

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO



FLACSO
ARGENTINA

PROGRAMA DE DESARROLLO HUMANO
MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO

Cohorte 2013

**INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA:
ANÁLISIS EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS.**

Trabajo final de investigación para optar por el grado de Magister en Desarrollo Humano

HENRY STEVEN REBOLLEDO CORTES

Director de Tesis

JULIAN DAVID CASTAÑEDA MUÑOZ

2018

AGRADECIMIENTOS

A la vida por sus retos, felicidades y paradojas.

A mis padres, por sus aciertos, sus errores, sus afectos, sus ausencias, que me impulsaron a salir del abismo.

A las grandes mujeres que me acompañaron antes y durante este proceso, Esperanza, Julia, Myriam, Mercedes, de todas ellas más que aprendizajes, sentidos y carácter.

A mi hijo Emiliano por llegar a mi vida a dar luz.

A los compañeros de estudio de este programa con quienes aún la vida nos sigue trazando, al programa FLACSO Argentina, en especial a Pablo y Luciano por la confianza, por creer en mis capacidades desde antes de, y a Tamara por su bella calidez humana.

A Julián David, no solo por acompañar este proceso, sino por las enseñanzas.

Al Cabildo CIUSCO, por las experiencias y acogida, en especial Duvan, Luz, Lorena por los sentires.

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

I. CONTEXTUALIZACIÓN Y PROBLEMÁTICA DE LAS COMUNIDADES ÉTNICAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA.

II. ANTECEDENTES DE LOS ESTUDIOS SOBRE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

III. PERSPECTIVAS CONCEPTUALES Y TEÓRICAS DEL ESTUDIO

IV. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

V. RESULTADOS

Contextualización del Cabildo indígena universitario

Caracterización sociodemográfica y académica de los jóvenes integrantes del cabildo CIUSCO

Logros y desafíos en el desarrollo de las capacidades y oportunidades del cabildo universitario

VI. CONCLUSIONES

Referencias Bibliográficas

RESUMEN

El presente documento es resultado de una investigación realizada en la que analizó las condiciones y problemáticas de las comunidades indígenas de la región del sur Colombia que llegan a estudiar a las universidades del Sur colombiano. Se presenta inicialmente un abordaje empírico e investigativo de estudios y trabajos previos sobre el tema, se analizan allí las dificultades, los logros y los desafíos que estas poblaciones tiene en la urbe y los contextos educativos para el desarrollo de sus capacidades, mostrando los avances en las normativas y políticas nacionales educativas en torno a las comunidades indígenas. Se presentan resultados de la investigación del autor que muestra características académicas económicas y culturales, analizando la forma como se conservan barreras estructurales de precarización, de violencias simbólica, epistémica e institucionales, que no favorecen un ambiente intercultural y que son enfrentadas por las comunidades desde el cabildo como organización para el desarrollo de capacidades de agenciamiento, a través de las acciones afirmativas de los cabildos indígenas universitarios.

PALABRAS CLAVE: desarrollo, educación, interculturalidad, indígenas, cabildos, universidades.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo trata de la situación, la relación y las condiciones de las poblaciones indígenas con el sistema de educación superior. Parte de reconocer que se trata de fenómenos complejos y de problemáticas relacionadas con la violencia estructural, cultural y simbólica. Indaga las dinámicas de su condición socioeconómica, académica, cultural, encontrando formas de discriminación, exclusión y desigualdad que van limitando el desarrollo de las capacidades, oportunidades y planes para una vida digna de las personas, así como el riesgo del exterminio de su cultura originaria.

En el caso Colombiano existen normativas y algunas estrategias del Estado por garantizar el desarrollo de las comunidades indígenas desde los derechos y en temas educativos, pero hay en la actualidad necesidades y problemáticas poco visibles y difícilmente superadas que ponen a estas personas en desventaja frente al resto de la población en un mismo contexto.

Se ha reconocido que los modelos pedagógicos y curriculares tradicionales que homogenizan epistémica y cosmogónicamente las prácticas, saberes y formas de vida de todos los estudiantes sin importar diferencias. El sistema estatal educativo no reconoce las necesidades particulares del contexto, las normas y constitucionalidad son transversales a los centros de educación impactando de manera negativa el desarrollo social de las comunidades, no hay una política real de inclusión o interculturalidad, y los esfuerzos difícilmente impactan en las necesidades formativas de las comunidades indígenas ni fomentan el desarrollo para sus comunidades de origen, particularmente las relaciones de las personas indígenas con la comunidad educativa y el sistema administrativo educativo presenta barreras violentas desde dimensiones culturales, económicas, morales, académicas.

De este modo, la investigación partió de una indagación desde el enfoque del desarrollo humano basado en la participación social y desde los saberes propios y las perspectivas del buen vivir, desde considerar el desarrollo o la limitación de las capacidades humanas de las poblaciones indígenas en el sistema educativo, reconocer y comprender cómo se encuentran las condiciones y dinámicas relacionadas a las capacidades y oportunidades

de los sujetos participantes, y de qué manera estas personas generan cambios en su colectivo y el contexto universitario.

De acuerdo con lo anterior, el investigador planteó como pregunta de investigación pregunta ¿Cuáles son las necesidades y problemáticas socioculturales y académicas de las poblaciones indígenas universitarias en la región Surcolombiana? Esta pregunta guía permitió el desarrollo de la investigación durante la segunda parte del año 2016 y todo el año 2017, que tuvo como propósito general “Analizar las necesidades y problemáticas socioculturales y académicas de la población indígena universitaria en la región Surcolombiana”. Como objetivos específicos se identifican algunas características sociodemográficas y académicas de estudiantes provenientes de comunidades indígenas y se analizan los logros, dificultades y la experiencia de agenciamiento del cabildo indígena universitario en relación al desarrollo de sus capacidades y oportunidades como actores sociales y políticos. El trabajo se desarrolló desde un estudio de caso de la experiencia de resistencia y lucha universitaria indígena dentro de la educación superior en el sur de Colombia del “Cabildo Indígena Universitario CIUSCO”.

I. CONTEXTUALIZACIÓN Y PROBLEMÁTICA DE LAS COMUNIDADES ÉTNICAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA.

El asunto de la educación superior con relación a las comunidades de origen en Latinoamérica se ha caracterizado por una cuestión de las luchas por el reconocimiento de otras formas de educarse desde la diferenciación cultural. En Colombia la dinámica de movimiento hacia las políticas educativas que hicieron los grupos étnicos promovieron una movilización pedagógica de carácter étnico que fue iniciado principalmente por las comunidades indígenas desde exigir el reconocimiento por el territorio, su cultura y autonomía, así como la transformación de las lógicas de comprensión y representación no solo de lo indígena sino también de lo étnico incluyendo otros grupos como por ejemplo las comunidades afro Colombianas que se empoderaron como organizaciones de lucha por su reconocimiento a partir de los años setenta.

Los fundamentos conceptuales y políticos de lo que se denomina en Colombia etnoeducación tiene unos antecedentes en los fenómenos que dieron concepción a la diversidad, siendo la evangelización un dispositivo escolar en el modelo de la iglesia-

docente con un enfoque basado en el complejo de la colonialidad del poder y el saber. Los estudios y análisis de Elisabeth Castillo (2008) y Axel Rojas (2005) plantean que la historia de la educación para “los otros” es resultado de un proceso histórico de evangelización para la escolarización de las comunidades y poblaciones indígenas, afro y raizales principalmente consideradas como poblaciones periféricas, “salvajes”, atrasadas, con diferencias, lo que fundamentaría con gran peso las normativas y políticas educativas a lo largo del siglo XX. Otro proceso como elemento constitutivo en relación a las concepciones de la diversidad étnica y cultural, pluriculturalidad e interculturalidad, tiene que ver con las políticas de conocimiento que planteó el sistema escolar a través de los textos, representaciones, discursos, que conformaron la idea de la nacionalidad colombiana y su identidad nacional, es decir, el pensamiento sobre la diversidad y diferencias culturales que incluso frente a otras naciones como las occidentales, colocaban en un lugar de subvaloración a los indígenas y afros. La lucha por las educaciones surgen como luchas contra el modelo educativo de “iglesia-docente” que llevan a la denuncia, la movilización, el reconocimiento, pero también de la formación de profesores, desarrollo de modelos y proyectos educativos emergentes que cuestionan las lógicas hegemónicas, que además posibilitan formas participativas (Castillo, E, 2008). La Revisión de estos trabajos permitió el reconocimiento histórico, político y la definición de los procesos étnicos llevados a cabo en América latina y Colombia.

Colombia en su contexto multicultural y pluriétnico presenta entonces unas necesidades propias y particulares de las comunidades que ha dado como resultado un fenómeno social de luchas y reclamos políticos desde el siglo X,X para obtener otros tipos de educación y que fue generando y trasformando las dinámicas y espacios educativos no tanto como las acciones políticas públicas.

Con la carta política de 1991, que en su artículo 7° reconoce a las poblaciones diversamente culturales como sujetos de derecho, se empieza dos décadas de cambios políticos, normativos y sociales; esta carta magna menciona que “los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural” (Art, 68).

En este sentido, en 1992 el congreso de Colombia organiza con la ley 30 el sistema de educación superior considerándola un proceso de desarrollo de potencialidades del ser humano integral, orientado a la educación con espíritu reflexivo con libertad de

pensamiento, con pluralismo ideológico, según la particularidad de las formas de cultura existentes. Estas consideraciones han representado a los grupos culturales y étnicos las posibilidades de acceso a una educación superior en el marco de la inclusión y diversidad que valió la pena para este trabajo analizar.

Entre estas normativas el Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, elabora la política Etnoeducativa dirigida a los grupos indígenas, a los pueblos afrocolombianos y a las comunidades rom o gitanos, entre 2001 y 2003, esto con el objetivo de posicionar la educación intercultural en el país, en toda escuela de básica primaria y media del sector oficial y privado. Es decir, el Ministerio de Educación interviene a las poblaciones consideradas en vulnerabilidad, entre ellas, población rural, desplazados, víctimas del conflicto armado, ajustando sus modelos a las condiciones socio económicas de los beneficiarios y trasladando a poblaciones de frontera, llevando a los grupos étnicos a implementar los modelos educativos a sus territorios, donde según las descripciones de Enciso (2010) las instituciones educativas que los implementan se encuentran en lugares donde existe el programa de atención a población desplazada y desvinculada del conflicto armado, es decir, la enseñanza tardada a zonas rurales o distantes del urbano.

Posteriormente, se empieza a trabajar en los estándares de calidad y los estándares de los currículos en educación, los estándares de competencias ciudadanas, siempre para la educación básica y secundaria. El autor advierte que para las organizaciones étnicas, indígenas y afro esto ha sido recibido como un impositivo del Estado, ya que el desarrollo etnoeducativo seguía incipiente y estos estándares no son aplicables a la totalidad de proceso etnoeducativos, es decir, que la política educativa es considerada como homogénea, siendo necesario una educación diversa porque cada etnia es diferente a la otra.

Desde el año 2003 entre la Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales, el Programa de Etnoeducación, con la llamada política de “Revolución Educativa”, se realizan mesas de concertación con organizaciones étnicas, autoridades tradicionales para realizar diagnósticos de las problemáticas y establecer acuerdos de trabajo sobre la política etnoeducativa donde el ministerio aplica tanto seguimientos como evaluación de las mismas. A nivel de educación superior, existen entidades por parte del gobierno nacional como la Dirección de Etnias, parte del Ministerio de Educación Nacional, que

se enfoca a proteger los derechos de los grupos étnicos y apoyar procesos como certificar y titular los resguardos, territorios colectivos, certificados de procedencia para aspirantes a becas de la educación superior ante el ICETEX por medio del Fondo de Becas Álvaro Ulcué para estudiantes indígenas y el Fondo de Créditos Condonables para estudiantes afrocolombianos, mientras que otros ministerios como el de Cultura, el ministerio de Salud, de Comunicaciones, de Ambiente, trabajan realizando planes y programas para grupos étnicos cada uno en su rol y desde las funciones correspondientes (Enciso, 2010). Estos trabajos brindan un panorama sobre las políticas y normativas, en ausencia y carencia, hacia las comunidades indígenas.

Al momento no se reconocen políticas claras o enfocadas a las necesidades particulares de cada contexto, sino la normativa constitucional que transversa los centros de educación superior. Según un diagnóstico de la UNESCO, en Colombia una de las falencias de la política de educación superior para las poblaciones étnicas está relacionada a la desarticulación normativa entre los niveles de la educación básica y media y la educación superior, pues mientras en la primera existen decretos reglamentarios que permiten la realización de procesos desde criterios coherentes con la realidad cultural, en la segunda no hay un desarrollo normativo que va dejando un vacío en la continuidad académica de las poblaciones, limitando la capacidad de dar respuesta a las diversas problemáticas de los contextos culturales (UNESCO, 2005).

En su diagnóstico sobre la educación superior indígena para Colombia la UNESCO afirma que;

Si bien, algunas universidades vienen implementando programas de Etnoeducación, destinados principalmente a la formación docente, muchos de ellos, aún no han logrado proyectarse como una política de desarrollo integral de los pueblos indígenas y por lo tanto son insuficientes para satisfacer las necesidades y exigencias de los mismos. (UNESCO, 2005, 42).

Es claro que no hay en Colombia universidades públicas que brinden la posibilidad de cursar estudios conforme a las expectativas y necesidades culturales, económicas, demográficas, de las poblaciones étnicas de modo tal que apoye el desarrollo de los planes de vida de los diversos grupos. En las regiones como el Huila, las comunidades con una diversidad cultural y étnica tan amplia deben adaptarse a los modelos pedagógicos y

curriculares que homogenizan epistémica y cosmogónicamente las prácticas, saberes y formas de vida de todos los estudiantes sin importar diferencias.

II. ANTECEDENTES DE LOS ESTUDIOS SOBRE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Dentro de la investigación se llevó a cabo una revisión documental para aproximarse en la comprensión fenómeno objeto de estudio, es decir, de la situación problemática de los estudiantes indígenas dentro de las universidades. A partir de ello se mencionan a continuación algunos estudios.

A nivel regional se ha hecho un análisis por parte de Kropff-Causa & Stella (2016) que desde un abordaje teórico de la juventud indígena en la región latinoamericana reconoce la dificultad de la definición de la categoría “juventud” e “indígena” al afirmar que son categorías construidas a partir de definiciones hegemónicas y de confluencia de diferentes agencias. Según los autores, estas dos categorías empiezan a encontrarse en el siglo XXI, y la cuestión atrás de esos siglos se caracterizó por una ausencia en la investigación dado que la categoría juventud indígena aparece solo desde la agencia y participación de estas comunidades.

En su trabajo se analizan datos estadísticos, políticas públicas y algunos procesos sociales. Los análisis los desarrollan en *cuatro énfasis teóricos*: perspectivas de condición etaria e identidad étnica, la juventud como dato biológico/cronológico y la etnicidad como problema, la definición de la etnicidad y problema de la juventud, y por último, líneas que estructuran la organización social de identidades, subjetividades y agencias.

