estudiantes. Quienes hemos encontrado un sentido a cada una de las palabras de profesor y le hemos dado el privilegio de significar y comunicarnos algo. Ese algo está relacionado con las trayectorias particulares de cada sujeto y a veces se cristaliza a través de las inteligibilidades disciplinares. Esta es una de respuestas de una estudiante de antropología al ejercicio de las motivaciones para tomar el curso

Estoy tomando este curso ya que el tema que he estudiado toda mi carrera y es el que realmente me interesa, son los estudios indígenas. Específicamente los estudios amazónicos. Debido a lo anterior he sentido que para poder aproximarse a una cultura más profundamente es necesario tener conocimiento sobre su lengua. ¿Por qué, si soy yo quién se quiere acercar a ellos, deben ellos hablar mi lengua en vez de que yo hable en sus términos?

Este sería un ejemplo de deseos de dominio y no podría hablarse todavía de apropiación. La apropiación requiere un dominio, un *saber cómo* que es el que busca la estudiante con el curso: quiere hablar uitoto, quiere saber cómo se usan las palabras en *bue*. Si bien la apropiación de una herramienta cultural requiere de un cierto dominio, apropiación y dominio no son lo mismo, una persona puede dominar una herramienta pero a la vez jamás apropiarse

de ella al sentirla totalmente ajena y carente de sentido (Wertsch, 1999). La interculturalidad es posible gracias a estos procesos de interiorización de las herramientas culturales. El dominio y la apropiación son procesos que permiten hablar de la construcción del sujeto en sus intercambios con los otros. Los intercambios en este caso particular del aula de clase son comunicaciones, es decir los procesos de dominio y apropiación se dan a nivel discursivo y se evidencian en la narrativa de los sujetos. Ilustraré esta idea a partir de los relatos biográficos de dos estudiantes. El primero, es el caso de C, una estudiante de filología en alemán que ha visto todos los cursos de lengua y cultura indígena que hay en la UNC y el segundo, es el caso de G, un estudiante de diseño gráfico. Parte de la fijación de C por los cursos de lengua y cultura indígenas se debe a que en el primer curso en el que estuvo comprendió algo sobre ella en el mundo.

¿Qué me pasó cuando vi wayuu I? / Cosas que tenían esas culturas se veían reflejadas en lo que era mi vida. Entonces por ejemplo/ que los sueños, mi mamá siempre lo primero que nos enseñó cuando nos despertábamos o nos desayunábamos era contarnos qué nos habíamos soñado, entonces mi mamá contaba y comenzábamos a hablar sobre eso. Y algo que a mí me impresionó mucho fue eso, que los wayuu cuando se saludan lo primero que se dicen no es buenos días, sino qué se soñó, cuando se van a acostar lo que se dicen es que tengan buenos sueños no buenas noches ni nada. Entonces yo/ ¡vea pues! Se me hizo/ no raro *porque eso es inherente a los seres humanos*, tampoco soy tan radical que sólo un grupo, no, pero se me hizo bacano, vea pues tan chévere. Y ahí empecé a interesarme no solo por la lengua, sino más por las creencias.

¿Qué apropiación hay aquí? La apropiación de la herramienta más elemental, la apropiación del discurso del otro, la apropiación de la palabra ¿cuál es ese discurso del que se apropia? Un discurso que está relacionado con los sueños, un discurso con el cual se crean identificaciones porque le permite encontrar explicación a cosas que le pasan a C.

Empecé a creer en la magia, simplemente en la magia, uno empieza a ver, pues uno no, yo, lo que *me pasó a mí* fue que empecé a ver la vida de otra manera, pero no de otra manera totalmente nueva que venga y miremos cómo es sino de algo que yo ya venía viviendo pero que empecé como a encontrarle un *fundamento teórico*, por decirlo así (...) por ejemplo antes de irme para X lado tenía sueños/cuando llegué allá/ las calles, las cosas ¡Uuy! Pero yo ya me había soñado esto. Y muchas cosas/ que me soñaba con un niño y ni sé qué y a la semana siguiente me iba de viaje y/ me pasaban cosas que ya me había soñado. Y así, y ahorita ya llevo más o menos tres años *trabajándole a los sueños...* sí, entonces uno dice “ah vea pero es que esta gente usa plantas que tienen poderes y les dan poderes, y tienen un chaman y tienen un... los wayuu le llaman yoichi o youzu, gente especializada para estas cosas que en realidad existen”. Y no es que uno se las esté inventando o que no tengan explicación, o que el mundo onírico extraño, no. Son cosas que son así y que

son inherentes a la existencia humana, sino que estamos inmersos en un mundo tecnológico-material, que nos ha apartado *de nuestra esencia espiritual o como la quieran llamar. Y estos espacios* [los cursos de cultura y lengua indígenas] *me han dado la oportunidad de reencontrarme con ese ser humano* que... o sea no es por ser dogmática o no sé, pero un mundo que el capitalismo o como quieran llamarlo ha arrasado, nos han quitado nuestra *esencia de vivir*. O sea para mí es absolutamente horrible la vida que llevan los humanos hoy en día, eso es algo con lo que he tenido que luchar desde que me he dado cuenta cómo estamos viviendo

