

RETOS Y POSIBILIDADES VIABLES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA JÓVENES INDÍGENAS SIKUANI

Flor Ángela Buitrago Escobar¹  <https://orcid.org/0000-0003-0195-284X>

¹Literata, Mg. Literatura, Mg. Antropología, Dra. Antropología. Actualmente, profesora asistente de la Facultad de Educación, Universidad de la Amazonia (Florencia, Caquetá). Este artículo tiene como base la tesis doctoral titulada “Conocimiento, trayectoria y habitar en la transformación del mundo sikuani” (Buitrago Escobar, 2017).
Email: flor.buitrago.escobar@gmail.com

Resumen

Los cambios entre conocimiento y escolarización muestran cómo las trayectorias de vida de los jóvenes están inscritas en los cambios en su historicidad, su articulación biográfica y sus experiencias con el Otro, hasta llegar a conformar no tanto una identidad homogénea sino más bien una vida intercultural. El análisis general se basará en la noción fenomenológica de límites ontológicos, de Alfred Schütz.

Este artículo se divide en tres secciones. La primera explorará las relaciones entre los jóvenes sikuani y los Otros, que pueden ser tanto los no-indígenas como los no-jóvenes; es decir, se examinan también los vínculos con la idea de ancestros y su legado. La segunda ahondará en los cambios y nuevas opciones de vida en una región de profundas transformaciones económicas. Se presentan los testimonios de algunos jóvenes estudiantes indígenas universitarios. La tercera parte destacará el concepto de oportunidades viables para alcanzar las metas de vida de ese colectivo de estudiantes.

Palabras clave: educación para pueblos indígenas, oportunidades viables, educación superior, análisis fenomenológico

Abstract

The changes between knowledge and scholarship expose how life trajectories for young people are inscribed in the changes of their historicity, their biographical articulation, and their experiences with the Other, so they get to conform not a homogeneous identity but an intercultural life. This analysis will be based in the ontological limits, a phenomenological concept exposed by Alfred Schütz.



This article is organized in three sections. The first one explores the relations between sikuani aboriginal youth and the Other, whom could be non-aboriginal as well as non-youth; the ties with the idea of ancestors and their legacy will also be examined. The second section gets inside the changes and new options of life in a region of deep economic transformations. Testimonies of aboriginal youth in the university will be presented. The third section highlights the concept of viable opportunities to achieve the life goals of this group of students.

Keywords: education for aboriginal people, viable opportunities, higher education, phenomenological analysis.

INTRODUCCIÓN

En el marco de mi investigación doctoral, tuve la oportunidad de realizar el trabajo de campo en varias localidades de los Llanos orientales. Entrevisté a varios jóvenes sikuani, entre febrero y noviembre de 2013 en Arauca, Tame, Yopal, Villavicencio y principalmente en Puerto Gaitán, tanto en la cabecera municipal como en el resguardo Wacoyo, ubicado a 12 km. Mi interés por el pueblo sikuani había iniciado en el año 2006, cuando conocí a don José Antonio Casolúa, *penajorobinü*, chamán o, como le gustaba llamarse a sí mismo, médico tradicional. Él me abrió las puertas al conocimiento de su mundo; seis años más tarde, su nieto Hermes estaría interesado en continuar sus estudios universitarios. Fue una relación de reciprocidad: del mismo modo que don José Antonio me explicaba los detalles de lo divino, lo humano y lo no humano en su mundo, así mismo yo guiaba a Hermes en los trámites de búsqueda de documentos por los vericuetos de la Oficina de Asuntos Indígenas, del Ministerio del Interior. Años más adelante, él guiaría a su primo en esos mismos trámites, cuando viviera independiente

en un apartamento en La Candelaria.

Don José Antonio falleció en 2011. Mantuve el vínculo con su familia por su única hija, doña Isabel, casada con don Clemente Gaitán, también *penajorobinü* como su suegro. Las vivencias de don Clemente fueron la base para ahondar en las transformaciones del mundo sikuani, dado que en su niñez vivió el nomadismo y años más tarde se quedó en el resguardo Wacoyo. Su historia de vida es el eje de los primeros cuatro capítulos de mi tesis, donde analicé cuestiones históricas, geográficas y sobre todo una amplia explicación sobre el sistema de mundo y la incorporación de conocimiento a través de la danza. Este amplio contexto tenía como fin comprender la vida de los jóvenes sikuani. Mi principal interés siempre fueron ellos, para no quedarme con una versión idealizada de lo indígena, lo que fue y lo que ya no es. Me ha interesado lo que es para los jóvenes, que viven entre unas tradiciones imposibles de mantener (el nomadismo, el *unuma*) y las exigencias e ideales que impone la educación moderna.

Las trayectorias de vida de los jóvenes indígenas están inscritas en un contexto que incluye su territorio, las transformaciones económicas

de la región y las nuevas expectativas de vida. Los límites en la trayectoria de vida son vividos por un amplio conjunto de jóvenes estudiantes sikuaní que se encuentran finalizando sus estudios de bachillerato o en curso de realizar estudios de educación superior. El análisis de este artículo se centrará en la configuración de un “nosotros, los estudiantes indígenas universitarios”, desde el punto de vista de los jóvenes sikuaní entrevistados. Se tendrá en cuenta la vida de don Clemente, un adulto de ca. 50 años de edad, como referente para comprender los cambios que se viven en años recientes.

El análisis tiene como punto de partida la noción fenomenológica de *límites ontológicos*, de Alfred Schütz. Hay unas fronteras que ponen límites a la experiencia del mundo de la vida; son los denominados *límites ontológicos* (Schütz y Luckmann, 2009, pp. 71–73, 104–108): En primer lugar, el tiempo, que constituye el límite absoluto de los planes de vida; “la situación en el mundo de la vida está determinada por el tiempo y mi finitud dentro de él” (p. 73). En segundo lugar, la historicidad del mundo que, precisamente, condiciona la forma en que las situaciones se pueden experimentar. En tercer lugar, la articulación biográfica, que “concierna al flujo y a la sedimentación exclusivos de mis experiencias en la duración interior” (p. 73). Por una parte, corresponde a la historia de mis experiencias y también al lugar en el curso de la vida en el que suceden ciertas experiencias. Eso es particularmente relevante en las entrevistas realizadas, porque “cuando nos volvemos hacia segmentos del pasado de nuestra vida,

podemos descubrir experiencias «decisivas» que posteriormente la determinaron” (p. 73). Son experiencias que tienen una articulación biográfica exclusiva y, por consiguiente, un sentido específico, porque encajan en un sitio particular del flujo de la duración. En cuarto lugar, es cómo se experimenta al Otro; “cómo a partir de tales experiencias se construyen ciertas estructuras de relaciones sociales; y no solo cómo se constituye un mundo social histórico, sino también cómo se socializa el mundo total de la vida” (p. 104).

Las trayectorias personales de los jóvenes indígenas son únicas, sobre todo por los tres últimos límites ontológicos. En su historicidad del mundo, cada joven ha vivido diferentes situaciones personales, que se han sedimentado como un acervo de experiencia y han marcado la manera de relacionarse con el Otro y con un *Nosotros*. Considero fundamental comprender quién es el *Nosotros* de los jóvenes indígenas de hoy, dado que el individuo “experimenta el mundo social ya dado y objetivado en la cosmovisión natural-relativa como una escala de probabilidades subjetivas relacionadas con él, como un ordenamiento de deberes, posibilidades y fines fáciles o difíciles de alcanzar” (Schütz y Luckmann, 2009, p. 106).

Este artículo se dividirá en tres secciones. La primera explorará quién es el *Nosotros* de donde parten los jóvenes, se titula “Relaciones entre Nosotros y Otros”; la segunda, ahondará en los cambios y nuevas opciones de vida, para presentar una propuesta de quién es el *Noso-*

tros, los jóvenes estudiantes indígenas universitarios. La tercera parte, titulada “De lo viable a lo posible”, se centrará en las oportunidades viables para alcanzar las metas de vida de ese colectivo de estudiantes.

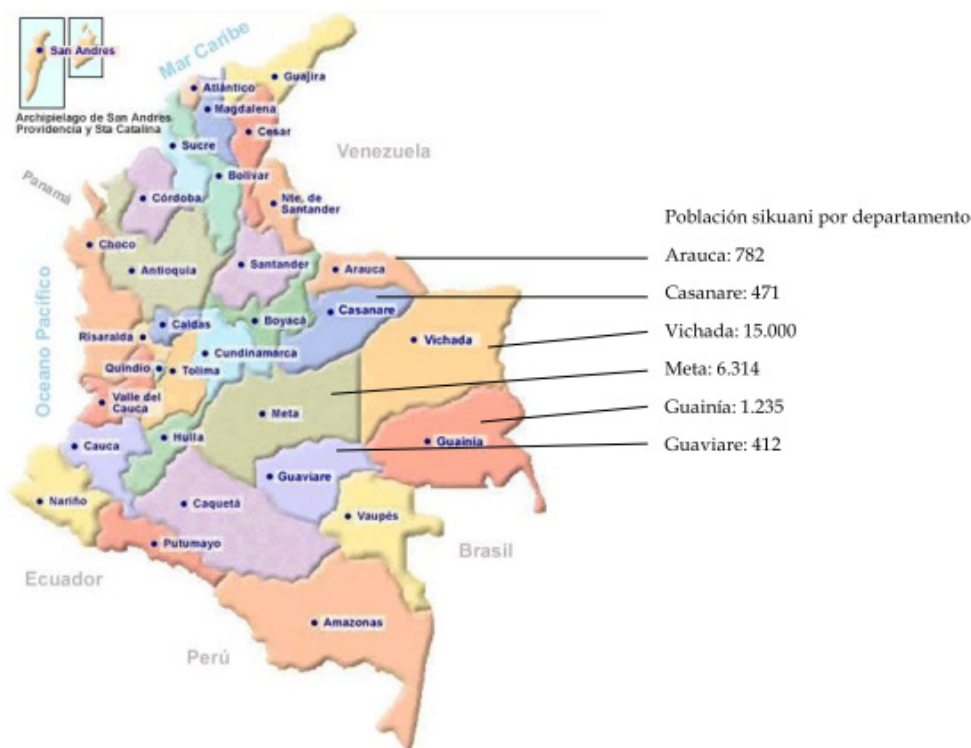
1. *Relación entre Nosotros y Otros*

La población sikuani se encuentra en numerosos resguardos del país, algunos compartidos con otros pueblos, en la región de la Orinoquia colombiana. Es uno de los pueblos más numerosos de los 102 que habitan el territorio colom-

biano, junto con los pueblos nasa, en la región andina (zona occidental) y los wayúu, en la región de la costa caribe (zona norte), según el informe de la Unicef (2003).