El primer énfasis es la *juventud e identidad étnica*, donde definen a la juventud indígena de la siguiente manera; primero a partir de datos demográficos y otras estadísticas, estos estudios se orientan en torno a aspectos como la educación, el trabajo, la salud, derechos humanos, o la pobreza, fundamentados en el desarrollo de políticas públicas específicas para la población indígena. En segundo lugar, estudios de la juventud indígena como lugar de enunciación banalizan los discursos y las producciones estéticas, enfocados específicamente en la música y sus performances, en donde las preguntas están relacionadas con “los efectos que, en tanto prácticas culturales, tienen a nivel de los roles

comunitarios o de las identidades en la tensión entre tradición y modernidad que se genera en el marco de procesos vinculados a la globalización” (p. 17). Por último, estudios y trabajos desde la etnografía situada con grupos o comunidades indígenas rural o urbana. Investigaciones que se centran en la migración, la experiencia de jóvenes indígenas en contextos urbanos, la participación en organizaciones políticas, la tensión entre cambio y continuidad en la identidad y la cultura.

En el segundo énfasis de estudios encontrados, se centra en la problematización de la etnicidad, *Juventud como dato, identidad étnica como problema*, los autores mencionan que el problema central en estos estudios es la presencia de jóvenes indígenas en contextos urbanos. Se encuentran dos tendencias, una donde los autores parten de una “concepción sustancialista de la etnicidad”, es decir, que entienden que la etnicidad se define y se mide en términos de contenido cultural. “Se identifica a la juventud como agente de transformación orientado hacia lo urbano y a la etnicidad como efecto de una serie de contenidos culturales territorializados en áreas rurales que son defendidos por los mayores de la comunidad” (p. 20). Según esto, la etnicidad se ve aplacada o afectada por la juventud ya que esta última promueve la “aculturación o transculturación”, entendiendo entonces que el problema es la pérdida cultural con contenido tradicional. Así mismo, se encuentran los estudios que puede considerarse parten de una concepción “formalista de la etnicidad”, explicada como un desplazamiento a la mirada hacia las prácticas, de interacción de marcación y auto marcación que transforman la identidad. En otras palabras, cuestiona la asociación entre etnicidad y ruralidad, se pone al énfasis de las resignificaciones de las identidades étnicas en contextos diferentes. En esta medida los jóvenes son pensados como agentes activos para redefinir y legitimar su pertenencia étnica en relación con sus contextos urbanos. Estos estudios en suma, centran su tendencia en la tensión entre las perspectivas sustancialistas y formalistas que hay en el campo de la antropología y de los estudios étnicos.

En el tercer énfasis, *Identidad étnica como dato, juventud como problema*, los autores encontrar apuestas investigativas, una basada en la discusión teórica sobre juventud, “en especial sobre las connotaciones etnocéntricas que subyacen a la definición y que invisibilizan las subjetividades, identidades y agencias de los jóvenes indígenas” (P. 20). La otra apuesta encontrada, que tiene que ver con la tensión entre teorías nativas y occidentales de la edad.

Por otro lado, el cuarto énfasis de estudios, *Edad y etnicidad como problemas*, donde encuentran tres tendencias investigativas; una referida preocupada por los procesos del cambio cultural, y la pregunta por lo que significa ser “joven”, la segunda busca contextualizar e historizar la emergencia de lo que se denomina el “sujeto indígena joven”, la última “entiende que edad y etnicidad son dimensiones que estructuran las prácticas sociales y, por lo tanto, demarcan una cartografía que es necesario reponer” (p.21). Con este análisis, los autores brindan una suerte caja de herramientas de discusión teórica e investigativa frente a la etnicidad y la edad en torno a la juventud. Estos énfasis serán retomados y ampliados más adelante para construir la perspectiva conceptual y teórica del presente estudio.

El panorama presentado por el anterior autor, desde múltiples tendencias investigativas en torno a la juventud étnica, permite acercarse de manera global a estudios en torno al tema. De modo que se mencionarán algunos trabajos indagados.

Inicialmente encontramos con Manuela Camus y Santiago Bastos que se han desarrollado estudios en Guatemala desde los años noventa que recogen líneas de comprensión del sujeto indígena en ciudad de Guatemala; subsistencia y cambio étnico (FLACSO, Debate 6, 1990); Sombras de una batalla: los desplazados por la violencia en la ciudad de Guatemala (FLACSO, 1994); Los mayas de la capital: un estudio sobre identidad étnica y mundo urbano (FLACSO, 1995), sin embargo, Camus realiza dos trabajos posteriores; la que sería su tesis de doctorado; Ser indígena en la ciudad de Guatemala (Camus, M, 2002a), y la indianización de la ciudad de Guatemala, en las áreas populares de la ciudad de Guatemala. Aspectos de cultura, sobrevivencia y organización (AVANCSO, 2002b).

En estos trabajos se hace una indagación y análisis sobre la experiencia indígena en las urbes de la ciudad, sobre la transformación de la identidad étnica en los espacios de la ciudad, y con los ladinos. Según Camus, dado que la sociedad Guatemalteca se ha venido dividiendo y jerarquizando entre ladinos e indios, generando una desarticulación y carga ideológica entre clase y cultura, también ha generado recomposiciones a nivel de la representación y visibilidad del indígena, que ya no es parte de una asimilación homogénea, sino de una aceptación de la diversidad.

Estos resultados de investigación apuntan a resaltar los retos y en menor medida los modos de vida del antes y el ahora en la urbe. Por el “indígena urbano” que es parte de

sectores populares, una persona ambigua, “a la deriva entre las fronteras étnicas”. Asegura que los indígenas inmigrantes en un medio urbano se asimilaban culturalmente con el ladino, con esto se habla de una recomposición social, ocurriendo la “indianización de la ciudad, de la sociedad y de las clases populares” (Camus, 2002, 13). Para la autora, se trata de pensar el “ser” como la capacidad de servir en una sociedad, en su texto ubica inicialmente a los indígenas urbanos en sus contextos e historia, expone el proceso de configuración de la diferencia entre indios y no indios o ladinos, entendiendo como se vive y se significa a la fecha en ese país. Y finalmente, analiza el papel del indígena en la historia, en medio de la desigualdad y la discriminación étnica de Guatemala. Las nociones de esta autora permitieron analizar el papel del joven indígena en la universidad de este trabajo, su forma de ser y estar en el contexto citadino y académico.

De otro lado, Cruz- Salazar (2012) analiza a la juventud indígena del estado de Chiapas como sujeto histórico, que incluye nociones y procesos políticos, migratorios, económico, y educativos. Una mirada a las particularidades de los jóvenes de este estado, unas concepciones históricas y revisión de los estudios sobre la juventud étnica. Su investigación logra contextualizar el nacimiento del joven indígena buscando contribuir a los estudios de las juventudes indígenas desde el punto de vista antropológico, que permita reconocer el “nuevo” sujeto. El trabajo brinda una revisión sobre los estudios sobre juventud y juventudes indígenas que son de gran importancia para este estudio y que se dará mayor análisis. El autor brinda a este trabajo unos fundamentos teóricos sobre la juventud como condición, etapa, estilo de vida, así como una noción de hegemonía cultural, una invención de la sociedad industrial moderna. Demarca la corriente de estudios culturales desde la academia hispana que abarca la diversidad juvenil en torno a las identidades juveniles rurales, campesinas e indígenas desarrolladas por ejemplo, por Carles Feixa sobre las culturas juveniles de México (1998) y las teorías de la juventud en la era contemporánea como “generación XX” (2006), Duarte (2000) quien habla de juventudes en plural, o Belviqua (2009) que expone la juventud rural como una invención del capitalismo industrial.

Se describe que históricamente en América latina desde mediados del siglo XX se despierta el interés por la juventud, desde ciencias como la psicología y sociología, que van levantando los estudios de juventud cuando se acerca a la antropología con los estudios culturales en los ochenta al tomar a la juventud más allá de lo etario, como una compleja construcción sociocultural del ser joven. Según lo anterior, y en fechas

posteriores y recientes, los estudios se relacionarían con la cuestión étnica, al explicar la emergencia del período juvenil en los grupos étnicos. Dentro de estos trabajos Feixa y González (citado por la autora) notan la ausencia de estudios y reflexiones sobre la juventud indígena y rural. A partir de allí los autores proponen una serie de estudios desde un enfoque “diacrónico y transcultural”. Este análisis muestra que en los estudios culturales, la noción de joven indígena debería referirse a un sujeto que comparte características particulares como por ejemplo, un rango etario, un estilo de vida juvenil, prácticas juveniles y pertenencia a su etnia. Advierte cómo la nueva perspectiva sobre su “ser juvenil indígena” le ha permitido reconocerse y ser reconocido como un “muchacho indígena moderno”. Esto ha sido significativamente importante para comprender las transformaciones culturales del joven indígena en la universidad.

Por otra parte, en el contexto local colombiano la bibliografía de estudios, experiencias e investigaciones no es de larga data y sin embargo, no es escasa. Se enmarcan principalmente en énfasis de datos, estudios sociodemográficos, y en poca medida estudios académicos desde trabajos etnográficos que procuran establecer los límites y barreras de las poblaciones indígenas en espacios universitarios, y en menos medida la experiencia de los “sujetos étnicos”. Los estudios étnicos en Colombia han venido definiéndose desde categorías como la diversidad cultural, interculturalidad, pluriculturalidad, en su relación con las políticas públicas y/o con las prácticas educativas. Algunos de ellos apuntan sobre las dificultades que tiene el sistema y las instituciones educativas con los estudiantes de diferentes orígenes culturales, nacionales raciales y religiosos, así como otras problemáticas encontradas y que a continuación son analizadas.

Para obtener datos descriptivos y sociodemográficos, se ubican los estudios del Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE (2007) que entrega en el censo poblacional registros de la composición y estructura de la población los grupos y sus indicadores demográficos, y Bonard para la CEPAL (2005) que analiza en detalle la historia y los factores que han dado lugar a la revitalización cultural de los grupos étnicos, desde dimensiones como la educación y la territorialidad e información socio demográfica referida a los pueblos indígenas partir del censo realizado en el país en 1.993, posibilitan establecer comparaciones y correlaciones analíticas de los datos para contextualizar el problema y caracterizar la población.

Pero se encuentran trabajos de investigadores de la Universidad del Cauca como Axel Cauca, Rojas y ya mencionada Elisabeth Castillo que han desarrollado textos como *“Educar a los Otros, Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia”* en el año 2005, donde se analiza la forma en que las políticas del Estado Colombiano, pese al desarrollo normativo de varias décadas en relación a los grupos étnicos, que incluso incluye épocas coloniales donde ya se contaba con un “aparato de administración” para las poblaciones indígenas y negras, es relativamente novedosa la manera en que la categoría entra en el discurso académico e institucional, y como parte del proceso político de las organizaciones que redefine la relación del Estado con la sociedad (Rojas, A, E, Castillo, 2005, 11). Según los autores, lo que se denomina hoy en Colombia como los “grupos Étnicos” ha sido una población presente desde siempre en la región pero no en las formas de representación social, sino contemporáneas y gracias a la modificaban de discursos y prácticas entre el Estado y las poblaciones culturales, así como de sus nuevas formas de representación y demandas sociales.

Se encuentra como las políticas públicas Colombianas para las comunidades étnicas, son reflejo de dinámicas del poder sobre la sociedad civil, brindan “vías de entradas” para la comprensión del proceso histórico de la población, su identidad nacional y reconocimiento, y se discute cómo estas políticas tienden a orientarse al poder e interés de legitimación del propio Estado, más que por un asunto o por una problemática social y nacional propia de la diversidad cultural y étnica. Aunque hay un conjunto de derechos con los que a algunos grupos étnicos se les reconoce, se discute el hecho de que otras y muchas comunidades no se sienten reconocidas dentro de las categorías definidas en los discursos y practicas académicas e institucionales, incurriendo así en un tratamiento desigual y excluyente. Lo anterior que remite a la necesidad de abordar con este trabajo una nueva línea de estudio, que pretenda acercarse a la problemática desde un trabajo participativo con la población y el análisis de las relaciones y dinámicas de estas poblaciones en los espacios de educación superior y desde comprender su aporte para el desarrollo de sus capacidades y oportunidades.

Otro estudio que describe el avance de la etnoeducación en Colombia, realizado por Enciso Patiño (2004), explora los trabajos sobre el tema entre 1994 y 2004, considerándolo necesario a una década de la constitución de 1991, busca observar cambios en las tendencias a partir de las relaciones que empezó a establecer el Estado con estas poblaciones. Este trabajo brinda datos sobre el origen de la etnoeducación en

Colombia y la dinámica que se ha dado en la construcción de las políticas sobre el tema en la mutua confluencia entre Estado y los grupos étnicos, sustenta la producción intelectual del proceso educativo étnico desde estudios e investigaciones de los últimos doce años, y analiza las dificultades brindando recomendaciones para nuevas líneas de abordaje. Se permite contextualizar las dinámicas de la problemática en el país, y como en el estudio mencionado inmediatamente atrás, definen las tensiones en las relaciones que tienen las comunidades con el estado.

Sus resultados se articulan a los trabajos hasta el momento encontrados, y aunque cada uno genera un aporte importante, este último lo hace desde una mirada más institucionalizada aunque no por ello obtusa a la realidad social. Considerando que el texto es resultado de un trabajo de la población y del contexto general, menciona la necesidad de realizar estudios e investigaciones concretas de lo que se está haciendo en las diferentes regiones de Colombia, experiencias puntuales de las organizaciones de las etnias, comunidades y centros etnoeducativos. Por ello, el presente trabajo representa una oportunidad de profundizar los conocimientos sobre las comunidades de la región sur del país.

Los anteriores trabajos dejan vacíos frente a la problemática de las comunidades dentro de los centros educativos superiores, sin embargo Castillo (2009) en un artículo denominado; “*La etnoeducación universitaria en Colombia*”, presenta los modos como se dio el origen a las licenciaturas y los programas de formación en educación superior, iniciando por un análisis de la génesis de la etnoeducación universitaria en Colombia, muestra como la trayectoria de la etnoeducación como proyecto étnico-político y como política educativa, mencionando que “la noción de *etnoeducación* ha sufrido cambios en su propia delimitación, producto del desplazamiento y apropiación al terreno educativo del concepto de etnodesarrollo Bonfil Batalla, 1982 (citado por Castillo, 2009: 39). A diferencia de los demás trabajos que resaltan los procesos y dinámicas socio políticas, acá encontramos una definición de la etnoeducación como un campo específico del servicio un compromiso de elaboración colectiva, intercambio de saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos (p. 40). Aunque posibilita contextualizar el desarrollo de la etnoeducación a nivel de educación superior, el autor no profundiza ni llega al análisis de las dinámicas y problemáticas específicas de las

poblaciones en su entorno escolar, evidenciando la ausencia de investigaciones y estudios desde el enfoque planteado en este trabajo para un contexto particularmente relevante.

La UNESCO y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC, en un estudio denominado “*Diagnóstico sobre la Educación superior indígena en Colombia, una apuesta de futuro y esperanza*” en el año 2004, analizan las normativas del Ministerio de Educación Nacional ante la creación de centros de formación y profesionalización de maestros en etnoeducación, mostrando las múltiples estructuraciones normativas del ministerio entre los años de 1991 y el 2000, que debilitaron la etnoeducación y la autonomía que sobre ella tenían las poblaciones, pese a sus inacabados esfuerzos por el desarrollo. Allí se argumenta que una de las falencias de la política de educación indígena nacional, está relacionada con la separación de los niveles en dos sistemas, el de Educación básica y Media y el de Educación Superior, dejando un vacío que no permite la continuidad de los niveles ni su adecuada articulación. No existen universidades que posibiliten estudiar conforme a los requerimientos y expectativas de los Pueblos Indígenas, de modo que apoyen el desarrollo y consolidación de sus Proyectos y Planes de Vida. Este argumento es relevante para la investigación ya que da reconocimiento a las expectativas de las poblaciones y demuestra el aporte de las universidades desde los planes de estudio.