En la cultura wayuu *C* ha encontrado un *fundamento teórico* para sus sueños ¿esto quiere decir que hay una teoría de los sueños wayuu? Sí y No. Sí querido lector o querida lectora, si usted cree que la teoría es poderosa y construye realidades, y No, porque no es que haya una teoría de los sueños sino que los sueños son fuente de saber, no sólo para la cultura wayuu, para muchas otras culturas. Hay entonces una apropiación del discurso, en donde los sueños son fuente de saber que lleva a esta estudiante a *trabajarle a los sueños* y gracias a ese saber que circula en estos cursos, *C* se ha reencontrado como ser humano, con una *esencia de vivir* que parece que nos han arrebatado. *C* ha cruzado el puente, ha visto el mundo del otro lado y de regreso se ha quedado en mitad del puente a poner alguna piezas. Ya no ve dos mundos, para *C* ahora sólo hay un mundo: el del puente. Consciente de las bondades de estos espacios, *C* ahora mismo trabaja sobre su tesis, que consiste en la traducción de un mito uitoto al alemán. Cuando le pregunto por qué quiere hacer eso, responde

Yo pienso que nosotros estamos acá, si tenemos la oportunidad de hacerlo, es para ayudar. Y para no quedarnos callados, o sea acá uno tiene la oportunidad de decir lo que piensa y no decir lo que ha aprendido, porque eso igual a la gente si le interesa digamos lo aprenderá alguna vez. Pero sí de reivindicar. O sea no es justo que a esta gente la hayan masacrado (...) Pero no es justo que fuera de que ha habido masacres y todas estas cosas entonces se siga diciendo *que es que lo escrito es lo que vale y no sé qué ¿si me hago entender?* Yo creo que la labor de nosotros como humanistas es dejar las cosas como un rompecabezas y darles su encaje, en el puesto que es. Y para mí una manera de hacerlo es poder traducir estos textos a estas culturas pero no de manera netamente descriptiva y científica, sino como *un texto que tiene validez* por el hecho de ser, no por nada más ¿sí? Por el hecho de existir vale como es, sólo por el hecho de existir, *por el hecho de que viene de una boca que lo dijo* (...) Esa es como la idea, decir *esto tiene su puesto en el mundo y está aquí*.

En este orden de ideas, la universidad con los cursos de lengua y cultura indígenas se convierte en un catalizador de experiencias vitales, donde aprendemos a reconocernos en la diferencia, aprendemos a comunicarnos y a decir nuestra palabra. La participación de *C* en estos cursos le permitió apropiarse de unos saberes y darle un valor a la tradición oral desde la

comprensión de la propia inteligibilidad local (wayuu, nasa y uitota). Estos procesos de dominio y apropiación del discurso del otro para resignificar la propia historia, son los que posibilitan la interculturalidad en el espacio universitario. Una vez *C* encuentra en el discurso del otro un sentido, una explicación a lo que le sucede, revitaliza las prácticas culturales de los otros, habita el discurso y le confiere estatus de realidad. Sólo a partir de esta resignificación de su propia historia desde el discurso del otro confluyen las inteligibilidades académico-disciplinares y local-uitota. La confluencia tiene como producto un trabajo de grado que conjuga ambos mundos. *C* asume su labor como humanista y le confiere validez al saber que circula a través de la oralidad.

A diferencia de *C*, que llega al curso con unos propósitos claros alrededor de su trabajo de grado después de haber pasado por los otros cursos de lengua y cultura indígena, para *G* este es el segundo acercamiento al saber indígena dentro de la universidad. Según *G* su llegada al curso está relacionada con un cambio en la manera de concebir su vida, un cambio que empieza con un primer encuentro que él describe así

Yo estaba en una conferencia y me encuentro con/ yo era ateo en ese momento, me encuentro con un indígena de la Sierra, de esos que vienen acá [a la universidad]. Entonces él construye un planteamiento de Dios que es totalmente positivo para ese momento que yo era ateo y veía a Dios de una forma tan negativa. Él me lo plantea de una forma positiva, pero no para él sino para mí también era positivo ese planteamiento que él hacía sobre Dios, sobre como entendían en esa cultura a Dios, y como le servían para relacionarse (...) él [dice que] para ellos Dios era una cuestión de unión con la gente, un concepto de unidad muy fuerte, que los unía con la naturaleza, que los unía con la gente y como que los ayudaba a comprenderse a sí mismos, como que era también maestro que enseña, entonces ¡rebonito! Y en ese momento pues Dios para mí era miedo, temor (...) para mí creer era una cuestión de confianza ilusoria que no tenía como una fortaleza, que podía ser un engaño, autoimpuesto o impuesto.

Este primer encuentro con el indígena de la Sierra motiva posteriormente a *G* a tomar el curso. Guiado por una esfera que podríamos llamar “espiritual”, *G* encuentra en el curso unos aportes importantes a sus búsquedas particulares en esta esfera de la vida. En este caso los procesos de apropiación están ligados con las identificaciones que *G* logra establecer entre un saber previo y el saber uitoto. Este saber previo es un compendio de conocimientos que *G* domina sobre los diferentes sistemas religiosos alrededor del mundo. Esta es la respuesta de *G* cuando le pregunto cómo los saberes que circulan en el curso efectivamente le aportan a sus búsquedas personales en la esfera espiritual

Sí, cuando habla el profesor me doy cuenta, es como una cuestión de escucharlo, es como una sensación. Pero siendo más específicos por ejemplo cuando habla de chamanes, *el manejo de la energía, el soplo, que le soplan acá [señala la coronilla, la parte superior de la cabeza], esto tiene que ver con el séptimo chacra. O que le absorben [abre la boca y succiona haciendo sonar el aire, con su mano aún en la cabeza en señal de que lo que se absorbe viene de ahí] y ¡boom! [Lleva la mano al suelo] escupen, manejo de energías en absoluto. Cuando dicen "no abramos el cuerpo, curémoslo desde cantos" eso tiene que ver con la quimática, que es una nueva ciencia que está trabajando desde el sonido los campos energéticos ¿ves? (...) todo esto quiere decir que por medio de sonidos se maneja la materia, se maneja la energía ¿qué más? Cuando él habla de las energías de la selva, o de los lugares sagrados... O eso de que una persona se convirtió en tigre (...) y bueno son cosas que pasan (...) entonces ahí ¿qué más? El yetarafue, la palabra de Consejo. Cuando nos leyó el mito de la creación, en donde habla que Dios/ que el objetivo del hombre está en aprender, en volver y aprender, en vaciarse de errores y esto, va muy relacionado con mi concepción de pronto de la reencarnación, del aprendizaje constante de vida tras vida, con un objetivo de ser feliz. Entonces ahí encuentro mucha relación.*