En el censo de 2005, la población total en Colombia era de 42'468.384, de los cuales 1'392.623 se autorreconocían como indígenas, es decir, el 3,40% (DANE, 2010). Para ese año, el pueblo sikuani de Colombia estaba conformado por aproximadamente 24.214 personas. Se encuentran distribuidos en varios departamentos como muestra la imagen 1.

Imagen 1. Población sikuani por departamento para el año 2008



Fuente: Datos comparados entre el Plan salvaguarda sikuani (Ministerio del Interior, 2013), el capítulo “Colombia en la Orinoquia” (Reinoso Galindo, 2009) y el Informe de Autodiagnóstico Sociolingüístico (Ministerio de Cultura, 2009)

La población sikuani vive en resguardos, divididos en comunidades, cada una liderada por un capitán; como líder central del conjunto se elige a un Capitán Mayor. Para el año 2003, el Ministerio de Educación reportó la existencia de 778 resguardos en todo el territorio colombiano; en 61 de ellos habitaba población sikuani.

Ha habido profundos cambios en la historicidad del mundo sikuani. En primer lugar, además de la incursión de la violencia y los grupos armados, ha tenido gran relevancia la transformación en la explotación industrial de la región y el surgimiento de labores antes no desempeñadas por indígenas. En segundo lugar, los jóvenes están interesados en carreras y oficios promovidos por la escolaridad. En tercer lugar, el interés de los mestizos por conocer sobre las plantas de poder en la tradición de la medicina sikuani, el yopo y el capi, así como por los saberes chamánicos impartidos por don Clemente. Así, el *Nosotros* no se define en razón de los oficios desempeñados, ni tampoco por el uso y los saberes ancestrales asociados con enteógenos. En medio de estas fronteras desdibujadas, de este mundo de cambios y de pensamiento en movimiento, don Clemente proponía una nueva definición: “*nosotros estamos formando otra historia y otro mundo de pensamiento, así tenemos que construir un lugar para que forme esta nueva historia*” (Diario de campo, Bogotá, 11 de noviembre de 2012).

1.1. El *Nosotros* de la familia y los ancestros

La adaptación a este mundo cambiante ha modificado los vínculos comunitarios que el autor sikuani Marcelino Sosa citaba (1985). Los vínculos de compartir trabajo (*unuma*) o alimentos (*wakena*) hoy no se llevan a cabo en el resguardo Wacoyo, ni en otros lugares según el testimonio de los jóvenes entrevistados. En la entrevista a don Clemente, se vislumbran las transformaciones económicas en la región y cómo se han modificado las actividades de numerosos miembros de la población indígena. Antes del auge de la industria de hidrocarburos los únicos planes laborales viables era trabajar como “mensual”, es decir, en faenas de campo (cultivo, ordeño, cercar terrenos, etc.) que se pagaban mensualmente, no por jornal. Como solía ser muy mal pagado y lejos del resguardo, muchos optaban por la siembra en sus conucos, por medio del *unuma*:

Siempre existía la regla que para comer hay que trabajar, y por eso todos participaban en el *unuma*, con pocas excepciones. Hasta el curandero, quien era un especialista, participaba en la agricultura, y cazaba y pescaba como cualquier otro hombre de la comunidad.

Se hacía el *unuma* para todo el trabajo pesado, incluyendo la construcción de la casa y el cargar las hojas para esto. Era mal visto no

participar en el unuma y todos participaban aun los que no tenían su propio conuco. (Sosa, 1985, p. 30)

Este modelo de vida, que incluía el trabajo colectivo, fue vivido por don Clemente; pero muy poco por sus hijos. Hermes, el tercer hijo de don Clemente, me contaba que cuando tenía unos 8 años participó en un *unuma*, pero luego cuando fue el tiempo de pedir ayuda para ellos, nadie vino. La aseveración de Schütz: “Al principio, hay ciertos antepasados que me transfieren ciertos aspectos y sectores de la cosmovisión natural-relativa, válidos para ellos y «vivididos» por ellos” (2009, p. 107) debe tomarse con cautela, porque los jóvenes sikuani tienen los mismos antepasados que sus padres y, sin embargo, no se han transferido todos los aspectos ni valores de la misma forma.

La persona hace parte de un *Nosotros* vinculado con los antepasados de quienes heredan aspectos relacionados con la cosmovisión natural-relativa. En esta relación con sus *semejantes* el individuo aprende planes de vida, y aprende no solo qué, sino también cómo realizarlos. Aprende por qué vale la pena esforzarse en la vida, qué se puede soportar y qué es insoportable. Así sus planes de vida se concretan dentro de una cierta gama de selección esencialmente condicionada por la forma en que le fueron transmitidas en su mundo social. (Schütz y Luckmann, 2009, p. 108). Estos planes están ahora marcados por la *máquina de deseos* (De Vries, 2007) que el sistema educativo alimenta, pero cuyo cumplimiento no garantiza.

1.2. Mis “semejantes” en relación con el Otro

Don Clemente: Pues yo con mis parientes, con mi gente, aprendí a cazar, a pescar, a sembrar yuca. Pero muchas cosas aprendí con el blanco cuando trabajé en las fincas: ordeñar, montar a caballo, en bicicleta, a vacunar ganado, de todo. **Pero sobre todo aprendí que los blancos valoran todo: todo tiene precio.** Si siembran un árbol, eso tiene precio; si usted quiere tumbarlo, igual. La casa más todavía: si construyen su casita, no la tumban así nomás, porque eso vale. Con mi familia, eso no. Uno armaba una casita un tiempo y luego era arrancar e irnos, no valía. Cuando yo salí de trabajar en finca, a mí me quedó eso. Sobre todo cuando ya hice esta casa, dije: “No, esto vale”. No pagué por la madera, pero sí por las tejas, y el esfuerzo: eso vale, yo ya no me voy así como así, mejor dicho, me tienen es que echar de aquí, porque esto, esto que yo hice, esto vale. Yo aprendí eso con los blancos.

(Diario de campo, Bogotá, 22 de marzo de 2013)

Los esquemas de valor cambian por el contacto con el Otro, según afirma don Clemente. Marcelino Sosa explica que las tradiciones ancestrales dictaban que las cosas valían por el valor de la persona, no como si fueran objetos inalienables o si fueran únicos –como reliquias u objetos de museo– (Graeber, 2001, p. 34), entre los sikuani las cosas cobraban valor por las relaciones que crean; el valor no surgía por un valor monetario –que desconocían hasta el contacto

con colonos— ni por el mero intercambio, sino por el significado de las relaciones:

A los guahibos no les interesaba la calidad ni la cantidad [de un objeto], porque sabían que quien daba, daba lo mejor que podía. Este último sentía una responsabilidad con sus semejantes puesto que él también se consideraba una persona de valor igual que quien recibe, es decir, un hombre digno de la responsabilidad de no aprovecharse de los demás. (Sosa, 1985, p. 40)

En la perspectiva fenomenológica se concede gran importancia a las relaciones entre personas en el *mundo de la vida cotidiana*, definido así: “El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede **intervenir** y que puede **modificar** mientras opera en ella mediante su organismo animado” (Schütz y Luckmann, 2009, p. 25). Destaco los términos intervenir y modificar, porque para dar valor al objeto según el valor de la persona se requiere de una relación de reciprocidad en la comprensión de este tipo de negociación, para el dueño del objeto y para el interesado en su posesión había posibilidades de intervenir y modificar la situación. En cambio, en el caso de las relaciones entre indígenas y blancos, ha sido difícil llevar a cabo estas acciones por parte de los indígenas. Ha habido relaciones de hostilidad y violencia durante largas décadas en que la intervención de los indígenas sobre su realidad ha sido muy limitada. Las situaciones económicas

en una región han modificado las relaciones entre sus habitantes; es decir, la historicidad del mundo impacta en las formas de relación con el Otro. La situación cambia en lo relatado por don Clemente, cuando explica lo que *aprendió* al haber vivido entre los Otros. Para él, las intervenciones en su realidad cotidiana ahora tienen un *valor* que no tenía en la cosmovisión de sus ancestros. En décadas recientes, la forma de relación entre un *Nosotros* y un *Otros* ha venido a transformarse en lo que la abuelita Laira pronosticó: el deseo de los blancos por aprender de los indígenas, no solo desde lo académico, sino también desde lo espiritual —quizá enmarcado en una tendencia tipo New Age (Sarrazin, 2012).

Esta sección es un preámbulo del análisis del *Nosotros, los jóvenes indígenas*, porque la historicidad del mundo que ellos viven ha cambiado, en comparación con lo que Marcelino Sosa o don Clemente vivieron, desde un tiempo de persecuciones, mientras que los jóvenes han crecido en un tiempo donde la Constitución dicta el respeto por sus derechos como ciudadanos (ya no como menores de edad, como eran vistos). Además, en lo laboral los jóvenes ya no se dedican a la caza, ni a la pesca, ni a trabajar como “mensual”. En la siguiente sección, revisaré brevemente cómo la economía en la región ha transformado en particular los planes de vida de los jóvenes.

2. *Cambios y nuevas opciones de vida*

Durante el segundo semestre de 2013, el trabajo de campo se centró en conocer la trayectoria de

jóvenes sikuani que habían logrado ingresar a la educación superior —o que al menos lo hubiesen intentado—, para conocer qué dificultades habían tenido o por qué no habían podido continuar. Este acercamiento, muestra cómo ellos logran formar un *Nosotros* que trasciende la frontera de su comunidad, conforman un grupo con problemas comunes a los indígenas del país. También cómo se convierten en modelos de “persona educada” para otros jóvenes, que puedan motivar a otros a continuar este camino, si así lo eligen.

En las primeras entrevistas realizadas entre febrero y mayo de 2013 a estudiantes de grado 11°, las expectativas de los jóvenes sikuani de la Institución Educativa Kuwei (ubicada en el resguardo) y del Colegio Técnico Jorge Eliécer Gaitán (en la cabecera municipal) estaban centradas en el deseo de laborar a corto y mediano plazo. Para algunos estudiantes egresados del municipio, el título como bachiller técnico era una solución a sus problemas inmediatos como nuevos aportantes de ingresos en la familia. Para otros estudiantes, el anhelo de continuar sus estudios se dirigía a los trabajos que en ese momento eran más valorados por la presencia de la industria de hidrocarburos. El programa de pregrado más frecuentemente mencionado era Ingeniería Ambiental, que hace parte de esa máquina de deseos en la región. Sin importar conocer el pensum del programa, qué habilidades exige, dónde se podría estudiar, el denominador común era la posibilidad de vinculación laboral inmediata en la región. Aparte, tanto en el municipio como en el resguardo, algunas estudiantes

me mencionaron otra situación: no estudiarían, porque serían amas de casa, defendiendo la idea de que ser madre es “el destino de toda mujer” —en sus palabras.