Por otra parte, y desde una mirada sociopolítica e histórica a los problemas educativos e institucionales que enfrentan los estudiantes indígenas y afrocolombianos en su acceso a la educación superior, José Caicedo & Elisabeth Castillo (2008) reflexionan sobre la naturaleza histórica, política y cultural de la universidad colombiana, los límites y necesidades de la multiculturalidad, así como las experiencias de acceso educativo del “sujeto étnico” al sistema educativo universitario.

Se plantea que “la universidad nació como espacio de exclusión de la diversidad, en la medida que sus fundamentos epistémicos, pedagógicos y culturales se fundamentan en la socialización de los valores monoculturales del eurocentrismo occidental” (p.64). Según esto, pese a las normativas constitucionales que en Colombia nacen con la carta magna de 1991, que reconoce al país como multiétnico y pluricultural, la universidad resulta un espacio rígido y sin flexibilidad a las realidades de diversidad cultural que allí se presenta. La universidad en Colombia, como en la región, es parte de un proyecto de modernidad que incide en la noción del conocimiento, con una idea de racionalidad occidental e

ilustración de ciudadanos, una “colonialidad de saber” cómo modelo de conocimiento. Al respecto los autores refieren;

Podemos afirmar, que a pesar de que en la últimas dos décadas se ha hablado mucho de metodologías de investigación participativas entre actores académicos y agentes externos a las universidades como el diálogo de saberes, la producción colectiva de conocimiento, la investigación acción participante y la investigación colaborativa, entre otras, no hay asunto más extraña a la esencia misma de la universidad, que ponerla en interlocución con su externalidad epistémica (Caicedo, J, & Castillo, E, 2008, p. 65).

Pese a los cambios culturales, los discursos y formas de relación entre la sociedad y las comunidades étnicas, la universidad permanece inmutable ante los cambios y formas de pensamiento y cosmovisión hegemónica. La universidad cumple con el trabajo de promover el proyecto civilizatorio que históricamente le ha dejado la colonialidad occidental. De esta manera, la universidad aun es un “campo de poder” que reproduce conocimiento científico que valida la forma de interpretar la realidad y con la universidad como agente de monopolio legítimo. Por tanto, “los sujetos étnicos son productores de conocimiento en la medida que se incorporan al mundo de la ciencia (...) por fuera de sus fronteras, representan sobre todo sujetos de un saber étnico sin validez en el campo universitario” (p. 65).

Las consecuencias es que la multiculturalidad se enfrenta a una larga tradición de la colonialidad del saber en y entre las universidades, como instituciones del Estado que legitiman las formas de conocimiento, y genera las dificultades y las exigencias de las poblaciones étnicas por una pluralidad epistémica. Con lo anterior se resalta y deja claro, que el acceso a la universidad no es solo un derecho a educarse, ni la primera barrera ni limitación.

En el año 2004 la IESALC – UNESCO desarrollaron junto con la ONIC Organización Nacional Indígena de Colombia un estudio que indaga directamente las organizaciones y autoridades indígenas de los distintos pueblos, las características de sus estudiantes universitarios, determinando la inequidad en el acceso a la educación superior, corresponde al mayor problema que enfrentan los pueblos indígenas, como otras; dificultades de orden económico y de logística, es decir las universidades solo en las

ciudades, desconocimiento de políticas y convenios, marginalización de las poblaciones para el acceso a la educación básica. Allí se reconoce que una dificultad grande es que no existe en el campo de las políticas en educación superior normativas en relación con el acceso, menos con la permanencia, ni graduación, de los estudiantes indígenas en los programas universitarios.

Las universidades han implementado acuerdos, resoluciones, decretos, con criterios de admisión para poblaciones indígenas y afrocolombianos (aproximadamente un cupo entre 2% y 4% de reserva), pero solo en algunas instituciones, como por ejemplo; la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá; Universidad Pedagógica Nacional de Colombia en Bogotá, la Universidad de la Amazonía, la Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad del Atlántico, la Universidad de Nariño, la Universidad de Caldas, la Universidad de Córdoba, Universidad del Tolima, la Universidad del Magdalena y la Universidad del Cauca (p.74). Sin embargo estos criterios de acceso no son garantía de permanencia dentro del ámbito universitario, hay factores limitantes como los económicos, alimentación, vivienda, transporte, recursos bibliográficos, sumando las condiciones de adaptabilidad al sistema educativo curricular, las barreras culturales pedagógicas y formas de saber.

En general se encuentran estudios que se han desarrollado desde la institucionalidad de manera exploratoria y descriptiva y han dominado la literatura desde una clasificación de categorías, discursos y prácticas más o menos incluyentes. Hay gran cantidad de estudios como normativas en torno a la educación básica y media, pero falta mucho por explorar sobre otros niveles de educación continua o superior, muchos trabajos se enfocan a describir y explorar características particulares del proceso histórico, y los que existen resaltan la necesidad de estudiar las posibilidades que da la educación superior a las expectativas de los pueblos. También hay varios estudios con una perspectiva sociocultural y etnográfica que aunque exploran, no profundizan la experiencia del sujeto indígena, sus problemáticas estructurales en torno a la educación, ni sus procesos de resistencia cultural, pero que aseguran nociones y referentes para este estudio.

III. PERSPECTIVAS CONCEPTUALES Y TEÓRICAS DEL ESTUDIO

Algunas definiciones conceptuales y perspectivas teóricas permitieron aproximarse a la comprensión del fenómeno de estudio. Considerando que la problemática e interrogante de estudio son las necesidades de las poblaciones indígenas universitarias, resultado necesario acercarse a las definiciones de categorías como la educación y el desarrollo, en tanto la formación académica resulta un aspecto de interés para estos actores sociales en la consecución de sus propósitos de vida, lo que a su vez necesitaría definir las ideas del buen vivir que se han definido sobre los pueblos.

Partiendo de lo anterior, en el problema se reconoció que son los sujetos jóvenes, como actores sociales claves los que ocupan muchos espacios sociales tales como la escuela, la comunidad, la organización política, quienes se ven directamente vinculados a dinámicas de precarización, marginalización y exclusión, los mismos que se posicionan de manera política en un contexto sociocultural definido. Por tanto la investigación buscó reconocer la juventud no como una franja etaria, sino como una “condición social” (Brito Lemus, R,1998) un fenómeno de construcción social y cultural, una noción difícil de conceptualizar cuando posee complejos sentidos y significados y miradas desde las distintas disciplinas sociales.

Inicialmente se exponen algunas nociones sobre la educación, y con base a ella, otras nociones acerca de las juventudes como actores claves en los contextos educativos, así como las identidades y culturas juveniles indígenas propias de este trabajo. Finalmente se esbozan algunas perspectivas sobre el desarrollo humano junto con las ideas del buen vivir de los pueblos, para tener en cuenta los planes y apuestas de los jóvenes originarios con relación a los planes educativos. Estas nociones no pretenden limitar o enmarcar el estudio con teorías definitivas, las nociones conceptuales presentadas son las priorizadas para una comprensión general del objeto de estudio, surgen como una guía y referente.

Algunas nociones sobre Educación.

Hablar de educación implica pensar en una de las problemáticas sociales más importantes de los países emergentes. Paulo Freire escribió sobre modelos de transformación social a partir de una educación humanista que integre al individuo a su realidad nacional y en la medida en que pierda el miedo a la libertad. El pensamiento de Freire sobre la educación participativa, de movilización cultural, de liberación y asociación materializó la educación popular de Latinoamérica.

En su libro *La pedagogía de la esperanza*, el cual considera un encuentro con su libro “la pedagogía del oprimido”, lo considera una defensa de la tolerancia por ser una “crítica al sectarismo, una comprensión de la posmodernidad progresista y un rechazo de la conservadora, neoliberal” (Freire, 2005, 27). Estas ideas han dado paso a la construcción de la “Educación popular” que se convirtió en un discurso y una corriente educativa cuya característica es la dialéctica y la crítica como modos de transformar al sujeto desde una educación contextual, la praxis como consecuencias prácticas y las técnicas y métodos basados en la práctica oral (Kolmans, sin fecha).

Además de esta corriente o enfoque educativo, Latinoamérica se ve influenciada por otros enfoques como el de los derechos humanos impulsados por organismos como la UNESCO, OEI, UNICEF, OEA, quienes definen la educación en términos un convertirse en un bien público. Por lo anterior, Margarita Poggi (2014) afirma que lo que se promueve es que la educación sea integralmente:

“inclusiva de calidad, que enriquezca la vida de todos los educandos, cualesquiera sean sus orígenes o circunstancias, con especial hincapié en los grupos más vulnerables o marginados (...) subrayando el derecho a la educación basado en la relevancia, pertinencia y equidad” (Poggi, M, 2014, 11).

Según esta postura hay dos principios que sostienen el fundamento de la educación como un derecho y una prioridad, uno que sugiere que todos pueden ser educados, “todo sujeto puede desarrollar y mejorar sus capacidades a lo largo de la vida”, y dos, que todos “deben” ser educados, como un “consenso moral de hacerlo, sin exclusión alguna, en el marco de una ampliación permanente y continua de los derechos individuales y sociales” (p.12). Los países de la región han venido dando gran importancia a estos principios, lo que ha significado una aplicación a las agendas educativas.

Al considerar la desigualdad en la educación, Margarita Poggi menciona que aunque ésta no puede evitar las desigualdades sociales, si, puede atenuar mayores desigualdades, la desigualdad en el aspecto educativo tiene efectos a nivel individual en la inclusión y participación en la sociedad, y efectos sociales al relacionarse con la economía de la nación y la cohesión social. Afirma además la necesidad de que la educación en la región

se enmarque como concepto abarcador de igualdad de oportunidades y necesidades, siendo sensible a las diferencias y promoviendo la diversidad en todos sus aspectos.

Respecto a la exclusión educativa esta autora afirma que no puede ser definida solo en términos de acceso, permanencia y egreso, sino que se deben incorporar otras dimensiones. La exclusión educativa ocurre cuando existen barreras distintas y condiciones establecidas, tradicionales, que limitan cuestiones como la presencia, aprendizaje o participación de algunos grupos (p.15).

Las universidades pueden considerarse espacios institucionales propios de la sociedad moderna para la producción y reducción de un conocimiento más elaborado (UNESCO, 2013). Con los años las universidades perdieron su exclusividad en la producción de conocimiento científico y de formación de clases altas, dando paso tanto a organizaciones que empezaron a formar en varios niveles de enseñanza, como a actores sociales de sectores medios y bajos, así como a otras modalidades de formación como la educación a distancia, y diversificación respecto al financiamiento y presupuesto ahora en base a la productividad y calidad. Los sistemas de educación superior actuales se encargan de una formación masiva de profesionales que es diferenciada y heterogénea (p, 132).

Sin embargo, los informes resultados de los estudios demuestran que pese a que el acceso a la educación creció en la década entre el 2000 y 2010, y que aunque las universidades de los países empiezan a abandonar el carácter socialmente restringido, hay un resultado de distribución desigual en la región, es decir, no se ha resuelto la inequidad en el acceso a la educación superior, siendo comparativamente más bajo el número de jóvenes que alcanza este nivel y proviene de familias de menores ingresos (CEPAL, 2010).

Por otra parte, la universidad por su construcción histórica se constituyó como macro universidades públicas a manos de la financiación estatal y como un factor de movilidad social selectiva, excluyente y elitista, pero que pese a esta centralidad, son las instituciones de mayor calidad y predominio en formación de posgrados, considerándose una debilidad en la capacidad del sistema educativo para lograr adaptación a los requerimientos de una “sociedad de la información” alternativa a las macro universidades públicas (UNESCO, 2013, p, 139).

Por tanto, se mencionan varios desafíos de la educación superior en América Latina; uno de ellos, asegurar la equidad de expansión para transformarse en palancas de movilidad social. El otro desafío busca responder a las exigencias que la globalización y la sociedad de la información impone a los países emergentes, y por último, conectarse a sus propios contextos, “abrirse a sus propias sociedades” (p. 141).

Distintos autores mencionan la situación de desigualdad en el tema educativo de las poblaciones étnicas, indígenas y afrodescendientes refiriendo que el asunto se ha venido destacado en el contexto internacional por propiciar marcos legales para promover la igualdad de estas poblaciones, así, distintos países han tomado pactos internacionales para sus agendas políticas. Entre ellos, está la convención de UNESCO relativa a la lucha contra todas las formas de discriminación en la esfera de la enseñanza de 1960 que protege los derechos educativos de las minorías y se establece su derecho a ser educados en su propio idioma, el Convenio número 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes que considera la necesidad de educación pertinente, la cual debería considerar aspectos culturales y lingüísticos.

La Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 2001, aprobó la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. La UNESCO (2002) en la Declaración Universal sobre Diversidad Cultural, que manifiesta principios destinados a salvaguardar el patrimonio lingüístico de la humanidad, atender los currículos a nivel nacional con contenidos y propuestas pertinentes a la diversidad, garantizar continuidad de los procesos, propiciar recursos técnicos. Sin embargo, frente a la escasa información de los países de la región sobre la situación real de las comunidades, existen algunos informes que rinden avances en materia de equidad educativa para grupos étnicos, principalmente para la escolaridad básica y secundaria, mostrando que las poblaciones siguen representando actualmente uno de los sectores más vulnerables en términos socioeconómicos para los países de la región (Poggi, 2004, p. 42).

Por ejemplo, según el informe regional de UNESCO (2012) reafirma que aún cuando hay avances en relación a la paridad urbana rural y por grupo étnico en el acceso a la educación, “la equidad está lejos de alcanzarse”, presentando grandes disparidades en la calidad de la implementación de las políticas públicas de países con diversidad cultural debido a problemas como el acceso para la conclusión de estudios de primaria, así como acceso y conclusión de la educación secundaria y terciaria. Por ejemplo, el mantenimiento

de indígenas en la educación superior es todavía muy insuficiente, debido entre otras cosas, a que dicha población tiende a desertar a medida que avanza la escolaridad, porque se incorpora tempranamente al mundo laboral (UNESCO, 2013, 162).

Como dato clave, el informe de UNESCO (2010) muestra que los países han tomado medidas para el acceso de la población étnica, indígena, a la educación terciaria, pero los logros en cuanto al acceso son aun incipientes, mostrando a Brasil con 0,6% de indígenas y 2% de afrodescendientes; en Colombia, solo 0,6% (incluyendo educación técnica profesional, tecnológica universitaria) de un total nacional de aproximadamente 3,5%; en Ecuador, en 2004, el 3% de los jóvenes indígenas entre 18 y 24 años ingresó a Institutos de Educación Superior.

Al momento, estas nociones permiten tener un panorama educativo de problemáticas como la desigualdad e inclusión en Latinoamérica con relación a las comunidades indígenas, que ha servido como base para el análisis de la situación actual de las poblaciones indígenas en la universidad del sur de Colombia. De este modo, y teniendo en cuenta los paradigmas de la diversidad socio cultural y la pluralidad epistémica, es importante hacer una mirada crítica a las nociones contemporáneas de Universidad y su rol para la educación.