Aquí hay un recuento de los elementos del curso que *G* logra ligar con unos conocimientos previos, estas identificaciones constituyen un primer momento en los procesos de apropiación. Para que los procesos de apropiación se muestren es necesario que el discurso se traduzca en prácticas concretas, es decir que en efecto el sujeto haga uso del discurso del otro para hablar de sí mismo. En *C* los procesos de apropiación empiezan por resignificar eventos de su propia existencia: los sueños, a partir de los conocimientos indígenas que le aportan una explicación. En el caso de *G* no son los sueños, sino la existencia de Dios, la resignificación de lo divino y lo espiritual a partir de la comprensión de un Dios creador que está en todos y en todo. En ambos casos se evidencia cómo la subjetividad, aquello que define las trayectorias particulares de *C* y *G*, se construye gracias a los intercambios culturales en el espacio universitario. La entrada del saber indígena efectivamente performa los intereses de los estudiantes, quienes se encargan de mantener la intersección entre la inteligibilidad académica y la inteligibilidad local reorientando sus intereses disciplinares. Después de hacerle una pregunta respecto a los intereses disciplinares *G* se refiere a la relación entre los aprendizajes del curso y el diseño gráfico

Mira por ejemplo *no hay escritura para ciertas lenguas, no hay alfabetos propios (...) Entonces por ejemplo si yo creo un alfabeto desde la tipografía, un alfabeto para ese lenguaje, eso ayuda a que haya un arraigo (...) ¿Qué más? Haber lo aprendido... yo creo que/ es que lo que se aprende en uitoto es como una cuestión de equilibrio, de armonía con, que las cosas que yo deba hacer deben ser... por ejemplo (...) puedo hacer carteles, afiches, comunicaciones en páginas web,*

*difusión que sea para proyectos de ecología de relación con la naturaleza, todo lo que he aprendido en uitoto. Lo más fuerte sería lo de los alfabetos. Por ejemplo, [en] una cartilla hecha para una cultura indígena, hay que saber manejar la imagen cuando uno hace ilustraciones, porque el hombre occidental, "el colono" como dice el profesor de uitoto, va a mirar esas ilustraciones y esa ilustración va a quedar en la cabeza, y va a empezar a mirar esas culturas de cierta forma, como se lo plantea la imagen. Si yo empiezo a construir imágenes que sean serias y estudiadas, que en verdad digan lo que es el uitoto, la cultura, por ejemplo lo que es la coca, entonces yo de seguro no voy a hacer una publicidad de *la mata que mata*³⁴, porque es una estupidez ¿sí? (...) puedo cambiar la imagen que tienen las personas por medio de mis afiches, de mis comunicaciones, de mis páginas web. La imagen que tienen las personas de la cultura, es eso. Y es que la imagen es poderosa.*

El espacio de clase le permite a *G* pensar unas perspectivas laborales a futuro que vinculan tanto los aprendizajes del curso como las herramientas disciplinares. Esta conjunción posibilita que el sujeto problematice la realidad, reconozca la necesidad de un alfabeto propio, de unas imágenes acordes con la cultura y se posicione en su campo disciplinar para dar respuestas a estas necesidades.

Tanto para *G* como para *C* el curso les aporta elementos para pensarse como sujetos, agentes de su propia historia. Las identificaciones con el saber indígena que circula en estos espacios posibilitan unos procesos reflexivos de actualización de sí mismos. Siguiendo las trayectorias biográficas en ambos casos la inteligibilidad local uitota y la inteligibilidad académica se enlazan. Las narrativas subjetivas articulan herramientas de ambas inteligibilidades haciéndolas coincidir en una temporalidad resignificada con la intersección de ambos mundos. Así, el contacto entre inteligibilidades divergentes procura un movimiento de las y los sujetos, un movimiento que no es más que la construcción de sí mismos con los y las otras.

³⁴ En 2008 la Dirección Nacional de Estupefacientes y el Ministerio del Interior y de Justicia en su lucha contra el narcotráfico lanzaron una campaña cuyo lema principal era *no cultives la mata que mata*, haciendo referencia a la coca, la amapola y la marihuana. Después de un debate público de más de dos años, la campaña fue retirada del aire a finales de 2010 por orden de la Corte Suprema de Justicia en respuesta a una tutela interpuesta por el pueblo Nasa para quienes la hoja de coca es sagrada y su uso es ancestral. En el fallo la Corte dejó claro que la pauta publicitaria desconocía la diferencia entre la hoja de coca y la cocaína, así como la diferencia entre su uso ilegal y la concepción de la comunidad indígena como una planta sagrada.

5. DISCUSIÓN

A partir de los hallazgos se puede afirmar que la interculturalidad es un proceso posible en los sistemas de Educación Superior actuales. No obstante, es un proceso de transición en el cual las transformaciones son lentas y la participación de los saberes de los pueblos indígenas se encuentran todavía en la ambigüedad de ser valorados o subalternizados. La presente investigación encontró al igual que los trabajos de Gashé (1999, 2004), Llanes (2008) y Avila y Mateos (2008) que los espacios de educación intercultural son escenarios de confrontación y conflicto donde hay una hibridación de sujetos y trayectorias. Este carácter conflictivo e híbrido es propio de los encuentros culturales en los escenarios educativos debido a las tensiones entre colonialidad y decolonialidad, entre la reproducción del sistema educativo dominante y la transición hacia lo que Walsh (2007) denomina *una nueva condición social del conocimiento*.