Entre agosto y octubre de 2013, entrevisté a seis jóvenes sikuani que estaban ya cursando estudios universitarios o estaban iniciando trámites para su ingreso, y en 2015 entrevisté a uno más que apenas iniciaba estudios: más que un esquema de preguntas formal, entablamos diálogos acerca de su entorno familiar, las motivaciones para continuar estudiando y cuántos de sus compañeros también siguieron este rumbo, las dificultades para realizar los estudios y las expectativas actuales durante sus estudios. Ellos siguieron intereses ajenos a la Etnoeducación, como vemos a continuación:

Según los datos del Ministerio de Educación, el índice de estudiantes colombianos que logran acceder a la educación superior para el año 2014 es de 47,8%, con una tasa de deserción del 10,1%. Sin embargo, los indicadores sobre el ingreso de indígenas a la educación superior, en la Tabla 2 se observa que las cifras naciones difieren mucho de los datos que corresponden a estudios universitarios entre la población indígenas en el país:

Con respecto a la población sikuani en particular, es aún más desalentador ver en la Tabla 3 que ese 2,7% disminuye a un 0,1%, según los datos presentados por el Ministerio de Cultura:

Estos datos no informan sobre los anhelos de los jóvenes. ¿Realmente no estudian por desinterés o por falta de oportunidades o sencillamente por

Tabla 1. Carreras elegidas por estudiantes universitarios sikuani

Estudiante	Carrera elegida	Lugar de estudio, tipo de institución	Semestre cursado en enero de 2015
Luis Alirio Cortés Sosa	Derecho	Universidad del Meta, privada (Villavicencio)	II semestre
Hermes Gaitán	Historia	Universidad Externado de Colombia, privada (Bogotá)	V semestre
Marcos Aldana	Ingeniería Ambiental	Universidad del Meta, privada (Villavicencio)	VIII semestre
Laura Martínez	Tecnología en Administración en Recursos Humanos	Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), pública. Bogotá, modalidad virtual.	III Semestre
Héctor Agudelo	Ingeniería Agronómica	Universidad de la Salle, privada (Yopal, sede Utopía)	X semestre
Merly Escala	Tecnología en Sistemas	SENA, institución pública (Cumaribo, Vichada)	Grado obtenido en 2014-1
César Yépez Cortés	Trabajo Social	Universidad Externado de Colombia (Bogotá)	I semestre

Fuente: Datos recopilados durante el trabajo de campo, 2013-2015.

Tabla 2. Escolaridad en la población indígena colombiana, Censo 2005

Estudios	Porcentaje
Ninguno	30,10 %
Preescolar	4,20 %
Primaria	43,70 %
Básica secundaria (hasta grado 9°)	11,30 %
Educación media (hasta grado 11°)	8 %
Educación superior	2,70 %

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Proyecto de fortalecimiento de la educación media y tránsito a la educación terciaria 2014-2021. Marco de planificación para grupos étnicos. (2014, p. 15)

considerar que esta opción no hace parte de su trayectoria de vida? Pasados varios años, estuve conversando con Hermes Gaitán, cuando cursaba séptimo semestre de Historia:

Hermes: Esto es muy complejo. Yo creo que lo geográfico determina alguna de estas cosas, aquí cerca [del resguardo] tenemos la

petrolera, y por otra parte la tierra no da para más [baja productividad en los cultivos]. Antiguamente, los jóvenes eran los más aptos para cazar, para cultivar, contraer matrimonio pronto. Pero hoy esa posibilidad de ser mariscador o cultivador es inviable, no hay caza. Las empresas en cambio están cerca,

Tabla 3. *Escolaridad en población sikuani, 2008*

Estudios	Cantidad de personas	Porcentaje
Ninguno	4.355	22,3 %
Primaria incompleta	8.319	42,6 %
Primaria completa (grados 1 a 5)	3.283	16,8 %
Secundaria incompleta	2.361	12,1 %
Secundaria completa (grados 6 a 11)	899	4,6 %
Media técnica	154	0,8 %
Estudios universitarios	10	0,1 %
No informa	170	0,9 %

Fuente: Ministerio de Cultura. *Auto-diagnóstico sociolingüístico de la lengua sikuani. Informe preliminar. Programa de protección a la diversidad etnolingüística. Pueblo sikuani. (2009, p. 9)*

ofrecen algo de trabajo. Si no ofrecen, se quedan [en el resguardo], pero tampoco se retoma la parte tradicional de Unuma o Wak-ena.

Considero que es una situación incierta para los jóvenes, no saber qué hacer. Algunos es posible sí quisieran retomar las tradiciones, las historias, o ser chamanes hoy. Es otra cuestión hoy, ha mostrado de algún modo que es una forma de generar riquezas, la gente se ha dado cuenta que [el oficio de chamán] puede dar [dinero].

(Diario de campo, Bogotá, 17 de enero de 2017)

Aunque se puede considerar la influencia de la violencia simbólica de la escuela, al imponer un currículo, al relegar los conocimientos indígenas a un par de materias a la semana, lo cierto es que cuando les comenté de las carreras como Licenciatura en Etnoeducación o Licenciatura

en Pedagogía de la Madre Tierra, ninguno las consideró como una opción en su trayectoria educativa, nadie se acercó para preguntarme al respecto. Es decir, las rutas educativas pueden estar abiertas, pero las razones para elegir otras trayectorias de vida están más relacionadas con la situación social (familia y trabajo) y con los intereses personales y sólo en último término con la oferta académica. Es lo que he llamado *oportunidades viables*. Por una parte, el concepto de *oportunidad* está relacionado con la forma en que Pallas lo refiere:

Thus, whereas the initial formulations of the status attainment model placed the individual in the foreground and the opportunity structure in the background, more recent theorizing has placed the opportunity structure in the foreground and individual decision-making in the background. Considering both individual agency and social structure, however, provides a more complete accounting of

status attainment than focusing on one to the exclusion of the other. In considering the implications of status attainment models for understanding educational trajectories, the key insight is that social background influences educational and occupational transitions, both by structuring the choices that individuals make, and by shaping the structures in which individuals can exercise choice. (Pallas, 2003, p. 168)

Las oportunidades están en primer plano, mientras que las aspiraciones individuales son el trasfondo. Eso sucede porque el trasfondo social influye en las transiciones laborales y educativas al estructurar las decisiones que toma el individuo y al definir las estructuras en las cuales el individuo puede ejercer su elección.

Por otra parte, el concepto de *viabilidad* está relacionado con la metáfora de Beck de la educación como estación fantasma (1998, pp. 184–186). Beck pone en evidencia que ya no es posible hacer un análisis que se limite a la educación para la reproducción, porque ya la educación no garantiza tal, ni siquiera la reproducción del oficio aprendido. Es más bien una educación de las posibles expectativas: seguir estudiando para huir del desempleo, porque de todos modos es la única esperanza para salir de la incertidumbre. Está presente el riesgo de no emprender ningún trayecto con ese boleto de tren que es el título académico. ¿Qué factores hacen viable que se logre un destino? ¿El tipo de carrera? ¿Las casualidades? Yo considero

que son las redes de relaciones.

Las trayectorias individuales se mueven en una red de relaciones, en términos de Ingold: “[T]he meaning of ‘the net’ has changed. We are now more inclined to think of it as a complex of interconnected points than of interwoven lines. [...] It is more a meshwork than a network” (Ingold, 2007, p. 82). Vimos en esta sección cómo los proyectos de vida se fraguan en relación con los proyectos de desarrollo, en el sentido en que Blaser, Feit y McRae (2004) lo plantean, a través de la revisión de relaciones *verticales* (locales, con el entorno más inmediato, con ese trasfondo familiar) y *horizontales* (globales, con otros lugares, territorios o comunidades, en este caso, con la economía de la región) (2004, p. 29). Las trayectorias de vida de los jóvenes al término de su vida escolar están cruzadas por diversas líneas de una compleja malla, donde los hilos de los intereses personales no son la urdimbre, sino apenas un hilo más de la trama.

En términos de ser persona, lo laboral es una dimensión entre muchas otras, los jóvenes están en una postura fenomenológica complicada, porque la escuela ha promovido una visión de llegar a ser persona en unos términos muy anclados a lo laboral y no cualquier tipo de empleo sino los empleos remunerados en cierto tipo empresas que tienen un mayor estatus, en contraposición a un sistema económico que les garantizara su autonomía como lo pretendía la forma de ver el mundo desde el punto de vista sikuani. Son proyectos de vida marcados por relaciones *horizontales*, con las posibilidades

económicas en la región. En esa transformación la educación ha desempeñado un papel preponderante al imponer unos ideales, pero sin garantizar los medios para lograrlo. Ello ha tenido como consecuencia unos proyectos de vida alejados de las relaciones *verticales*, de lo que es más viable en su entorno inmediato. No obstante, han sido promovidas como un ideal de “retorno” a las raíces, a lo propio, muy loable por las políticas que promueven el multiculturalismo, “empujando al actor a apropiarse del discurso de la diferencia que le había sido impuesto, hasta entonces, desde afuera” (Wieviorka, 2006, p. 33).

Las *oportunidades* están más condicionadas por el medio social; en segundo lugar, las expectativas personales, y sólo en último caso en las opciones educativas ofertadas. Para comprender la *viabilidad* en términos de las redes de relaciones, destacaré tres casos para explicarlo.

En julio de 2012, Hermes Gaitán logró presentarse a la selección de la Universidad Externado para las becas del Programa Interacciones Multiculturales en Educación Superior, que otorga el 50% de la matrícula y el otro 50% con un convenio especial con el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior (Icetex). El sistema de admisión es diferencial para indígenas. Se basaba en unas pruebas de redacción y una entrevista con el coordinador del Programa Interacciones —en ese momento era Miguel Rocha— y con directores de varias carreras como Historia y Antropología. Fue admitido, pero en cuanto expuso su interés en la

carrera de Derecho se le informó que las becas estaban cerradas para esa carrera en particular, que debía escoger entre Historia y Antropología. Sin mayor información sobre ninguna de las dos carreras, escogió Historia, y así quedó inscrito en el programa. Aquí no valía el interés personal, sino las opciones disponibles. Cuando Hermes ingresó al Externado, Merly Escala perdió la oportunidad de estudiar Trabajo Social; volvió a su resguardo en Cumaribo (Vichada) y allí logró ingresar a Tecnología en Sistemas, con el SENA.

