

L'accès des communautés indiennes à l'université : nouveaux défis, problèmes et transformation des identités

Gabriela Patiño-Lakatos*

Résumé

L'accès des membres des communautés amérindiennes à une formation universitaire par le moyen d'exemptions spécifiques à leurs conditions ethnico-culturelles soulève différentes difficultés : des difficultés scolaires et psychosociales, de même que des conflits interculturels affectant, d'une part, la construction identitaire des étudiants indiens et provoquant, d'autre part, l'inquiétude des représentants des communautés amérindiennes par les changements que l'expérience de formation à l'université introduit dans leur forme de vie. Nous pouvons formuler ainsi la problématique à laquelle cette communication essaie de répondre : Pourquoi l'entrée dans l'université devient-elle une expérience décisive qui affecte la construction de l'identité chez les étudiants provenant de communautés indiennes ? Nous avons pu constater dans notre travail avec des étudiants que cette expérience condense et amplifie certains problèmes déjà présents dans d'autres contextes sociaux ; cette expérience suscite et catalyse en même temps de nouveaux problèmes, spécifiques au contexte universitaire ; enfin, cette expérience ouvre aussi des voies alternatives pour la construction d'identités nouvelles.

* Psychologue, Université del Valle, groupe de recherche *Cultura y desarrollo humano*, Cali, Colombie. Doctorante en Sciences de l'Éducation, Université de Paris 8, groupe de recherche *Paideia*, CIRCEFT, Paris, France.

Communication présentée en juin 2010 à un public d'anthropologues au colloque international « Sociabilités, identités, imaginaires en Amérique Latine », Maison des Sciences de l'Homme, Université Pierre Mendès-France, Grenoble. Publiée en 2012 sur le site du groupe de recherche *Cultura y desarrollo humano*, Institut de psychologie, Universidad del Valle, Colombie.

Contexte : droit, quota ethnique, formation universitaire

La constitution de 1991, dans les articles 69 et 72, a reconnu légalement en Colombie l'existence de la diversité ethnique et culturelle du pays ainsi que les droits politiques des individus qui n'appartiennent pas à l'ethnie et à la culture métisse dominante — il faut savoir que, sur les trente-deux départements qui composent la Colombie, il y en a vingt-sept qui ont une population amérindienne¹.

Un des effets particuliers de cette mesure constitutionnelle a été la fixation d'un quota ethnique : les universités publiques doivent réserver 4% des places aux étudiants indiens et afro-descendants. Ces étudiants doivent remplir deux critères particuliers pour bénéficier de ce quota : du côté des communautés, présenter une attestation des autorités de la communauté et des certificats qui attestent du fait qu'il appartient à une organisation indienne ou noire reconnue par l'état et qu'il est reconnu comme membre actif par ladite communauté ; du côté de l'université, l'étudiant doit avoir obtenu dans l'examen d'état (ICFES)² la qualification minimale nécessaire pour être admis dans un programme de l'université. Les étudiants indiens bénéficiant de ce quota ont commencé à accéder à l'université en petit nombre à partir de 1993 — ces étudiants sont désignés dans le langage technique de l'université comme des « étudiants d'exception »³. C'est à partir de 2000 que beaucoup de jeunes indiens se sont inscrits à l'Université del Valle en faisant valoir le quota d'exception ; ce quota a été institué pour les étudiants afro-descendants en 2003 et ils ont commencé à s'inscrire en faisant valoir cette condition en 2004.

Le problème le plus visible et qui s'est vite présenté avec la mise en place de ce dispositif est celui des difficultés scolaires qui se soldent encore aujourd'hui par l'échec scolaire d'un grand nombre de ces étudiants, provoquant de la perplexité et de l'incompréhension de la part des enseignants et du reste de la communauté universitaire. En fait, ces derniers ignorent largement les conditions de vie sociale et culturelle des populations noires et indiennes en Colombie⁴.

¹ Gros, Christian (2000) *Políticas de la etnicidad: identidad, estado y modernidad*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Bogotá.

Gros, Christian et Blanquer, Jean-Michel (1996) *La Colombie face au troisième millénaire*, ouvrage collectif, Ed. de l'IHEAL, Paris.

² Examen d'état présenté à la fin du lycée et qui est une condition d'entrée à l'université.

³ Entre 1993 et 1998, 42 étudiants ont été admis à l'Université del Valle par quota d'exception indienne ; entre 1999 et 2002, 196 étudiants ont été admis suivant cette modalité ; entre 2003 et 2007 le chiffre est de 502 étudiants. En 2002, parmi les 56 étudiants indiens admis à l'Université, 33 ont été admis dans les disciplines de la santé. Voir: Diana G. Zapata, Andrés Popayán (2008) "Wampia, entre el proceso educativo propio y el mundo escolar", Institut de Psychologie, Universidad del Valle, Cali; mémoire de psychologie culturelle dirigé par M. C. Tenorio et réalisé avec le peuple Misak, dans le *Resguardo indígena de Wampia* (Silvia-Cauca).

⁴ En 2007, le groupe *Cultura y desarrollo humano* a indiqué, pour l'Université del Valle, un pourcentage de désertion ou d'abandon scolaire de 40.4% pour les étudiants indiens et de 53.3% pour les étudiants afro-

Notre groupe de recherche *Cultura y desarrollo humano*, dirigé par María Cristina Tenorio à l'Institut de psychologie de l'Université del Valle, a commencé à détecter formellement ce problème en 2002 et depuis nous avons poursuivi un travail de recherche et d'intervention sur la probl  matique⁵. Nous avons identifié trois problèmes généraux : (1) des difficultés scolaires spécifiques (d'enseignement et d'apprentissage) qui affectent les étudiants et ont pour conséquence l'abandon de l'université ; (2) les différents types de difficultés économiques, sociales, culturelles et affectives vécues par ces étudiants en rapport avec leur formation à l'université ; (3) les problèmes qui touchent les communautés indiennes, relatifs à l'éloignement et au désengagement des jeunes étudiants indiens vis-à-vis de leur communauté, voire à la rupture avec celle-ci.

Transformation des identités, des processus de subjectivation et des imaginaires culturels par les problématiques relatives à l'accès à l'université

Nous avons observé un problème qui oppose une conception essentialiste de l'identité à la complexité et à la multiplicité qui caractérise en réalité les processus de subjectivation et de construction de l'identité dans différents contextes socioculturels : la fixation d'un « quota d'exception » que les communautés indiennes et noires réclament soulève un

descendants. L'abandon se produit plus fréquemment sur les trois premiers semestres ; mais certains étudiants peuvent rester longtemps inscrits à l'université en suivant peu de cours et sans parvenir à obtenir leur diplôme. Sur les 42 étudiants admis à l'université entre 1993 et 1998, seulement 8 ont obtenu leur diplôme (19%), des 196 étudiants admis entre 1999 et 2002, 14 ont obtenu leur diplôme (7.1%). Voir: D. G. Zapata, A. Popayán, "Wampia", op. cit.