En efecto, con la metáfora del puente y la frontera he querido describir un espacio que es imposible calificar como colonial o decolonial, donde una misma situación, en este caso el silencio y la falta de diálogo, puede ser leída bajo parámetros de colonialidad y también puede ser interpretada como un paso hacia la decolonialidad. El silencio como extrañamiento, asombro o desconcierto, es natural al contacto con la diferencia, de hecho es una sensación importante para iniciar procesos reflexivos y decoloniales. El extrañamiento es imprescindible para salir de la *illusio* (Bourdieu, 1991) del campo académico y valorar la inteligibilidad local desde su propia matriz discursiva. El saber, otrora subalternizado, puede entrar como “exterior discursivo” (Mouffe y Laclau, 1987) y propiciar un posicionamiento del sujeto frente a las dinámicas dominantes del campo académico. *C* habla de los prejuicios de sus pares en el departamento de lenguas extranjeras debido a sus preferencias académicas

Porque a uno le gusta las lenguas indígenas o cosas así, uno es re hippie, la denominación para la gente que se interesa por ese tipo de cosas es “hippie” entonces es una cosa... *eso para mi es ignorancia, para mi es ignorancia y mucho sesgo, vienen se entrenan en una cosa y salen a multiplicar ese conocimiento pero igual de sesgado en todo el mundo.* Es muy chistoso que la gente prefiera ver francés, latín o incluso farsi que no lo veo como algo negativo porque igual todas las lenguas tienen una validez y una importancia porque son culturas, pero así mismo como todas las lenguas tienen una validez y una importancia, todas las lenguas se tienen que respetar por igual... *los hippies fueron los hippies y ya, yo no soy hippie, yo soy yo ¿sí? Pero la gente a ti por pensar de una manera un poco, no sé más... no sé, entonces te tildan de hippie, de loco, de cualquier maricada.*

Sin embargo, el extrañamiento puede no conducir a una interpelación del campo académico y en su lugar generar una fascinación cercana al exotismo y la folclorización de la otredad.

Al exotismo y folclorización que obedecen a una fractura del tiempo y el espacio e imponen una frontera entre un *ellos* y un *nosotros*, debe sumarse un fuerte componente colonial derivado de las directrices institucionales relacionadas con los sistemas de evaluación y control de los contenidos curriculares. Para el caso de la UNC, las relaciones interculturales están veladas por un condicional. El saber indígena entra, sí, pero debe someterse a los principios ordenadores de la actividad pedagógica establecidos por la institucionalidad. De acuerdo con Castro-Gómez (2007) para decolonizar la academia hay que diversificar las formas de producir el saber y llegar a la “conjunción epistémica” con otras formas culturales de producir conocimiento. Esta conjunción para el caso de la UNC es inexistente.

Los pueblos indígenas tienen una concepción de educación distinta, la “educación es la vida misma” (Sarango, 2009), en el caso de la cultura uitota la educación está relacionada con la palabra de consejo, *el yetarafue*. La palabra de consejo se da desde el momento del nacimiento y durante toda la vida a través de los padres, los hermanos, la pareja etc. (Echeverry, SF). Los espacios interculturales conllevan procesos de negociación sobre qué y cómo se enseña en las comunidades indígenas y en los sistemas de educación formal (Hecht, 2006), en la UNC tales negociaciones aún no han tenido lugar. La conjunción epistémica, en un sistema de educación superior que avanza hacia la decolonialidad, implica integrar aspectos de esa “otra” concepción educativa en el espacio universitario y al respecto parece que hay

resistencias. El profesor Eudocio cuenta sobre un proyecto de construcción de una maloca³⁵ al cual las directivas de la universidad se negaron

No, eso, lo institucional, siempre ha sido como de requisitos. Pero sí se ha hecho un intento de pronto, pues con los mismos cursos de lenguas indígenas. Yo propuse que estas clases de cursos o charlas, cómo se van a hacer en unas aulas. Por qué no ubicamos un espacio que sea directo, una maloca donde pueda haber conferencias, donde pueda hacer clases y tenerlo cerrado. *El miedo de ellos es que ocupen ese lugar otros a consumir drogas (...)* claro de una vez me negaron, no se pudo hacer. Bueno, lástima, porque ahí podíamos invitar ancianos de diferentes partes. Porque ha venido gente de Estados Unidos, México, Guatemala.

En todo caso estas resistencias no son un obstáculo para los miembros de los pueblos indígenas que participan de la vida universitaria. Al igual que los estudiantes wichí del estudio de Ossola (2010), el profesor asume la distancia entre la comunidad y el mundo universitario con el propósito de mantener viva su cultura. Aún así, en el proceso de decolonizar la universidad y avanzar hacia una educación interculturalidad es necesario aquello que Santos (2005) llama “ecología de saberes”. La ecología de saberes implica “crear inteligibilidad sin destruir la diversidad”, apelando a procedimientos de traducción recíproca, que den cuenta de lo común sin asimilar y borrar las diferencias. Esto permitiría dar vía libre a sus miembros para la construcción autónoma de sus propias trayectorias de aprendizaje mediante asociaciones y trabajos de conjunción epistémica.