El segundo caso es el de Alirio Cortés. Estuvo en Bogotá en agosto de 2013 con el fin de tramitar una carta que certificara su condición como indígena ante la Oficina de Asuntos Indígenas, en el Ministerio del Interior, y para averiguar posibilidades de estudiar Lenguas Modernas. Visitamos varias universidades, no había becas disponibles. Mientras tanto, Pacific Rubiales Energy otorgó una beca completa (100% de la matrícula y rubro de sostenimiento), para un estudiante escogido por las autoridades del resguardo Wacoyo, en la carrera que ellos consideraran pertinente para la comunidad. En diciembre de 2013 le avisaron a Alirio que él había sido seleccionado. Ya habían pasado las fechas de inscripción en casi todas las universidades, pero un miembro del grupo de autoridades tenía a un conocido en la Universidad del Meta y solicitó el favor especial de recibir los documentos de Alirio extemporáneamente. Las autoridades, además, consideraron que la carrera que necesitaba el resguardo era Derecho; así, Alirio entró a este programa y no a Lenguas

Modernas, que había sido su anhelo particular. Infortunadamente, con la salida de Pacific Rubiales del terreno de operación en 2015, finalizó también su beca y ha quedado en el limbo. No ha sido posible continuar sus estudios.

En los casos de Hermes, Merly y Alirio no primó el interés personal, sino la *oportunidad viable*. Para Hermes, la oportunidad vino por cuenta de la misma universidad; para Alirio, por cuenta de las autoridades del resguardo; para Merly, por la presencia del Sena, en el municipio donde vivía. Hay otras oportunidades que vienen después de una larga búsqueda. Sin embargo, la viabilidad para continuar los estudios para Alirio se vio truncada por los vaivenes empresariales, no tuvo ninguna garantía para llevar a término esta oportunidad.

El tercer caso es el de César Yépez Cortés, sobrino de Alirio y primo de Hermes. El 19 de abril de 2015 me concedió una entrevista, en Bogotá. Esa tarde vino con Hermes a mi apartamento. En ese momento, ellos compartían vivienda en un apartamento arrendado en La Candelaria. César se enteró de las opciones de estudio en el Externado a través de Hermes y me dijo cómo él lo acompañó a realizar los mismos trámites para la admisión, como unos años atrás sucedió con Hermes. La viabilidad vino por el acompañamiento de un familiar que ya conocía todos el proceso de ingreso.

Hermes tiene una historia de trayectoria académica que inició en Yopal. Ingresó a la sede Utopía, de la Universidad de la Salle, a estudiar Ingeniería Agronómica. Aunque las condi-

ciones eran muy favorables para estudiar, tuvo que retirarse luego del primer semestre por varios factores. Por una parte, aunque la matrícula semestral era de sólo un salario mínimo, en su casa los ingresos eran muy escasos, porque don Clemente no contaba con ningún empleo fijo y además los hijos menores a Hermes estaban todos aún estudiando. Por otra parte, si bien la sede Utopía es un internado que les garantiza vivienda, alimentación y dotación básica de vestuario, la compra de artículos de aseo personal iba por cuenta propia; ello sumaba otro gasto que don Clemente no podía asumir; resultó ser así una opción inviable. En cambio, cuando se hizo el trámite de ingreso para el Externado, yo me comprometí a alojar a Hermes en mi apartamento, a pocas cuadras de la universidad. Don Clemente consideró que así era posible que su hijo estudiara, porque no le cobraba por la estadía de Hermes ni por alimentación, aseo u otros gastos.

De su estadía en Yopal, quedó el contacto con Héctor Agudelo, a quien entrevisté el 12 de septiembre de 2013. El día anterior había conocido al Ing. Ricardo Alexander Peña Venegas, el director académico. Entre los planes de admisión diferencial, el de la sede Utopía es de los más interesantes. No se enfoca en población indígena, sino en población rural afectada por la violencia, pero puede recibir indígenas, dependiendo de los cupos disponibles. Según él mismo me explicaba: “*Lo más importante de la entrevista es el saludo. Si siento callos es sus manos, es que sí ha trabajado la tierra*”. Este era un factor importante, porque todo el plan de

Ingeniería Agronómica corresponde a lo que él mismo denomina “estilo de aprendizaje a partir de la práctica productiva” (Fernández Lizarazo y Peña Venegas, 2012). En el documento de su autoría, surge la reflexión sobre el aprendizaje como algo ajeno a la práctica productiva cotidiana. Fue todo un reto, porque el estilo de aprendizaje cimentado en la práctica no se conocía en los colegios de donde provenían los estudiantes, ni realmente tampoco por los docentes que empezaban a impartir las clases. La reflexión de García Pónare, sobre los estilos cognoscitivos (1992) aquí tendría cabida porque en la sede Utopía se ha logrado fusionar un estilo que García consideraba de tipo indígena, basado en la práctica, en fortalecer un *acervo de experiencia*, con el estilo cognoscitivo occidental, de tipo científico, que pretende fortalecer el *acervo de conocimiento*.

Para Héctor Agudelo, la llegada a Utopía fue porque había ido a Villavicencio, a vivir con su hermana, casada con un mestizo. Tenía planeado presentarse a Ing. Civil. El cuñado se enteró del programa de Utopía y lo animó a presentarse. Cuando pasó, incluso le ayudó con parte de la matrícula. Esa matrícula de un salario mínimo fue sólo el primer cuatrimestre, porque a partir de ahí fue con Icetex, entonces ya sólo debía pagar \$100.000. Héctor aclara:

Fue fácil obtener el crédito Icetex porque funcionarios de la entidad fueron directamente hasta la sede de Utopía para ofrecer los créditos y explicar las condiciones. Era un convenio directo con la universi-

dad, así era mucho más fácil. No pedían fiador, sólo codeudor. Lo que sí exigen es el promedio, aquí para mantenerse es mínimo 3,5.

Yo vi la oportunidad y aproveché. Al comienzo, cuando acepté pues dije: “Eso yo empiezo aquí y luego me cambio pa’ la otra [sede]”, pero uno empieza a ver los temas de la Ingeniería Agronómica y cada vez uno se va enamorando. Eso le va gustando cada vez, entender cómo funciona, para qué. Me ha gustado mucho conocer el funcionamiento de las plantas y sacarle provecho. Aumentar la producción. Todo eso.

Lo bueno de esta carrera es que aquí le enseñan a uno a formar empresa, entonces lo que pasa es que uno aprende. Tenemos el plan con otros compañeros de juntarnos para sembrar Sachainchi, una oleaginosa que sirve para extraer aceite, rica en Omega 3, uno de los aceites más saludables para el cuerpo humano; es una planta de origen peruano, del área de la Amazonía. Uno arma el proyecto con planos de la finca y todo.

(Entrevista 12 septiembre 2013)

Estas oportunidades de la Universidad Externado, muy comprometida con un ingreso diferencial para indígenas, y la Universidad de La Salle, sede Utopía, cuyo plan de estudios se basa en la práctica productiva para que luego los jó-

venes sean independientes y formen proyectos sostenibles, contrastan con lo vivido por otros jóvenes sikuni como Marcos Aldana, David Delgado y Miguel García.

Marcos Aldana nació en el resguardo Saracurecara (Vichada), pero años después viajó con su madre a vivir a Villavicencio. Él estudió una temporada en la Universidad Nacional (sede Bogotá), se contactó con la gente del Programa de Admisión Especial (PAES), “es gente que está muy consciente de sus raíces” y eso lo impactó, conoció al secretario de la ONIC, y por eso contaba que desde entonces le gusta involucrarse en la parte política. Él enfatizaba que conoce la historia nómada de sus ancestros: que provienen de Venezuela, se expandieron por la parte del Vichada, por la Violencia y muchos se devuelven hacia Venezuela. Afirmo que allá “les dan muchos beneficios y muchas cosas que aquí no les dan a los indígenas” [situación verificada en mi viaje hasta Puerto Ayacucho, en octubre de 2013].

No logró continuar sus estudios en Bogotá, sobre todo por los altos costes de la carrera en la que estaba inscrito, Arquitectura. “Por ser indígena, el programa PAES nos daba como un beneficio, pero no era suficiente”, de nuevo está la oportunidad pero no la viabilidad. Decidió retornar a Villavicencio, donde se inscribió en Ingeniería Ambiental, en la Universidad del Meta. “Actualmente yo tengo Icetex para la matrícula, por ser indígena me pagan todo el semestre. Sólo tengo que preocuparme por mi sostenimiento”. Sobre su cambio de carrera, explica:

Vi que **me convenía** más una ingeniería porque: uno, pues es más económico, en el sentido que no iba a gastar en materiales, las maquetas, eso es costoso; y veo también que es la carrera del **futuro**, tiene hoy mucha acogida, que está como de moda. Una carrera que tiene muchas **puertas** en todo lado, en compañías [de hidrocarburos], en proyectos.

(Entrevista, 9 septiembre 2013)

Marcos no ha recibido ningún apoyo de parte de su resguardo, pero esto lo ha motivado para considerar la idea de ir a apoyar a otros estudiantes:

Cuando vaya al resguardo, quiero ir a una asamblea y tocar ese punto, porque sí hay el presupuesto, pero lo ocupan en otras cosas.

Porque si llegan 300 millones, ¿por qué no destinan siquiera 10 millones por semestre para que 2 o 3 muchachos vayan a estudiar?

Pero no lo hacen, esa plata la gastan en otras cosas. Uno ahí no tiene por qué culpar el Estado, porque da la plata, pero si los mismos indígenas le dan mal manejo, ¿ve? Es que la gente también tiene que exigir.

Y también que la ayuda sea constante, no que digan que apoyan por un semestre y el otro no. O un estudiante puede buscar el Icetex, el convenio indígena.

También hacer su propia campaña: ir al cabildo, exponer que lo que va a estudiar sirve, que lo vean interesado en ayudar a su gente.

Marcos ha logrado estudiar sobre todo por laborar en la misma ciudad donde vive su familia y haber tramitado la beca del Fondo Álvaro Ulcué Chocué. Se debe aclarar en todo caso que el mero hecho de ser indígena no garantiza obtenerla, como sucedió con Hermes, a quien se la negaron sin darle ninguna explicación.

Otros jóvenes también han visto cerradas las puertas sin mayores explicaciones. En Arauca conocí a dos jóvenes que no lograron estudiar: David Delgado y a Miguel García, a quienes entrevisté el 18 de septiembre de 2013, en el resguardo Matecandela. Ellos estuvieron interesados en continuar sus estudios profesionales, pero no hallaron apoyo de entidades públicas ni privadas. Me contaban:

Daniel: Cuando uno acaba grado 11° [en 2008], uno se pone a pensar tanta vaina y uno dice: “¿Qué voy a hacer en la vida?”. Uno realmente casi no piensa sino en qué le va a ayudar a uno a salir adelante. [...] A mí me interesaba esa parte contable, pues me gusta, y por otro lao, digamos –hace una pausa, dudando– pues en televisión, uno ve en las novelas que sale un contador y es un tipo importante, que maneja la plata. No es que guste a uno mucho las novelas, pero uno sí a ratos mira –dice mientras ríe.

Miguel: La mayoría de estudiantes se estancan por el motivo de economía, ¿sí? Hay dificultad. Yo voy a comentarle: nosotros, los sikuanis estamos muy atrasados en ese sentido, por el motivo que para el

departamento la prioridad son los U'was, y a nosotros los sikuanis nos dejan achantados como huevo de morrocoy, entonces eso es lo que uno ha visto. Yo por lo menos cuando acabé mi bachillerato, mi grado 11° [en 2003], yo tuve por la Alcaldía, por la Gobernación, sólo una vez Verónica me dijo: “Consiga tres compañeros sikuanis y que así los elegimos para la universidad”, pero eso no pasó nada.

Flor: ¿Quién es Verónica?

Daniel: Verónica es la que trabaja como secretaria de Gobierno, en la parte indígena.

Miguel: Ella, cuando yo fui le comenté, no nos tuvo en cuenta.

Daniel quería ser contador; Miguel, médico o enfermero, pero las dificultades para lograrlo convirtieron ese sueño en una expectativa inviable, por falta de apoyo:

Miguel: Llevo siete años de haber terminado mi bachillerato y no ha sido posible de ninguna manera.

Cuando yo terminé, llegué a la Alcaldía, dije: “¿Yo cómo hago? Yo quiero estudiar esta carrera”. Yo en ese tiempo quería estudiar medicina.

En primer lugar, me dijo: “[Becas] No [hay], se le puede hacer un préstamo, pero sobre su propio territorio, una vivienda suya o si tiene

carro, si tiene moto, si tiene una tierra, pero suya”.

Y yo le dije: “Pero es que mi territorio, el resguardo, no es para eso”. Y yo me quedé con las cartas en las manos.

Y me dije: “¿Y ahora pa’ónde voy?”, pues me fui pa’ la Gobernación, y allá me dijeron lo mismo, que préstamo. Yo me desanimé y dije: “Noooo, pues tocará vivir como se vivía antes, ¡no hay otra cosa!”. Uno llega al mismo lugar, todo desanimado, ya no tiene uno ganas de salir adelante, porque le cierran a uno las puertas.

La falla es de las instituciones, porque no ven que uno tiene ánimo, ganas, que uno lucha por su etnia, por su comunidad, y de mi parte pues la salud, ¿sí? Más que todo.

Vea: la otra vez a un compañero lo picó una culebra y tocó llevarlo lejos, una distancia y eso es delicado, vea la persona puede fallecer. En cambio, uno capacitado como médico o así fuera como auxiliar de enfermería, pues uno puede tener su herramienta y ser una gran ayuda. Pueden decir: “Vea, llevémoslo allá, rápido, que allá hay un médico” y ya defiende a la comunidad en esa parte. Y es que los que somos así, que queremos hacer por salir adelante somos poquitos, en realidad la mayoría no quieren, les da pereeeeza. Son poquitos los que piensan y defienden a su comunidad.

Es una ironía ver en la publicación del Plan de Vida Sikuaní, de la Gobernación de Arauca, el literal 8 “Creación del programa de becas

para las comunidades del pueblo sikuaní” por \$658’276.800 (ver Imagen 1).

Imagen 1. Tabla de costos en salud, bienestar y becas, en el plan de vida sikuaní de Arauca



Plan de Vida Sikuaní
"ITANANIERNARCOPONA"

Tabla 38. Matriz de costos de las propuestas para el componente: Salud y Bienestar Social.

MATRIZ DE COSTOS PARA EL EJE O PROGRAMA DE DESARROLLO: SALUD Y BIENESTAR SOCIAL	
NOMBRE DE LA PROPUESTA	COSTO
1. Construcción y dotación de espacios recreativos y lúdicos para las comunidades Sikuaní	\$ 980.896.000,00
2. Campaña de sensibilización sobre la Violencia Intrafamiliar (VIF) en las comunidades Sikuaní.	\$ 73.776.000,00
3. Identificación y reubicación de los menores indígenas en abandono y ejerciendo la mendicidad y la explotación sexual infantil.	\$ 151.032.000,00
4. Talleres de actividades lúdicas y recreativas en las comunidades Sikuaní	\$ 63.057.600,00
5. Diseño e implementación de campaña educativa y de intervención étnica para prevención y rehabilitación social del alcoholismo.	\$ 149.872.000,00
6. Contratación, supervisión y evaluación constante por parte de la UAESA a los promotores de salud de las comunidades	\$ 421.776.000,00
7. Realización del primer Congreso de Medicina Tradicional Indígena del Pueblo Sikuaní, con invitados de otras comunidades indígenas locales y nacionales.	\$ 73.776.000,00
8. Creación del programa de becas para las comunidades del pueblo Sikuaní.	\$ 658.276.800,00
Costo Total	\$ 2.572.462.400,00

Los datos obedecen a estudios de costos al año 2011.

Fuente: Gobernación de Arauca y Consorcio de Comunidades Indígenas. Plan de vida sikuaní. Itananiernarcozona. (2011, p. 309)

Cuando me acerqué a hablar con Pedro Marín Silva, funcionario en la Alcaldía en Arauca, él también lamentaba no ver esos recursos invertidos. Sus explicaciones iban desde “el desorden y malos manejos” al desconocimiento de los jóvenes de las “oportunidades que brinda la Gobernación”. Es lamentable que más de seiscientos millones de pesos no logren dar estudio al menos a seis estudiantes que –según los líderes– puede costar cien millones al año, y que en realidad no costaría más de veinte millones anuales el sostenimiento, si se considera la opción de un crédito o beca para la matrícula.

Ante esta diversidad de experiencias, tanto exitosas como fallidas, el *Nosotros, los jóvenes estudiantes indígenas* adquiere una gran complejidad. Etnográficamente, no me fue posible rastrear con todo el detalle las trayectorias de vida de los jóvenes en las diferentes localidades; intenté mantener el contacto en todo lo posible, sobre todo por las redes sociales que manejaban. Para mí significó un gran desafío hacer una aproximación ontológica a este tema, dado que las trayectorias de vida están cruzadas por las circunstancias y la articulación biográfica particular. Sin embargo, me aventuraré en el siguiente acápite a realizar un análisis y postura al respecto.

2.1. “Mis semejantes” hoy

El 7 y 8 de noviembre de 2013 se realizó el Primer Encuentro Distrital de Estudiantes Indígenas Universitarios, en la sede de la ONIC en Bogotá. Allí estuve, con mi libreta de apuntes, la grabadora y la cámara fotográfica, en un rincón de la primera fila.

El encuentro inició con una larga intervención del mamo Crispín. Contó de su vida como estudiante y sus experiencias de contacto con indígenas de otros países. Después intervino Yeismit Armenta, joven wiwa.

Imagen 2. *Primer Encuentro Distrital de Estudiantes Indígenas Universitarios*



Bogotá, 7 de noviembre de 2013, sede de la ONIC. Yeismit Armenta, joven wiwa, con bastón rojo.

Fuente: Archivo personal.

Yeismit fue clave en la gestión de este encuen-

tro. Se presentó así:

Pidiendo permiso a los mayores, a los espíritus del territorio. [Hace una pausa]. Soy psicólogo de la Universidad Nacional, coordino el grupo de la Nacional de pensamiento mayor, de nuestro territorio y plantas sagradas.

Con el grupo Saber y Vida, con la Opiac empezamos a integrarnos. Nuestro fin es contribuir con las redes universitarias, empezando con el respeto por los mayores, trabajando con ellos los miércoles y viernes. El Círculo de la Palabra es para conversar cómo pensar bien, cómo estar bien, cómo estar feliz. La intención es integrar nuestro pensar, con los mayores.

El discurso de Yeismit se centra en la idea de un *Nosotros* conformado por indígenas estudiantes en la ciudad, que continúan ligados a los saberes heredados por sus antepasados. Esta idea se afirma en la charla que había tenido semanas antes Yeismit, Harry y Hermes en mi apartamento en Las Aguas:

Yeismit: [inicia su charla, mascado un puñado de hojas de coca y sacando su poporo] El Círculo de la Palabra responde a la necesidad de recordar tradiciones, de compartir la palabra y el conocimiento de las plantas, de identificar lo que nos es afín y lo que nos diferencia. ... Cuando venimos a estudiar debemos fortalecer más lo que traemos.

Harry: Sí, mi abuelo me ha enseñado muchas cosas y me gusta saber de eso. Estoy orgulloso de eso.

(2 septiembre 2013, Diario de campo N° 5)

Sin embargo, queda la duda si es un *Nosotros* que incluye a todos los jóvenes indígenas, como puede compararse con el documental *La selva inflada*, de Alejandro Naranjo (2015). Este documental refiere la situación que viven los jóvenes estudiantes indígenas en el internado José Eustacio Rivera, en Mitú (Vaupés). Es para ellos muy difícil estar alejados de sus familias – que pueden llegar a estar a varios días de distancia– y estar preocupados por la precaria situación económica, que los lleva a duros trabajos de cantería en lo que es una zona sagrada, según refirió uno de ellos. El documental muestra que uno de los estudiantes se suicida; los motivos no son claros, hablan los más allegados, su compañero de habitación y su mejor amigo. Su caso es una muestra de los numerosos suicidios que ya había referido El Tiempo (Romero Castro, 2009), que fue la noticia que llamó el interés de Naranjo, según refiere Tapia Jáuregui (2016). Este problema también lo ha tenido en cuenta el reciente trabajo del Ministerio de Educación Nacional, en el marco de planificación educativa para grupos étnicos:

Las opciones de internados desarrolladas para los jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas para su acceso a la educación básica secundaria o a la Media (se documentaron casos en Amazonas y Vaupés), han producido fenómenos que, según lo expresaron en las entrevistas realizadas a secretarios de educación y docentes, en-

trañan problemas de relacionamiento y de desarraigo que también llevan en algunos casos a un elevado número de suicidios cada año. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 16)

Surge una pregunta sobre cuál es el objeto de la educación occidental: ¿Consolidar la unión de un *Nosotros* entre jóvenes, como ocurrió en el Encuentro de noviembre de 2013? ¿Agobiar con un sinsentido, porque los saberes recibidos no tienen aplicación práctica en el contexto de sus comunidades y sus vidas como ocurre en los testimonios de los jóvenes de Mitú? ¿Lograr una puesta en común de saberes prácticos y teóricos, como en La Salle, sede Utopía, aun si no se tienen en cuenta los saberes indígenas?

La reflexión lleva a cuestionar la integración de un término *Nosotros* para hablar de todos los jóvenes indígenas. Parece inmensa la brecha entre los que se quedan en sus comunidades luego de graduarse y los poquísimos que ingresan a estudios de educación superior. Aun así, considero viable intentar definir ese *Nosotros*, teniendo en cuenta la propuesta de Schütz, sobre todo porque es una preocupación central para la antropología, como lo explica Jaramillo:

Todo el giro ontológico implicó un análisis de nuevos objetos etnográficos, aparatos, formas de conocimiento, y la revitalización de reflexiones de larga data sobre las relaciones entre agentes humanos y no humanos en la vida social. En su conjunto, la reflexión ontológica implicó una reflexión más amplia sobre el problema de las escalas de observación y, por ende, de las

posibilidades de construcción de conocimiento antropológico. (Jaramillo Salazar, 2013, p. 16)

En la estructuración del mundo de la vida para un sujeto, se considera por una parte la experimentación “objetiva” de situaciones que son las mismas para sus semejantes; por otra parte, cómo **proyecta sus propios planes en este mundo de la vida**, que resiste la realización de sus objetivos, por lo cual algunas cosas son factibles y otras no (Schütz y Luckmann, 2009, p. 35). En ese contexto mi “semejante” es alguien cuya acción es como la mía, se conforma un conjunto de “colegas” de tradición y de cosmovisión natural-relativa, porque comparten cinco características que resumo a continuación.

En primer lugar, por compartir los contextos de sentido sobre lo humano, lo no humano y el conocimiento experiencial y corporal (Buitrago Escobar, 2017 cap. 3-4). En segundo lugar, cuando las acciones de dos sujetos están subjetivamente motivadas e intencionalmente articuladas de acuerdo con intereses particulares y con lo que resulta factible para ambas personas. En este caso, las motivaciones para continuar los estudios son semejantes y la factibilidad para llevar a cabo los planes por lo general son equivalentes, porque incluso quienes lograron ingresar a la educación superior tuvieron en su mayoría los mismos problemas que quienes no ingresaron.

En tercer lugar, emplean tipificaciones lingüísticas y conductas, en las cuales las explicitaciones de los predecesores siempre están presentes para ambos (Schütz y Luckmann, 2009, p. 37).

En las reuniones en Bogotá son evidentes tales explicitaciones; los predecesores tienen el papel de invitados de honor, cuya palabra se respeta y desea seguir. Yeismit Armenta primero presenta sus palabras de respeto a los mayores, a un gran conjunto de ancestros, y luego sí se presenta como profesional universitario. En otras ocasiones, como las charlas con Marcos Aldana, si bien no hay cercanía personal con las autoridades de su resguardo, se reconoce su autoridad y se proyecta un momento de diálogo.

En cuarto lugar, se considera que dos personas son semejantes si ambos experimentan objetivamente, en contextos subjetivos de sentido, las resistencias y limitaciones a los proyectos, así como los motivos “obvios” de los actos (cf. p. 37). Aquí puede hallarse una brecha entre quienes optan o no por el suicidio en el documental de Naranjo (2015). Los jóvenes del documental no comprenden a cabalidad los motivos de este acto. Los análisis pueden ir desde las explicaciones facilistas hasta análisis económicos o psicológicos, pero dados desde el Otro. En el conjunto del que hacía parte (su *Nosotros*), no es fácil comprenderlo porque las resistencias y limitaciones a sus proyectos de vida son iguales, y sin embargo la salida a estas dificultades tuvo una respuesta que no es obvia. Entre los jóvenes entrevistados, todos encuentran unas resistencias y limitaciones comunes, como las que mencionaba el profesor José Moreno, de IE Kuwei:

Lo primero que limita a los muchachos es el factor económico; segundo, la distan-

cia; tercero, los cambios. Cuando llegan a la universidad es como estar en otro mundo, sin su familia, en un espacio pequeño, una piecita. Eso es difícil y ellos no saben eso hasta que están ahí. Y todo eso en una ciudad grande e insegura.

(13 febrero 2013, Diario N° 1)

En quinto lugar, mi semejante es “quien ha sido afectado de la misma manera por las circunstancias históricas que yo he vivido” (Schütz y Luckmann, p. 66). La historicidad compartida los agrupa, no necesariamente por vivir en los mismos territorios, pero sí por vivir circunstancias históricas comunes a su pueblo; por ejemplo, las persecuciones han sido un punto común para numerosos pueblos indígenas. Pocos jóvenes conocen a fondo su historia (como Hermes o Marcos), pero sí se autorreconocen como integrantes de un conjunto que ha pasado por unas circunstancias históricas difíciles que les son comunes.

Las vivencias de Hermes, Merly, Alirio, Marcos, César y Héctor están dentro de una misma historicidad que les permitió continuar sus estudios, aún sin el apoyo de los líderes de sus resguardos. Daniel y Miguel también han vivido una historicidad semejante, pero sus oportunidades no tuvieron la misma viabilidad, a pesar de las exorbitantes cifras que sugieren la existencia de apoyo económico para las becas. Las familias de Daniel y Miguel –a diferencia de los otros jóvenes– no pudieron hacerse cargo de los gastos que exigía ingresar a la educación supe-

rior, o como también pasa en Mitú, para superar las resistencias y limitaciones a sus proyectos académicos.

Para cerrar, debo acotar que estas preocupaciones filosóficas y antropológicas para definir un *Nosotros* no tienen relevancia para las políticas gubernamentales. La obtención de un Certificado Indígena, expedido por la Oficina de Asuntos Indígenas, adscrita al Ministerio del Interior, sólo tiene en cuenta la carta del Gobernador indígena a cargo del resguardo y un certificado de la Alcaldía local que indique que quien firma como Gobernador fue elegido para tal cargo en una fecha determinada. Con este certificado se pueden acceder a beneficios universitarios como por ejemplo: no pagar inscripción para el examen de ingreso de la Universidad Nacional, participar en las becas que ofrece la Universidad Externado, obtener un 80% de descuento en la matrícula de la Universidad del Rosario.

El 28 de agosto de 2013, Hermes vino al apartamento con unos amigos indígenas de su universidad. Harry y Néstor son pijaos, pero la actitud hacia lo que estudio como su conjunto *Nosotros* es muy diferente. Harry creció con sus abuelos en el resguardo, conoce de sus tradiciones y se enorgullece de ello. Néstor, en cambio, creció en Ibagué, lejos de sus abuelos maternos pijaos, sus intereses personales y académicos se alejan por completo de los temas indígenas. Es un caso muy semejante al vivido por Laura Martínez. Ella creció con su familia paterna en Medellín, pero cuando su padre fue encarcelado la envia-

ron, al iniciar su adolescencia, al resguardo sikuani de su madre cerca de Puerto Inírida. Fueron unos años de choque, dijo: “¡Yo no sabía que era indígena!” (Entrevista 14 de febrero de 2014). Ella pensaba que las burlas de sus tías eran solo para molestarla, por ser de tez morena. Al llegar al resguardo, no hablaba el idioma, no conocía las tradiciones ni los rituales. Cuando terminó el colegio, viajó a Bogotá donde una hermana muchos años mayor. Supo de “unas tales becas, que dan si uno es indígena”. Obtuvo el certificado y eso “ayudó para seguir estudiando”, y además para obtener empleo en la misma Oficina de Asuntos Indígenas.

Conversando con Hermes, él expresaba su preocupación porque la Academia idealiza a los indígenas en dos puntos clave: al suponer que las autoridades del resguardo siempre apoyan al joven que viene a estudiar (que no es su caso ni el de los demás jóvenes entrevistados) y al suponer que todos los estudiantes tienen un vínculo fuerte o por lo menos gran interés por sus tradiciones (que no es el caso de Néstor o Laura). César también exponía esta situación así:

César: Nosotros allá [en el resguardo] oímos decir: “Voy a ir a universidad... no, eso es ¡difícil!”, porque uno en sí, uno no tiene apoyo económico. En realidad, sí puede haber **oportunidades** de estudiar en los Andes, en el Externado, en la Nacional, sí hay, eso lo sé hoy. Para el indígena hay ciertas ayudas. Pero cuando salí de bachillerato nadie me comentó de eso. A la comunidad van, hacen visitas,

antropólogos, cosas así, y dicen: “Ustedes tienen que estudiar, porque a los indígenas les ayudan mucho, ustedes tienen el estudio gratis, tienen un rango importante, ustedes pueden salir adelante”. Pero los **líderes** callados, ellos dicen: “Ustedes van a ir allá a desenfocarse de la cultura, mejor no vayan a perder el tiempo ya que no hay plata, ustedes pueden ir allá, para aguantar cinco años para ser profesional”.

Flor: ¿Los líderes en algún momento los convocan, les dicen algo así?

César: Una de las cosas es que de pronto no hay así esos comentarios, pero sí hay entendidos, porque es que siempre hay ese tema, pero no lo hablan, eso refleja una falta de interés acerca de la educación superior.

Entrevista, 19 de abril de 2015.

Es mayor el vínculo entre los mismos jóvenes como indica más adelante César:

Flor: ¿Allá en el resguardo cómo circuló la noticia de que Hermes estudiaba?

César: Pues yo le cuento que uno se sorprendía, uno decía: “Vea, sí hay forma, modo de poder entrar a una universidad”. Entonces algunos jóvenes empezaron a interesarse por entrar a una universidad. Ya que nos enteramos de eso, que estudiar. Entonces como que, al menos a mí, me dio esperanza. Pues la verdad, yo nunca oí

a los líderes diciendo algo así como “vean, si él puede entrar, ustedes también”, no, callados. Más bien como que no hablaban del tema, de estudiar, nada.

De hecho, el desinterés de los líderes por mejorar la situación de los jóvenes es lo que motivó a César a estudiar Trabajo Social:

Flor: ¿Y por qué te dio por estudiar Trabajo Social y no otra cosa?

César: Yo ya sabía... antes antes había escuchado de Trabajo Social. Ehhh, se llama Diana Naranjo. Ella iba allá a la casa. Ella trabaja en Bienestar Familiar. Entonces, sí, Trabajo Social permite orientar a las personas, acompañar procesos de política, como ser asesor, orientador en proyectos, gestor de proyectos, ehhh, cómo ser esa guía. Entonces viendo que los líderes son así, así [agita su mano, indicando “regular”] y yo tengo como el pensamiento que eso algún día puede cambiar, alguien puede hacer eso. Sí, el Trabajo Social es muy bueno porque me permite abrir esos campos de trabajo en que sí se puede cambiar algún día en mi comunidad las cosas, puede verse protegida en muchos campos de trabajo.

El hecho de que una entidad estatal se arrogue el derecho a definir quién es indígena o no por medio de un certificado es –antropológicamente hablando– problemático. Ha sido una respues-

ta consensuada entre autoridades indígenas y entidades estatales, pero que da por sentados unos vínculos entre los miembros de un amplio conjunto, sin revisar su validez o no. En el caso de los jóvenes estudiantes indígenas, se certificaría además su condición de estudiante por su pertenencia a una institución educativa, pero en definitiva no son homogéneas las relaciones con sus mayores, con las autoridades y con otros estudiantes.

La preocupación por caracterizar este *Nosotros, los jóvenes estudiantes indígenas* tiene como objetivo destacar los problemas comunes en sus trayectorias de vida. Sus planes en el mundo de la vida se han trazado por la influencia común de la Escuela, como ámbito finito de sentido, con un destino deseable en el estudio universitario. Cortés Lombana destaca:

Los pueblos indígenas afrontan el reto de hacer parte de la multiculturalidad del mundo globalizado sin perder su identidad de pueblos, pero corren también el riesgo de asimilarse y desaparecer en dicha confrontación. Los egresados indígenas pueden jugar un papel en uno u otro sentido, o no jugar ningún papel en relación con sus comunidades, en lo cual tendrá mucho que ver la orientación que reciban en las universidades, además, lógicamente, de la participación y el compromiso que hayan tenido en los procesos y las luchas de sus comunidades. (Cortés Lombana, 2007, p. 117)

Para todos ellos –estén más o menos compro-

metidos con sus tradiciones–, la factibilidad para proyectar los planes en su mundo de vida, que tiene un marco familiar semejante, dificultades económicas comunes y preocupaciones relativas a las posibilidades viables para lograr sus metas. En ellos no hay una “identidad” estática y definida, sino que son individuos culturalmente formados por una vida *intercultural* (Grimson, 2011, p. 34).

El discurso de la indigeneidad afecta muy distinto a don Clemente y a los jóvenes. Don Clemente está haciendo una reelaboración discursiva de un conocimiento que ha adquirido por experiencia mientras que los jóvenes, inmersos en la escolaridad moderna y las expectativas laborales, han tenido una experiencia sobre la indigeneidad más ligada al discurso; por eso se conectan mucho más con las metas ideales de la escolarización: ser sujetos del desarrollo. No considero que esto sea una pérdida de identidad, ni que la educación o las nuevas posibilidades laborales tengan como resultado la extinción de lo indígena, como lo consideran algunos autores: “Con estas políticas de integración se pone en peligro la existencia de los últimos indígenas en las últimas fronteras indígenas de la civilización” (Gómez López, Molina Gómez, & Suárez Pérez, 2012, p. 118). En cambio, coincido con el sociólogo francés Michel Wievorka en su análisis sobre la identidad y la vitalidad cultural:

[E]ntre las diversas orientaciones posibles para una acción cultural, las más deseables son aquellas que permiten al actor conjugar el respeto o la afirmación de una

cultura propia, de una identidad, con una participación individual en la vida moderna, lo que implica una tensión, marca y condición de su subjetividad. En esta perspectiva, la identidad no quiere decir gueto, encierro, sino recurso al servicio de un desarrollo personal. El intercambio económico, la participación en la vida política, la posibilidad para cada individuo de distanciarse de su identidad particular sin tener, por tanto, que romper con ella, son factores de dinamismo, de vitalidad cultural[.] (Wieviorka, 2006, p. 66)

Considero que hay una transformación de la idea de indigeneidad entre la población joven, que aúna las posibilidades de vivir lo propio a través de su desarrollo personal, que en las circunstancias actuales exige un nuevo conocimiento sobre el entorno ya no solo de la naturaleza, sino de las posibilidades viables en lo laboral y lo educativo.

3. *De lo viable a lo posible*

Tomo prestadas las palabras de Ulla Thøgersen (2011): se impone una transformación cultural del deseo a través de la práctica educativa. En este caso, añadiría que también a través del contexto socioeconómico. Las expectativas y deseos de logros académicos ya no están del todo mediados por las ambiciones personales o los anhelos familiares, ni siquiera por los posibles planes de las autoridades tradicionales, quienes lamentan que “los territorios de nosotros los si-

kuani se están quedando sin jóvenes que promuevan el desarrollo comunitario” (Ministerio del Interior, 2013, p. 103).

¿Qué ha sucedido con esta transformación de los anhelos de los jóvenes? Considero aquí varias respuestas posibles. En primer lugar, el reconocimiento de los derechos a las poblaciones minoritarias ha dado lugar a la reivindicación de sus derechos; sin embargo, esto no se ha traducido en políticas de redistribución. Así, por ejemplo, en el caso de la educación, se ha reivindicado el derecho a la educación, pero también se ha legislado según parámetros que no responden al ejercicio pleno de tales derechos. También se ha reivindicado su derecho al acceso a la educación superior, incluso se han creado algunas entidades para el apoyo a estudiantes indígenas, como el Fondo Álvaro Ulcué Chocué, pero siguen funcionando bajo las normas de evaluación del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior (Icetex), que de nuevo desvirtúan las solicitudes de equidad de los pueblos indígenas y no brindan pleno apoyo a los estudiantes que reciben estos créditos.

Las entidades estatales en sus discursos afirman promover el ingreso de estudiantes indígenas, pero en la realidad se desprecupan por los resultados obtenidos. En palabras de Yudice, citadas por Grimson: “La cultura pasó a ser el terreno donde se forjaron nuevas narrativas de legitimación con el objeto de naturalizar el *desiderátum* neoliberal de expurgar al gobierno de lo social (Yudice, 2002, p. 19)” (Grimson, 2011,

p. 80).

Otra posible razón para los cambios vividos por los jóvenes indígenas reside en que las elecciones en la trayectoria de vida presuponen una libertad que, no obstante, se halla condicionada y sujeta, según la lógica neoliberal, como lo explica Veiga-Neto, citando a Dean (1999, p. 165):

Las diversas prácticas neoliberales que regulan las relaciones sociales, en el capitalismo avanzado, [...] «son prácticas de “libertad” en el sentido en que ellas continuamente asocian y disocian sujeción y subjetivación, dominación y fabricación de subjetividades». (2010, p. 227)

En esta denominada *fabricación de subjetividades* se observa una transformación social de lo colectivo a lo individual. Sosa mencionaba cómo las actividades colectivas y la preocupación por el bienestar del grupo, en el *unuma*, eran de gran importancia:

Cuando un hombre estaba enfermo por mucho tiempo, los otros hacían un *unuma* para él, y él quedaba endeudado, pues tenía que trabajar para cada uno, más tarde, cuando se alentara. Si era un viejo que ya no podía trabajar y no tenía yernos o hijos, a veces el líder de la comunidad convidaba a los otros hombres del caserío para hacerle un *unuma* gratis. [...] Lo que importaba era la unidad. (1985, p. 31)

Las posibilidades para continuar esta forma de

trabajo colectivo están dadas en el papel, en leyes que promueven la autonomía política y social de los pueblos indígenas, pero en la vida cotidiana la situación ha cambiado dramáticamente. Las políticas neoliberales para la región de la Orinoquia se orientan hacia la explotación minera y petrolera y, recientemente, proyectos agroindustriales de gran extensión. Además, ha sido zona de conflictos militares durante décadas, donde “el paramilitarismo se encamina a la defensa o construcción de un orden político en territorios capaces de suministrar recursos económicos y proveer redes de contactos políticos y sociales con la nación por medio de la elite local y regional” (González G, 2012, p. 11).

Los efectos de la industria de hidrocarburos en la región han traído otras dinámicas de mercado y de consumo, así como de relación entre líderes indígenas y estas industrias. Desde la escuela, los jóvenes reconocen las nuevas formas de inserción al mercado laboral y las posibilidades de subsistencia en los resguardos. La opción de mantener una economía de subsistencia por medio de la agricultura tiene serios obstáculos, que van desde la compra de las semillas, herramientas e insumos como fertilizantes y plaguicidas, hasta los sistemas de riego, inexistentes en los resguardos.

La autonomía de los pueblos indígenas se ve opacada por la posibilidad de llevar a cabo sus metas. La historia de la educación para pueblos indígenas ha pasado por una serie de reivindicaciones que actualmente en la legislación está presente, pero en la práctica afronta serias difi-

cultades por causa del sistema político de corte neoliberal, que promueve el reconocimiento y la autonomía, pero también la sujeción permanente a modelos establecidos y, en últimas, la despreocupación por la efectividad de las medidas.

Las expectativas y deseos de los jóvenes entran en juego con las oportunidades viables, es decir, no sólo con la posibilidad para acceder a becas o créditos, sino también la oferta laboral de su entorno. Estas oportunidades viables están condicionadas por el apoyo familiar, la distribución de la información, los vínculos con personas que los apoyen financieramente, la orientación recibida y las opciones disponibles. Así dicho puede parecer abstracto, pero por ejemplo Hermes Gaitán no habría tenido su oportunidad en la Universidad Externado si el trámite para obtener el certificado en el Ministerio del Interior no se hubiese logrado rápidamente; esto sucedió porque conocía a un funcionario de la Oficina de Asuntos Indígenas quien me guio rápidamente hacia la persona encargada de este trámite; ella luego nos informó que el Externado otorgaba becas por “hablar dialecto”. Precisamente llamé a Miguel Rocha, quien en ese momento dirigía el Programa Interacciones Multiculturales en la universidad, y me informó que las entrevistas para esta admisión eran al día siguiente. No se puede hablar sólo de una feliz serie de casualidades, sino de una red de relaciones que si se vinculan pueden crear tales oportunidades. Ni Daniel Delgado ni Miguel García contaron con esta red, por lo cual sus anhelos de continuar estudiando se vieron

truncados.

Considero que las redes de relaciones se favorecen con un mayor capital económico y educativo, pero no necesariamente por el dinero o por la información, sino sobre todo por tener las herramientas y por comprender cómo acceder a la información en un mundo burocratizado, normalizado, etiquetado, ajustado en una lógica muy distinta a la de gran parte de las comunidades indígenas. Es importante conocer no sólo el contexto económico y los problemas sociales, sino también comprender que los factores que motivan las posibilidades de elección están más allá de sólo anhelos individuales, sino que tienen que ver con una red de relaciones que puedan crearse con diversos actores: actores estatales y funcionarios de entidades que promueven sus derechos, tanto en el ámbito local como nacional; actores de la industria que hoy deben estar comprometidos con la Responsabilidad Social Empresarial y que, para darle cumplimiento, pueden dar apoyo directo a los jóvenes a través de becas que tengan garantía de continuidad; actores indígenas responsables con quienes se pueden compartir experiencias de creación de modelos educativos, como ha sucedido entre el pueblo Nasa y Wayúu, dialogar con otros pueblos para conocer sus propuestas y también para crear vínculos de ayuda; actores académicos que debemos promover la difusión de la información sobre trámites para documentación o en una labor de acompañamiento, como parte de una lucha contra la epistemología de la ceguera, por una “sociología de las emergencias”.

La educación para pueblos indígenas plantea hoy nuevos retos que superan la mera revisión de un currículo o de la formación docente; su efectividad puede orientarse a través de esa red de relaciones para crear posibilidades de realizar los sueños de los jóvenes de hoy.

Conclusiones

El mundo de la vida es, ante todo, el ámbito en la práctica, de la acción. Los problemas de la acción y la **elección** deben ocupar, por lo tanto, un lugar fundamental en el análisis del mundo de la vida.

Schütz y Luckmann. *Estructuras del mundo de la vida*. (2009, p. 38)

Los cambios entre conocimiento y escolarización muestran cómo las trayectorias de vida de los jóvenes están inscritas en los cambios en su historicidad, su articulación biográfica y sus experiencias con el Otro, hasta llegar a conformar no una identidad homogénea sino una vida intercultural. Considerarlos como conjunto que he llamado *Nosotros, los jóvenes indígenas universitarios* es útil para destacar los problemas comunes para lograr sus planes de vida.

Los estudiantes hacen parte de un Nosotros vinculado con los antepasados de quienes heredan aspectos relacionados con la cosmovisión natural-relativa; sin embargo, sus planes en el mundo de la vida se han trazado por la influencia común de la escuela, con un destino deseable en

el estudio universitario y en la inserción laboral para ser de ellos “sujetos útiles” a la sociedad. Las expectativas de vida tienen un sesgo más individual que colectivo, en adaptación a los cambios en la historicidad del mundo. En ese contexto está la mayoría de intereses estudiantiles de los jóvenes de grado 11°.

Sus semejantes ya no se limitan a su conjunto de pares, sino a un colectivo de jóvenes indígenas con intereses comunes. En esta relación con sus semejantes, reconocen nuevos planes de vida y también cómo realizarlos. Así sus planes de vida se concretan dentro de una cierta gama de selección esencialmente condicionada por la forma en que le son transmitidas en su mundo social, influido por relaciones horizontales y verticales. Estas experiencias con sus semejantes y con los Otros –los no-indígenas– definen cómo se socializa el mundo total de la vida. Los jóvenes experimentan el mundo social ya establecido a través de la suma de sus saberes familiares y de las expectativas alimentadas a través de la escuela, así surgen unas posibilidades fáciles o difíciles de alcanzar, lo que denomino *posibilidades viables*, que dependen sobre todo de una red de relaciones entre diferentes actores.

Se comprenden a cabalidad las palabras de don Clemente:

Estamos en un mundo nuevo, un mundo de cambios, el pensamiento se está moviendo, no sólo de nosotros, de la humanidad.

Esa es otra época, nosotros estamos for-

mando otra historia y otro mundo de pensamiento, así tenemos que construir un lugar para que forme esta nueva historia. Un lugar para trabajar un grupo que sea que quiera trabajar, formar con amor, de principio hasta terminar, eso son años, años, para formar otro mundo de pensamiento. Eso se llama cambio del mundo, pero no las cosas de tocar, sino del pensar.

(Diario de campo, Bogotá, 11 de noviembre de 2012)

El mundo de pensamiento cambia no solo para los jóvenes, sino también para los mestizos, que ya no podemos asumir un mero papel de observadores, debemos ir en pro de una justicia cognitiva, como condición de posibilidad de la esperanza para que las oportunidades de los jóvenes no solo sean viables, sino realmente posibles.

Referencias

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, 1986*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

Blaser, M., Feit, H. A., & McRae, G. (2004). *In the Way: Indigenous Peoples, Life Projects, and Development*. London, New York: Palgrave.

Buitrago Escobar, F. A. (2017). *Conocimiento,*

trayectoria y habitar en la transformación del mundo sikuani. Tesis doctoral en Antropología. Universidad de los Andes.

Calle Alzate, L. (2015). *La insaciable búsqueda de El Dorado: procesos hegemónicos y dispositivos de dominación en un pueblo sikuani de la Orinoquía colombiana*. Tesis doctoral en Antropología. Universidad Complutense de Madrid. Retrieved from <http://eprints.sim.ucm.es/37892/>

Cortés Lombana, C. (2007). Indígenas universitarios en Bogotá. *Revista Etnias & Política, 4*, 117–121.

DANE. (2010). *Reporte Estudios por grupo étnico*. Bogotá: DANE.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. (J. G. Gandarilla Salgado, Ed.). México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Siglo XXI.

De Vries, P. (2007). Don't compromise your desire for development! A Lacanian/Deleuzian rethinking of the anti-politics machine. *ThirdWorldQuarterly, 28*(1), 25–43. <https://doi.org/10.1080/01436590601081765>

Dean, M. (1999). *Governmentality: Power and Ruler in Modern Society*. London: SAGE Publications.

Fernández Lizarazo, J. C., & Peña Venegas, R. A. (2012). Estilos de aprendizaje a partir de la práctica productiva en educación

- superior rural: caso Utopía. *Revista de La Universidad de La Salle*, 57, 137–160. Retrieved from <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/762/678>
- García Pónare, R. (1992). *Estilo cognoscitivo guahibo. Factores cognoscitivos y socio-culturales que afectan el aprendizaje de niños guahibos*. Bogotá: Editorial Alberto Lleras.
- Gobernación de Arauca, & Consorcio de Comunidades Indígenas. (2011). *Plan de vida sikuni "Itananiernacopona". Elementos para el conocimiento de la sociedad mayoritaria*. Arauca: Secretaría de Gobierno y Seguridad Ciudadana Departamental.
- Gómez López, A. J., Molina Gómez, N., & Suárez Pérez, C. (2012). Vichada: éxodo y etnocidio indígena; el avance de la ganadería extensiva y de la colonización. *Maguaré*, 26(1), 75–121.
- González G, F. E. (2012). Integración territorial y marginalidad espacial: un acercamiento al conflicto en el Oriente del país. In *Conflicto y territorio en el Oriente colombiano* (pp. 7–25). Bogotá: Odecofi, Observatorio para el desarrollo, la convivencia y el fortalecimiento institucional.
- Graeber, D. (2001). *Toward an Anthropological Theory of Value. The False Coin of Our Own Dreams*. New York: Palgrave.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ICETEX (n.d.). Fondo comunidades indígenas. Fondo Álvaro Ulcué Chocué. Retrieved June 27, 2014, from <http://www.icetex.gov.co/dnnpro5/es-co/fondos/programas-especiales/comunidadesind%25C3%25A-Dgenas.aspx>
- Ingold, T. (2007). *Lines. A brief history*. London & New York: Routledge.
- Jaramillo Salazar, P. (2013). Etnografías en transición: escalas, procesos y composiciones. *Antípoda*, (16), 13–22.
- Knoke, D., & Yang, S. (2008). *Social Network Analysis*. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications.
- Levinson, B. A., Foley, D. E., & Holland, D. C. (1996). *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practices*. Albany: State University of New York Press.
- Mattei Müller, M.-C. (2009). Venezuela en la Orinoquia. In I. Sichra (Ed.), *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina* (pp. 478–507). Mariscal, Ecuador: Unicef y FUNPROEIB Andes.
- Ministerio de Cultura. (2009). Auto-diagnóstico sociolingüístico de la lengua sikuni. Informe preliminar. Programa de protección a la diversidad etnolingüística. Pueblo sikuni. Bogotá: Universidad Externado de Colombia y Departamento de Cultura del Gobierno Vasco.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Pro-*

- yecto de fortalecimiento de la educación media y tránsito a la educación terciaria 2014-2021. Marco de planificación para grupos étnicos. Retrieved from http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235111_archivo_pdf_marco_planificacion_pueblos_etnicos.pdf
- Ministerio del Interior. (2013). *Jiwisikuanitsi wajanakua liwaisinamuto. Plan salvaguarda sikuani. Documento plan salvaguarda del pueblo indígena sikuani de los Llanos Orientales de Colombia. departamentos: Arauca, Guainía, Meta y Vichada*. Villavicencio.
- Naranjo, A. (2015). *La selva inflada*. Documental audiovisual. Colombia.
- Pallas, A. M. (2003). Educational transitions, trajectories and pathways. In J. Mortimer & M. Shanahan (Eds.), *Handbook of life course* (pp. 165–184). New York: Kluwer Academic Plenum Publishers.
- Reinoso Galindo, A. E. (2009). Colombia en la Orinoquia. In I. Sichra (Ed.), *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina* (pp. 457–477). Mariscal, Ecuador: Unicef y FUNPROEIB Andes.
- Romero Castro, R. D. (2009). Suicidios indígenas espantan a Vaupés; en cuatro años, 24 jóvenes se han ahorcado. *El Tiempo*. Retrieved from <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-5785767>
- Sarrazin, J.-P. (2012). New Age en Colombia y la búsqueda de la espiritualidad indígena. *Revista Colombiana de Antropología*, 48(2), 139–162.
- Schütz, A., & Luckmann, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. (N. Míguez, Trans.), *Structures of the Life-World, 1973*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sosa, M. (1985). *El valor de la persona en la economía guahiba*. Bogotá: Editorial Townsend.
- Tapia Jáuregui, T. (2016). La Selva Inflada: un documental sobre suicidios indígenas en el Vaupés. Retrieved May 1, 2016, from https://www.vice.com/es_co/read/la-selva-inflada
- Thøgersen, U. (2011). Desire, Democracy and Education. *Educational Philosophy and Theory*, 43(4), 400–410. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00482.x>
- Unicef. (2003). *Los pueblos indígenas en Colombia. Derechos, políticas y desafíos*. Bogotá: Unicef.
- Veiga-Neto, A. (2010). Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 213–235.
- Wieviorka, M. (2006). Cultura, sociedad y democracia. In D. Gutiérrez Martínez (Ed.), *Multiculturalismo, desafíos y perspectivas* (pp. 25–76). México: Siglo XXI, UNAM.
- Yudice, G. (2002). *El recurso de la cultura*. Barcelona: Gedisa.