La universidad se describe como una de las instituciones que encarna las tensiones de las relaciones contemporáneas entre saber y poder (Escobar, M, R, 2007). Según el autor, el conocimiento producido en ellas es parte de las pugnas y conflictos de poder presentes en las relaciones sociales. El origen de la universidad se ha reconocido dentro del proyecto de modernidad como la construcción de pensamiento universal pertinente para la sociedad dominante, lo que Foucault llamaría saberes sometidos (citado por Escobar) comprendidos como sistemas o jerarquías formales de conocimiento relacionados con una idea de ciencia, que dejan de lado o inferiormente el “pensamiento otro” y asumidas como verdades no rigurosas e inútiles.

Las relaciones de saber/poder se institucionalizan mediante la generación de discursos oficiales sobre el ser y el hacer de la universidad, sistemas de jerarquización del conocimiento y formas de organización que conforman culturas universitarias particulares para cada época y para cada entidad (Escobar, M, R, 2007, 52).

Por lo anterior, el autor afirma, cómo el conocimiento producido en la academia forma individuos para la sociedad del control y subjetividades dóciles que la sociedad requiere para el mercado, como también saberes que interpelan y se fugan del orden constituido.

Es en este sentido, M, Foucault (1990) se ha referido al proceso histórico de control y sometimiento como una forma de poder centrado en el cuerpo (Biopoder) y el conocimiento, de este modo el deber social era formar y educar a los hombres según las normas establecidas por las instituciones y figuras de autoridad que aplicaban el poder. En el caso de la educación, basada en principios disciplinares y de obediencia, supone que las relaciones entre los docentes y estudiantes, en donde el primero posee el poder de la autoridad y el saber, y el segundo es disciplinado no solo de manera física sino simbólica, en su ser.

Algunas nociones de juventud, actores sociales claves en los contextos educativos.

La juventud como objeto teórico no se puede definir a partir del establecimiento de rangos de edad, en la medida en que nunca encontraremos un criterio universal [...] La juventud, así, se ve inmersa en relaciones de poder. Es un producto social determinado por el lugar que ocupa dentro de la estructura jerárquica generacional de la sociedad. Su significación se da en términos políticos, ya que en última instancia, la juventud es un producto de relaciones de poder entre las generaciones (Brito Lemus, R, 1998, P, 4).

De este modo, la investigación partió por reconocer el vínculo entre la institucionalidad y las clases sociales juveniles, es decir, entre las relaciones de poder, jerarquía y subordinación mencionadas por el anterior autor. Relaciones que se dan entre las instituciones al orden del sistema educativo y las poblaciones étnicas juveniles, en tanto se reconoce que en estas instituciones, son los jóvenes, y sobre todo los jóvenes minorizados, precarizados, excluidos por su condición social y cultural , quienes se encuentran con las desigualdades y dificultades coyunturales constituyentes en la educación.

Teniendo en cuenta lo anterior, se definen las nociones de juventud, ciudadanía, culturas juveniles, que permitieron desde una mirada sociocultural comprender los modos en que

los “sujetos indígenas”, como personas con características vivenciales y experiencias culturales diferentes, reconstruyen otras formas de ser y estar en un mundo universitario, académico, institucionalizado, occidentalizado o simplemente distinto a su contexto originario. De la misma manera permitió comprender la forma en que se establecen sus vínculos relacionales, la forma en que resisten y apropian, o finalmente en que convergen con otras culturas.

Las “culturas juveniles” aparecieron como una forma de explicar los modos de vida juveniles. De este modo C, Fexia (1999) define las “culturas juveniles” como el modo en que las experiencias sociales de los y las jóvenes “son expresadas de manera colectiva mediante la construcción de estilos de vida distintivos” (p. 84) con espacios, tiempos (libres), y que se han dado históricamente con los procesos de cambio social, cultural, ideológico, político desde la segunda guerra mundial. Este autor ha mencionado que las culturas juveniles de modo particular constituyen “microsociedades juveniles” autónomas de las instituciones adultas. Además de la necesidad de dar un cambio tanto terminológico, al decir culturas en plural, y epistémico al dar un cambio en la manera de mirar el problema.

Se resalta en su reflexión, que la noción de “culturas juveniles” se remite a la noción de culturas “subalternas”, pero estas últimas como culturas precarizadas por sectores dominados, es decir se trata de campesinos, mujeres, etnias, como condición social subalterna. Lo que las diferencia a ambas es que las culturas juveniles no se integran o solo parcialmente a las instituciones y “estructuras productivas y reproductivas”. Además, la juventud se caracteriza por ser una condición transitoria ya que los jóvenes pasan a ser adultos, donde las nuevas generaciones los reemplazan.

Para este estudio fue importante la distinción de culturas juveniles que hace Feixa (1983) que distingue; las “culturas hegemónicas” que refleja una distribución del Poder cultural, como la relación de jóvenes con cultura dominante. Las “culturas generacionales” como las experiencias aprendidas de los jóvenes en espacios institucionales, familiares y de ocio, el encuentro con otros jóvenes y su identificación. Por último, y como categoría privilegiada a este trabajo, las “culturas parentales” como grandes redes culturales definidas principalmente por las identidades étnicas, en la cual, y dentro de ellas, se desarrollan subconjuntos de culturas juveniles. La socialización primaria le permite al

joven interiorizar la cultura básica como la lengua, roles, adscripción étnica, para luego elaborar estilos y modos de vida propios.

El autor explica que las expresiones culturales son intentos de recomponer la cohesión perdida en la comunidad de origen, de donde la etnicidad es un factor, como la generación, el territorio, la clase y el género, son problemas irresueltos en la cultura. De este modo, se explicaría como por ejemplo, el reggae sería una reinención de la identidad étnica, o las peleas callejeras de las bandas americanas por el territorio, como proceso de “descolonización” tras la migración entre hispanos, chinos, negros. En este sentido, finalmente se da un proceso de “creolización”, creación, reinención o síntesis de la interacción de jóvenes de diversos orígenes étnicos.

Feixa utiliza la metáfora del reloj de arena como una metáfora histórico temporal, para la explicación de las culturas juveniles, donde en la parte superior la arena representa la cultura hegemónica y parental, con materiales base condiciones sociales de generación, género, clase, etnia y territorio, y en la parte inferior las culturas o microculturas juveniles con imágenes y símbolos restantes que se filtran como lenguaje, estética, música, producciones culturales y actividades particulares. Es una explicación que también manifiesta relacionalidad, pues cuando la arena acaba, se da la vuelta y las microculturas influyen la cultura hegemónica y parental.

Por otra parte, en afinidad con la perspectiva social, histórico, cultural, Muñoz, G, (2015) afirma que la “culturas juveniles” son “modos de vida conjugados a una estética desafiante, a una ética del nosotros, a una política de la resistencia” (p. 23). Son jóvenes que despiertan otras formas de existencia posibles, son culturas de jóvenes que en el siglo XX se presentan desde la creación y las estéticas, entre ellas, la música, la generación, la transformación, la mutación, producción de modos de existencia. Según el autor, en estos jóvenes hay un compromiso activo y creativo que generan nuevas formas de producción de sentidos, saberes, formas de vivir, descuidado por los modelos teóricos, investigativos que tradicionalmente consideran la juventud. Las nociones hegemónicas de la juventud visibilizan a los jóvenes como futuros adultos, como potenciales delincuentes o sujetos en riesgo, lo que implica un control, castigo o protección del adulto.

Para pleno siglo XXI las mutaciones de la nueva era juvenil que crean y resisten desde las producciones digitales y tecnológicas, que llevan a producir nuevas formas de lenguaje

y comunicación, nuevas subjetividades y experiencias que fluyen intergeneracionalmente entre jóvenes y niños. Nuevas formas de significar e identificarse que pasan las fronteras de raza, estados, y se mezclan, transmitan, y generan “culturas emergentes de la hibridación”. Por tanto, remarca, el paso de la cultura juvenil a las ciberculturas, está dado por la época, y ha generado nuevas categorías del joven y las culturas juveniles contemporáneas que requieren nuevas lecturas.

Muñoz también conecta la cultura juvenil con una categoría occidental erosionada “cual zombis o muertos vivientes aún creen estar vivos sin ser esta su realidad”, la “Ciudadanía”. Categoría de discusión que se ha transformado de manera contextual, más allá de las teóricas clásicas, liberales, republicanas, a unas corrientes plurales culturales.

De esta manera, la ciudadanía opera como una síntesis o mediación frente al Estado y limita los poderes de éste. Es un mecanismo de derechos y obligaciones, histórico y situado, que pretende pautar las reglas del juego social, principalmente aquellos aspectos relacionados con la libertad y la seguridad, de allí que se pueda afirmar que la ciudadanía evoca definición y protección. Entender la ciudadanía como un asunto de definición social, cultural y política es verla como un referente que brinda elementos para la distinción y el reconocimiento, en otras palabras, la clasificación según una determinada marca: clase, nacionalidad, edad, sexo, lugar de residencia, etc. (Muñoz, 2008, p. 225)

De este modo, el autor afirma que la ciudadanía como forma de reconocimiento, protección adscripción, de reconocerse como perteneciente a algo, principalmente a las formas occidentales de representación política; Estado-nación, partido político, movimiento político, grupo de presión, permite la identificación, ofrece seguridad existencial, simbólica, política, como por ejemplo, el derecho a una vida digna, desde políticas como el acceso al trabajo, la salud y la educación.

De la ciudadanía distingue tres formas (Muñoz, 2008 citando a Lechner 1999); la ciudadanía civil hija de los modernos estados nacionales, desde el derecho pero con el ideal homogenizante del sistema institucional, la lengua, la memoria, generando clases y minorías. La ciudadanía política, como participación en escenarios de decisión política, que reduce el ejercicio a una cultura electoral y representación partidista. La ciudadanía social reconocida como una emergencia histórica del Estado de Bienestar (salud, educación, trabajo) que reduce la ciudadanía civil a un asunto democrático, de cobertura,

y descuida la formación para la misma, y las manifestaciones socioculturales y terminan excluidas e invisibles al ideal político de ciudadanía.

En consecuencia, esta última forma de ciudadanía lleva a estas ciudadanía a ser convertidas en movilizaciones políticas definida por autores como Kymlicka como una ciudadanía cultural o, mejor, multicultural, o a la “ciudadanía diferenciada” de Marion Young, que expresa la pertenencia cultural y hace visible los olvidos y exclusiones.

Finalmente, de manera general se encuentra que pese a la contemporaneidad de los conceptos aún no se generan actualizaciones o profundidades teóricas y metodológicas acerca de lo generacional, ni de las múltiples formas en que muta el fenómeno juvenil.

Juventudes indígenas, culturas e identidades interculturales y transculturales.

Considerando que en este trabajo se amplió la mirada de las transiciones educativas que viven y experimentan los sujetos indígenas en un contexto urbano universitario, y que esto implica directamente sus concepciones de desarrollo y planes de vida, posibilita reflexionar sobre el horizonte de construcción de sentido y de realidad. Algunas de las perspectivas teóricas que brindan herramientas para comprender realidades múltiples y polisémicas son el enfoque sociológico de Berger y Luckman (1985) que considera que la construcción de realidad de los sujetos es producida por ellos mismos, donde es re significada constantemente desde marcos culturales, simbólicos, relacionales, que van configurando maneras particulares de ser y de producir sentidos y subjetividades en una determinada cultura, en un proceso de individualización y socialización.

De este modo, en el proceso de socialización a todas las personas que hacen parte del mundo social y cultural, en relaciones fundamentales que median la transmisión, deconstrucción y reconstrucción del conocimiento cultural (Alvarado, 2009). Los contenidos de estos aprendizajes culturales hacen referencia al conjunto de saberes, valores y normas, y ellos conforman el capital cultural de un colectivo, desde los saberes históricos-míticos, pragmáticos de interacción con el medio natural hasta los saberes formales y tradicionales.

Por otra parte, institucionalmente, al definir los términos de multiculturalidad e interculturalidad, la UNESCO brinda una concepción sobre interculturalidad entendida como;

Supone asumir la diversidad cultural, política, organizativa y de creencias específicas que los grupos han ido conformando y que influyen en los procesos identitarios individuales y colectivos. Desde una visión sociocultural y política, considera la valoración de sí mismo y del otro, en diálogo y recreación de nuevos entornos y relaciones entre grupos que detentan prácticas, cosmogonías y conocimientos heterogéneos. Evidentemente la construcción de interculturalidad (...) no está exenta de los conflictos y tensiones que suponen esa diversidad, debido a las situaciones de inequidad generalizadas que afectan a la población indígena, lo que implica actitudes de discriminación desde la sociedad mayoritaria y, desde la población indígena, procesos de desplazamiento lingüístico, deslealtad étnica y conflictos con los estados nación, en relación con demandas territoriales y políticas. (UNESCO, 2013,154-55).

Sin embargo, según Elizabeth Castillo (2008) aun con las declaratorias de pluriculturalidad universales y las normativas –de cada país – como la Constitución Política de 1991 en el caso de Colombia- quedó establecido quienes son los diversos para la nación y no para la sociedad, por lo que afirma que uno de los problemas cruciales de la idea de interculturalidad, y en específico en los aspectos educativos, es “pensar que la diversidad es una condición externa a la dinámica propia de la sociedad nacional y que, en esa medida, se aplica sólo a quienes de forma explícita y declarativa se autorreconocen como étnicos” (p. 13).

En América Latina, según Manuela Camus (2002a) se produjo con la globalización una resignación del sentido de la etnicidad y del ser considerado o considerarse indígena, aun cuando continúen sus obstáculos y la asociación del indio con el pobre. Así, el multiculturalismo como parte del proceso de transformación social dota la diferencia cultural de un matiz político, de etnicidad política. Destaca un multiculturalismo radical de estados unidos definido como la ciudadanía cultural, que espera que etnicidades u otras identidades sociales diversas como los latinos o gays “interaccionen como ciudadanos iguales en una sociedad global” (p. 42). Tomando la etnicidad como “instrumentalización

política” siendo un fenómeno de identidad socioracial que no entra oficialmente en el orden del Estado y entran en un juego de demandas y reivindicaciones.

En concordancia con anteriores apreciaciones contemporáneas acerca de los jóvenes en la era global, emergen como (micro) culturas unos grupos juveniles étnicos indígenas que se enfrentan a los contextos globalizados, que llevan a transformar las prácticas culturales, lo que se considera como nuevos modelos identitarios juveniles llamados también “identidades juveniles transculturales” (Zebadúa Carbonell, 2011).

Este fenómeno transcultural puede entenderse a partir de los cambios, de las nuevas formas de construcción de identidades, de nuevas formas de estar en el mundo, que experimentan principalmente los jóvenes de diversas culturas y etnias con la globalización. Dinámicas globales de las que las comunidades indígenas con sus jóvenes se han permeado, reflejada por ejemplo en la migración local o global, y que incide sobre las tramas simbólicas, valorativas, culturales.

Según Zebadúa Carbonell (2011) las prácticas de grupos juveniles indígenas se resaltan en dos manifestaciones. Primero la adscripción a los lenguajes de los medios de comunicación, y segundo gracias al consumo cultural. Esto dado a que la vida social de los jóvenes indígenas se vive desde nuevas formas de socialización en la vida comunitaria, sus identidades no se alejan de la influencia simbólica de la globalización como bienes culturales y de moda, todo ello sin perder totalmente la cultura comunitaria ni las tradiciones.

“Estas nuevas elaboraciones de identidad juvenil tienen como característica el que recorren distintas fronteras y se adscriben indistintamente a patrones culturales que son relevantes en el momento de la apropiación” (p. 39). Las entradas y salidas de los límites culturales comunitarios modifican el espacio y tiempo, renueve su esencia e identificación más allá de la comunidad a espacios globales, transnacionales, con elementos estéticos; musicales, de vestimenta, que inciden en la cosmovisión, el modo de vivir, y construir identidad.

Afirma el autor, que estudiar estas identidades sociales construidas en la actualidad requiere entender un concepto de “cultura” más que como la elaboración conjunta y comunitaria que no podemos percibirla como un todo ni como algo ya dado, sino como

construcción permanente y cotidiana, como persistente dialéctica entre los integrantes de la sociedad de frente a los factores externos de la cotidianidad. “como constructo nos remite a esa reelaboración de la práctica simbólica como parte de la dialéctica de las relaciones entabladas al interior del grupo social” (p. 40). Es decir, como una producción simbólica continuamente interrelacionada a las redes de significación que se crean en grupo, que se logran reacomodar de las fronteras de adscripción, desde el conflicto de las relaciones de poder.

Vale la pena resaltar, que este autor sostiene que estas dinámicas de cambio cultural, de diversidades sociales y de construcción de identidades que se multiplican, refutan la idea de la globalización como un factor de “homogenización cultural”. Y que por el contrario, se ha dado un auge de movimientos sociales que se niegan o resisten a la uniformidad desde prácticas y discursos identitarios que no son únicos ni unidimensionales, sino que operan con una pluralidad de referencias. Entonces, las identidades son vistas como múltiples, históricas, dinámicas y heterogéneas formando parte del proceso de transculturalidad.

Mientras que la transculturalidad es un proceso mediante el cual las identidades múltiples se reproducen y se manifiestan [...] es la parte donde la multiplicación se convierte en una “nueva identidad” a partir de esos préstamos e intercambios [...] la multiplicidad es una característica de las identidades en nuestros días. (Zebadúa Carbonell, 2011, p. 42).

En este enfoque de comprensión de la identidad juvenil indígena transcultural, primero las construcciones identitarias no tienen pertenencia grupal única, la unidad identitaria ya no es significativa para definir el sentido de pertenencia, pero recurren a ella para tener un punto de partida hacia otros espacios culturales. Segundo, es flexible, ya no hay pertenencia total, la identidad y sus límites se abren y repliegan de acuerdo a las necesidades del joven. Tercera, los medios de comunicación, las industrias culturales y el consumo cultural ya son parte imprescindible en la conformación de identidad. Los jóvenes presentan un activo intercambio entre su cultura tradicional y los lenguajes globales.

Las identidades transculturales surgen porque ya no representan la unidad identitaria en la adscripción étnica tradicional. Los límites étnicos juveniles se flexibilizan y se demarcan en fronteras cada vez más diluidas para dar pie a escenarios culturales distintos,

donde es lo transcultural lo que determina las relaciones de las juventudes contemporáneas (Zebadúa, 2009). Del mismo modo, la “Desterritorialización” es parte de los procesos que viven los jóvenes indígenas transculturales, como producto de la migración e influencia de medios y lenguajes, que hacen que estas identidades se construyan y manifiesten en “redes simbólicas” más allá del territorio geográfico, pues este se disemina, se resignifica, y se reterritorializa, aun cuando de ello surjan identidades transitorias (Zebadúa, 2011, citando a Valenzuela, 1997).

En suma, el territorio define inicialmente la identificación del sujeto indígena, pero su movilidad a otros lugares genera aprendizajes y prácticas de socialización que la modifican, aunque reafirme su pasado histórico se cohesionan con el lugar destino.

Perspectivas del Desarrollo humano.

Como referencia conceptual se define el desarrollo humano y su relación con la educación. Considerando que la maestría en desarrollo humano de FLACSO argentina, crecer con las bases y nociones propias de la teoría de las capacidades de Amartya Sen y por tanto de la perspectiva de desarrollo del PNUD, se define acá, que el desarrollo humano es “el proceso de expandir las opciones de las personas” (PNUD, 1990, 2), donde Sen - como asesor de las Naciones Unidas desde los años noventa- con gran influencia elabora los principios e ideas base sobre el enfoque de las capacidades el cual representa un marco y andamiaje conceptual, componiendo los índices de los informes sobre desarrollo humano. En su escrito “Capacidad y Bienestar” sugiere que el término de las capacidades está pensado y elegido para representar las distintas alternativas que una persona puede combinar para lo que puede “hacer o ser”, esto es, “los distintos funcionamientos que puede lograr” (Sen, 1996, 1).

El enfoque de las capacidades se diferencia de otros enfoques que se interesan por información que evalúa la utilidad personal, las libertades negativas, las comparaciones de los medios de libertad y tenencia de recursos. Sen define los “funcionamientos” como las cosas que una persona hace o ser al vivir (...) y la “capacidad” de una persona refleja las combinaciones alternativas de los funcionamientos que ésta puede lograr, entre las cuales puede elegir una colección (p.2).

Según Cejudo analizando a Sen, es en este sentido en que una sociedad desarrollada es una sociedad más libre, y en el sentido en que el desarrollo es el camino a una mayor libertad (Cejudo, 2007, 10). Este autor considera entonces que el enfoque de las capacidades desde Sen logra ir más allá de un marco conceptual para juzgar la calidad de vida de las personas, ampliando la noción de bienestar de las ciencias sociales y formulando que la calidad de vida depende de lo que el sujeto sea “capaz” de conseguir, de los modos o maneras en que sea capaz de vivir, y no desde los ingresos y la satisfacción básica de necesidades (p.11).

Por otra parte, al explicar la idea del funcionamiento, complementa su definición como las cosas que el sujeto hace o la situación en que se encuentra gracias a los bienes y al uso que pueda hacer de ellos, lo que hace o que consigue hacer con los objetos -los recursos o los bienes, también denominados “habilitaciones”, que puede poseer y que están bajo su control (p.14). Los funcionamientos posibilitan no solo la valoración de la libertad del sujeto, sino para juzgar el bienestar, siendo estos, y no las capacidades los que se contrastan directamente (p.13).

Las nociones de pensadores desde el sur nos plantean unas ideas de desarrollo diferente a la social, política y hegemónicamente establecida. Arturo Escobar (1998) propone ver el desarrollo como un producto histórico que implica examinar las razones que tuvieron los países para empezar a considerarse como subdesarrollados, según las nociones de pobreza y atraso de los expertos y políticos occidentales que abrieron el campo de pensamiento y experiencia que problematizaron esta situación, y de cómo se fueron embarcando en la tarea de desarrollarse sometiendo sus sociedades a intervenciones sistemáticas y extensas. Esto fue, según el autor, la estrategia del desarrollo creada inicialmente por obra estadounidense y europea, y que dio la fuerza al “Tercer Mundo”.

También implica pensar el desarrollo como un discurso que fue parte de un proceso de formación del capital, sus factores tecnológicos, poblacionales, de política, de industrialización, de intercambio y comercio, así como de la necesidad de fomentar valores culturales modernos e instituciones adecuadas para llevar a cabo estas tareas (bancos, alianzas, agencias). Fue el resultado del establecimiento de “un conjunto de relaciones entre dichos elementos, instituciones y prácticas, así como de la sistematización de sus relaciones” (P. 79), de donde el discurso del desarrollo se constituyó más que por estos elementos en sí mismos, sino por su conjunto de “relaciones

recíprocas” que permitieron la creación de objetos, conceptos, estrategias que determinan lo que puede pensarse y decirse.

El sistema de relaciones establece una práctica discursiva que determina las reglas del juego: quién puede hablar, desde qué puntos de vista, con qué autoridad y según qué calificaciones; define las reglas a seguir para el surgimiento, denominación, análisis y eventual transformación de cualquier problema, teoría u objeto en un plan o política (Escobar, A, 1998, 80).

Estos elementos estaban sujetos a la mirada de expertos que cubrían la geografía cultural, económica y política del Tercer Mundo. El discurso del desarrollo, afirma Escobar, ha producido aparatos eficientes para producir conocimientos, prácticas, teorías, estrategias, y una geopolítica acerca de ejercer el poder sobre el Tercer Mundo.

El autor dispone en su obra la explicación del desarrollo como una experiencia histórica, como creación de un dominio del pensamiento y acción, definido en: las formas de conocimiento a través de las cuales existen desde teorías y conceptos, y el sistema de poder que regula sus prácticas y las formas de subjetividad fermentadas por ese discurso. El desarrollo se definía por un campo de radiografía de la “anatomía política del Tercer Mundo” estructurado mediante marcos de observación, modos de interrogación y registro de problemas, y formas de intervención.

El Buen Vivir / Sumak Kawsay.

Una noción desde la perspectiva decolonial y desde el sur abre el debate a una idea de desarrollo distinta que supera la impuesta por la colonialidad del Poder (Quijano, 2015). El “Bien Vivir” es una noción alternativa a la colonialidad global y eurocéntrica, un patrón mundialmente hegemónico, una “Des/Colonialidad del Poder”.

Según el autor, un prolongado periodo de cambios sociales que produjo la hegemonía y colonialidad eurocéntrica entre los que están; el capital industrial y “Desempleo estructural”, la dominación progresiva de la “financiarización estructural” mundial, la instrumentalización subjetiva y racionalidad moderna, las luchas juveniles mundiales contra la ética social del productivismo y del consumismo; contra el “pragmático

autoritarismo burgués y burocrático; contra la dominación de “raza” y de “género” (P. 5) germinaron en la propuesta del buen vivir.

La idea de subdesarrollo en el actual patrón de poder mundial tiene su historia según Aníbal Quijano (2000) en la articulación entre: 1) la colonialidad del poder, esto es la idea de 'raza' como fundamento del patrón universal de clasificación social básica y de dominación social; 2) el capitalismo, como patrón universal de explotando social; 3) el Estado como forma central universal de control de la autoridad colectiva y el moderno Estado-Nación como su variante hegemónica y 4) el eurocentrismo como forma central de subjetividad/intersubjetividad, en particular en el modo de producir conocimiento". Por tanto, el Buen Vivir según el autor forma parte de una larga búsqueda de alternativas de vida fraguadas en el calor de las luchas populares, particularmente indígenas.

Desde los pueblos andinos indígenas, se planteó la idea del buen vivir - Sumak Kawsay en Kcjhwa, considerado como “la oportunidad de construir otra sociedad sustentada en una convivencia ciudadana en diversidad y armonía con la Naturaleza, a partir del reconocimiento de los diversos valores culturales existentes” (Acosta, A, 2011).

Esta concepción nace como una urgente medida para superar el mal desarrollo generalizado. Según José Tortosa (citado por Acosta) el sistema mundial es un mal desarrollador, si se entiende que se basa en una lógica de la eficiencia de maximizar resultados, reducir costo y la acumulación de capital. Sin embargo, no se considera que el buen vivir genere un ordenamiento social diferente del capitalismo y lo supere, ni tampoco niegue las posibilidades del desarrollo tecnológico y moderno, se trata de una filosofía que considera la sintonía y armonía, el diálogo permanente y constructivo de saberes y conocimientos ancestrales con el avanzado conocimiento universal, “en un proceso de continua descolonización de la sociedad” (Acosta, 2011, 63).

Según esta noción en lo indígena no supone un proceso lineal ni de superación de lo sub a un logro alcanzado. Tampoco se trata de superar la pobreza o escases material, sino que son otros los valores en juego como son: el conocimiento, el reconocimiento social y cultural, los códigos de conductas éticas e incluso espirituales en la relación con la sociedad y la Naturaleza, los valores humanos, la visión de futuro, el buen vivir invita a asumir otras prácticas y saberes.

En suma, estas perspectivas teóricas y nociones, permitieron evidenciar que como la educación en la región se constituye como un sistema no incluyente para las poblaciones sociales menos favorecidas y marginadas por la misma clasificación social y del Estado, a pesar de las constituciones y normativas que desde los años noventa se han legislado. La universidad sigue constituyendo unos dispositivos de control social desde el poder del saber, y desde la formación de ciudadanos modernos. En ello, son los jóvenes quienes, como actores sociales claves en la construcción de las dinámicas e instituciones sociales, construyen modos de vida, sub culturas, de politizaciones que resisten y pretenden un cambio social estructural.

Entre estas colectividades, las culturas juveniles étnicas que aparecen en los contextos universitarios emergen como identidades juveniles transculturales, con identidades, prácticas y estéticas que han convergido y se ven globalizadas. Que sin embargo le apuestan a generar entornos sociales que reconozcan la interculturalidad, entornos educativos que le apuesten a una noción de desarrollo en armonía entre sus intereses, sus planes de vida con los propósitos educativos globales de la sociedad, desde el reconocimiento de otros saberes y prácticas culturales.

IV. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El objeto de estudio fueron las condiciones, dinámicas, logros y dificultades de la población indígena. El tipo de investigación de este trabajo es el de los estudios *descriptivos* y *exploratorios*, donde la función principal de estas investigaciones lleva al investigador a seleccionar las características fundamentales, propias de las variables o dimensiones del problema planteadas para ser detalladas y descritas (Bernal Torres, A, 2016).

El *enfoque metodológico* de este trabajo se amparó en el paradigma cualitativo, el cual se fundamenta en describir, analizar, comprender, acercarse al fenómeno social tal y como es vivenciado, priorizando la voz de los actores sociales partícipes.

El diseño de la investigación es un estudio *no experimental*, que permitió acercarse al fenómeno de estudio tal y como este se daba en el contexto natural, sin manipular sus condiciones o variables (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). En este

sentido se utilizó la etnografía como método de acercamiento y acompañamiento a los actores sociales, que permite además reconocer su contexto, sus prácticas y acciones.

La *población de estudio* estuvo constituida por el Cabildo Indígena Universitario - CIUSCO, vinculado académicamente al centro de educación superior de la región del sur del departamento del Huila: La Universidad Surcolombiana -USCO, y políticamente al “Asociación de Autoridades Tradicionales del Consejo Regional Indígena del Huila - CRIHU”. La *unidad poblacional*, fue considerada en este trabajo, como todo estudiante proveniente de poblaciones indígenas vinculados al cabildo indígena universitario, que bajo principios éticos manifestase su disposición de participación al estudio.

Respecto a las técnicas, dado que el interés para acercarse al objeto de estudio fue describir los complejos fenómenos sociales que acaecen a las poblaciones indígenas en la universidad, en su propio contexto, donde epistemológicamente son las ciencias definidas por Dilthey como ciencias del “espíritu”, que se basan en la comprensión y “penetración humana, siendo el sujeto es parte constitutiva del objeto estudiado (Archenti, 2014, 19). En el desarrollo de la investigación también se dio uso a técnicas cuantitativas, el cuestionario, desde una necesidad de la población por establecer las características económicas y académicas de sus estudiantes. Esta articulación de técnicas se interesa fundamentalmente. El uso del instrumento de caracterización posibilita triangular, acotar y fortalecer el análisis.

La estrategia consistió cuatro etapas o momentos metodológicos que pretendieron hacer un proceso más sistemático para fortalecer la coherencia interna de los datos de la investigación.

Inicialmente la etapa de acercamiento y contacto con la población, posteriormente el acercamiento a los jóvenes líderes de los cabildos indígenas universitarios del Huila que permitió reconocer intereses y el plan de trabajo, conocer la experiencia y hacer acompañamiento en los procesos del colectivo, un proceso de participación (etnográfica) y desarrollo de entrevistas, de foros, diálogos de saberes, asambleas del cuerpo del cabildo, encuentros académicos y culturales que nutren un aspecto cualitativo de la investigación y la comprensión de la experiencia, los logros y desafíos que tienen las comunidades indígenas en el sistema educativo.

El segundo momento de Trabajo de Campo, se llevó a cabo la construcción y validación del instrumento, el cuestionario, que permitió la caracterización de las principales condiciones socioeconómicas y académicas de estudiantes indígenas. La información fue recolectada en los dos primeros meses de 2017 con la participación de 36 estudiantes indígenas. Es de resaltar que no se realiza ninguna estimación para la aplicación del instrumento, sino que partió de la accesibilidad o disponibilidad solo de 36 estudiantes que a esa fecha estaban vinculados al Cabildo y que por solicitud y aprobación del Cuerpo del Cabildo se dispuso a aplicar, es decir, parte de una necesidad o como es llamado por algunos investigadores de un “muestreo por conveniencia”, como un muestreo no probabilística utilizado en las ciencias sociales.

La estructura del instrumento contempla variables o categorías que fueron definidas en un estudio de la Universidad de Pamplona (2010) para obtener los perfiles socioeconómicos de sus estudiantes de pregrado, de los cuales se tomó; Información sobre lugar y características de origen, información familiar Relacionada a quienes aportan económicamente, grado de escolaridad de los padres, la ocupación, rama de actividad e ingreso de las personas que aportan económicamente en el lugar de origen del estudiante, información sobre aspectos de vida personal grupo religioso, étnico, vulnerable, su estado de salud, estado civil, hijos, gastos de sostenimiento, financiación de los estudios, experiencias laborales, académica, información de bienestar y comportamiento universitario, servicios de bienestar de la universidad, descuento y/o estímulos, dificultades relacionadas a aspectos como marcos institucionales o de relaciones sociales con docentes, administrativos y estudiantes.

La información cuantificable se sistematizó y analizó mediante software primero tabulada en Excel y posteriormente en el software R-estudio versión libre. Finalmente se tuvo presente un momento de devolución de saberes con los participantes, apropiación de los resultados del estudio a varios niveles; a nivel de los participantes del estudio, es decir del CIUSCO para devolver los hallazgos y establecer reflexiones en torno a ampliar la información o cerrar el estudio. Con la información cualitativa se hizo un proceso analítico y reflexivo a través del programa Word Office. Inicialmente fue transcrita y orientada a una codificación (Strauss & Corbin, 1990). Luego se hizo el análisis teniendo en cuenta lo observado y vivido en los contextos y experiencias con los participantes. De ellos surgieron categorías generales, que están directamente relacionada con los propósitos específicos, con las dimensiones y categorías conceptuales previstas.

V. RESULTADOS

Se presentan los resultados de forma descriptiva y gráfica que muestra la información sobre las condiciones socioeconómicas y académicas de los estudiantes universitarios participantes del Cabildo indígena universitario. Posteriormente, se hace el análisis reflexivo, la discusión sobre los logros y desafíos a partir del proceso investigativo etnográfico.

Contextualización del Cabildo indígena universitario

El Cabildo Indígena Universitario CIUSCO es un colectivo, organización o movimiento indígena juvenil universitario instalado en la ciudad de Neiva en el departamento del Huila, nace en el año 2013 a partir de la iniciativa de unos estudiantes provenientes de comunidades indígenas de distintos pueblos y resguardos interesados en el rescate, fortalecimiento de su cultura, tradiciones, costumbres, cosmovisión dentro de la urbe y el ambiente educativo universitario.

El cabildo universitario CIUSCO es la apuesta y la reafirmación de la identidad cultural que propone sembrar dentro de la educación superior, exigiendo los derechos, cada admitido dentro de la educación superior pueda retomar y nutrir sus conocimientos, en el marco de la interculturalidad sin olvidar su origen comentan los estudiantes indígenas del Cabildo (CRIHU, 2015)

El cabildo indígena construye identidades y liderazgos, para los jóvenes, es la representación de todos los indígenas de la universidad que buscan defender su identidad y fortalecerla. Los jóvenes del cabildo, cada uno descendiente de distintos pueblos y comunidades étnicas, llegan a la universidad para transformar su contexto, pero también conservar los principios propios de sus territorios a partir de la conformación de la unidad por la cultura y el reconocimiento de la identidad y de la diversidad cultural con un espíritu de lucha desde la fraternidad.

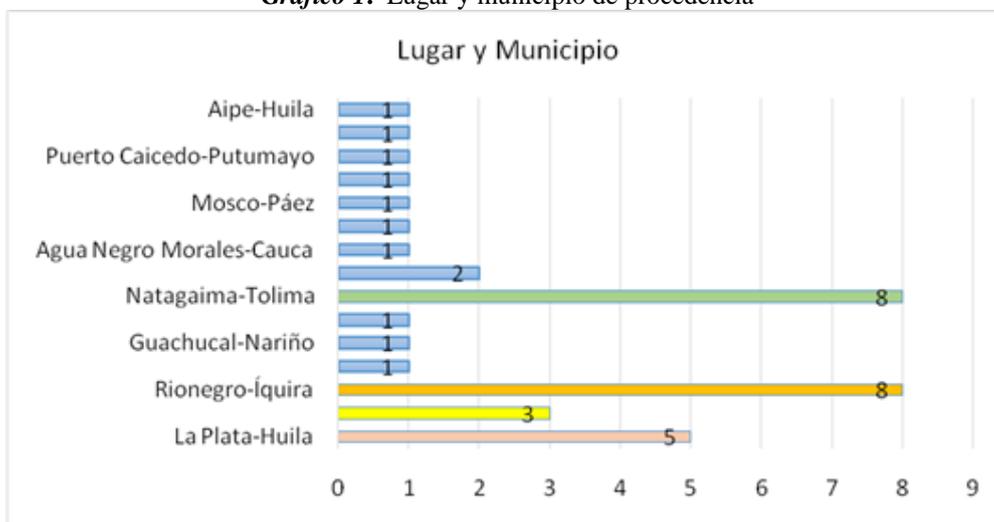
Caracterización sociodemográfica y académica de los jóvenes integrantes del cabildo CIUSCO

Con relación a la medición realizada, se pretendió establecer las características educativas y socioeconómicas de algunos de los estudiantes indígenas. Para ello se elaboró y validó con expertos un instrumento tipo cuestionario que recoge desde algunas dimensiones datos importantes.

Desde la dimensión de Información general, este aspecto recoge datos básicos relacionados a asuntos personales de procedencia geográfica, cultural, entre otros.

En ello se observó y encontró que muchos de los estudiantes indígenas llegan a la ciudad de Neiva desde distintas comunidades y resguardos de origen principalmente del centro y sur del país como es el departamento del Huila y Tolima, pero también del Cauca y de Nariño, como lo muestra el gráfico 1,

Gráfico 1. Lugar y municipio de procedencia

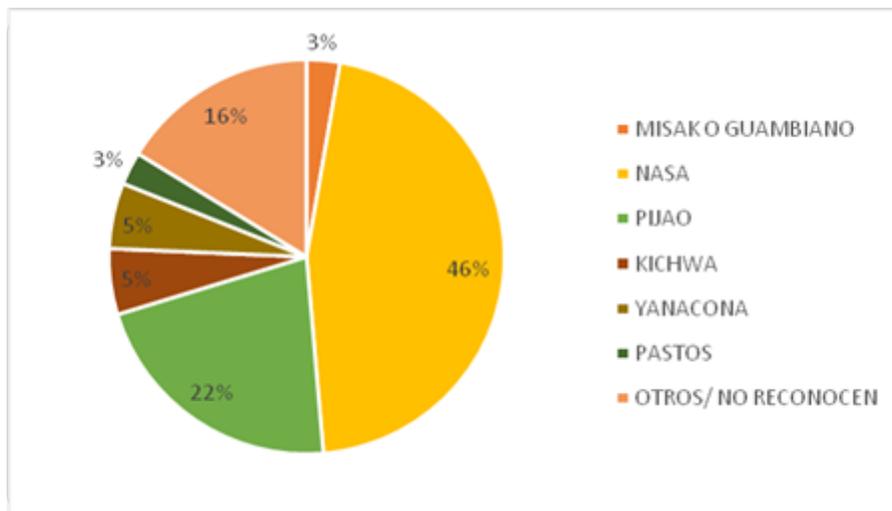


Fuente: elaboración propia

Se evidencia que 8 de los 36 estudiantes encuestados provienen de Natagaima Tolima solamente, el resto pertenecen a comunidades del sur del Huila.

Dentro del trabajo se halló que todos los estuantes, incluso quienes no respondieron la encuesta, provienen fuera de la ciudad de Neiva, lo que implica que sus familias y ellos deben re adaptar sus condiciones familiares, económicas sociales y culturales.

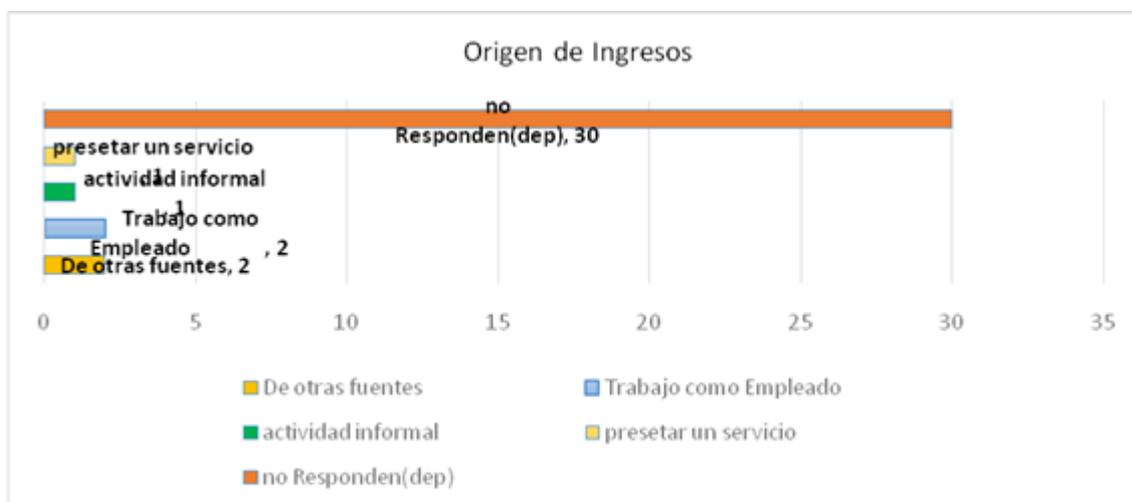
Gráfico 2. Grupo étnicos reconocidos



Fuente: elaboración propia

Al indagar por el reconocimiento étnico, además de encontrar que los estudiantes se han formado por sus comunidades y padres con fuertes lazos y principios de identidad, se logra identificar variedad de pueblos y comunidades de procedencia, igualmente se encuentra que la mayoría de jóvenes pertenecen a la comunidad o pueblo Nasa, pueblo reconocido en el sur de Colombia principalmente en los departamentos del Huila y el Cauca, pero principalmente con procedencia en este último.

Gráfico 3. Procedencia orgien de ingresos



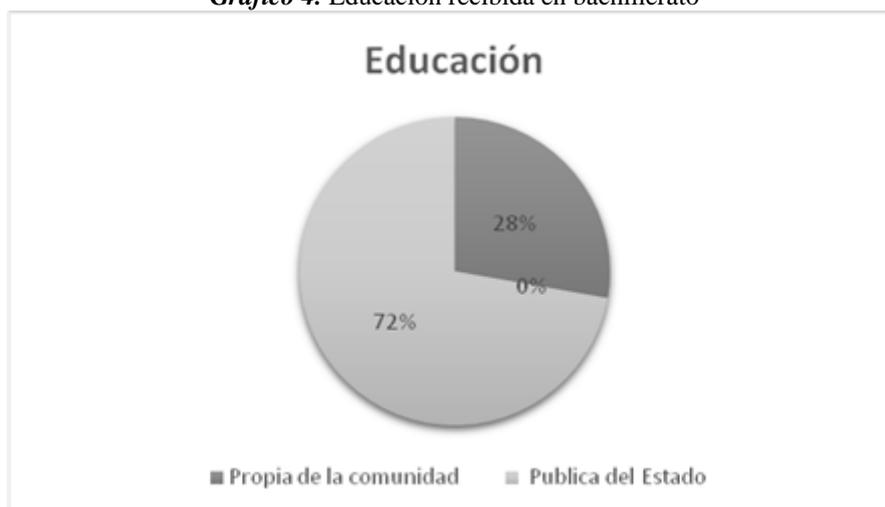
Fuente: elaboración propia

En lo que respecta a la situación socioeconómica, una vez en la ciudad y la universidad, los jóvenes en su mayoría dependen económicamente de otras personas. Como se observa en el gráfico 3, se encontró que 30 de los encuestados dependen económicamente de personas que según lo indagado son familiares, principalmente padres, que ganan menos de un salario mínimo dado que sus actividades laborales son informales o en el área rural.

Solo dos de los estudiantes respondieron en la encuesta que laboraban en ese momento. Sin embargo, en las entrevistas se halló que ocupacionalmente o en vacaciones los jóvenes realizan actividades laborales relacionadas a la elaboración de vestuario, artesanía o prestando servicios para terceros, con lo que ahorran dinero para sus gastos posteriores en la universidad.

Con relación a la dimensión académica, que indaga aspectos relacionados con su formación, acceso a la universidad, financiación y permanencia de estudios, y vinculación o apoyos de programas Estatales y/o educativos. De este modo se encontró que en los estudios de bachillerato recibidos por los estudiantes, en su mayoría recibieron formación en instituciones educativas Públicas, esto es un 72%, es decir 27 de los encuestados. El resto, 28% es decir, 10 de los encuestados, recibieron una formación en su comunidad o escuela de educación propia como se muestra en el gráfico 4.

Gráfico 4. Educación recibida en bachillerato

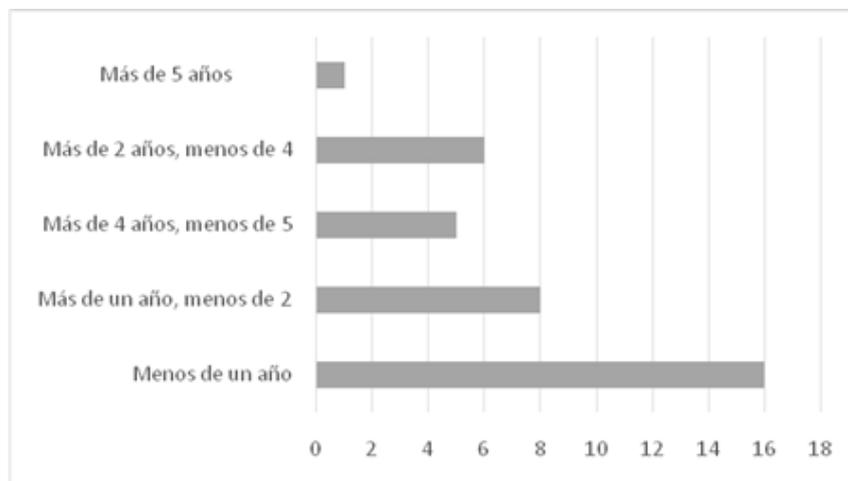


Se debe resaltar que en las entrevistas los estudiantes refirieron que si bien la escuela propia de su comunidad es una institución de carácter público, en tanto recibe apoyo y recursos estatales, los currículos se tienen estructurados bajo enseñanzas y saberes propios donde además se permite el acceso a la educación propia de cualquier persona o población de jóvenes. Según relatan, la pedagogía se define dentro de una asamblea educativa anual en donde se establece su práctica y didáctica, escogiendo el perfil del formador y se organiza el currículo.