En este sentido, uno de los retos importantes que plantea la interculturalidad en la Universidad es cómo desarrollar una malla curricular acorde en tiempos y espacios con las inteligibilidades locales, pero sobre todo cómo construir un sistema de evaluación que tenga en cuenta la conjunción epistémica y valore los procesos de diálogo entre las inteligibilidades locales y el conocimiento científico. Para el caso de la UNC, el sistema de créditos inscribe una lógica de mercado perversa que mantiene fijos los diques disciplinares, reproduciendo el modelo de “la *hybris* del punto cero”. Bajo este modelo no hay sujetos de conocimiento, el conocimiento es estandarizado según las divisiones disciplinares y su función principal es el control racional del mundo. Desde una visión heredada de la modernidad, el conocimiento permite al hombre dominar la naturaleza de la cual no hace parte (Castro-Gómez, 2007). Esta concepción del conocimiento, más el problema de desfinanciación de las universidades

³⁵ La maloca es el lugar tradicional de encuentro y sabiduría para varios pueblos indígenas del Amazonas, en ella se canta, se baila, se comparten los alimentos y la cotidianidad de la comunidad, se cuentan historias de los ancestros y se da la palabra de consejo.

públicas y la emergencia del mercado universitario (Santos, 2005) introduce dinámicas donde el estudiante-cliente paga por ser depositario de un saber disciplinar. Los cursos son “ofertados” y “demandados”. Un número de créditos marca el tiempo que el estudiante debe dedicarle a una asignatura. A mayor número de créditos más dedicación, generalmente los cursos con más créditos son los que hacen parte del componente disciplinar de la carrera. *G* habla de su búsqueda en el SIA cuando inscribió el curso de uitoto I

Busquemos primero que todo una materia que sea fácil no me quiero molestar la vida. ¡Uich! uitoto está para diseño gráfico como electiva, entonces metí uitoto (...) yo vi uitoto y dije metámosla, debe ser fácil y me va a permitir concentrarme en otras materias más.

En las dinámicas de fragmentación disciplinar, los cursos electivos son menos importantes que los del núcleo básico de la carrera. Siguiendo la idea de concentrar esfuerzos en otras asignaturas que valen más por tener más créditos y afectar más el promedio de notas se refuerza un modelo de educación bancaria (Freire, 2009) donde los estudiantes son receptáculos de contenidos disciplinares, de un saber ya dado, de un conocimiento que es necesario dominar para graduarse. Parte de lo encontrado en el trabajo de campo es la diversidad de intereses y saberes que confluyen en un curso de libre elección. Una mayor flexibilidad disciplinar en la organización curricular podría hacer de los cursos de libre elección espacios claves para iniciar procesos reflexivos y cooperativos sobre problemas presentes en nuestra sociedad y transversales a todas las disciplinas.

En el proceso de interculturalizar la educación y decolonizar la academia, el hallazgo más importante de este trabajo es el rol que juegan los sujetos en el encuentro educativo. Mediados por diferentes herramientas culturales y presentes en un espacio de intersección de varios marcos interpretativos del mundo, de varias inteligibilidades, son las y los sujetos, tanto estudiantes como profesores quienes se encargan de mantener la comunicación, reconociendo y valorando las diferencias.

Más allá de las limitaciones institucionales, son los procesos de subjetivación los que permiten la interculturalidad. Si bien es cierto que la universidad garantiza los espacios, es sólo a través de la apropiación de las herramientas culturales por parte de los sujetos que se puede hablar propiamente de interculturalidad. Una pregunta que surge de la presente investigación y que debe responderse en futuras investigaciones, es cómo las diferencias entre dominio y apropiación intervienen en los aprendizajes de los sujetos.

El dominio podría equipararse con el término “competencias” tan sonado en el sistema de educación formal actual. Cuando hay dominio se puede afirmar que el sujeto es “competente”. Una idea que se intuye a partir de este estudio es que los procesos de dominio no intervienen de la misma manera en la construcción de sí, el aprendizaje del “saber cómo” no implica una renovación de las prácticas del sujeto en relación con ese saber. En términos de Butler (1997) no habría reflexión del sujeto en relación con los poderes instituidos que sostienen el discurso. Cuando el saber que circula hecho palabra se “domina” no habría una actualización de las prácticas de sí que transforme *el poder* del discurso en *potencia* del sujeto.

El juego entre poder y potencia (Butler, 1997) está en el centro mismo del carácter relacional, performativo, social e histórico de la subjetividad. Los sujetos como agentes de la historia, constructores de realidad en el proceso constante de autocrearse están transformando todo el tiempo los poderes instituidos, a través del discurso, en potencia de sus acciones y palabras. En estos procesos transformativos los espacios interculturales conducen a los sujetos a reflexionar y a pensar críticamente su realidad, pues se ven obligados a posicionarse en su locus de enunciación cultural. En entrevista una de las estudiantes de intercambio proveniente de Alemania habla de sus expectativas sobre la salida de campo del curso

Yo me digo soy antropóloga (risas) tengo derecho de ver. No, pero es pura curiosidad ahora... Ay también me molesta esto, porque no quiero ir y actuar como un visitante de zoo, algo así ¿sabes? Sólo tomar fotos y ¡uich! ¡Qué raro! sino, no sé, sólo quiero ir y no sé. Pero no puedo relajar, no puedo como acabar de pensar esto todo el tiempo. Cómo voy a verlos, cómo voy a llegar allá sin tener esta curiosidad, cómo lo hacen, cómo son, este pensamiento que se tiene cuando se ve algo raro. Algo que es tan diferente de ti mismo que te da curiosidad. Y pues no puedo apagar este pensamiento (...) No quiero ir como una europea (...) pero obviamente no puedo opacar esta posición porque nací allá, me socialice allá y entonces es diferente como vivimos y ya...