Les mêmes problèmes ont été identifiés dans d'autres universités publiques en Colombie, comme dans l'Université d'Antioquia ; voir Zaida Sierra (2004) *Voces Indígenas Universitarias*, Grupo DIVERSER, Université de Antioquia, Medellín.

⁵ G. Pati  o-Lakatos (2003) "Estudio exploratorio con tres estudiantes indígenas. Experiencia de transición desde su comunidad de origen a la Universidad", Université del Valle, Cali ; étude exploratoire réalisée avec la participation de trois étudiants indiens Nasa provenant du *Resguardo indígena de Canoas* (Cauca) et dirigée par M. C. Tenorio. Depuis 2005, notre groupe de recherche dirige le projet *Universidad y Culturas*, qui est rattaché à la présidence de l'Université del Valle.    travers ce projet, nous avons proposé un programme institutionnel pour l'accueil et l'accompagnement éducatif et psychoculturel des étudiants, et nous avons ouvert un espace de réflexion sur la *différence culturelle* dans la communauté universitaire. Nous avons constitué une équipe enseignante pour travailler avec des professeurs dans la création d'autres modalités d'enseignement à l'université — en mathématiques et en langues, notamment la lecture et l'écriture, puisque ceux-ci sont des domaines dans lesquels les étudiants éprouvent le plus de difficultés. Enfin, nous avons mis en marche au niveau institutionnel un programme pilote de remise à niveau en mathématiques et en espagnol, conçu au départ principalement (mais pas exclusivement) pour les étudiants de première année inscrits par quota d'exception ; M. C. Tenorio (2006) "Acciones acad  micas necesarias para el acompa  amiento de los estudiantes de excepción   tnica (EE). Plan nivelatorio piloto", Université del Valle, Cali. Depuis 2007, le groupe de recherche continue à travailler sur les problèmes scolaires associés à l'éducation reçue par la population étudiante en général avant l'entrée dans l'université ; plusieurs travaux de recherche ont été réalisés par le groupe.

débat de la part des universités et des représentants des communautés ; les universités et aussi quelques groupes indiens ont dénoncé la mauvaise utilisation de ce quota par des personnes qui ne sont considérées ni indiennes ni afro-descendantes. Effectivement, ce quota a été utilisé par certaines personnes pour marchander des places, pour favoriser des proches ou pour faire du clientélisme politique. C'est pourquoi, afin d'éviter le plus possible ce détournement, les autorités des communautés se sont mises d'accord avec les universités pour établir des critères pour l'assignation des places. Cependant, l'identification de ce problème de détournement de places n'explique pas tout à fait la difficulté qui existe actuellement pour établir des critères clairs et simples permettant de dire qu'un jeune est indien ou afro-descendant : d'une part, les critères raciaux semblent insuffisants (car ce serait réduire la dimension socioculturelle à une question de race), voire inadéquats (étant donné que dû aux processus de métissage historique il est impossible, par exemple, d'établir un « indien type » du point de vue phénotypique). D'autre part, des critères culturels communs semblent difficiles à établir parce que la situation de cohésion culturelle n'est pas la même pour tous les groupes ; des groupes sont encore aujourd'hui dans un mouvement de récupération de traditions (langue, savoirs et pratiques) qui, souvent, ne sont plus vraiment des éléments vivants ou qui ne font pas l'unanimité dans la population. La difficulté persiste tout simplement aussi parce que cette exigence de critères clairs et généraux suppose une conception monolithique, essentialiste et pré-formiste de l'identité culturelle : autant de la part de certaines organisations et de mouvements indiens et afro-descendants politisés, que de la part des enseignants et des professionnels abordant ce problème à l'université. À l'heure où des militants parlent d'une « identité indienne », celle-ci se révèle être une abstraction et une construction équivoque ayant une fonction politique compréhensible pour les communautés. Néanmoins, cette construction politique est parfois utilisée d'une façon démagogique de la part des formes populistes de gouvernement afin de répondre aux pressions des communautés indiennes dans le pays et des organismes internationaux — en particulier, une pression venant des États-Unis, accentuée récemment, qui incite à une « *affirmative action* » de la part des communautés noires. Ce problème montre qu'il y a une équivoque à l'origine de cette loi constitutionnelle : à savoir, la supposition qu'il y a une entité métisse et une identité indienne non-métissée.

Qu'est-ce qu'être indien ou afro-descendant actuellement dans un pays de métissage comme la Colombie ?

a. Du point de vue historique, les groupes indiens ont été massivement exterminés physiquement ou annihilés socialement et culturellement au cours des siècles, d'abord durant la conquête et la colonie espagnole, et ensuite, après la guerre d'indépendance, par les enjeux politiques et économiques concomitants à un projet de construction d'un état-nation fondé sur un modèle de métissage reproduisant une logique de domination sociale et culturelle. Dans une jeune nation où la consigne fondatrice a été celle d'une race, une langue et une religion, il n'y a pas eu de place pour la différence ethnique, linguistique et culturelle ; jusqu'à la moitié du XX^e siècle, les communautés noires et indiennes ont été largement exclues de l'école. Dans ce même contexte, les rares initiatives d'éducation — notamment à l'aide de communautés catholiques, puis protestantes⁶ — ont participé à une stratégie d'homogénéisation de la population ; et les mouvements noirs et indiens ont été considérés comme une menace à l'unité et au développement national.

Malgré la disparition physique et culturelle de nombreuses populations indiennes et noires, certains groupes ont réussi à sauvegarder, plus ou moins, un mode de vie propre tout en restant aux marges des représentations du pays, du développement politique, économique et social ; et malgré le fait qu'actuellement ils sont mieux organisés politiquement et plus visibles sur la scène nationale, ils continuent à être largement méprisés, discriminés et atteints dans leurs droits⁷. Or, la situation culturelle varie considérablement selon les communautés indiennes en Colombie. Certains groupes ont réussi, par leurs positions géographiques longtemps isolées, à garder une cohésion sociale, une identité collective et une mémoire culturelle qui est restée vivante ; d'autres, ayant été en contact permanent avec des groupes métis dans des territoires constitués en fonction de ce qu'on appelle des « frontières de passage », ont été plus atteints dans leur cohésion sociale, mais ont gardé plus ou moins des éléments d'une tradition culturelle qui néanmoins se sont affaiblis ou ont disparu progressivement d'une génération à l'autre, conformément à l'adoption de nouveaux modèles de comportement véhiculés par la société majoritaire. Ces éléments de tradition culturelle correspondent à des représentations et à des pratiques relatives aux référents symboliques et à une

⁶ On observe la forte présence aujourd'hui des communautés religieuses, protestantes et catholiques, dans les groupes Nasa et Misak.

⁷ Dans l'étude de D.G. Zapata et A. Popayán, « Wampia », les chercheurs rendent compte du fait que dans le village de Silvia (Cauca), les Misak sont tolérés parce qu'ils font partie d'un paysage exotique qui attire des touristes et fait vivre le commerce ; ils sont obligés de les tolérer aussi parce que cette communauté a actuellement le soutien des associations et des organisations qui ont une certaine capacité d'action politique. Mais, dans la vie courante, les métis du village méprisent, excluent des commerces et considèrent les individus de cette population comme des étrangers à la région ; des politiciens leur ont exproprié des terres sous prétexte d'élargir le village, mais ils les ont vendues à des particuliers et à des entreprises touristiques.

cosmovision, mais surtout à des savoirs relatifs à la vie pratique comme les valeurs de socialisation, l'éducation des enfants, la médecine traditionnelle, l'activité productive — nous observons ce phénomène d'assimilation notamment dans la perte des langues indiennes comme le wam pour les Misak ou le nasa yuwe pour les Nasas. La transmission d'une identité culturelle par la filiation s'étant affaiblie, ces éléments de tradition sont restés souvent présents sous la forme de *modèles implicites* de comportement. Du point de vue culturel, ces modèles sont hétéroclites et liés au vécu dans les groupes de socialisation primaire ; ils orientent l'action mais ne constituent pas toutefois une identité élaborée *explicitement*. Beaucoup de groupes ont été fragmentés, dispersés, largement assimilés⁸, puis reconstitués au fil du temps selon les migrations des familles ou des individus isolés à cause des actions des groupes armés, de même qu'aux possibilités de travail telles que l'exploitation agricole des terres des « patronos », des travaux de journalier dans des usines et des manufactures, le travail domestique dans les villes, ou le recrutement par des groupes illicites⁹.

De ce fait, nous avons trouvé différentes situations parmi les étudiants qui s'inscrivent par quota d'exception indienne à l'université :

- des étudiants ayant une identité culturelle explicite très construite et ancrée, et participant activement dans la vie de la communauté ; c'est le cas surtout des

⁸ C'est le cas, par exemple, des indiens Emberas, dans le département de Caldas, qui par leur proximité aux villages ont intégré des éléments comme la radio et la télévision, ce qui a modifié considérablement leur mode de vie. Rapports de recherche réunis et présentés par M. C. Tenorio (2000) *Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas*, Bogotá. Nous avons constaté des transformations similaires chez les Nasas et les Misak. Chez le Misak, l'acquisition des produits du marché global comme la télévision et le DVD, la présence des antennes de téléphone portable, concomitamment à la mise en place de nouvelles politiques administratives et des conditions de production et de commercialisation capitaliste des produits, ainsi que la morale et l'hygiène occidentales véhiculées par l'école, par l'hôpital et par les communautés catholiques et protestantes ; ce sont autant de facteurs qui ont transformé fortement les modes de vie traditionnels de cette communauté. Depuis la Constitution de 1991 qui reconnaissait une certaine autonomie administrative et politique aux communautés indiennes, les fonctions du *cabildo* (institution dirigeant la vie de la communauté) ont visiblement changé et son autorité réelle a considérablement diminué. D'ailleurs, les jeunes scolarisés utilisent des téléphones portables et sont devenus des consommateurs des films du marché global, voulant imiter les modèles qui y sont présentés, s'habiller à l'occidentale avec des jeans (en dépit des efforts des représentants de la communauté qui insistent sur l'utilisation de l'habit traditionnel), ceci se mélangeant avec un modèle métis plus proche et plus réalisable dans leur contexte, celui du jeune qui boit de la bière et joue au billard ; ces nouveaux artefacts culturels ont remplacé la socialisation traditionnelle dans le foyer. De même, certaines pratiques collectives qui étaient au centre de la vie et de la cosmovision des Misak, telles que la « minga » (travail collectif dans le champ), la vie familiale et sociale qui se faisait autour du foyer dans la cuisine, et les activités concernant l'accouchement traditionnel et les premiers soins du bébé, sont de moins en moins pratiquées et leur sens se perd visiblement. (« Wampia », op. cit.).

⁹ C'est le cas par exemple des indiens Misak, qui ont été incités à cultiver illégalement le pavot vers la fin des années 1990 ; ce changement d'activité de production n'a pas seulement modifié leur économie et leur mode de vie matériel, mais a aussi affecté les relations à l'intérieur des familles et la cohésion de la communauté, de même que leur conception de la relation avec le monde naturel qui était contraire à une exploitation agricole intensive (« Wampia », op. cit.).

- étudiants plus âgés, des adultes qui reprennent des études et qui viennent des communautés dans lesquelles existe une plus forte cohésion culturelle ;
- des étudiants qui ont un discours construit sur une identité culturelle indienne mais qui participent peu en réalité dans les activités de la communauté et qui ne suivent pas la forme de vie traditionnelle de leur communauté d'origine ; c'est le cas des jeunes qui se sont engagés dans des mouvements politiques et militants ;
 - des étudiants ayant des éléments hérités implicitement d'une culture indienne à travers leur famille (p.e. des valeurs, des modèles de comportement, des formes de relation), mais qui ne sont pas élaborés consciemment dans une identité assumée dans le discours et dans les pratiques ;
 - des étudiants qui par leur filiation sont membres d'une communauté indienne, mais dont les parents se sont déjà éloignés de leur culture d'origine et qui mènent une forme de vie plutôt paysanne ou urbaine.

Le problème de l'accès à une éducation universitaire comme droit des communautés culturelles

b. Comme réaction face à un processus non seulement d'assimilation culturelle, mais de paupérisation et d'extermination physique, les communautés indiennes se sont organisées socialement et mobilisées politiquement notamment à partir des années 1970, tout d'abord pour défendre leurs droits de participation politique et pour récupérer des terres dont ils avaient été expropriés. Ce mouvement politique a impliqué concomitamment une récupération et une reconstruction d'une tradition culturelle, ainsi que la fabrication d'une « identité indienne nationale » – puis aussi d'une identité particulière selon la communauté d'appartenance. Il est important de considérer la participation de deux types d'acteurs dans la conformation de ces mouvements : d'une part, des indiens provenant souvent d'une classe dirigeante, qui étaient en contact avec la modernité et qui avaient suivi un processus d'éducation formelle à l'occidentale ; d'autre part, des spécialistes, des chercheurs et des militants non indiens qui étaient porteurs d'une vision occidentale, sociologique, historique et anthropologique de la culture et qui ont soutenu leurs revendications sociales, culturelles et politiques.

Étant donné que l'éducation scolaire est une institution qui transmet une culture et contribue au développement social et économique d'un groupe, le projet d'une éducation adaptée aux cultures indiennes a fait partie des objectifs et des revendications menées par les organisations indiennes. Cette éducation a souvent été définie comme une éducation bilingue et biculturelle, ou interculturelle, ou comme une ethno-éducation ; mais à l'heure actuelle on n'a pas réussi à se mettre d'accord sur le fait de savoir comment on conçoit concrètement au niveau universitaire cette éducation contextualisée, le désaccord régnant entre les communautés elles-mêmes et entre les institutions de l'éducation nationale. Par exemple, certains proposent tout simplement la même éducation universitaire déjà existante ; d'autres proposent un amalgame entre les savoirs

homogènes et hors-contexte de l'université et les savoirs locaux et inscrits dans les contextes des communautés ; d'autres encore proposent une « université indienne ». Les représentants et les autorités des communautés indiennes parlent d'une éducation supérieure et luttent pour ce droit en même temps qu'ils dénoncent les conséquences négatives de l'université métisse sur la dynamique traditionnelle des communautés. *Un problème qui continue à se poser est celui de définir ce que les communautés entendent par « éducation supérieure indienne » et dans quelle mesure ce projet est réalisable dans le contexte actuel.* Quant aux propositions d'éducation qui ont été formulées jusqu'à aujourd'hui on peut identifier trois types de difficultés :

- (a) Les institutions universitaires traditionnelles montrent une grande résistance à prendre en compte les préoccupations et les projets des communautés, à intégrer des savoirs et des pratiques liés, et répondant, aux besoins de ces contextes particuliers, ainsi qu'à reformuler leur pédagogie en fonction des problèmes qui apparaissent avec les transformations sociales ;
- (b) les expériences d'une éducation propre aux communautés indiennes semblent avoir renforcé l'enseignement des savoirs et des pratiques traditionnelles, mais posent différents problèmes : elles n'ont pas réussi à véritablement intégrer leurs membres dans le monde scolaire ; elles ont largement échoué dans la qualité de la transmission de savoirs aussi bien indiens qu'occidentaux, et dans l'articulation de ces deux formes de savoir, faute de programmes éducatifs pertinents ; l'enseignement scolaire des savoirs et des pratiques traditionnelles, qui ont de moins en moins une place réelle dans la vie quotidienne de la communauté, peut être vidé du sens et de la fonction que ces activités avaient dans la vie du groupe, et ne susciter ni l'intérêt des jeunes ni ne renforcer une identité indienne.
- (c) ces expériences d'éducation propre aux communautés indiennes ont souvent enfermé ou isolé ces groupes dans des dynamiques communautaires mises à part des dynamiques du monde moderne dominant que l'on peut difficilement ignorer ; la culture traditionnelle que les aînés des communautés tentent de préserver ne semble plus capable de répondre aux conditions de vie actuelles, ni de donner des éléments pour affronter avec efficacité des difficultés dans les relations avec le monde en dehors de la communauté ¹⁰.

Quant à la première alternative, celle de la simple assimilation à l'enseignement occidental traditionnel, nous pouvons identifier deux types de problèmes liés à la formation universitaire : premièrement, en ce qui concerne les *représentants des organisations indiennes*, les communautés continuent à sentir (et c'est en effet ainsi) qu'il leur sont imposées de l'extérieur des conditions qui ne prennent pas en compte les dynamiques et les problèmes vécus à l'intérieur des communautés, qu'il persiste un

¹⁰ Voir le travail de recherche « Wampia ». Les chercheurs posent la question de savoir si la culture traditionnelle Misak est en réalité encore adaptée pour que les jeunes affrontent de grands changements sociaux, culturels et économiques ; elle ne semble plus être un guide pour la vie, comme elle l'était pour leurs parents.

manque d'articulation entre les programmes universitaires, les besoins et les projets des communautés actuellement. Deuxièmement, il y a un autre problème qui concerne les *étudiants* qui vont à l'université : il ne s'agit pas simplement de donner des places dans les universités publiques, d'ouvrir des conditions d'*accès* à ces institutions, mais il s'agit en même temps de créer des conditions institutionnelles, administratives et scolaires de *permanence* (comment poursuivre des études) et de *finalisation* des études. Cette dernière étape implique des dispositifs qui facilitent non seulement l'appropriation des connaissances et des compétences nécessaires, mais la réflexion personnelle sur son propre parcours de formation et la considération d'un projet professionnel. Cependant, pour mettre en place ces conditions particulières, il est nécessaire au-préalable de repenser l'institution universitaire dans sa mission, sa conception et ses pratiques éducatives.

Nous avons fait mention du fait que les étudiants qui viennent des communautés culturelles particulières éprouvent non seulement des difficultés scolaires que l'on pourrait qualifier de difficultés « cognitives » liées à l'apprentissage et à l'enseignement, mais avant tout d'autres difficultés parallèles : des difficultés économiques pour se déplacer de la campagne à la ville, pour se consacrer aux études, pour se nourrir, se loger et avoir accès à de nouveaux outils d'étude¹¹ ; des difficultés affectives liées à leur situation à l'université, comme les forts sentiments de solitude, de détresse, d'impuissance, de douleur et de honte face à l'échec ; des difficultés sociales impliquant des relations conflictuelles ou l'incompréhension avec les camarades et les enseignants à l'université ; des difficultés culturelles plus larges qui se caractérisent par l'opposition de modèles, de valeurs, de conceptions et de pratiques¹². Ces difficultés sont imbriquées dans un seul phénomène complexe.

¹¹ Nestor était un étudiant Nasa qui a abandonné ses études universitaires de management après un an et demi d'efforts. Comme lui et sa famille n'avaient pas d'argent pour lui payer une chambre à Cali durant le semestre, l'étudiant devait faire le trajet entre la communauté indienne et la ville tous les jours. Pour arriver aux cours qui commençaient à sept heures du matin, Nestor devait se lever à trois heures, prendre une voiture collective pour descendre de la communauté indienne au village, un autre bus pour aller du village à la ville et un autre bus de la gare jusqu'à l'université. Il faisait le même trajet de retour le soir.

¹² Par exemple, Dany, un étudiant Misak qui entamait ses études dans le département d'histoire à l'Université del Valle ; sa langue maternelle étant le wam (situation de plus en plus rare parmi les jeunes de cette communauté), il avait de grandes difficultés tout d'abord linguistiques pour suivre les cours, pour comprendre les textes scientifiques en espagnol que les enseignants lui donnaient à lire, pour s'exprimer et pour rédiger des travaux de validation de connaissances. Deuxièmement, la langue wam et la culture Misak dans laquelle il avait appris à structurer son expérience ont une conception relative de l'espace et une conception en spirale du temps qui sont différentes de la conception occidentale moderne implicite dans les textes et dans l'enseignement de l'histoire que l'étudiant devait suivre.

Les identités ne sont pas des états immuables mais des synthèses en transformation à l'intérieur des processus intersubjectifs

c. Relativement au problème de l'identité, il faut distinguer deux dimensions : l'identité personnelle et l'identité collective du groupe ; ensuite il faut prendre en considération les relations complexes entre les deux formes d'identité. Les identités collectives étant des formations qui structurent les processus de subjectivation et d'identification personnelle, ces deux processus peuvent plus ou moins se différencier ou se confondre, selon les conditions sociales et culturelles d'un groupe. Depuis au moins la période médiévale, la vision occidentale dominante de l'identité a considéré le moi de l'individu comme une entité isolée, une substance bien définie et existant indépendamment du contexte — comme un noyau de vérité immuable ; cette identité a été conçue métaphoriquement comme une sorte de « chambre intériorisée », un espace intérieur et privé souvent opposé à l'espace social et à l'identité du groupe. Les gens dans la culture occidentale continuent à penser leur expérience de cette façon¹³. Cependant, dans d'autres cultures, l'identité de l'individu est impensable en dehors des relations à l'intérieur du groupe ; elle est vécue et pensée comme inséparable aussi du contexte naturel et symbolique de la communauté. Les frontières entre l'intérieur et l'extérieur du moi ne se posent pas selon la dichotomie occidentale et sont beaucoup plus perméables.

Les quatre étudiants Nasa avec lesquels j'ai eu la possibilité de travailler considéraient leur histoire et toute situation personnelle qu'ils vivaient, non pas comme le résultat d'une causalité psychologique, mais en fonction des relations avec les autres, de leur présence ou de leur absence, de leurs forces et de leurs compétences collectives, et des circonstances extérieures échappant à leur contrôle. De même, ils ne considéraient pas la formation à l'université comme une réalisation individuelle, mais comme une réalisation à plusieurs dans laquelle le *soutien* apporté par l'autre était évoqué comme un facteur essentiel de la réussite du projet (« sans eux, je ne serais pas là », « au début, nous étions très unis », « je n'ai pas appris avec mes camarades, j'étais seul ce semestre »). Tandis que pour ces étudiants les autres font partie intégrante du moi et la personne fait partie d'un moi amplifié et avec des contours indéfinis englobé dans un *nous*, cette vision était interprétée par leurs camarades et professeurs universitaires comme une attitude de dépendance et un manque d'autonomie. C'est pourquoi ces étudiants qui fonctionnent avec un modèle selon lequel le moi n'est pas une entité fermée mais un champ étendu de relations, vivent une rupture subjective et identitaire très forte lorsqu'ils se retrouvent dans un contexte qui ne reconnaît pas cette forme d'expérience.

Nous avons observé que ces étudiants ont besoin non seulement de programmes institutionnels de soutien scolaire mais aussi des liens sociaux significatifs pour se soutenir

¹³ Landrine, Hope (1995), "Clinical Implications of Cultural Differences: The Referential versus the Indexical Self", in Goldberger, Nancy R. et Veroff, Jody B., directeurs ouvrage collectif, *The Culture and Psychology Reader*, New York University Press.

tout au long de leur formation ; c'est un soutien *affectif* important, mais aussi un soutien *pratique* permanent, puisque ces étudiants continuent à demander d'être guidés, conseillés et orientés dans leur travail même après la fin des études. Surmonter ou faire avec la « dépendance », selon le hasard des rencontres favorables, constitue un véritable problème pour la personne dans une société majoritaire hautement compétitive, qui exige de l'autonomie et l'affirmation de soi. Cet exemple est indicatif du fait que les identités ne sont pas la plupart du temps des représentations explicites, mais se manifestent à travers des gestes, des comportements, des sentiments intériorisés et sont vécues comme étant naturelles. Par exemple : sentir qu'en partant de sa terre natale on perd un bout de soi et se sentir triste est un état affectif révélateur d'une identité qui se fracture ; avoir de l'aisance pour s'adresser dans une salle de classe à un professeur qui représente pour l'étudiant une autorité, s'approcher de lui avec de l'initiative personnelle, ou au contraire attendre que ce soit lui qui l'interpelle, témoigne des attitudes, des modèles et des valeurs faisant partie d'une identité.

Des phénomènes contemporains nationalistes-populistes, puis de globalisation ont nourri l'apparition d'une tendance *moderne* dans la reconstruction de l'identité culturelle de la part des mouvements indiens et noirs qui militent pour la revendication de leurs droits de participation politique. Ces phénomènes, par leur violence, ont favorisé la création de certains communautarismes fermés à une discussion plus distanciée sur la complexité du processus d'hybridation dans la dynamique des cultures. Cette tendance communautariste a été renforcée par le fait que les représentants et les reproducteurs du pouvoir dominant (y compris les institutions universitaires) ne se sont pas véritablement engagés dans une réflexion qui leur demandait de faire des changements profonds et nécessaires. Particulièrement, il est important d'admettre que, même s'il y a eu une ouverture sur la « question culturelle » ces dernières années, le racisme et la discrimination culturelle sous la forme du paternalisme et de la condescendance existent toujours à l'université, de la part des étudiants, des professeurs et de la présidence. Pour beaucoup de professeurs, par exemple, les étudiants indiens et noirs sont incapables, foncièrement paresseux et peu intelligents, ou sont des gens culturellement sous-développés — ce regard continue à mettre ces groupes à la place de l'enfant et à évaluer leurs compétences seulement du point de vue de ce qui leur manque pour accéder au modèle occidental¹⁴.

¹⁴ Le cas d'une étudiante Nasa qui s'était inscrite au programme d'éducation musicale à l'université est éloquent. Il faut savoir que la plupart des étudiants qui sont admis en musique sont des jeunes qui ont été familiarisés avec la culture musicale occidentale et qui ont suivi préalablement une formation technique musicale. Or, à part les connaissances et les références que manquaient à cette étudiante, elle avait de grandes difficultés pour développer surtout les techniques et les compétences nécessaires pour la pratique de la musique occidentale (p.e. la dissociation motrice nécessaire pour la pratique du piano, un instrument qu'elle n'avait pas connu avant). Lorsque nous avons pris contact avec certains de ses professeurs, ils étaient persuadés qu'elle avait des limites de développement psychomoteur insurmontables — l'angoisse des échecs et des redoublements successifs déclenchait chez elle des crises d'asthme, ce qui rendait sa performance plus difficile durant les examens. Actuellement elle arrive à la fin de sa formation.

D'ailleurs, les rapports historiques et contemporains d'injustice et d'inégalité ont contribué à l'ancrage dans les subjectivités des imaginaires et des formes de relation qui concernent la représentation de soi et de l'autre ; ces logiques imaginaires se reproduisent et sont difficiles à briser et à démonter, ce qui entrave considérablement la possibilité de dialogue et de négociation¹⁵. La question qui se pose toujours aujourd'hui est celle de savoir dans quelle mesure on peut créer des conditions d'égalité sociale en créant dans l'université des groupes d' « exception » ethnique, et en les séparant dans des groupes spécifiques. Il reste encore à trouver une alternative qui donne place à la *différence* culturelle, sans prétendre à la simple assimilation, mais aussi sans créer des communautarismes et sans nier les *relations* « de créolisation » existant entre les groupes, comme le dit l'écrivain martiniquais Édouard Glissant. Certes, les identités culturelles ne sont pas des entités statiques, bien qu'elles soient relativement stables et résistantes au changement ; elles sont des formations dynamiques et en transformation selon les changements que doivent affronter les sociétés. Néanmoins, la transformation des identités soulève des questions plus précises : par quelle nouvelle culture est remplacée la culture traditionnelle ? Quels sont les effets de cette transformation culturelle sur la vie concrète des individus appartenant à ces communautés ?

Le rôle de l'éducation universitaire dans la construction et la transformation des identités

L'accès à l'université de la part des individus représentant des communautés noires et indiennes en Colombie soulève des questions importantes sur l'identité, qui permettent de mieux penser la complexité de cette notion et sa construction historico-culturelle. Le projet de réaliser des études universitaires est devenu de plus en plus un point de référence pour les jeunes de différentes communautés culturelles en Colombie ; il est devenu même un projet communautaire faisant partie des objectifs de participation politique, de survie culturelle et de développement social et économique des communautés. Ce projet se présente comme une réponse à un désir de mobilité sociale et économique *de la personne et de la famille* (en général plus de subsistance que d'ascension sociale), face aux évidents problèmes sociaux et économiques. Ce projet se présente aussi comme la concrétisation d'une volonté et des aspirations collectives *des organisations et des communautés* qui cherchent à survivre et à se reconstituer

¹⁵ Par exemple, les associations d'étudiants noirs et indiens à l'université demandent certains bénéfices en faisant valoir un devoir de réparation des inégalités et des injustices historiques et leur condition d'*exception* ethnique : bénéficier des aides sociales et économiques, que les enseignants les laissent valider leurs études malgré le fait qu'ils n'ont pas acquis les savoirs et les compétences nécessaires. Cependant, inversement, les représentants de ces associations nient ou minimisent l'existence des difficultés scolaires et refusent généralement la proposition des programmes institutionnels de remise à niveau et de soutien scolaire – qui demandent plus d'engagement de la part de l'étudiant dans son processus de formation – en argumentant que ces propositions sont tout simplement discriminatoires.

culturellement (il y a donc en jeu une reconstruction de l'identité collective à travers ce projet), à s'affirmer socialement, économiquement et politiquement ; l'éducation universitaire semble être un enjeu important dans un contexte de globalisation. Autrement dit, il faut prendre en compte dans le cas des étudiants provenant des communautés indiennes le fait qu'il ne s'agit pas uniquement d'un choix personnel, mais en général d'un projet collectif (de la communauté indienne et/ou de la famille) dont fait partie l'étudiant, que ce dernier est le porteur et le représentant des intérêts de cette communauté à l'université, et qu'il doit en rendre compte à celle-ci de l'évolution de sa formation.

Néanmoins, dans nos recherches, nous avons trouvé que souvent ce projet de formation universitaire est plus une représentation faisant partie d'un imaginaire social sur l'être étudiant et professionnel qu'un projet à proprement parler. Les étudiants étant motivés pour s'inscrire à l'université par leur entourage immédiat (famille et communauté), ils souhaitent devenir des « universitaires » et des « professionnels » ; mais souvent ni eux-mêmes ni leur proches ne savent comment le devenir, comment faire le chemin pour passer de l'imaginaire aux actions concrètes. D'une part, les discours valorisant la formation universitaire sont présents, mais ils ne sont pas accompagnés d'expériences directes, réussies et présentes dans la vie quotidienne qui permettraient de s'approprier d'un savoir-faire, de transmettre des *habitus* et des compétences propres à la réalisation des études, de créer des modèles pour mieux orienter et accompagner ceux qui s'embarquent dans cette aventure. D'autre part, un grand nombre d'étudiants choisissent une « carrière » non pas par affinité ou parce qu'ils possèdent des compétences particulières en accord avec la formation ; le plus souvent ils ne *choisissent* pas la formation, mais s'y inscrivent en fonction (a) des places qui sont disponibles et qui sont le plus accessibles ; (b) de l'idée vague qu'ils se font du métier sans avoir considéré les compétences et les intérêts qu'ils manifestent et sans avoir obtenu des renseignements précis sur le type de formation à suivre et sur l'activité de la profession. Celle-ci est une situation courante qui n'est pas propre aux étudiants indiens ou noirs en Colombie ; autrement dit, elle n'est pas explicable uniquement comme un problème de différence culturelle entre le contexte d'origine de l'individu et l'université, mais aussi comme une situation générale due surtout à des inégalités sociales qui creusent une brèche entre la qualité de la scolarité accessible dans certains contextes et le niveau exigé dans les études universitaires. Nos travaux permettent de voir que ce problème est plus marqué dans le cas des étudiants indiens venant de secteurs ruraux. Néanmoins, on ne peut pas réduire tous les problèmes soulevés par l'accès à l'éducation des communautés indiennes et noires à ces seuls facteurs sociaux et politiques ; une partie importante relève d'un conflit de modèles culturels qui caractérisent différents types d'éducation et de construction subjective.

Le passage par l'université comme moment de rupture et de reconstruction identitaire

Dans nos expériences de travail à l'université avec des étudiants indiens et afro-descendants, nous avons trouvé une situation qui contredit le préjugé qui suppose que l'étudiant provenant d'une communauté culturelle et la représentant à travers le quota d'exception arriverait avec une identité culturelle claire et explicite (p.e. en tant qu'indien appartenant à une communauté particulière Embera, Nasa, Yanacona ou Misak). Nous avons constaté qu'en réalité, souvent, ces étudiants entrent à l'université sans se considérer indiens ou afro-descendants au-delà du fait d'avoir un lien généalogique dont la signification pour la personne est vague et dont la valeur concrète dans la vie courante est faible. Elle reste de l'ordre d'un *vécu implicite*.

Or, l'entrée à l'université entraîne la découverte et la confrontation à un nouvel espace social et culturel : à des savoirs et des pratiques concernant l'institution éducative ; de nouveaux réseaux sociaux qui fonctionnent avec d'autres codes de relation suivant une hiérarchie bien définie mais implicite et des dispositions subjectives et des modèles de comportement qu'on attend des individus selon la place qu'ils occupent ; des valeurs privilégiées (autonomie, séparation, compétitivité) et d'autres perçues comme négatives ; de nouvelles activités quotidiennes marquant des rythmes, des habitudes et des protocoles différents. Ce nouveau contexte plonge vite l'étudiant dans une désorientation où il est forcé souvent d'admettre qu'il ne connaît pas ce monde et que dans le groupe d'où il vient la vie se passe différemment. Cette rencontre intensive avec l'altérité et cette rupture objective de l'existence quotidienne fait vite sentir à l'étudiant qu'il existe une différence entre lui et d'autres personnes à l'université. D'ailleurs, la perception de cette différence vient non pas seulement de sa perception, mais du regard des autres sur lui, de l'idée qu'ils se font de lui et de leurs attitudes vis-à-vis de lui. Il ne comprend pas le comportement des autres et les autres ne comprennent pas son comportement. Le sentiment de solitude, d'abandon et de détresse sont fréquents dans le vécu de ces étudiants — depuis quelques années, avec la création à l'université des associations d'étudiants indiens ou afro-descendants, les étudiants peuvent retrouver un groupe qui leur permet de recréer des relations sociales qui semblent leur apporter une solidarité et un soutien affectif qui dissipent le sentiment de solitude ; mais les sentiments de détresse et d'impuissance vis-à-vis des difficultés scolaires persistent, car les camarades des associations possèdent généralement les mêmes difficultés qu'eux et ne peuvent pas les aider sur ce point.

Le contraste culturel est intensifié par le fait que souvent ces étudiants doivent faire un long trajet entre la communauté rurale où ils vivent et la ville où se trouve l'université, avec une fréquence hebdomadaire, voire tous les jours. Cette situation de déplacement constant, tout d'abord, fatigue physiquement l'étudiant et réduit le temps qu'il devrait consacrer à sa formation. Mais au-delà de cette fatigue due au voyage, ce va-et-vient

entre deux mondes amène l'étudiant à l'observation permanente de la différence ; d'autre part, l'absence de l'étudiant dans sa communauté d'origine durant le temps de ses études fait que l'étudiant éprouve une sorte de distanciation vis-à-vis de la forme de vie de celle-ci. Il n'y est plus présent pour y être immergé dans la continuité des activités quotidiennes du groupe. Il n'a pas tout à fait une place dans le nouveau monde, mais il n'a pas non plus tout à fait la même place qu'il avait dans son groupe d'origine.

Ce moment de rupture dans la continuité de la vie est accompagnée par une douleur et un sentiment d'impuissance ; il peut aboutir très souvent à l'abandon des études universitaires et le retour à une situation familière et sécurisante pour les étudiants, concomitamment à un rejet de l'expérience de l'université ; mais il peut marquer aussi parfois un temps d'arrêt, de distanciation vis-à-vis de son existence précédente, de la réalité sociale et culturelle de son groupe, et intégrer des éléments propres au nouveau contexte. Cette distanciation peut aller jusqu'à la rupture radicale avec la culture d'origine — notamment quand le lien avec cette culture était déjà faible au départ ou quand les moyens de cette culture s'avèrent inadaptés pour faire face aux nouvelles conditions de vie. Cependant, ce temps d'arrêt peut donner lieu aussi parfois à un renforcement ou à une reconstruction consciente, même critique, de l'identité. C'est souvent en passant par l'expérience de l'autre que l'on se pose la question d'où on vient, celle de ses origines ; c'est ainsi qu'en passant par l'expérience universitaire que peut *se construire une identité indienne qui faisait défaut ou qui était faible au départ*. Par exemple, Kelly étant une étudiante d'origine Nasa et suivant une formation en psychologie, elle a commencé ses études sans *se sentir* particulièrement indienne ni Nasa, même si elle connaissait ses origines familiales, même si elle passait un certain temps avec des parents et des voisins vivant dans le *resguardo*. Son père et sa mère s'étaient distanciés du mode de vie traditionnel de la communauté et avaient adopté une forme de vie métisse occidentale, même s'ils n'avaient pas rompu totalement leurs liens avec la vie de la communauté Nasa ; est indicateur de ce va-et-vient entre deux mondes le fait que la famille possède deux demeures, une maison dans le territoire Nasa et une maison partagée avec d'autres membres de la parentèle à Santander de Quilichao, le village tout proche du *resguardo*. De sorte que Kelly avait été éduquée dans un modèle double, caractérisé par une socialisation et une éducation primaire empreinte d'éléments traditionnels dans la communauté Nasa, mais aussi par une éducation protestante, une scolarité et une vie occidentales dans le village. Pendant ses deux premières années à l'université, elle ne comprenait pas pourquoi c'était plus difficile pour elle que pour ses autres camarades non seulement de suivre et de valider les cours, mais aussi de s'adapter aux modes de relation et de fonctionnement à l'université ; cette difficulté était vécue à travers la douleur de l'échec et d'une discrimination incompréhensible pour elle. Pour arriver à surmonter tout d'abord ses difficultés scolaires afin de continuer ses études (elle était sur le point de ne plus retourner à l'université quand nous l'avons rencontrée), elle a dû recevoir un soutien scolaire et un accompagnement psychosocial au cours desquels elle s'est engagée dans une réflexion sur son parcours de vie et sur son expérience à l'université. Pour son

mémoire de psychologie culturelle, elle a réalisé des entretiens avec des professionnels indiens du département du Cauca pour retracer leurs parcours de vie et leur processus de formation¹⁶. Actuellement elle travaille comme professionnelle dans des projets socioculturels développés par l'ACIN (Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca) pour les communautés indiennes de cette région.

Il me semble enfin important d'insister sur le point concernant la modification des relations de l'étudiant avec sa communauté d'origine à partir de son entrée à l'université ; cette relation peut être accompagnée de tensions difficiles à gérer, puisque la transformation de l'identité traditionnelle vers une identité plus ouverte sur l'extérieur est un effet que les collectivités perçoivent comme négatif. D'une part, l'étudiant est censé s'adapter aux conditions imposées par l'université, qui ignore les motivations premières de ces étudiants, le monde social et culturel d'où ils viennent et leurs engagements avec leur communauté d'origine ; si l'étudiant veut rester à l'université, il doit apprendre à assumer une autre place à l'intérieur d'un groupe de socialisation qui fonctionne avec d'autres codes et d'autres valeurs. D'autre part, l'étudiant indien est censé représenter et avoir un engagement moral avec la communauté d'origine, dans la mesure où l'université représente un projet collectif ; les aînés et les représentants des communautés ignorent souvent le monde de l'université et attendent que les étudiants finissent leur formation pour véhiculer les intérêts du groupe et pour appliquer certains savoirs pratiques occidentaux tout en restant fidèles à la tradition et en gardant une attitude d'obéissance vis-à-vis des autorités traditionnelles — les jeunes qui reviennent pour travailler dans la communauté sont souvent considérés comme « contaminés » par le monde métis occidental et trouvent peu de place pour y participer activement. Prenons comme exemple une femme Misak provenant d'une communauté traditionnelle où les femmes s'occupent des enfants, de la préparation de la nourriture, du tissage et du travail de la terre, mais où elles sont encore largement exclues des fonctions de direction ou d'administration de la communauté ; cette femme doit assumer une position différente dans l'université dans ses relations avec ses camarades et les enseignants, dans un milieu où on attend qu'elle ait l'initiative de s'adresser aux autres, de parler devant un auditoire avec assurance, de défendre des idées et de faire valoir ses droits comme étudiante¹⁷. C'est pourquoi l'étudiant est tiraillé par deux forces opposées et finit par vivre entre deux mondes.

¹⁶ K. G. Valencia (2009) "Diez casos de profesionales indígenas en el Cauca", Instituto de Psicología, Universidad del Valle, Cali.

¹⁷ Déjà à l'école, les filles Misak se distinguent des garçons par le fait qu'elles sont timides et qu'elles parlent peu. Bárbara Muelas a été la première femme de la communauté Misak à avoir fini des études secondaires et à suivre une formation professionnelle ; elle a été une haute responsable du *cabildo* et directrice de l'école agraire de la communauté. Elle raconte qu'elle devait se cacher des hommes de sa communauté pour aller étudier, car ils reprouvaient fortement ce choix étant donné qu'ils considéraient que la femme qui étudie devient paresseuse et exigeante et que ce nouveau comportement nuit à la forme de vie traditionnelle (« Wampia », op. cit).

Ce problème révèle une tension persistante entre une conservation de la tradition et une transformation de celle-ci. De même, il est manifeste que l'éducation universitaire a des effets attendus selon les dispositions particulières que l'on met en place, mais aussi d'autres effets qui sont considérablement imprévisibles. L'articulation entre l'institution scolaire occidentale et l'éducation indienne est un mariage difficile suscitant des tensions en un certain sens inévitables entre le processus de *séparation* favorisé par l'institution universitaire occidentale et le processus communautaire des groupes traditionnels qui sont fondés sur l'unité et le respect de la tradition. Bien que ces communautés aient elles-mêmes vécu de multiples changements et soient sensibles à la nécessité de réaliser certaines transformations pour survivre, il faut qu'elles soient prêtes à donner une place active aux professionnels qui reviennent dans le groupe pour y travailler. L'école, puis l'université occidentales, sont des institutions qui par leur structure et leur mode de fonctionnement impliquent toujours une *séparation* vis-à-vis des premiers groupes de socialisation — ce processus qui caractérise l'université est en continuité avec une logique culturelle de l'individuation, mais il ne peut pas être réduit à celui du simple égoïsme et de la concurrence. L'université constitue un espace *autre* en dehors de l'espace de la famille et du premier groupe de socialisation ; elle a sa propre dynamique et elle ouvre à d'autres visions du monde. Mais la séparation ne devrait signifier nécessairement ni rupture ni négation de ce qui a constitué préalablement la personne ; le problème qui reste à résoudre est de savoir comment négocier entre la séparation propre au parcours de formation universitaire, les changements des conditions sociales, économiques et culturelles du monde contemporain à l'heure de la globalisation et le respect dû aux processus communautaires spécifiques.

Références bibliographiques

Anderson, Benedict (1991) *Imagined communities, Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London, New York, Verso.

Gros, Christian (2000) *Políticas de la etnicidad: identidad, estado y modernidad*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Bogotá.

Gros, Christian et Blanquer, Jean-Michel, directeurs ouvrage collectif (1996) *La Colombie face au troisième millénaire*, Ed. de l'IHEAL, Paris.

Landrine, Hope (1995) "Clinical Implications of Cultural Differences: The Referential versus the Indexical Self", in Goldberger, Nancy R. et Veroff, Jody B., directeurs ouvrage collectif, *The Culture and Psychology Reader*, New York University Press.

Patiño-Lakatos, Gabriela (2003) "Estudio exploratorio con tres estudiantes indígenas. Experiencia de transición desde su comunidad de origen a la Universidad", Université del Valle, Cali.

Sierra, Zaida (2004) *Voces Indígenas Universitarias*, Grupo DIVERSER, Université de Antioquia, Medellín.

Tenorio, María C. (2006) "Acciones académicas necesarias para el acompañamiento de los estudiantes de excepción étnica (EE). Plan nivelatorio piloto", Universidad del Valle, Cali.

Tenorio, María C. (2000) *Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas*. Serie "Documentos de Investigación", Ministère de l'Éducation Nationale et OEA, Bogotá.

Valencia, Kelly G. (2009) "Diez casos de profesionales indígenas en el Cauca", Instituto de Psicología, Universidad del Valle, Cali.

Zapata, Diana G. et Popayán, Andrés (2008) "Wampia, entre el proceso educativo propio y el mundo escolar", Institut de Psychologie, Universidad del Valle, Cali.