Al indagar por el tiempo transcurrido entre los estudios de bachillerato y el ingreso a la universidad hay variedad de tiempos, la mayoría de encuestados, 16 de ellos, tardó menos

de un año en ingresar a la universidad, seguido de 8 estudiantes que tardó más de un año, menos de 2, y 5 estudiantes que tardaron más de 4 años, pero menos de 5 años, como lo muestra el gráfico 5. En este sentido, se encuentra que el tiempo transcurrido para que los estudiantes lleguen a la universidad en general entre 1 y 2 años.

Gráfico 5. Tiempo transcurrido entre el colegio y la universidad



Fuente. Elaboración propia

Por otra parte, para el acceso a la educación superior, se encontró que todos los estudiantes ingresaron por la condición de “régimen especial” de la Universidad Surcolombiana según el Acuerdo 18 de 2002 que establece las medidas de admisión a estudiantes indígenas con un cupo.

Gráfico 6. Financiación de estudios



Fuente. Elaboración propia

Para la financiación de estos estudios se encuentran tres fuentes, en un 86%, que representa la mayoría de los estudiantes, se financia sus estudios desde los recursos de

sus familiares, en un 8% recibe Becas a través de recursos para la comunidad desde el Fondo Álvaro Ulcué, y un 6% tiene crédito ICETEX como se observa en el grafico 6.

Logros y desafíos en el desarrollo de las capacidades y oportunidades del cabildo universitario

A partir de la estrategia etnográfica se recoge la experiencia y el acompañamiento en el proceso del cabildo universitario en su contexto, su habitar y accionar dentro de la universidad, se hace una reflexión sobre sus desafíos, formas de precarización, sus logros, sus luchas y resistencias, como también las formas de agenciamiento, y por último los desafíos de la universidad para la interculturalidad.

La universidad como el territorio cultural en disputa, espacio de barreras y luchas.

El espacio como una construcción histórica social, es una representación simbólica, una categoría socialmente construida en una base estratificada, clasificada, genérica, racial, donde se viven y experimentan intereses necesidades y deseos. De este modo el espacio, como el tiempo, responde a ideas preconcebidas desde un marco interpretativo impuesto por la cultura dominante, que impone los estilos representacionales en particular y la cultura occidental en general (López, M, A, en Vidable, D, et, al, 2015).

La ciudad como espacio, ha sido un lugar de oportunidades, libertad y emancipación pero también un espacio percibido como un lugar inseguro, peligroso y arriesgado. Precisamente, por el flujo de poderes sobre la subjetividad y el cuerpo donde se arriesga la perdida por uno u otro. Ver a los jóvenes de diversas condiciones o procedencias culturales en el mundo y en diversos territorios es pensar a los jóvenes enfrentados a mundos de anormalidad, de exclusión, de contextos y paisajes de precariedad, los jóvenes indígenas en la ciudad y la universidad se enferman a nuevas topografías de la precariedad, lugares donde se generan pérdidas simbólicas, estéticas, tradicionales, epistémicas, ancestrales.

Los espacios de la ciudad de la universidad presentan espacios amplios y ricos y diversos. La universidad como espacio geográfico es un campus cerrado, pero caracterizado por su amplitud y la preservación de flora y fauna en su interior, por lo que posee variedad de

plantas, árboles y un bosque, mediando por supuesto por una estructura arquitectónica contemporánea, en los parques es el lugar predilecto donde los estudiantes pueden oxigenarse y hacer ocio con tranquilidad. Es allí donde estudiantes y la comunidad se apropian de lugares de esparcimiento.

Los intereses de nosotros no están reflejados ahí, porque nosotros simbólicamente hicimos un círculo de palabras, se estuvo palabreando, se estuvo hablando de la recuperación y la conservación de ese bosque, y la administración hizo oídos sordos y el resultado fue simplemente los quioscos (Liliana, estudiante cabildo, 2017)

Así mismo, la universidad tiene sus espacios geográficos como el bosque donde había un quiosco que representaba para ellos una maloca que dentro de la universidad, fueron ganados para obtener reconocimiento y asentar sus prácticas como el tejido en lanas, las danzas tradicionales y las muestras musicales, a través de lo que los líderes han llamado las “Tulpas” que se trata de un grupo de encuentro con significado de integración y fraternidad.

Realmente la forma de tejer, tiene una conexión espiritual, una conexión cosmogónica, una conexión con el territorio, una memoria que se está construyendo, y lo otro, es como, por ejemplo, mi bolso, pues me dicen “ve, y tu porque siempre lo cargas, o que simboliza” antes me identificaba con el bastón de mando (Luz Neida, 2017).

Estas tulpas, por ejemplo de tejido, permiten fortalecer el vínculo de identidad cultural dentro de la institución y entre los jóvenes indígenas conservar sus formas de expresiones estéticas. También allí se acude a la acción colectiva con la que se politizan y desarrollan acciones de resistencia y re existencia como las deliberaciones, los actos de posesión y asambleas generalmente en la fuente de agua y las ágoras centrales, Esto representa la visibilización de sus saberes y organización propia, y una vinculación directa con el resto de estuantes ciudadanos en la universidad, a parte de los compañeros de aula.

Las aulas y los auditorios, como espacios cerrados, pedagógicos y tradicionales de encuentro, son también lugares donde se manifiesta y se actúa, son propicios para el desarrollo de reuniones del cuerpo de cabildo para el desarrollo de agendas más

protocolarias, académicas o de organización. Pero son también el lugar de encuentro con los demás compañeros de estudio, con el docente y con muchas de los modos vinculantes entre culturas, son en muchos casos, los lugares menos predilectos para compartir la enseñanza y el aprendizaje para los jóvenes indígenas, pues según ellos, el saber parte de la palabra y la palabra se construye en el círculo donde todos la tejen y circule con el fuego, no en la dominación del maestro.

Estos lugares son también espacios de caracteres simbólicos, estéticos y sociales que van siendo acoplados por el sujeto que llega a la universidad, lugares que empalman formas de ser, pensar, vestir, de vivir, que se hibridan – transculturizan con las diversas culturas a las que los jóvenes indígenas van experimentando.

Me reconocí como indígena desde ese primer día que pise la universidad, me reconozco con mi forma de vestir, una joven diferente a las mujeres que se ven muy a diario, acá en la universidad (Lorena, Líder indígena, 2017).

De esta manera, la universidad como territorio es un espacio social que contiene múltiples identidades, pero también generan transformaciones subjetivas en los sujetos que allí habitan.

Por otra parte, las dificultades que enfrentan los jóvenes indígenas que llegan a la urbe y universidad se traman en condiciones que van más allá de las necesidades económicas y sociales mostradas en las gráficas anteriores, a una falta de reconociendo de su cultura a unas formas violentas de exclusión, de condiciones estructurales y políticas de precarización que implican entre otras cosas; la conversión o desaparición de su cultura, de sus prácticas, del lenguaje, aniquilación simbólica y moral de sus formas de ser y posibilidades de vida digna como actores sociales, la problemática es estructural en tanto tiene raíces históricas y sociopolíticas que ha complejizado el estudio, el abordaje y su comprensión.

Dentro de los relatos se encuentra como lo estudiantes provenientes de comunidades étnicas en el Huila se enfrentan a diversas barreras en el entorno educativo universitario. A nivel de lo académico, el acceso los jóvenes que se interesan por ingresar a la universidad no solo tiene limitaciones de un solo cupo de acceso, sino que además una vez dentro de la universidad esto no asegura el sostenimiento en las carreras y programas

educativo porque se encuentran con relaciones sociales y de poder que se oponen a otras formas de vivir y de saber.

Las violencias que se viven dentro de la universidad [...] la discriminación, porque no solamente es discriminar por ser indígena [...] también cuando se quiere exterminar la cultura [...] los estudiantes indígenas cuando entran a la universidad, se pierden... pero se pierden es porque los mismos profesores lo acaban a uno. (Lorena, líder indígena, 2017)

Así mismo en el relacionamiento social y cultural, las dinámicas entre los estudiantes indígenas y el sistema educativo y social se superponen como dos mundos que se enfrentan y acechan, la cultura originaria y la cultura occidentalizada. Así constituye condiciones que convierte a los jóvenes en personas con una vida homogénea, sujetos universalizados con un saber occidental, formas de vivir bajo principios egoístas e individualizadas, rotas en su vínculo natural, de estéticas y prácticas globalizadas, de acciones pasivas frente a su mundo. Pero también que padecen formas de exclusión y discriminación por parte de las demás personas.

Lo otro es que, ya en lo académico, no me reconozco como indígena porque me siento discriminada por los docentes, por los compañeros, por los administrativos, por los celadores, porque si yo digo que soy indígena, entonces uno es atrasado, no aprende rápido, no se hace entender cuando está exponiendo, entonces uno se queda callado para que no lo discriminen por como uno habla, se viste (Luz Neida Campo, Líder ex gobernadora indígena, 2017)

La vida en la universidad como territorio de formación, como institución de educación universal, pone al margen a las “minorías étnicas”, recrea perfiles subjetivos de sujetos representados por otro grupo de personas desde unos dispositivos de saber y de poder (Castro- Gómez, 2000). Genera un proceso de construcción material y simbólica que lleva a la “invención del otro”, sea desde un saber académico o currículos, unas estéticas, una lengua, entre otras formas de disciplina, que apunta, como en otras instituciones del Estado, a un proyecto de construcción, sea de ciudadanos, nación, universidad pública, “el proyecto de la modernidad como el ejercicio de una "violencia epistémica" (P.91).

Las culturas o etnias están precisamente, están en un exterminio cultural, entonces por ejemplo, el pueblo Pijao, ya no tiene la lengua materna, ya no tiene el vestido propio (Luz Neida Campo, 2017).

La universidad y sus propósitos son resultado de una expresión del perdurable en el proceso de dominación y control social, político, material e intersubjetivo, de la manipulación del proceso de formación del sujeto que clasifica la sociedad por “razas”, que se estructuran en torno al capitalismo para mercantilizar y controlar desde la colonialidad del poder (Quijano, 2001).

En ello se observó un falta de reconocimiento desde los propósitos de los programas educativos y sus currículos, en la reducción de los enfoques pedagógicos que incurren en violentas formas epistémicas de imponer el pensamiento, el conocimiento, la lengua, la forma de aprender las anteriores, el desconocimiento de otras maneras de aprender y de otros saberes, la reducción por una enseñanza profesionalizada.

Ingresar a la universidad y venir de un territorio donde nuestras costumbres son diferentes a como son en la ciudad, es como dramático, porque uno se encuentra acá con muchas insensibilidades” (Liliana, estudiante indígena, comunicación personal abril 2017).

Esto reduce las posibilidades que tienen los jóvenes para permanecer en sus carreras, en la vida universitaria y en lograr culminar sus procesos académicos, como por ejemplo por las limitadas cátedras, ninguna relacionada con sus etnias, los rechazos y discriminación de las personas dentro de los espacios universitarios y administrativos, o las reducidas y excluyentes didácticas usadas por los docentes en el aula.

Porque no hay prácticas según la visión del mundo, de acuerdo a las vivencias, que estos conocimientos se articulen con la forma de vida del estudiante indígena, y tal vez de su pueblo, y porque no hay cátedras dentro de la universidad, que se hable de la interculturalidad de los pueblos (Merleyder, marzo, 2017)

Esto pudiera pensarse como el reflejo de las prácticas de colonialidad en formas de precarización expresadas en prácticas de violencia, que además de la física, son epistémicas como colonialidad del saber, simbólicas e institucionales (Valenzuela, 2012).

El cabildo universitario indígena como organización política juvenil y acción para la transformación social cultural.

Como organización colectiva étnica los jóvenes indígenas del CIUSCO se consideran que están resistencia frente a los dispositivos de control las y barreras de precarización del sistema universitario como parte del sistema educativo, a su estigmatización, su indiferencia, falta de reconocimiento. Como cabildo universitario parten y se resisten a cambiar los principios propios de sus territorios a partir luchar desde el CIUSCO con los principios de; La unidad por la cultura y el territorio, el reconocimiento de la identidad y de la diversidad cultural, de sus identidades pluriétnicas y un único espíritu de lucha.

Se conforma el cabildo para resignificar sus presencias en el entorno social e institucional, ahora su territorio, fortalecer sus identidades, visibilizarse, se apropian de espacios, ahora universitarios, son los espacios universitarios, institucionales, donde se gestan y se representan sus luchas. Son lugares desde donde ahora se gestan territorios de esperanza. Aun con el desarraigo parcial de su cultura y de sus territorios geográficos y culturales propios a los cuales con constancia regresan y fortalecen con nuevos saberes.

Los jóvenes indígenas que llegan a espacios como los universitarios afrontan disputas territoriales, ya no por el poder de la tierra, sino por un territorio simbólico o un espacio social y subjetivo que afectan no solo las expresiones y vivencias culturales sino el sentir y las relaciones fraternas. Aun así, estos espacios en la universidad son tomados también por ellos, apropiados y disputados desde la resistencia cultura y colectiva, política.

Lo que ha ocurrido son resignaciones estéticas, simbólicas, culturales, territoriales, políticas desde los jóvenes para enfrentar los modos en que la necropolítica puesta en el sistema educativo y en el orden institucional.

Esta investigación ha encontrado como surgen nuevas formas de ser y estar del joven indígena. En un espacio material o subjetivo, en un nuevo territorio “académico”, antes comunitario u originario, y como van mutando y redefiniéndose las prácticas culturales, las estéticas, las identidades culturales, las relaciones fraternas.

Entre los estudiantes indígenas el tema es de la identidad, dentro de la universidad lo que quiero decir con eso es que cada persona viene de una comunidad diferente, de un contexto diferente, de unas prácticas diferentes, y cuando llega a la universidad, el contexto y la presión social lo transforma (Duván, Gobernador del Cabildo, 2017).

Concedimos y han sido explicadas por Zebadúa Carbonell (2011) primero como parte de la confluencia de las culturas, gracias a la globalización, y que tienen que ver, principalmente con las juventudes. En segundo lugar con las relaciones que estas juventudes guardan con los medios de comunicación y los nuevos lenguajes por un lado, y con el consumismo global y cultural por el otro.

El hecho, de que el joven, deba desplazarse de su comunidad de origen, hacia la ciudad, implica una desconexión familiar, desconexión espiritual, desconexión territorial, con la comunidad [...] uno llega al territorio, y es ver montañas, la naturaleza, en cambio, unos edificios, hay mucho individualismo acá, en la comunidad, hay mucha conectividad (Merleyder Capaz, miembro del cabildo, 2017).

De esta manera se pudo encontrar que pese a que los jóvenes indígenas ahora “habitan” la universidad, llegan a este espacio con unos saberes, prácticas, lenguajes y tradiciones propias, elementos y principios que los identifican y por los que resisten a la homogenización desde su politización y acciones desde el Cabildo, pero que van mutando y como lo afirmo Camus (2002) al encontrar la misma transformación en el joven indígena en Guatemala, va convergiendo al entrar en relación con el entorno y el nuevo territorio globalizado o ladino – ciudadano.

Sin embargo, desde la experiencia y los relatos de los jóvenes, podemos colegir que pese a estos elementos de convergencia, el joven indígena guarda una relación y vínculo estrecho con su territorio, sus mayores y su comunidad de origen.