Hay un posicionamiento de la estudiante, no desde el campo disciplinar, sino desde su locus de enunciación cultural. Este posicionamiento le permite pensar que su curiosidad no se puede opacar porque es producto de las diferencias culturales, *es diferente como vivimos y ya*. La curiosidad es el deseo de conocer lo que no se sabe y empieza con el extrañamiento y el asombro frente a lo desconocido. Tanto la curiosidad como el asombro o el extrañamiento son propios de los encuentros interculturales, sin embargo pueden representar un obstáculo en las relaciones entre los sujetos. Si el extrañamiento persiste, continúa marcando las diferencias y no da lugar a las identificaciones entre los sujetos, el espacio intercultural colinda con el

museo y cae en la colonialidad de cosificar al otro: exotismo y folclorización. Este riesgo de la colonialidad siempre está presente, pero el posicionamiento del sujeto en su locus de enunciación cultural permite contrarrestarlo. Hay una resistencia subjetiva a *actuar como una visitante de zoo*, esto a la estudiante le molesta y se niega a corporizarlo, se niega a actuar bajo parámetros de la colonialidad.

Parte de las dificultades que presentan los espacios de educación intercultural es la esencialización del sujeto indígena, es decir, la idea de unas características inherentes e inmutables a su condición cultural. Esta esencialización, como lo evidencia Zapata (2006) en su análisis de la escritura de “los intelectuales mapuches”, crea la frontera ellos/nosotros y por tanto no sólo hay una esencialización del sujeto indígena sino también de aquello que se le opone: “blanco”, “colono”, “mestizo” etc. Los procesos de subjetivación permiten comprender que los sujetos se construyen a partir de los intercambios con los otros y por tanto no hay una identidad étnica, toda categoría al respecto es producto de construcciones históricas para nombrar la otredad³⁶. El reconocimiento de sí mismo como agente histórico es la base de los procesos de subjetivación. Cuando el sujeto reconoce el poder que le confiere estar en relación con otros construyendo realidades (Gergen, 1996) e intercambiando herramientas (Vygotsky, 2009) los contornos de la subjetividad se difuminan.

La interculturalidad es posible porque los sujetos en los encuentros con los otros logran establecer identificaciones y apropiarse de herramientas y saberes que inicialmente parecen ajenos. Una vez dada la identificación la herramienta no tiene dueño, es mía porque le he encontrado un sentido en mi trayectoria particular, pero sigue siendo del otro porque los sentidos atribuidos por ese otro permanecen. La subjetividad es un reducto de intercambios, por eso decimos que el sujeto es *polifónico, polivocal y polipotenciado* (Gergen, 1996), porque se construye en los intercambios con los otros, se construye con múltiples voces y diversas herramientas. En este sentido lo que se demuestra es que el encuentro es un catalizador de transformaciones siempre. El encuentro entre sujetos, no importa quienes sean y de donde vengan, si es hombre, mujer, si es negro, blanco, indio, mestizo... el encuentro siempre nos recuerda que somos parte de un flujo vital incesante que nos conecta aquí y ahora con todos y todo.

³⁶ Para revisar esas construcciones históricas que atraviesan los sistemas legales nacionales y el reconocimiento de los pueblos indígenas desde el señalamiento del Estado puede consultarse la ponencia de Correa (2008), *desencializando lo indígena*.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo es un intento de hacer investigación en psicología sobre educación intercultural y reconocer la riqueza de los conocimientos de los pueblos indígenas. Conseguir este objetivo ha significado un largo proceso de aprendizaje y una búsqueda transdisciplinar incesante para encontrarle sentido a los conocimientos vistos durante los cinco años de la carrera. Una de las dudas que siempre estuvo presente era si mi problema de investigación efectivamente era un problema psicológico, si no estaba intentando justificar con aquello de la interdisciplinariedad algo que era competencia de otras áreas del saber. Entonces descubrí que estas dudas eran infundadas y que para poder continuar con mi propósito era necesario empezar a apropiarme de las ideas de los autores con los que estaba trabajando.

Con los planteamientos decoloniales supe que gran parte del conocimiento psicológico al igual que muchos otros saberes disciplinares estaban colonizados, es decir versaban sobre un sujeto abstracto que negaba la diversidad humana. La perspectiva cultural e histórica en psicología y el construccionismo social me dieron los elementos para pensar que pese a la diversidad es posible estudiar el género humano si apelamos a su capacidad de crearse y transformarse a sí mismo con los otros. Con estos insumos estudiar el contexto educativo se convierte en una aventura, pero sobre todo en una prioridad. Siendo espacios de encuentro entre sujetas y sujetos diversos, ofrecen oportunidades únicas de construcción y transformación de las realidades sociales, políticas e históricas.

Partiendo de estas reflexiones, la investigación en educación no solo se restringe a los espacios formalmente reconocidos y legitimados para tal propósito. En mi caso el proceso mismo de investigación implicó un encuentro más allá del aula de clase.

En términos metodológicos las entrevistas fueron una herramienta indispensable para reconocer las trayectorias de vida de los y las estudiantes, abrir la discusión sobre el acontecer del curso y atribuirle diferentes significados a lo ocurrido durante el trabajo de campo. En el caso del profesor fue necesario más de un encuentro para posibilitar aproximaciones más específicas a mi problema de investigación a lo largo de diálogos continuos e inconclusos. En cada uno de estos encuentros con el profesor y en las entrevistas con los estudiantes avanzaba

en mi trabajo al tiempo que me pensaba como investigadora. Desde la perspectiva cualitativa los y las participantes de la investigación no proveen información, sino que son colaboradores en el proceso arduo de entender la cotidianidad, por esta razón los corpus en los capítulos precedentes no sólo son objeto de análisis, sino que en sí mismos son fuente de sentido y organización de lo hallado.

Para futuras investigaciones, quedan muchas preguntas pendientes en relación con la educación intercultural en el espacio universitario ¿Cómo construir una malla curricular acorde con las diferentes concepciones sobre lo educativo? ¿Cómo integrar espacios y tiempos en consonancia con tales diferencias? ¿Qué formas de organización pedagógica son propicias para generar apropiación de los saberes entrantes? Si hay un serio compromiso de hacer partícipe del sistema de educación superior a los pueblos indígenas, se hace necesario: i) abrir otros cursos además de los de lengua y cultura, ii) aumentar la planta docente con su participación, una posibilidad es recurrir a los estudiantes indígenas egresados, y iii) continuar con las investigaciones en este campo que permitan avanzar hacia el diálogo de saberes.

En cuanto a los procesos de subjetivación, se abren los interrogantes sobre la forma en que intervienen los modos de apropiación y dominio en los espacios educativos ¿cómo se expresan sus diferencias y relaciones en los procesos de aprendizaje?

7. REFERENCIAS

- Abouchaar, A., Becerra, E., y Mora, G. 2009. *Memorias del Seminario Escritura Académica entre bilingües (indígenas y criollos) en la Educación Superior*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Acnur, 2009. Pueblos indígenas en Colombia. Recuperado el 22 de diciembre de 2011 de <http://www.acnur.org/t3/pueblos-indigenas/pueblos-indigenas-en-colombia/>
- Ardila, O. 2009. Cultura escrita, cultura oral: una mirada desde las lenguas indígenas. En Abouchaar, A., Becerra, E., y Mora, G. (Eds.) *Memorias del Seminario Escritura Académica entre bilingües (indígenas y criollos) en la Educación Superior*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Avila, A. y Mateos L. S. 2008. Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Trace* 53, p.64-82.
- Becerra, E. 2009. Riama motomo iya kome komekina feidote: vivir en medio del “blanco” hace que el indígena desconozca su propio pensamiento. En Abouchaar, A., Becerra, E., y Mora, G. (Eds.) *Memorias del Seminario Escritura Académica entre bilingües (indígenas y criollos) en la Educación Superior*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Becerra, E. 1998. El poder de la palabra. En *forma y función*, 11:15-28 p.
- Bjerg, H. y Rosén, L. 2008. *Enacting subjectivities in educational history: methodological reflections on the use of qualitative interviews for history writing*. En *Paedagogica Historica* 44(6):721-731
- Bolívar, A. 2002. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado el 12 de julio de 2011 de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bourdieu, P. 1991. *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- Butler, J. 1997a. *Mecanismos psíquicos del poder, teorías sobre la sujeción*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- Butler, J. 1997b. *The excitable speech: a politics of the performative*. Nueva York, Routledge. Recuperado el 20 de noviembre de 2010 de

- http://books.google.com.co/books?id=GNh1N_HQ8MwC&printsec=frontcover&dq=excitable+speech&source=bl&ots=Z1kJ22Td5d&sig=VkTfdao60rO6c4UrrYWGQEbkuNI&hl=en&ei=ws7uTJOfC8T58Aa17f2nDA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBYQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false.
- Butler, J. 2002. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"* Recuperado el 21 de agosto de 2012 de <http://es.scribd.com/doc/36062102/Butler-Judith-Cuerpos-Que-Importan>
- Castoriadis, C. 1986. *La Cuestión de la Autonomía Social e Individual*. En *Contra el Poder*. Junio, 1998. España, Madrid. Recuperado el 14 de marzo de 2011 de <http://www.socioantro5.blogspot.com/2006/07/la-cuestin-de-la-autonoma.html>
- Castro-Gómez, S. 2007. Decolonizar la Universidad. La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes. En *El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, Bogotá.
- Comunidad Andina, 2010. *Directorio Preliminar de los Pueblos Indígenas en la Comunidad Andina*. Recuperado el 22 de diciembre de 2011 de <http://intranet.comunidadandina.org/Documentos/DEstadisticos/SGde360.pdf>
- Correa, F. 2008. Desencializando lo indígena. En *Naciones Indígenas en los estados contemporáneos*. 83-111
- De Sousa, A. C. 2007. Educación Superior para Indígenas en el Brasil: más allá de los cupos. *Vibrant*, 5 (1) p. 83 – 110.
- Echeverri, J. ¿De Chagrera a Secretaria? Balance de algunas acciones en etnoeducación en el Amazonas colombiano.(Inédito) Recuperado el 21 de diciembre de www.docentes.unal.edu.co/.../De%20chagrera%20a%20secretaria.pdf
- Escobar, A. 2003. "Mundos y conocimientos de otro modo": el programa de investigación de modernidad/colonialidad Latinoamericano. *Tabula Rasa*. (1): 51-86.
- Escobar, A. 2007. *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Fundación editorial El perro y la rana, Caracas.
- Estrada, A. 2010 Recurso crítico-interpretativos para la psicología social. En: *Revista colombiana de Psicología*, 19(2).
- Foucault, M. 2001 *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Freire, P. 2009. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Madrid.
- García, C. 2008. Tensiones en la producción de saberes indígenas: una experiencia con estudiantes indígenas universitarios. Tesis, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá
- Gasché, J. 1999. La Educación Intercultural Frente a Lo Local/"Étnico" Y Lo Global. Reflexiones a partir de una experiencia educativa en el ámbito de las organizaciones indígenas de la Amazonía peruana. Recuperado el 28 de abril de 2011 de http://red.pucp.edu.pe/ridei/buscador/files/eI_frente_a_lo_local_etnico_y_lo_global.pdf
- Gasché, J. 2004. La Motivación Política De La Educación Intercultural Indígena y sus Exigencias Pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? Recuperado el 28 de abril de 2011 de <http://www.ibcperu.org/doc/isis/13049.pdf>
- Gergen, K. 1992. *El Yo Saturado: Dilemas de Identidad en el Mundo Contemporáneo*. Paidós Ibérica. Barcelona, España.