Nosotros resistimos a querer cambiar los principios de nuestros territorios nuestra forma de pensar, lo que nos han enseñado nuestros abuelos, porque es nuestra forma de vivir [...] La forma de resistir, en nuestros resguardos, es como yendo a las asambleas, hablando nasayuwe, yendo a las mingas, hablando de nuestra forma

de pensar y tomando chicha con los mayores, generando mucho conocimiento entre todos nosotros, es la forma de resistir que nosotros practicamos. (Juan Pete, Miembro CIUSCO, 2017).

La perpetuación de su memoria y vinculación de su cultura, la memoria ancestral, la cosmovisión heredada, aparecen como elementos fundamentales en la constitución subjetiva de los jóvenes que llegan a la universidad y buscan colectivizarse, son parte de lo que ellos mismos denominan “unidad para la resistencia”, y que permite también sostener el vínculo con los principios de sus comunidades de origen puestos ahora al servicio de sus comunidades pares académicas e interculturales. Esto mantiene y refuerza sus principios de resistencia, pero también brinda a los niños, niñas y jóvenes de la comunidad sentidos del rol que juega el joven que abandona el territorio para estudiar y del que se espera regrese a aportar con otros saberes al “desarrollo” de su pueblo.

El cabildo indígena universitario CIUSCO es la apuesta y la reafirmación de la identidad cultural que propone sembrar dentro de la educación superior, exigiendo los derechos, cada admitido dentro de la educación superior pueda retomar y nutrir sus conocimientos, en el marco de la interculturalidad sin olvidar su origen (CRIHU, 2015).

El Consejo Regional Indígena del Huila - CRIHU, quien define para la investigación lo que es el cabildo universitario, se compone de un consejo de mayores de muchos resguardos y pueblos del departamento. Este consejo acompaña física y espiritualmente a los jóvenes del cabildo, es decir, apoya y participa las posesiones y actos culturales ancestrales dentro de la universidad, orienta y continua la formación de los principios y legaciones, vela porque los jóvenes no desconozcan su identidad y regresen a la comunidad a contribuir a la organización.

Respecto a las acciones que se realizan dentro del Cabildo, estas se dan en dos ejes, epistémicos y praxeológicos; uno desde los saberes propios, y el otro desde las prácticas estéticas propias. Ambos en articulación con los saberes y prácticas culturalmente dominantes de la academia y los ladinos, sin dejar atrás sus principios, formas de conocimiento y prácticas heredadas.

Por un lado, las asambleas, los encuentros, coloquios, congresos, foros, y que integran los principios de trabajo del cabildo que son; las políticas de acceso, permanencia y retorno, son acciones que desde se basan en la articulación y el trabajo inter cultura con la academia, es decir, de los saberes propios con los saberes académicos (occidentales), siendo estrategias que van dando trascendencia entre la organización política arraigada desde su comunidad, fortalecida ahora como colectivo en la urbe, y la organización institucional universitaria, desde un pensamiento crítico, problémico, en lo epistémico y ontológico. En el cabildo se van rescatando las culturas y saberes oprimidos desde las prácticas tradicionales como la escritura, el lenguaje, el tejido, la música, formas de expresiones estéticas que reconstruyen mundo. Dentro de ellas, las mingas sobre el territorio, los talleres denominados “tulpas” que incluyen el tejido y la danza propia, la música andina y local, y que permiten trascender su identidad y reconocerse a través de los encuentros.

La investigación encuentra no solo la falta de acompañamiento a los procesos académicos de estudiantes con un origen cultural diferente, que concurre a la banalización, indiferencia y rechazo a las comunidades indígenas, como también el reconocimiento de otras formas de expresar y vivir la cultura y el pensamiento, sino con los procesos de acompañamiento y escucha o apoyo a la organización étnica dentro de la mayoría de universidades del país. Se logró reconocer que han sido los jóvenes (en cabildos indígenas universitarios de las universidades del Valle, Cauca, Antioquia, Quindío, Pasto, Surcolombiana) que en su accionar como sujetos indignados y descontentos con la precarización en todas sus dimensiones y por sus condiciones, han liderado acciones, exigencias y transformaciones para el reconocimiento y la garantía de los mínimos derechos que les corresponden.

En este sentido, se analiza como las posibilidades de llevar una vida digna y las formas de precarización y muerte cultural que recae sobre los jóvenes indígenas tienen un por un lado un aspecto estructural reflejado en las políticas del Estado Colombiano y sus instituciones como son la escuela y la administración, que actúan con descuido, discriminación y banalización de las necesidades y diferencias, así como en las formas en que los discursos y prácticas sociales continúan cargadas de estigmatización, radicalización y una occidentalización de los saberes, modos de ser y de estar unos a otros.

VI. CONCLUSIONES

En términos generales esta investigación confirmó que el modelo educativo del país, en relación con las comunidades indígenas que llegan a las instituciones de educación superior, limita las capacidades y potencialidades de los estudiantes en tanto se dan dinámicas, prácticas y discursos basados en violencias simbólicas y directas, reflejadas en las relaciones sociales, los currículos, las pedagogías, didácticas de aula, que no corresponden con los principios y orientaciones en los que tanto el sistema como la ley de educación superior se fundamentan, que se han normativizado o basado en la libertad del pensamiento, el pluralismo ideológico, la universalidad de saberes y diversidad cultural.

Se evidenciaron en las experiencias en el contexto universitario condiciones de precarización para poder llevar un modo de vida dignamente equitativo o basado en lo que ellos mismos esperan vivir y valorar las opciones reales que pueden optar. En este sentido para los jóvenes indígenas estar o acceder al contexto educativo no es garantía de obtener opciones y capacidades, como tampoco libertades y seguridad, necesarias si se quiere, para unas condiciones de armonía y pasividad en el entorno educativo.

A nivel económico, conduce al estudiante a condiciones de precariedad para suplir las necesidades básicas como la alimentación, el transporte, la vivienda digna, el acceso al material de estudio, acceso a la información y el internet. A nivel laboral no pueden ejercer trabajo en tanto los programas son presenciales y no posibilitan desarrollar actividades laborales en otras jornadas u horarios, y cuando las posibilidades económicas de las familias están también precarizadas al depender de actividades como la agricultura y los ingresos económicos están entre uno o dos salarios mínimos legales, o en muchos casos se vive en condiciones, marginales y de pobreza.

A nivel académico por todas las condiciones de barrera cultural, epistémica, pedagógica, que limitan no solo el adecuado avance en el proceso sino sus posibilidades y condición digna como persona, su moral, cuando ocurren formas de violencia simbólica y estructural. A nivel de apoyo institucional o de programas del estado no hay una red adecuada que asegure el sostenimiento o que ayude al estudiante indígena a suplir realmente sus necesidades dentro de la universidad.

Los desafíos que enfrentan nuestras comunidades de origen al ingresar al mundo social universitario están relacionado con las barreras mencionadas que imponen el mismo sistema educativo y el mundo social universitario. Sin embargo, es la capacidad de agencia y acciones afirmativas el aspecto fundamental que permite que personas puestas como minorías generar transformaciones sociales y culturales, y que posibilitan su desarrollo como actores sociales y políticos.

Las condiciones de cambio y transformación social y cultural en la ciudad que experimentan las personas indígenas favorecen la pérdida de su cultura y su identidad, en la universidad esto es más notoria y se hace visible en la banalización e indiferencia de las prácticas y saberes culturales de origen. Sin embargo, la organización del cabildo universitario permite conservar la conexión espiritual y de los principios ancestrales con la comunidad y el territorio. El cabildo universitario se enfrenta a las precariedades del sistema desde el desarrollo de acciones afirmativas que están vinculadas con las comunidades, entre ellas, es en la posesión del cabildo, asambleas, reuniones, mingas, encuentros artísticos y deportivos de origen, la fiesta del Inti raymi, actividades de trueque, entre muchas, que incluyen además la participación en espacios académicos como congresos y foros.

El desarrollo de este trabajo amparado en el enfoque del desarrollo humano y considerado desde la participación social, desde los saberes propios y las perspectivas del buen vivir, resultaron pertinentes para la comprensión no solo del contexto en el cual se desarrolló el estudio, sino que ha podido reconocer cómo se encuentran las condiciones y dinámicas relacionadas a las capacidades y oportunidades de los sujetos participantes, y de qué manera sus apuestas políticas y culturales generan la transformación de las mismas en función del contexto universitario. La acción política del colectivo indígena universitario reconoce y anuncia la necesidad de generar reformas y una ampliación real de las políticas de educación de las comunidades étnicas de la región Colombiana.

Este estudio ha permitido entre varias cosas, visibilizar y desentramar la coyuntura y problemática que no es solo económica, cultural, sino estructural, haciéndolo desde las voces de los propios actores que las afrontan. Los resultados brindan líneas para nuevos focos de trabajo y abordaje con y desde las poblaciones indígenas universitarias. Permite recatar dos aspectos fundamentales en las dinámicas sociales juveniles, étnicas y educativas contemporáneas. Esto es, la “resistencia y la movilización” como actos

políticos de transformación de oportunidades, y por otra parte la “participación social” que se refleja la ejecución de propuestas de cambio desde un colectivo de personas minorizadas, desde el interior de un sistema educativo, en este caso la universidad.

REFERENCIAS

- Acosta, A (2011). *El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Algunas reflexiones al andar* Alberto Acosta, En: *Debates Sobre Cooperación y Modelos de Desarrollo Perspectivas desde la Sociedad Civil en el Ecuador*, FLACSO.
- Alvarado, S, V (2009) *La producción de conocimientos sobre subjetividad política desde los jóvenes: aportes conceptuales y metodológicos*. Cuadernos del CENDES, 26(70).
- Archenti, N, *Cuestiones Metodológicas; Material de cátedra del Seminario de Tesis, Programa de Desarrollo Humano de FLACSO Argentina, Buenos Aires, 2014.*
- Berger, P. y T. Luckmann (1968). *La construcción social de la realidad*. Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- Bernal Torres, A. (2016). *Metodología de la Investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Ed. Pearson, Colombia.
- Bodnar, Y, (2005) *Colombia: Apuntes sobre la diversidad cultural y la información sociodemográfica disponible en los pueblos indígenas*. CEPAL, Santiago de Chile, 27 al 29 de abril de 2005.
- Brito Lemus, R. (1998). *Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud*. Última Década, (9).
- Camus, M. (2002a) *Ser indígena en ciudad de Guatemala*. FLACSO. Guatemala.

- Camus, M. (2002b) La indianización de la ciudad de Guatemala, en Las áreas populares de la ciudad de Guatemala, Aspectos de cultura, sobrevivencia y organización. Serie Temas Urbanos, n° 2. Guatemala: AVANCSO.
- Castillo, E (2009) La Etnoeducación universitaria en Colombia, Revista Decisio, numero24, Septiembre – Diciembre, 2009. Disponible en:http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_24/decisio24_saber6.pdf
- Cejudo, R, (2007) Capacidades y Libertad, Una aproximación a la teoría de Amartya Sen, Revista Internacional De Sociología (Ris) VOL. LXV, N° 47, disponible en: helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/2209/50.pdf?sequence=1.
- CEPAL (2010) panorama social de América Latina 2010, Ed. Santiago CEPAL, extraído de: <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/1236>
- DANE. (2007). *Colombia, una nación multicultural. Su diversidad étnica*. Bogotá: Dirección de Censos y demografía.
- Enciso, P, (2004) Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública, Ministerio de Educación Nacional, septiembre de 2014.
- Escobar, A. (1998). *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Editorial Norma.
- Escobar, M. R. (2007). Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea. *Nómadas (Col)*, (27), 48-61.
- Feixa, C. (1999). De culturas, subculturas y estilos. De jóvenes, bandas y tribus. Barcelona: Ariel, 84-105.
- Feixa, C. (1998), *El reloj de arena. Culturas juveniles en México*, México: Causa Joven/SEP.

- Feixa, C. (2006), "Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, núm. 2, vol. 4, enero-junio, pp. 1-18.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. México, Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía de La Esperanza*, México, Ed. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo xxi.
- Hernández R, Fernández, C. y Baptista, P, (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill interamericana, México, D.F.
- IESALC,- UNESCO, CRIC, ONIC (2005), *Educación Superior indígena en Colombia: una apuesta de futuro y esperanza*, Santiago de Cali. Editorial Universidad de San Buenaventura.
- Kolmans, E, *La educación popular, los enfoques educativos modernos y la metodología CAC*, Disponible en: http://www.infodf.org.mx/escuela/curso_capacitadores/educacion_popular/La_educacion_popular_y_CaC.pdf, (revisado; 06,06, 2015)
- Leccardi, C, & C, Feixa, (2011) *el concepto de generación en las teorías sobre la juventud, última década N°34, CIDPA Valparaíso*, junio 2011, pp. 11-32.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN, *Etnoeducación una política para la diversidad*, extraído de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87223.html>
- Muñoz, G. (2008). *La ciudadanía juvenil como ciudadanía cultural: una aproximación teórica desde los estudios culturales*. *Revista argentina de sociología*, 6(11), 217-236.
- Muñoz, G, (2015). *De las culturas juveniles a las ciberculturas del siglo XXI*. *Revista Educación y Ciudad*, (18), 19-32.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

- Poggi, M, (2004) Evaluación de Proyectos de Desarrollo Educativo Local. Aprendiendo juntos en el proceso de autoevaluación. IPEE-UNESCO, Buenos Aires.
- Poggi, M (2014), La educación en América Latina. Logros y desafíos pendientes. Buenos Aires: Fundación Santillana. Disponible en: http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201405/x_foro_documento_basico_final_en_baja.pdf
- Quijano, A. (2000). El fantasma del desarrollo en América Latina. *Revista venezolana de economía y ciencias sociales*, 6(2), 73-90.
- Quijano, A, (2001). Colonialidad del poder, globalización y democracia. *Tendencias básicas de nuestra época: globalización y democracia*.
- Quijano, A, (2015). Descolonialidad del poder: el horizonte alternativo. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, (6).
- Rojas, A, & Castillo, E, (2005) Educar a los Otros; Estado políticas educativas y diferencia cultural en Colombia, Ed. Universidad del Cauca, extraído de: <http://es.scribd.com/doc/4061208/Educar-a-los-Otros-Estado-politicas-educativas-y-diferencia-cultural-en-Colombia#scribd>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Bases de la Investigación Cualitativa Técnicas y Procedimientos. Criterios de evaluación. *Sociología Cualitativa*, 13(1).
- Sen, A. (1996), 'Capacidad y bienestar', en Nussbaum y Sen (comp.), *La Calidad de Vida*, ed. FCE, México (1993 Quality of Life, Oxford University Press).
- UNESCO, (2002). Declaración universal sobre la diversidad cultural. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>
- UNESCO, (2004) Diagnóstico Sobre Educación Superior Indígena En Colombia. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139947s.pdf>
- UNESCO, (2010). Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Llegar a los Marginados. Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187865S.

UNESCO, (2012) Informe Regional sobre la Educación para Todos en América Latina y el Caribe, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago, disponible en: http://portal.unesco.org/geography/es/files/13904/13008239403EPT_Informe_Regional_Tailandia_21marzo2011_esp.pdf/EPT+Informe+Regional+Tailandia_21marzo2011+esp.pdf.

UNESCO, (2013), Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Chile: UNESCO Santiago. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>

Vidable, D, et, al, (2015) Espacio social y espacio simbólico, territorios del diseño, Wolkowicz Editores, Argentina.

Zebadúa Carbonell, J. P. (2011). Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas. *LiminaR*, 9(1), 36 -47.