- Gergen, K. 1996. *Realidades y Relaciones*. Traducción de Meler, F. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona, España.
- Gergen, K.J. “El construccionismo social y la práctica pedagógica”. En Estrada, A.M., y Diazgranados, S. (comp.) 2007 *Kenneth Gergen. Construccinismo social: aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Uniandes-Ceso.
- Giménez, G. 1997. *La Sociología de Pierre Bourdieu*. México, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.
- González, G. 2009 *Acceso Preferencial, Permanencia Desigual: La situación de los estudiantes indígenas en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá*. Sin publicar.
- Hanneman, R. (2000): Capítulo Primero: Los datos de las redes sociales. En *Introducción a los métodos del análisis de redes sociales*. Recuperado el 22 de agosto de 2011 de <http://revista-redes.rediris.es/webredes/textos/introduc.pdf>
- Hecht, A.C. 2006. De la familia Wichi a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina). *Cuadernos Interculturales*. 4(6) p.93-113.
- Kaliwuich, B. 2005. La observación participante como método de recolección de datos. En *Forum: Qualitative Social Research SozialForshung* 6(2).43. Recuperado el 12 de julio de 2011 de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-43-s.pdf>
- Laclau, E. y Mouffe, C. 1987. *Hegemonía y estrategia socialista*, Siglo XXI: Madrid.
- Llanes, G. 2008. La interculturización fallida: desarrollismo, neoindigenismo y universidad intercultural en Yucatán, México. *Trace* 53, p.49-63.
- Mayorga, M. 2008. *La Universidad como Espacio de Reconocimiento intercultural*. Recuperado el 17 de abril del 2011 de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174720_archivo.pdf
- Mercado, R. 2009. La señora de al frente. En *Memorias del Seminario Escritura Académica entre bilingües (indígenas y criollos) en la Educación Superior*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Mora, H. 2010. El método etnográfico: Origen y fundamentos de una aproximación multitécnica. En *Forum: Qualitative Social Research SozialForshung*, 11(2) Art. 10. Recuperado el 12 de Julio de 2011 de [http://www.qualitative-research.net/Forum/Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative](http://www.qualitative-research.net/Forum/Qualitative/Sozialforschung/)
- Ossola, M. 2010. Educación superior de jóvenes indígenas en la provincia de Salta (Argentina): trayectorias personales, tensiones familiares y expectativas comunitarias. *revista_isees* 8, p.87-105
- Paladino, M. 2010. Educación superior indígena en Brasil. Políticas gubernamentales y demandas indígenas: diálogos y tensiones. *Desacatos*, 33: 67-84.
- Petersen, G. 1994. La lengua uitota en la obra de K. Th. Preuss. Aspectos fonológicos y morfosintácticos. p.11 a 22
- Quijano, A. 2000. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. En *Journal of world-systems research*, 6, (2): 342-386
- Santos, De Sousa B. 2005 La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*.pp. 13-41.
- Santos, De Sousa B. 2005 La universidad en el Siglo XXI para una reforma democrática y emancipadora de la universidad.

- Sarango, L. F. 2009 Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi». Ecuador / Chinchaysuyu. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), pp. 191-214.
- Schmelkes, S. 2003. *Educación intercultural el caso de México*. Recuperado el 17 de abril de 2011 de http://www.google.com/#sclient=psy&hl=es&source=hp&q=silvia%20schmelkes&aq=0&aqi=&aql=&oq=&pbx=1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.&fp=44a92051a5c66869&pf=p&pdl=500
- Silvestri, A. y Blanck, G. 1993. *Bajtín y Vygotski: La organización Semiótica de la Conciencia*. Anthropos. Barcelona, España
- Silva, C. y Burgos, C. 2011. Tiempo Mínimo-Conocimiento Suficiente: La cuasi-etnografía sociotécnica en psicología social. En *Psicoperspectivas*, 10(2):87-108. Recuperado el 10 de julio de 2011 de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/146/155>
- Spivak, G. 1985a. ¿Puede hablar el subalterno? En *Revista Colombiana de Antropología*, Trad. Giraldo, S.(2003) 39: 299-364.
- Spivak, G. 1985b. Estudios de la Subalternidad: Deconstruyendo la Historiografía. En: Rivera, S. y Barragán, R. *Debates Post Coloniales: Una introducción a los Estudios de la Subalternidad*. p. 330-363. SEPHIS; Ediciones Aruwiyiri; Editorial Historias. La Paz, Bolivia.
- Vygotski, L. 2009. *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. p.39-94. Crítica Barcelona.
- Vygotski, L. 1997. *Sobre los sistemas psicológicos*. En Liev Semiónovich Vygotski, Obras Escogidas. Tomo I. p. 71-93. Visor Aprendizaje, Madrid.
- Vygotski, L. 1995. *Pensamiento y lenguaje*. Paidós, Barcelona.
- Walsh, C. 2008. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. En *Tabula Rasa*, 9: 131-152. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá.
- Walsh, C. 2005. Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista de Educación y Pedagogía* (19) 48: 25-36.
- Wertsch, J. 1999. *La Mente en Acción*. Aique Grupo Editor S.A. Buenos Aires.
- Zapata, C. 2006. Identidad, nación y territorio en la escritura de los intelectuales mapuches. *Revista Mexicana de Sociología*, 68 (3) p. 467-509. Universidad Nacional Autónoma de México. México
- Zemelman, H. (2004). *En torno a la potenciación del sujeto como constructor de la historia en Debates sobre el sujeto*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores.