

**TRABAJO ARBITRADO**

[Cierre de edición: 01 de agosto, 2018]

Sección: Artículos de Revisión. Reflexividades Polyphónicas

<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>

[polyphonia@celei.cl](mailto:polyphonia@celei.cl)

ORIGINAL



Vol. 2, (2), Agosto-Diciembre 2018, págs.105-126

ISSN: 0719-7438

**Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva**  
Publicación científica del Centro de Estudios  
Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile

Fecha de envío: 23 de abril, 2018

Fecha primera revisión: 19 de mayo, 2018

Fecha segunda revisión: 26 de julio, 2018

Fecha de aceptación: 30 de julio, 2018

Publicación: 15 de agosto, 2018

## Historias y memorias del Cabildo Indígena Universitario de Medellín (CIUM): sembrando la palabra de resistencia y dulzura para una permanencia desde el buen vivir y la ancestralidad, 2009-2017<sup>1</sup>

### **Diana Cristina Guapacha**

Indígena embera chamí-umbra, exgobernadora del CIUM 2016-2017,  
estudiante de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales y  
Humanas. Univ. de Antioquía.

E-mail: [diana.guapacha@udea.edu.co](mailto:diana.guapacha@udea.edu.co)

 <https://orcid.org/0000-0001-6616-8576>

### **William Cuaical Palma**

Indígena pasto, gobernador del CIUM 2017-2018, estudiante de Trabajo  
social. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Univ. de Antioquía.

E-mail: [william.cuaical@udea.edu.co](mailto:william.cuaical@udea.edu.co)

 <https://orcid.org/0000-0002-2989-3901>

<sup>1</sup>Artículo resultado de la investigación “Vivenciando la interculturalidad en la educación superior: procesos, estrategias, reflexiones y aportes para la permanencia y el acompañamiento, desde el Cabildo Indígena Universitario de Medellín (CIUM), 2009-2016.” Financiada por el Comité para el Desarrollo de la Investigación, CODI, de la Universidad de Antioquia. Convocatoria Permanencia con Equidad, 2016. Una versión complementaria de este artículo será publicada como capítulo de libro en la Universidad de Antioquia (Colombia).

### **Milena Tunubalá Calambás**

Indígena Misak, integrante del CIUM 2017-2018, estudiante de Artes Plásticas, Facultad de Artes. Univ. de Antioquía.  
E-mail: milenamisasak@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4044-6659>

### **Solanlle Cuchillo Jacanamijoy**

Indígena kamëntsá, integrante del CIUM, estudiante de sociología, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Univ. de Antioquía.  
E-mail: solciologa@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5438-5685>

### **Mg. Alexander Yarza de los Ríos**

Profesor e investigador capunúa, Facultad de Educación. Acompañante y aprendiz del CIUM 2008-2018. Univ. de Antioquía. Co-Director Grupo de investigación Unipluriversidad. Investigador asociado Grupo historia de la práctica pedagógica en Colombia. Co-coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO Estudios críticos en discapacidad.

E-mail: victor.yarza@udea.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-4758-4619>

## **Resumen**

El artículo presenta una contextualización latinoamericana sobre la situación de los pueblos indígenas, con énfasis en la educación superior, en tanto marco de comprensión de los procesos de sistematización crítica y decolonial de las acciones, reflexiones, aportes y propuestas del Cabildo Indígena Universitario de Medellín (CIUM), entre 2009 y 2016, como una contribución para la co-creación de un modelo de acompañamiento y permanencia estudiantil desde la ancestralidad, el Buen Vivir y la interculturalidad crítica, y el fortalecimiento de los procesos organizativos, culturales, formativos y políticos de los indígenas estudiantes de la Universidad de Antioquía y, posiblemente, de otras instituciones de educación superior en Colombia. Los pilares y raíces conceptuales trenzan la perspectiva sobre las monoculturas, la interculturalidad crítica en educación superior, con la ancestralidad y el Buen Vivir, desde los saberes propios para pensar el acompañamiento y la permanencia en las universidades mono/multiculturales y convencionales. La presente investigación es de corte cualitativo, orientada por los presupuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos del paradigma colaborativo, participativo o cooperativo, con metodologías decoloniales, desde una sistematización crítica de experiencias, saberes y prácticas. Se presenta la síntesis de una trama en espiral con las memorias y experiencias del CIUM (junto con algunas tensiones y conflictos), que permiten constatar que es un espacio simbólico y una estrategia de permanencia y acompañamiento, para continuar en el camino de la interculturalización crítica de la educación superior convencional. También se comparten algunas reflexiones sobre el Plan Integral de Vida de los Indígenas Estudiantes de Medellín, y sus potencialidades para la construcción participativa de un modelo de acompañamiento y permanencia desde la ancestralidad y el Buen Vivir. Finalmente, se presentan algunos logros, claros oscuros y proyecciones para seguir sembrando una palabra de resistencia y dulzura en la Universidad, que colabore con la producción de otras condiciones de construcción de otros mundos posibles.

**Palabras clave:** *educación superior, permanencia estudiantil, interculturalidad crítica, buen vivir, ancestralidad.*

## **Histories and memories of the Cabildo Indígena Universitario de Medellín (CIUM): sowing the word of**

## resistance and sweetness for a permanence from living well and ancestry, 2009-2017

### Abstract

The article presents a Latin American contextualization on the situation of indigenous nations, with emphasis on higher education, as a framework for understanding the processes of critical and decolonial systematization of the actions, reflections, inputs and proposals of the Cabildo Indígena Universitario de Medellín (CIUM), between 2009 and 2016, as a contribution to the co-creation of a student accompaniment and permanence model based on ancestry, Living Well and critical interculturality, and the strengthening of the organizational, cultural, educational and political processes of the indigenous students of the University of Antioquia and, possibly, of other institutions of higher education in Colombia. The pillars and conceptual roots braid the perspective on the monocultures, the critical interculturality in higher education, with the ancestry and the Living Well, from the own knowledge to think the accompaniment and the permanence in the mono/multicultural and conventional universities. The present investigation is qualitative, oriented by the ontological, epistemological and methodological budgets of the collaborative, participatory or cooperative paradigm, with decolonial methodologies, from a critical systematization of experiences, knowledge and practices. It presents the synthesis of a spiral plot with the memories and experiences of CIUM (together with some tensions and conflicts), which allow to verify that it is a symbolic space and a strategy of permanence and accompaniment, to continue on the path of critical interculturalization of conventional higher education. Some reflections are also shared on the Integral Plan of Life for the Indigenous Students of Medellín, and their potential for the participative construction of a model of accompaniment and permanence from the ancestry and the Living Well. Finally, some achievements, dark gaps and projections are presented to continue sowing a word of resistance and sweetness in the University, that collaborates with the production of other conditions of construction of other possible worlds.

**Keywords:** *higher education, student permanence, critical interculturality, living well, ancestry.*

### Introducción

Según informes de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2014) en Latinoamérica viven más de 800 pueblos indígenas, con una población cercana a los 45 millones de personas. Cinco países agrupan casi el 90% de la población indígena regional: Perú (27%), México (26%), Guatemala (15%), Bolivia (12%), Ecuador (8%) y Colombia (1,83%). Esto supone una representación del 10% de la población latinoamericana (Gómez, Vásquez, Betancur, & et al, 2015, p. 14-15). Los pueblos indígenas en Latinoamérica, han librado una lucha histórica por medio de sus voces, historias y saberes en defensa de sus derechos colectivos. De esta forma, a finales de la década de los ochenta y comienzos de los noventa del siglo pasado, se dieron importantes cambios institucionales en varios países latinoamericanos que se vieron reflejados en reformas constitucionales en donde se reconoce el carácter pluricultural y pluriétnico de varios países de la región. Bajo este nuevo reconocimiento, se orientaron políticas que propenden por la disminución de las inequidades étnicas y el desarrollo de las comunidades indígenas, apareciendo el tema del acceso de pueblos indígenas a la educación primaria, secundaria y, posteriormente, la educación superior.

El convenio N° 169 de 1989 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en su artículo 21 contempla que “Los miembros de los pueblos interesados deberán poder disponer

de medios de formación profesional por lo menos iguales a los de los demás ciudadanos”. Además, el artículo 14 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) afirma: «Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación (...) Los Estados adoptarán medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma» (Naciones Unidas, 2007, citado en CEPAL, 2014). Este tipo de disposiciones han posibilitado implementar «programas para la inclusión de individuos indígenas y afrodescendientes», dirigidos a mejorar el acceso y culminación de estudios de educación superior de dichas poblaciones (Mato, 2008, p. 28); cuestión que ha traído consigo nuevos desafíos en el paisaje cultural, educativo y de saber de la Universidad, referidos no solo al acceso de estudiantes indígenas a la educación superior, sino particularmente a la permanencia, la graduación, pertinencia, calidad, articulación comunitaria, y a la incidencia de estos trayectos de vida por la universidad, en las políticas institucionales que promuevan una educación más contextualizada que no desconozca los pilares del pensamiento y cosmovisión indígena.

A pesar de logros normativos como los que hemos nombrado, las formas de exclusión hacia los pueblos indígenas, manifestadas en las altas brechas de acceso y permanencia de los indígenas estudiantes en la educación superior, persisten con fuerza en algunos países de Latinoamérica. Aunque no se encuentran estadísticas específicas sobre acceso y graduación de indígenas estudiantes en Educación Superior, el estudio reciente de la CEPAL (2014)<sup>2</sup> presenta datos que indican el número de años de estudio cursados según condición étnica y según el lugar de residencia, sea urbano o rural, y que son útiles en la medida que evidencian las desventajas existentes entre la población indígena con respecto a la no indígena y a su vez expresan la brecha entre las oportunidades educativas en las zonas rurales y las zonas urbanas. En cuanto a la población urbana, entre 20 y 29 años, con 13 años de estudios o más, se encuentra que en países como Panamá, Brasil, Ecuador, Venezuela, Nicaragua, Colombia y Uruguay, existen las brechas más altas, pues la población indígena con 13 años de estudios o más no alcanza a llegar al 20% del total. En Panamá, por ejemplo, del total de la población indígena entre los 20 y 29 años de edad, que reside en zona urbana, solo el 11% ha cursado 13 años o más de estudios. Lo que quiere decir que solo ese porcentaje ha logrado avanzar más allá de la educación primaria y secundaria. Para el caso de Colombia, el porcentaje es del 17%. Tal condición desfavorable para la población indígena, se agudiza aún más en el caso de los jóvenes indígenas rurales, sobre todo en Brasil, Colombia, Nicaragua y Panamá, países donde el porcentaje de quienes tienen 13 años de estudios o más no llega ni al 5% (CEPAL, 2014, p. 278).

Apreciar estos datos permite verificar la existencia de significativas disparidades entre población indígena y no indígena, y entre las zonas rurales y urbanas en algunos países de América Latina. Como indica el reconocido investigador del Instituto de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - IESALC-, el doctor Daniel Mato (2012), «comoquiera que sea y pese a la escasez de datos cuantitativos precisos, diversos estudios consultados permiten concluir que la población indígena que ha completado la educación

---

<sup>2</sup> «Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para las garantías de derechos», elaborado en 2014 por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

secundaria y no puede acceder a estudios universitarios resulta significativa en prácticamente todos los países de la región.» (Mato, 2012, p. 31).

Ahora bien, aunque estos datos muestran la persistente inequidad existente en términos de acceso a la educación superior de los pueblos indígenas, el mismo estudio de la CEPAL señala que «el problema respecto de la garantía del derecho a la educación de los pueblos indígenas no es de cobertura, sino de pertinencia y de calidad» (CEPAL, 2014, p. 259), y con educación de calidad y pertinente se refiere «a aquella que cuenta con recursos suficientes, es sensible desde el punto de vista cultural, respeta el patrimonio histórico, considera la seguridad y la integridad culturales, contempla el desarrollo individual y comunitario, y está diseñada de manera que su implementación sea viable» (CEPAL, 2014, p. 259). Las razones de estos resultados, según la CEPAL, están relacionados entre otras con la pobreza, el trabajo, la distancia entre las instituciones superiores y los lugares de residencia, la mala calidad de la educación primaria y secundaria, y a que en las Instituciones de Educación superior escasamente se incorporan los elementos culturales propios y las modificaciones tendientes al bilingüismo o la interculturalidad (CEPAL, 2014, p. 278). Lo anterior indica que la ausencia de diálogo intercultural crítico, perpetúa, dentro del sistema de educación superior convencional, la invisibilización de los pueblos indígenas y de sus modos de sentir, pensar, hablar, habitar y vivir el mundo; y a su vez muestra la profundidad de la colonización del pensamiento occidental que penetra y destruye los modos distintos de vivir. Es bajo este contexto que la CEPAL (2014) propone, de acuerdo a la perspectiva de Mato y otros (2012), interculturalizar la educación superior convencional para lograr una mejor calidad y ampliar las posibilidades de aprovechar las potencialidades de la diversidad de las poblaciones en los países latinoamericanos.

En Colombia existen 710 resguardos indígenas y respecto al número de población, acorde a los informes de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), existen 102 pueblos indígenas, aunque el Estado colombiano a partir del censo DANE 2005 sólo reconoce 87 (Gómez, Vásquez, Betancur, & et al, 2015, p. 15). Con la Constitución de 1991, se logró reconocer el carácter multiétnico y pluricultural del Estado colombiano, y se abre la posibilidad de participación a las comunidades indígenas en la vida política, administrativa y económica del país. Uno de los elementos claves en ese proceso de apertura a las comunidades ancestrales es el acceso de la educación: «los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural» (Constitución Política de Colombia de 1991, Artículos 7, 67 y 68). Según datos del ICETEX, hasta fines del año 2009 eran 2.400 los indígenas que habían cursado estudios en 82 universidades del país (21 públicas y 61 privadas), de los cuales el 60% (1.440) estudiaban en el Distrito Capital (Pardo & Londoño, 2010, p. 24). Según datos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), y del Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior (SPADIES), la tasa de deserción anual es de 11% y la tasa por cohorte es de 46%. Para el caso de las tasas referidas a los indígenas estudiantes, aunque se prescinde de datos seguros y existe subregistro, tal como se aprecia también para América Latina, la tasa de deserción por cohorte es superior a la nacional: cerca del 48%. Esta situación es supremamente preocupante y moviliza a pensar acciones y nuevas estrategias para el presente y futuro.

En nuestra investigación avanzamos hacia una sistematización crítica y decolonial de las acciones, reflexiones, aportes y propuestas del Cabildo Indígena Universitario de Medellín

(en adelante CIUM), entre 2009 y 2016, como aporte para la co-creación de un modelo de acompañamiento y permanencia desde la ancestralidad, el Buen Vivir y la interculturalidad crítica, y el fortalecimiento de los procesos organizativos, culturales, formativos y políticos de los indígenas estudiantes de la Universidad de Antioquia, desde la vivencia de un Plan Integral de Vida, que aporten a sanar y transformar las situaciones y problemáticas expuestas.

El presente artículo se organiza en cuatro apartados. En el primero damos cuenta de las conceptualizaciones, en tanto pilares y raíces, que han acompañado y guiado el proceso de investigación, desde las epistemologías del Sur, el pensamiento decolonial y la interculturalidad crítica en educación superior, la ancestralidad, el Buen Vivir y la justicia epistémica. En el segundo sintetizamos los tiempos/ procesos metodológicos vividos, desde una perspectiva indígena, crítica y decolonial. En el tercero se esbozan los avances del proceso analítico e interpretativo de tejido de las tramas en espiral de los procesos, propuestas, acciones y reflexiones del CIUM. En el cuarto y último, se comparten algunas reflexiones sobre el Plan Integral de Vida, el modelo de acompañamiento y permanencia, los logros, claros oscuros y proyecciones de la investigación.

## **Raíces y pilares para interculturalizar la educación superior convencional**

Como bien indican Santana Colin (2015), Castillo Guzmán y Caicedo Ortiz (2016), Mato (2008, 2011, 2016) y Londoño Calero (2017), las nuevas constituciones de los países latinoamericanos consagran el carácter pluriétnico, multicultural e incluso plurinacional de los estados, lo cual ha tenido efectos en los sistemas educativos. Desde finales del siglo XX y, sobretudo, en este convulsionado siglo que andamos, la educación superior se ha visto de frente con demandas multiculturales derivadas de la diversidad cultural de su comunidad educativa. Por tanto, se han identificado un conjunto de tendencias, experiencias, tensiones, temáticas, conceptualizaciones y metodologías, que nos habilitan a hablar del campo de la educación superior intercultural en Nuestra América.

Desde la perspectiva de Gunther Dietz (2012), se plantea una distinción interesante entre multiculturalidad y multiculturalismo, afirmando que «la multiculturalidad sólo constata la existencia de diferencias, sin estudiar sus interacciones e hibridaciones» (p. 58), y el multiculturalismo como movimiento social «sólo promueve el reconocimiento de diferencias sin necesidad de intercambios o hibridaciones» (p. 59). Así mismo, Dietz entiende por multiculturalismo al heterogéneo conjunto de movimientos, asociaciones, comunidades y posteriormente instituciones que confluyen en la reivindicación del valor de la diferencia étnica o cultural. Estos acercamientos que desde los años ochenta se vienen planteando se han contrastado con el concepto de interculturalidad, entendido, según Dietz (2012) «como un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos» (p. 67); tales discusiones conciernen a la permanencia y acompañamiento desde la diversidad epistémica y cultural. Teniendo claro el concepto de multiculturalidad, se introduce el concepto de interculturalidad, el cual nos interesa particularmente porque tiene una visión más amplia de las relaciones entre los grupos culturales y humanos, además se presenta como una oportunidad para construir nuevas formas

de interacción entre sujetos, saberes, comunidades, grupos y sociedades (e incluso mundos), centrado en la búsqueda por fortalecer el diálogo con los otros y dar lugar a otras maneras del (buen) pensar, sentir y vivir.

Sin lugar a duda, «la interculturalidad es el concepto fundamental del análisis latinoamericano sobre la educación» (Mato, 2016, p. 13). No obstante, no existe un consenso sobre sus sentidos y potencialidades, debido a su polisemia, y a la captura semántica por parte de los Estados y organismos transnacionales. En tal razón, distinguimos entre interculturalismo funcional e interculturalismo crítica (Tubino, 2011; citado por Santana Colín, 2015, p. 100), ubicándonos en las perspectivas críticas, decoloniales y ancestrales para pensar y hacer la educación superior. El *funcional* busca promover el diálogo entre culturas dejando intactas las causas estructurantes de la injusticia cultural y social, de la inequidad y las exclusiones, mientras que el *crítico* pretende suprimirlas y erigir un proyecto ético político que apunta a una reexistencia de la vida juntos, transformando las estructuras, las instituciones y los corazones.

Desde estos referentes, se diferencia entre universidades convencionales, universidades interculturales y universidades propias o indígenas (Santana Colín, 2015; Mato, 2016). En la mayoría de universidades convencionales imperan los saberes modernos coloniales, sus formas organizativo-epistémicas, y un abordaje multicultural y monocultural de la diversidad cultural; mientras que en las universidades con enfoque intercultural o propias se busca dar cabida a otras formas de pensamiento, de ser, de visiones de mundo, emplazadas en las propias comunidades, en sus tradiciones, legados y leyes de origen.

También es necesario diferenciar, de acuerdo con Mato (2016, p. 24-32), las cinco modalidades de educación superior para la diversidad cultural, que pueden ser conceptualizadas como por, con, o para pueblos indígenas y afrodescendientes:

- a. Programas de inclusión de individuos indígenas y afrodescendientes como estudiantes en IES convencionales (acciones afirmativas).
- b. Programas de formación, conducentes a títulos u otras certificaciones, creados por IES convencionales.
- c. Proyectos de docencia, investigación y/o de vinculación social desarrollados por IES convencionales con participación de comunidades o miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes.
- d. Coejecuciones entre IES y organizaciones indígenas y afrodescendientes.
- e. Instituciones Interculturales de Educación Superior.

Estas modalidades posibilitan hacer una lectura de la Universidad de Antioquia, en tanto Universidad convencional en la que coexisten las cuatro primeras modalidades de colaboración y atención a la diversidad cultural. Y en la que potencialmente pudiéramos identificar una sexta modalidad a partir del trabajo colaborativo *desde y con* los indígenas estudiantes.

Esta perspectiva analítica y comprensiva se complementa con las cinco monoculturas diagramadas por Boaventura de Sousa Santos: la monocultura del saber y del rigor, monocultura del tiempo lineal, monocultura de la naturalización de las jerarquías, monocultura



de la escala dominante, y monocultura de la productividad (De Sousa Santos, 2009). Estas cinco monoculturas explican la producción de la no existencia y la invisibilización de algunas prácticas, enmarcadas en discursos dominantes y hegemónicos que no dan lugar a otras maneras de ver, pensar y sentir el mundo. Estos instrumentos analíticos aplican para el caso de la permanencia estudiantil, y sus enfoques, disciplinas y variables que orientan las acciones institucionales para disminuir la deserción y el abandono. Al comprender estas cinco formas de monocultura se pretende dotar de existencia y visibilidad a aquellas prácticas autónomas y propias que no ocupan el lugar de lo inteligible y/o comprensible, y que muchas veces se presentan desvalorizadas o vacías de contenido frente a otras consideradas verdaderas y legítimas, sobre todo en lo que atañe a la interculturalización de la educación superior, en los contextos urbanos, desde las experiencias organizativas estudiantiles indígenas y desde los saberes ancestrales indígenas, que vienen propendiendo por una transición civilizatoria hacia el Buen Vivir.

Estas conceptualizaciones se entretienen con las palabras de sabiduría y de poder de los ancestros, las mayores, las plantas maestras, los cabildantes, las abuelas que con su consejo guían nuestros corazones, cabezas y cuerpos, para que no se olviden de sus raíces y pilares fundamentales: aquellos que vienen desde el origen de los tiempos y que perviven en los territorios, se expresan en nuestras lenguas originarias, y se vuelven aliento de vida para nuestros procesos de formación, investigación y acción en las universidades convencionales, de contextos urbanos.

## **Decolonizando la investigación para transitar desde el origen hacia la fecundidad**

La presente investigación es de corte cualitativo, orientada por los presupuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos del paradigma colaborativo, participativo o cooperativo (Guba y Lincoln, 2012), con metodologías decoloniales (Suárez-Krabbe, 2011; Tuhiwai Smith, 2016), desde una sistematización crítica de experiencias, saberes y prácticas. Las metodologías decoloniales pretenden configurar un diálogo de saberes distintos entre pueblos originarios, con sus ciencias nativas, y las disciplinas modernas occidentales. Por tanto, se edifica sobre otras concepciones de conocimiento, relación sujeto-objeto, presupuestos éticos, técnicas y artefactos, procesos y procedimientos, que se conectan y desconectan con las tradiciones investigativas de la academia convencional. El estudio estuvo fundamentado en la ética intercultural y decolonial, que recupera las leyes de origen y de vida de los pueblos y naciones indígenas.

De esta manera, retomamos y resignificamos la estructuración metodológica sugerida por el indígena gunadule, profesor e investigador Abadio Green Stocel (2016) dividida en tres tiempos/procesos: origen, interferencias/transiciones, y sanación/fecundidad. En lengua ancestral del Amazonas colombiano, estaremos viviendo un *nikai*, es decir, un sueño, trance, visión o investigación. En una lengua antigua del Cauca será un *tsallip*, una búsqueda profunda de algo, ir hasta el fondo, excavar y profundizar. Esta investigación se convierte en un ritual de paso para la realización de nuestra visión profunda y soñada sobre la permanencia y el



acompañamiento estudiantil indígena, desde la ancestralidad, la interculturalidad crítica, y el Buen Vivir.

En el *origen* implicó el reconocimiento de la historia, de los comienzos y génesis de la situación actual del CIUM, de lo que hemos sido que configura lo que somos, vamos siendo y seremos. Consistió en la búsqueda y reconstrucción de los entramados de vida que dejaron huellas documentales, orales, gráficas, audiovisuales, etc. Durante más de cinco meses, se pudieron recuperar y organizar más de 500 documentos, en el período 2005 y 2016, entre los que encontramos correos electrónicos, cuentas de redes sociales (con sus historiales y recuerdos), actas, entrevistas, notas de prensa, relatorías, cartas, fotografías, videos, archivos institucionales, presentaciones, ponencias, diapositivas, relatos de mingas, comunicados, programaciones, otras escrituras, tejidos, entre otros registros que, sin lugar a dudas, dan cuenta de las memorias de origen y devenir del CIUM. Estas memorias alimentan el sueño y mandato de un Plan Integral de Vida del Cabildo, y los procesos de acogida, formación, resistencia, identidad y empoderamiento de los indígenas estudiantes, en conexión con otros procesos organizativos universitarios, de ciudades y de comunidades de base u origen.

Los comienzos retornan a la identificación del fogón (*nak chak* para el pueblo Misak, *shinjak* en lengua kamentsa o *irai* en lengua minika), entendido como la familia y la comunidad, con los padres, madres, abuelos, mayores. También conlleva a caracterizar el territorio, la huerta, la chagra (*Ya Tules*, en lengua misak o *Jajañ* en lengua kamentsa) y la cosmovisión, con sus saberes, lenguajes, relaciones, historias, oralidad. Volver al origen para entendernos desde el caminar la palabra y la acción a través de los distintos estados, caminos, senderos, que se relacionan entre sí. En esta recuperación nos acompañó el pensamiento en espiral (Gavilán, 2011), en tensión con la linealidad del tiempo occidental.

En las *interferencias y transiciones*, desde el canasto, a partir de la organización documental, sentipensamos y construimos una matriz inicial de análisis, en tanto expresión de un canasto<sup>3</sup> constituido por los siguientes *hilos o magués* (categorías o dimensiones): relación con comunidades de base y organizaciones; procesos organizativos, políticas, resistencias y creación/apropiación de espacios propios; artístico cultural, juegos ancestrales y deportes; académico formativo y diálogo de saberes; prácticas ancestrales, usos, costumbres, medicinas y rituales; diálogos y tensiones con la institucionalidad; comunicación intercultural y lenguas.

Las interferencias colaboran en la identificación y visibilización de los conflictos entre epistemes y saberes, en este caso, entre perspectivas convencionales, occidentales y oficiales, con las propias, ancestrales o autónomas. Permite visibilizar los choques, los desencuentros, las interrupciones, las tensiones entre estas perspectivas y sus propuestas, lenguajes, acciones, prácticas, etc. Las transiciones marcan la ruta de las transformaciones o las permanencias, se

---

<sup>3</sup> El canasto recupera lo construido y vivido, es un artefacto para guardar los alimentos, el pensamiento, las acciones, los relatos y leyes de origen, e incluso conservar la vida misma. También funciona como una jagra o *wasr* (para el pueblo Misak), *kirigai* (en lengua minika) o *ê* (en lengua embera) para recoger el alimento, la cosecha sembrada. También evoca las dos mochilas de los arhuacos e ikis de nuestra Sierra Nevada: una para dar y otra para recibir. Para el pueblo de los Pastos sería el *chende* para recoger los alimentos, guardarlos y preservarlos en el tiempo.

señala la continuidad y la ruptura en los procesos de conocimiento, acción, formación y organización.

Entre *el origen* y las *interferencias y transiciones*, el equipo de investigación lideró la realización de una Minga de pensamiento ancestral, volver al vientre para ombligar tejidos hacia una Universidad Intercultural, en la que se compartieron presentaciones de 18 cabildos y organizaciones indígenas universitarias, en torno a los orígenes y trayectorias de los Cabildos Indígenas Universitarios, conectando nuestras vivencias, procesos y reflexiones; y el fortalecimiento de la Red de Cabildos Indígenas Universitarios de Colombia, con sus representaciones ante el Fondo Álvaro Ulcué Chocué (del ICETEX) y ante la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Política Educativa para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI). En este Minga se realizaron varias entrevistas a los indígenas fundadores del CIUM, así como entrevistas a cabildantes de otras universidades. De igual modo, se participó en varias Mingas y posesiones de los Cabildos Indígenas Universitarios (Cali, Popayán, Manizales, Neiva), en donde se adelantaron entrevistas, conversaciones y diálogos con mayores y mayores, indígenas estudiantes, profesores e investigadores.

Finalmente llegamos a la *sanación y la fecundidad*, en donde se han edificado nuevos caminos, soluciones o visibilización de problemáticas, dificultades, situaciones que nos han pasado y nos pasan como Cabildo. Sanar las relaciones, desde el origen, las interferencias y las transiciones, nos recuerda la relación primordial de cuidado esencial con la Madre Tierra, con los otros y con el Todo. Ha sido una armonización y un refrescamiento, o *pishimarəp* para el pueblo misak o *jarampuabar* (soplo de vida), en lengua embera, de las relaciones tejidas, vividas en las experiencias comunales de habitar la Universidad. Para los pueblos y naciones indígenas, el tejido trae consigo el aprender, desaprender y reaprender. Es la edificación de las tramas y entramados que nos llevan a una nueva siembra, a germinar una nueva oportunidad de construir juntos. Al sanar se puede dar vía al nacimiento, a la fecundación de lo nuevo, al amanecer de algo distinto, desde lo ancestral y lo intercultural, en un diálogo ecológico de saberes con lo convencional e institucional.

En esta dirección, se construyó y concertó una ruta metodológica para la co-creación de un Plan Integral de Vida para y desde el CIUM, a partir y en conexión con las experiencias nacionales, territoriales y comunitarias, así como las vividas por otros Cabildos Indígenas Universitarios. Esta ruta siembra las preguntas y pilares<sup>4</sup> para continuar con el proceso de consolidación del Plan de Vida, en los tiempos futuros, representando un aporte material y simbólico para seguir pensando un “modelo” de acompañamiento y permanencia desde la ancestralidad y el Buen Vivir, que impulse al crecimiento y armonización de los indígenas estudiantes sin perder las convicciones desde las leyes de origen y mandatos de los Pueblos. Como cierre, hemos co-producido un documental como herramienta multiexpresiva de

---

<sup>4</sup> La ruta metodológica se diseñó en el equipo de investigación, a partir de la revisión de 18 Planes de Vida de Pueblos Indígenas en Colombia, y del Programa Presidencial Indígena (Muyuy Jacanamejoy, 2012), y se concertó con la Junta y en Asamblea del CIUM. Se realizaron círculos de palabra y talleres para concertar el significado de plan de vida; su pertinencia y potencia; la historia (¿De dónde venimos? ¿Quiénes somos? ¿Y cuál ha sido el proceso para estar aquí dónde estamos?), el presente (¿Dónde y cómo estamos?) y el futuro (¿Que queremos? ¿Cómo nos visionamos o soñamos?), desde cada grupo indígena estudiantil. Para finalizar en una propuesta inicial de estructura del Plan de Vida, conversando sobre los principios y nodos o ejes de trabajo.

sistematización de las memorias del CIUM, que es una ofrenda al movimiento indígena universitario y, al mismo tiempo, un medio de generación de conciencia, formación y fortalecimiento de las identidades de los indígenas estudiantes en Medellín.

## **Cabildo Indígena Universitario de Medellín (CIUM): tramas en espiral**

En 2015 el Grupo de investigación Cultura, Política y Desarrollo Social, de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia, publicó el informe de investigación “Diálogo de saberes e interculturalidad. Indígenas, afrocolombianos y campesinado en la ciudad de Medellín” (Gómez, Vásquez, Betancur, & et al, 2015). Este estudio explora e interpreta los saberes y presencia indígena, afrodescendiente y campesina en la ciudad de Medellín, desde sus relatos, historias y experiencias, en diálogo intercultural y relacionado con los procesos de política pública en la ciudad.

En Medellín por razones como el desplazamiento, la violencia, las dificultades económicas, la búsqueda de mejores condiciones de vida, «progreso», entre otras, se van estableciendo en la ciudad pueblos indígenas de diferentes partes del país. Actualmente en la ciudad de Medellín habitan aproximadamente 34 pueblos indígenas, incluyendo pueblos como los Cubeos, Ingas, Kametzá, Kichuas, Embera Katios, Embera Chamies, Emberá Dovidas, Embera Siapidaras, Yucunas, Tucanos, Desanos, Wayús, Coguis, Zenues, Ticunas, Uwas, Guananos, Wananas, Pastos, Misak, Paeces, Nasa, Uitotos, Winanis, Sicunis, Pijaos, Tules, Quillasingas, Boras, Yanaconas y Otavan. Expresar con exactitud el número de personas indígenas que viven en Medellín es complejo, pues es una población fluctuante en la ciudad y muchos han dejado de lado su identidad; sin embargo, según datos de la encuesta de calidad de vida realizada por la Alcaldía de Medellín en el año 2008, se estima que habitan en la ciudad alrededor de dos mil indígenas:

[...] Por cuestiones económicas y cercanía con los suyos, la población indígena que habita la ciudad de Medellín pertenece a los estratos socioeconómicos bajo, medio-bajo y bajo-bajo, presentando de este modo limitaciones en cuanto a condiciones de vivienda, educación, salud, empleo, alimentación, entre otras. No obstante luchan por conservar y adaptar sus cosmovisiones al escenario citadino (Gómez, Vásquez, Betancur, & et al, 2015, p. 22-23).

Las comunidades y pueblos indígenas tienen presencia en las instituciones educativas de la ciudad, tanto en el nivel inicial, básico, media y superior, planteando diversas situaciones de aculturación, pérdida de las lenguas propias, las cosmovisiones y cosmogonías, tradiciones, rituales, etc.

[...] Los pueblos indígenas en la ciudad, han constituido como mecanismo de organización social y política los cabildos indígenas Chibcariwak, Quillasingas-Pastos, Inga-Kamsá y el Cabildo Indígena Universitario, con el objetivo de buscar el cumplimiento de sus derechos fundamentales y propiciar un espacio para juntarse, dialogar y luchar por unas mejores condiciones de vida, por el fortalecimiento y la existencia cultural en la ciudad (Gómez, Vásquez, Betancur, & et al, 2015, p. 22-23).

Como conclusiones del estudio se señala que «la educación formal puede ser ampliada y revisada desde una perspectiva de crítica intercultural (...) La academia tiene la importante labor de revisar la educación formal, incluir otras educaciones en diálogo con lo diverso, desde una postura que supere de una vez por todas, la neutralidad científica.» (Gómez, Vásquez, Betancur, & et al, 2015, p. 180, 184) Nuestro estudio retoma estas conclusiones para seguir construyendo una educación superior que atienda las singularidades, memorias, historias, saberes, desde los indígenas estudiantes para continuar interculturalizando la universidad convencional, especialmente en su permanencia y acompañamiento.

Para la mayoría de organizaciones, comunidades, autoridades e indígenas estudiantes existe un escenario ideal para construir la educación de los pueblos y naciones indígenas: el sistema educativo propio intercultural, con las universidades indígenas interculturales. No obstante, los indígenas estudiantes siguen haciendo parte y llegando a las universidades convencionales, espacio desde el cual, en articulación con lo que promueven las comunidades de base, le proponen a la universidad romper con sus esquemas eurocéntricos de concebir la educación, la permanencia y el acompañamiento. Con relación a lo que acontece dentro de la Universidad de Antioquia, se constató que las *estructuras y formas organizativas* de los indígenas estudiantes (bien como corporaciones, grupos culturales, semilleros de investigación, comisiones o cabildo) han influenciado positivamente en lo propuesto y realizado institucional y autónomamente con respecto al ingreso, permanencia, pertinencia, visibilización, apropiación y resignificación, y egreso, desde comienzos del siglo XXI.

En simultáneo a las iniciativas institucionales (bien de grupos de investigación, unidades académicas o administrativas), los indígenas estudiantes, a través de lo organizativo y sus respectivos tránsitos e interferencias con lo occidental y con la sociedad hegemónica, se piensan los asuntos, temas y problemáticas, desde sus particularidades de vida estudiantil en contextos urbanos. Es así que tan pronto los indígenas ingresan a las universidades convencionales, se encuentran con la necesidad y el mandato de organizarse, de reunirse, de tejer comunidad, dentro y fuera del ámbito académico universitario.

Inicialmente se entiende como un lugar en común para dar cuenta de las dificultades de los indígenas estudiantes de solventar las necesidades básicas del estar en la ciudad y la universidad: alimentación, vivienda, salud, vestido, rendimiento académico y, además, contrarrestar las condiciones de desarraigo territorial y cultural; en otras palabras, buscar unas mejores condiciones de bienestar<sup>5</sup> en la Universidad y la ciudad. Aunque sigue siendo necesario solucionar estas necesidades y alcanzar los propósitos organizativos iniciales, con el caminar se van expandiendo desde el sentir y ser como indígenas estudiantes, y se han propuesto aportar en la descolonización e interculturalización de la Universidad, para que sea un escenario donde se valore, reconozca, respete y dialogue con los saberes ancestrales y propios, los cuales hacen parte de la diversidad étnica y cultural de la nación. En este sentido, consideramos que las acciones propias de las organizaciones indígenas estudiantiles y de la institucionalidad convencional, no deben estar enfocadas sólo en impedir la pérdida de la calidad de estudiante (deserción), sino en garantizar su permanencia, acompañamiento y pervivencia como

---

<sup>5</sup> Una de las reflexiones constantes del CIUM ha llevado a resignificar el concepto de bienestar, invitando siempre a concebirlo forma integral u holística, es decir, desde un equilibrio físico, intelectual, emocional y espiritual, que abraza las relaciones entre los seres humanos y la Madre Tierra.

indígenas, en una educación superior pertinente, contextualizada y acogedora de las cosmovisiones, luchas y pensamiento indígena.

En este horizonte de posibilidades, el CIUM también es comprendido como un espacio simbólico de encuentro, de sociabilidad intercultural, de escucha, palabra y acción, que si bien no aglutina a la totalidad de indígenas estudiantes de la ciudad de Medellín, es una *estructura organizativa* que aporta significativamente al fortalecimiento de la identidad cultural, del diálogo entre culturas y visiones de mundos, a la visibilización de lo propio ante la comunidad y sociedad hegemónica, a la lucha, resistencia y pervivencia de los saberes, tradiciones, lenguas y culturas originarias. En los participantes del estudio también se entiende como una *escuela propia* en tanto se recrean las prácticas ancestrales de las comunidades, manteniendo el vínculo con el movimiento indígena nacional, de los territorios o de comunidades, lo cual se vive especialmente en las Mingas y en las posesiones del Cabildo con la presencia de mayores y mayoras, abuelas o abuelos, jaibanás, taitas, mamos, sabedores y médicos tradicionales, que son expresión viva de la palabra de origen. En síntesis, es una forma de organización que se teje y teje en la misma diversidad cultural, expandiendo la formación de los mismos indígenas estudiantes y no indígenas, por tanto enriqueciendo la vida universitaria, más allá de las profesiones, ciencias, saberes, disciplinas artes y tecnologías desprendidas de la matriz de saber poder moderno-colonial.

Con las memorias e hilos del CIUM, hemos identificado que el *pilap* (primer fuego o estar prendiendo), el *jotsanan* (primer sendero), en lengua kamëntsa, o ña kabuzadebayi (la primera puntada de un tejido), en lengua embera, de la idea de Cabildo se consolida desde el 2008 y se “waireó” (dar aliento de vida con el fuego) fuertemente hasta 2010, con la posesión y Minga de pensamiento de ese año. El proyecto de réplica de experiencias de educación superior intercultural (2008-2009), financiado por el Ministerio de Educación Nacional, y en el cual se trabajó de la mano del Cabildo Indígena Universitario de la Universidad del Valle, generó las condiciones, debates y análisis internos de los indígenas estudiantes, acompañados por el Comité de Inclusión de la Universidad (creado en 2007), para transitar hacia la forma organizativa de Cabildo. Al avivar este *pilap*, abrir el sendero o dar la primera puntada de *ôkama* (tejido), desde su energía y guianza, se ha continuado hasta el presente con un proceso organizativo, político, epistémico, cultural, artístico, pedagógico y espiritual, que se ha movido al fragor de los fogones, las montañas y los telares, en una construcción de territorio en la Universidad Convencional y en contextos urbanos. La existencia anterior de espacios institucionales como el Museo Universitario o el Semillero de Investigación de Diverser, así como los grupos de danzas, culturales, corporaciones y comisión de indígenas estudiantes (1998-2007), y la participación activa en los Cabildos urbanos y en el movimiento indígena estudiantil y nacional, confluyeron para que se el fuego se encendiera y alumbrara el camino hasta el presente.

Las experiencias, aportes, propuestas, reflexiones y acciones del CIUM, entre 2008 y 2016, se han podido organizar en distintos hilos, dimensiones o ejes de reconstrucción crítica de la experiencia, que constituyen unas tramas en espiral:

- *Relación con comunidades de base y organizaciones:* Teje las articulaciones con los cabildos en territorio y en el contexto urbano de la ciudad de Medellín, así como con las organizaciones territoriales, departamentales o nacionales.
- *Procesos organizativos, políticas, resistencias y creación/apropiación de espacios propios:* Compila la dimensión política-organizativa interna, así como los debates y aportes a políticas, planes, programas, proyectos, etc., al tiempo que sus procesos de resistencia y lucha con los movimientos sociales. También se visibilizan la creación o apropiación de espacios institucionales y propios en el territorio universitario.
- *Artístico cultural, juegos ancestrales y deportes:* Condensa la riqueza y pluralidad de expresiones artísticas, culturales, recreativas, deportivas, que potencian la identidad cultural y la visibilidad en la comunidad universitaria.
- *Académico formativo y diálogo de saberes:* Compendia las reflexiones, propuestas y metodologías de naturaleza epistémica, pedagógica y curricular, bien hacia los indígenas estudiantes o hacia la comunidad universitaria en general.
- *Prácticas ancestrales, usos, costumbres, medicinas y rituales:* Defiende, visibiliza y prioriza las prácticas espirituales de refrescamiento, armonización y consejo de los sabedores de los distintos pueblos, así como la revitalización de los usos, costumbres y rituales, y el intercambio fecundo entre pueblos.
- *Diálogos y tensiones con la institucionalidad:* Sintetiza los encuentros y desencuentros entre la organización indígena estudiantil y la institucionalidad universitaria convencional, con sus aciertos, conflictos, interferencias, etc.
- *Comunicación intercultural y lenguas:* Expresa los procesos multimediales, comunicacionales y lingüísticos para favorecer la divulgación, apropiación social y empoderamiento, desde los saberes propios y en las lenguas ancestrales.

En términos generales, el estudio viene alumbrando la comprensión y transformación de ciertos *conflictos, tensiones e interferencias* en estas dimensiones o “hilos”:

- *En lo epistémico:* subalternización de los saberes propios por ciencias y disciplinas modernas-coloniales.
- *En lo pedagógico:* desconocimiento y subordinación de metodologías y herramientas ancestrales de enseñanza, aprendizaje y valoración, priorizando las pertenecientes a las disciplinas, profesiones, ciencias, artes y tecnologías, al tiempo que una marcada distancia entre la educación superior convencional y los procesos de educación propia.
- *En las prácticas ancestrales, usos, costumbres, medicinas y rituales:* predilección de las medicinas occidentales, de las costumbres urbanas y rituales ciudadanos, por sobre la multiplicidad de visiones de mundo, de espiritualidad, etc. de los pueblos y naciones indígenas.

- *En lo artístico-cultural*: exotización del otro o reduccionismo folkloristas en tensión con recuperación de prácticas, saberes propios y sistemas simbólicos.
- *En lo lingüístico comunicativo*: priorización de los esquemas de pensamiento monolingües o con predominancia por las lenguas extranjeras, en detrimento e inferiorización de la pluralidad de las lenguas ancestrales.
- *En el bienestar*: asistencialismo universalizante en tensión con perspectivas interculturales, críticas, ancestrales e interseccionales.
- *En la permanencia*: conceptualización economicista-administrativa-multicultural en tensión e interferencia con perspectivas interculturales, críticas y ancestrales.

Como una posible excepción, encontramos que *en lo político organizativo* la universidad convencional ha apoyado (administrativa, financiera y logísticamente), fortalecido y legitimado los procesos, propuestas y actividades del CIUM (entre 2008 y 2016). Podríamos hacer una *lectura de transición* en tanto se ha comenzado a vivir un diálogo intercultural en lo institucional mono/multicultural, favoreciendo el trabajo con otras organizaciones, grupos, colectivos y comunidades (afrodescendientes, diversidad sexual, con discapacidad, entre otros), posiblemente debido al pluralismo de lo público que habita y se defiende en la Universidad de Antioquia. Así las cosas, el CIUM se ha tejido entre lo institucional y lo contra-institucional, entendido como todos los esfuerzos propios, autónomos y endógenos que no se tramitan con la institucionalidad. Sin embargo, cabe anotar, que las administraciones de la Universidad de Antioquia en el último tiempo (2000-2016) han posibilitado espacios de encuentro, de diálogo, etc. que han sido fruto de las luchas y conquistas de los indígenas estudiantes, profesores, investigadores y activistas de los saberes ancestrales en la institución.

Estos conflictos, tensiones o interferencias se enlazan con las tensiones comprendidas por Londoño Calero (2017) para el caso de los indígenas estudiantes en universidades del suroccidente colombiano, a saber: ciencia vs pervivencia; calidad versus pertinencia; confrontación versus solidaridad interétnica; autonomía versus colaboración; permanencia versus transformación; diversidades étnicas versus diversidades emergentes. Al mismo tiempo, se actualizan y activan en las problemáticas, emergencias y ausencias de unas Epistemologías del Sur (De Sousa Santos y Meneses, 2015) y un pluralismo epistemológico que reclama otra universidad en tiempos de crisis y transiciones civilizatorias.

Estas experiencias, propuestas, acciones, reflexiones, y tensiones e interferencias en torno al CIUM, se ven fuertemente atravesadas y hasta condicionadas por arraigadas matrices de poder-saber moderno-coloniales, que han sido estructuradas histórica, política, económica y socialmente por la sociedad hegemónica mayoritaria. La Universidad Convencional no deja de ser una institución transplantada de Occidente (Gómez García y Vivas Hurtado, 2015). Por tanto, la vida cotidiana universitaria activa, reconfigura, recrea y potencia una multiplicidad de mecanismos, metodologías, saberes y modos de relacionamiento con la diversidad cultural, que son profundamente monoculturales y multiculturales, tal como se aprecia a lo largo y ancho de nuestra América Latina: «Las inequidades que hoy afectan a los pueblos indígenas y afrodescendientes constituyen un componente de la herencia colonial que continúa fuertemente enquistado en las sociedades latinoamericanas contemporáneas» (Mato, 2016, p.



15). Y allí se encuentra uno de los grandes desafíos para el CIUM: continuar colaborando en la interculturalización de la universidad pública convencional.

De la mano de Castillo Guzmán y Caicedo Ortiz (2016), las acciones formales adelantadas para atender las demandas multiculturales en la educación superior en Colombia se pueden organizar en acceso, oferta curricular y producción de conocimiento. En Mato (2016) aparecen propuestas, programas y experiencias de educación superior para la diversidad cultural lideradas por el Estado o los gobiernos, o bien por las comunidades y pueblos en toda América Latina. Todavía es necesario explorar, comprender y profundizar en los aportes, reflexiones y acciones de los indígenas estudiantes y sus formas organizativas en universidades convencionales y en universidades propias e interculturales. Tal vez, si miramos bien, se convierta efectivamente en una modalidad complementaria de trabajo colaborativo intercultural al interior de las instituciones de educación superior convencionales.

Como autocrítica, se evidencia que a lo largo de las gestiones de las distintas Juntas del CIUM, se marca una profunda diferencia entre las personas, estilos de liderazgo y hasta la procedencia del pueblo o nación indígena, así como la experiencia de formación en territorio y comunidad. Esto lleva a que se puede *wairrear* el fuego con mayor fuerza colectiva o fuerza individualista (como reflejo de lo que también acontece en las mismas comunidades y organizaciones). De otro lado, algunos grupos indígenas del Sur han invitado a debatir si la estructura organizativa de Cabildo es la pertinente y potente en consonancia con los debates en los territorios y el movimiento indígena nacional. También se viene problematizando la urgencia de consolidar relevos generacionales inter-étnicos que continúen fortaleciendo los procesos de ingreso, permanencia, graduación y articulación con las comunidades, desde el CIUM. Así las cosas, la autocrítica y la autoreflexividad, propia a los procesos de sistematización decoloniales y críticos, es fundamental para seguir sanando en fecundidad.

## **Caminando juntos hacia un Plan Integral de Vida Indígena Estudiantil: un ombligar que apenas comienza**

Efectivamente, la investigación posibilita entender la incidencia positiva de las estrategias y procesos organizativos, culturales, epistémicos, culturales, espirituales, artísticos, deportivos, comunicacionales, formativos y políticos del CIUM en la permanencia, conservación de cosmovisiones y cosmogonías, e identidades culturales de los indígenas estudiantes, en una Universidad Convencional. Por tanto, se evidencia que el CIUM es una estrategia de permanencia al tiempo que un espacio simbólico intercultural que potencia prácticas de resistencia, pervivencia, construcción de identidad cultural indígena y refrescamiento de los saberes propios, en un diálogo y colaboración con la Universidad Convencional. Actualmente estamos viviendo el alumbramiento y la sanación, con la co-creación del Plan de Vida del CIUM, los pilares de un modelo de permanencia desde el buen vivir y la ancestralidad, y nuestro documental, que expresa nuestro nuevo amanecer.

Los indígenas estudiantes que participaron de la investigación, comprendieron la vitalidad y corresponsabilidad que conlleva la construcción participativa de un Plan Integral de Vida del CIUM, en tanto proceso profundo de revisión, autoconocimiento y co-conocimiento, de conexión con las leyes de origen, las cosmovisiones y saberes propios, de resistencia,

formación y empoderamiento, como metodología propia y proyecto político para la autogestión y la articulación con las instituciones estatales y/o gubernamentales. La investigación fungió como un «salir a flote» para el sueño del Plan de Vida, concluyendo que es necesario profundizar en la apropiación de los Planes de Vida de cada pueblo, nación y comunidad, permitiendo el fortalecimiento intracultural e intercultural de los colectivos organizados y no organizados de indígenas estudiantes. Algunos indígenas estudiantes tienen conocimiento de sus Planes de Vida, pero todavía no como colectivos organizados, entre ellos algunos del pueblo nasa y misak.

La ruta metodológica también permitió el *encuentro intracultural* de indígenas pertenecientes a la misma nación, territorio o pueblo, cuestionándose por los procesos de apropiación, conocimiento y defensa de los Planes de Vida de cada comunidad. De los 22 pueblos identificados para 2017 en la Universidad de Antioquia se lograron poner 10 en conversación: êbêra chamí (Antioquia y Caldas), inga (Putumayo), iku (Sierra Nevada), kamëtsá (Putumayo), misak (Cauca), nasa (Cauca), pasto (Nariño), wayuu (Guajira) y zenú (Córdoba). Sin duda, al fortalecer el conocimiento de los Planes de Vida se podrán articular sus pilares, principios y ejes o dimensiones de trabajo con la oferta institucional para la permanencia y la graduación, con énfasis en un modelo de acompañamiento desde el Buen Vivir y la ancestralidad. Por tanto, se deberán pluralizar las estrategias y prácticas de formación para la construcción del Plan Integral de Vida del CIUM, así como fortalecer los líderes indígenas por colectivos, grupos y consejerías de pueblos, que profundicen en el conocimiento de los múltiples factores que conducen a abandonar la educación superior: espirituales, culturales, económicos, epistémicas, pedagógicas, académicos, institucionales, vocacionales, personales, de salud, de identidad, entre otros<sup>6</sup>.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) publicó en 2014, los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva, en los cuales se presenta un marco general de la discusión sobre la inclusión de grupos diversos<sup>7</sup>, el recorrido histórico conceptual, de enfoque y político que ha tenido desde el año 2007, así como un conjunto de retos, estrategias y

---

<sup>6</sup> Además de retomar los planteos de Mato (2016), nos parece pertinente entrelazar estos factores con las discusiones de los Coloquios de educación superior intercultural en Colombia: Medellín en 2016 y Neiva en 2017; así como con los resultados recientes de Londoño (2017), especialmente con sus criterios para una educación superior intercultural: 1) introducir los idiomas propios para la pervivencia y revitalización de las culturas; 2) transmitir y deliberar sobre la lucha indígena y su importancia para la emancipación de los pueblos desde la universidad; 3) vincular la admisión de estudiantes a becas, acompañamientos y ayudas para el sostenimiento de los jóvenes fuera de sus territorios; 4) diseñar currículos pertinentes con la participación de los pueblos en su concepción y desarrollo; 5) formar maestros en los idiomas y cosmovisiones de los pueblos e incluir maestros de sabiduría de las comunidades como parte de la planta de profesores de las instituciones; 6) abrir parte de la investigación que se hace en la universidad a los temas y preocupaciones de los pueblos indígenas; 7) adecuar la infraestructura universitaria y los medios educativos que se emplean en la enseñanza para que sirvan a los propósitos de una educación superior intercultural; y 8) articular el ciclo educativo completo (básica, secundaria y universitaria) para ganar coherencia y sentido de proceso a lo largo de la vida, acorde con las cosmovisiones y perspectivas de los pueblos sobre la educación. En futuras reflexiones complementaremos estos criterios con la experiencia del CIUM, del pionero estudio Voces indígenas universitarias (Sierra, 2004) y de los aprendizajes de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.

<sup>7</sup> El MEN priorizó cinco grupos: discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales; grupos étnicos: comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, pueblos indígenas y pueblo Rrom; población víctima del conflicto armado; población desmovilizada en proceso de reintegración; y, población habitante de frontera.

acciones para su materialización en las instituciones, organizadas en torno a distintas barreras referidas al acceso, permanencia, graduación, pertinencia y calidad. Entre las acciones estratégicas sugeridas ninguna se refiere a la organización indígena estudiantil universitaria como una estrategia de permanencia, y menos se dan indicaciones o luces sobre un modelo de permanencia y acompañamiento intercultural crítico y desde la ancestralidad. En su lugar reiteran recomendaciones de *corte monocultural y multicultural* referidas a la promoción de escenarios que revitalizan o fortalezcan la identidad cultural, y el desarrollo de programas de nivelación, reconocimiento y adaptación (MEN, 2014, p. 86). De otro lado, existen barreras y acciones desde la pertinencia que pueden fortalecer las estrategias, y reflexiones para una permanencia que dialogue directamente con los pueblos y comunidades indígenas (p. 87-88).

Recientemente, el Ministerio de Educación Nacional publicó la *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en Instituciones de Educación Superior* (2015), que se concentra en presentar al país tanto el modelo (con su fundamentación, objetivos, componentes y principios, pasos) como una caja de herramientas (políticas, estrategias, acciones e instrumentos), que permitan disminuir los índices de deserción y abandono, así como mejorar la calidad de la educación superior y el desarrollo económico de Colombia. Esta guía presenta un esquema de análisis de los factores de deserción estudiantil, distinguiendo entre enfoques disciplinares: externos (sociológico), asociados a la personalidad (psicológico), institucionales (organizativo), de percepción de beneficios y recursos (económico), e interacción entre el estudiante y la institución (interaccionista). A partir de lo anterior, el MEN integra y clasifica las variables de deserción en cuatro grupos: individuales, académicas, institucionales y socioeconómicas.

Desde nuestro punto de vista, este esquema invisibiliza las variables ancestrales y propias (diversidad epistémica y cultural), en diálogo con una perspectiva pedagógica y antropológica intercultural, crítica y decolonial, dejando por fuera de su horizonte consideraciones conceptuales, variables analíticas, estrategias, acciones, relaciones, planes, proyectos, que pudieran profundizar en la interculturalización de la permanencia y el acompañamiento de los indígenas estudiantes. Esta invisibilización se corresponde con un reduccionismo instrumental de la diversidad, confinándola a la flexibilización de las metodologías de enseñanza; todo lo cual merece ser revisado y complementado con detenimiento desde las voces, vivencias, memorias e historias de las organizaciones indígenas universitarias y, para nuestro caso, desde la situacionalidad y contextualidad del CIUM, su Plan Integral de Vida y sus aportes a un modelo de acompañamiento y permanencia desde el Buen Vivir y la ancestralidad.

Si bien, este tipo de políticas y guías han permitido un incremento paulatino del número de indígenas estudiantes a la educación superior, aún existe un camino largo por recorrer en cuanto al respeto y desarrollo de la identidad y saberes propios. El indígena profesor universitario Abadio Green Stocel (2012) señala que «no hay un sistema de educación superior para entender la diversidad de este país. No hay acompañamiento académico, pedagógico, investigativo por parte de la Universidad a los estudiantes que quisieran hacer sus trabajos a partir de su cultura (...) Todavía estamos muy demorados en entender la riqueza de este país». Tal vez para el caso de la Universidad de Antioquia, el nuevo Plan de Desarrollo Institucional 2017-2027 se pueda convertir en un escenario propicio para continuar

interculturalizando la institución, desde sus propias raíces, para que el fuego siga vivo y el canasto crezca para que esta casa de conocimiento no sólo celebre, sino que se transforme y cocree radicalmente con la diversidad étnico-cultural, y otras diversidades.

Para nuestra investigación, la sistematización fue vivida como una práctica para repensarnos y resentirnos como indígenas estudiantes, para tejer las memorias y vivencias del CIUM en tanto espacio simbólico y organizativo que aporta a la permanencia indígena estudiantil, con un potencial de diálogo entre lo que se hace, se siente, se piensa y la institucionalidad. En este sentido, volver a las historias y memorias permite una revisión crítica de los declives, las interferencias, las limitaciones, las restricciones, las potenciales, etc. que está posibilitando redirigir procesos en la organización y en su diálogo con la Universidad, las organizaciones y comunidades de base, y las administraciones municipales y departamentales.

## Conclusiones

Para nuestra investigación, la sistematización fue vivida como una práctica para repensarnos y resentirnos como indígenas estudiantes, para tejer las memorias y vivencias del Cabildo Indígena Universitario de Medellín, en tanto espacio simbólico y organizativo que aporta a la permanencia indígena estudiantil, con un potencial de diálogo entre lo que se hace, se siente, se piensa y la institucionalidad. En este sentido, volver a las historias y memorias permite una revisión crítica de los declives, las interferencias, las limitaciones, las restricciones, las potenciales, etc. que está posibilitando redirigir procesos en la organización y en su diálogo con la Universidad, las organizaciones y comunidades de base, y las administraciones municipales y departamentales.

De igual modo, se potenció el diálogo entre pueblos para habitar la universidad convencional desde los saberes y prácticas ancestrales, desde las propias leyes de origen, mandatos, culturas, lenguas, cosmovisiones, etc. Por tanto, la investigación posibilitó concretar temáticas, espacios de diálogos, en los que afloran divergencias y convergencias, agendas y rutas de construcción de lo propio en lo convencional. Particularmente se logró la vinculación de indígenas estudiantes de primeros semestres, de diversos pueblos y programas académicos, permitiendo que se visualice una buena cosecha desde el relevo generacional intercultural. También se pudo poner en conversación a los Cabildos Indígenas Universitarios de Colombia y las organizaciones indígenas estudiantiles (con la Minga de pensamiento), en torno a la educación superior, fortaleciendo el movimiento indígena estudiantil.

Entre los claros oscuros que vivimos es necesario señalar que tuvimos múltiples dificultades para acceder a la información a lo largo de la vida del CIUM, lo que implicará fortalecer los procesos y estrategias de registro y huella de las memorias de la organización. Asimismo, se constata la necesidad de profundizar en la formación en investigación desde paradigmas indígenas, decoloniales e interculturales críticos, que permitan descolonizar la formación academicista convencional en los programas académicos y que favorezca el diálogo de saberes entre lo ancestral y lo hegemónico. Sin duda, es imperioso lograr una mayor

participación de los indígenas estudiantes en los procesos de investigación del CIUM, en tanto apremiaron otros intereses asociados a lo académico o a las demandas de la vida en ciudad.

Finalmente, con nuestra investigación también se clarifican algunas proyecciones y guanzas para los indígenas estudiantes de la Universidad de Antioquia, y a quienes deseen escuchar: 1. Urgencia de revisar los estatutos del CIUM; 2. Creación de un espacio físico propio para el CIUM; 3. Recuperar las prácticas ancestrales en diálogo con el aprendizaje crítico de los saberes occidentales; 4. Institucionalizar un Seminario Permanente de Pensamiento Indígena o una escuela propia de formación en temáticas de origen comunes al pensamiento indígena; 5. Se deberá co-crear una agenda de trabajo intercultural para continuar el proceso de construcción del Plan Integral de Vida y de los procesos de empoderamiento y construcción de identidad indígena; 6. Seguir tejiendo la relación armoniosa con los Cabildos indígenas urbanos y la administración municipal y departamental. El Buen Vivir sigue siendo un sueño, un anhelo, un proyecto de construcción de una nueva humanidad para ombligarnos juntos en esta Gran Madre, en resistencia y dulzura.

## Bibliografía

- Castillo Guzmán, E. y Caicedo Ortíz, J. A. (2016). Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. *Revista Nómadas* (44), 147-165.
- CEPAL. (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Santiago de Chile: Naciones Unidas - CEPAL.
- De Sousa Santos, B. (2009) *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI, CLACSO.
- De Sousa Santos, B. y Meneses, M. P. (2015) *Epistemologías del Sur. Perspectivas*. Madrid: Ediciones Akal.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en Educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gavilán Pinto, V. M. (2011) *El pensamiento en espiral. El paradigma de los pueblos indígenas*. Chile: Ñuke mapuförlaget.
- Gómez, E., Vásquez, G., Betancur, V., & et al. (2015). *Diálogo de saberes e interculturalidad. Indígenas, afrocolombianos y campesinado en la ciudad de Medellín*. Medellín: Pulso & Letra Editores.
- Gómez García, J. G. y Vivas Hurtado, S. (2015) *Historias, desaciertos e investigación en Colombia*. Medellín: UNAULA.
- Green, A. (2012). Extracto de: La comunidad indígena universitaria pide equidad en el sistema educativo. Recuperado el 15 de Junio de 2016, de Revista Bitácora EAFIT: <https://www.youtube.com/watch?v=wHpHwYscD-Q>

- Green, A. (2016). *Educación desde la Madre Tierra*. Sustentación pública. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2012). Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa. En: Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca., Sage.
- Londoño Calero, S. L. (2017). Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano. Tensiones entre calidad y pertinencia. *Perfiles educativos*, 39 (157), 52-69.
- Mato, D. (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (2016) *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. México: UNTREF-UNAM.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos Política de Educación Superior inclusiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Muyuy Jacanamejoy, G. (2012). *Tejiendo el canasto de la vida. Propuesta metodológica para la construcción colectiva de los planes integrales de vida de los Pueblos Indígenas de Colombia*. Bogotá: Programa Presidencial para la Formulación de Estrategias y Acciones para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas de Colombia – Imprenta Nacional de Colombia.
- Santana Colin, Y. (2015). Educación superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas de América Latina: experiencias, tensiones y retos. *Revista Colombiana de Educación* (69), 97-119.
- Sierra, Z. (2004). *Voces indígenas universitarias. Expectativas, vivencias y sueños*. Medellín: Colciencias, Universidad de Antioquia, Diverser.
- Suárez-Krabbe, J. (2011). En la realidad. Hacia metodologías de investigación descoloniales. *Tabula Rasa* (14), 183-204.
- Tuhiwai Smith, L. (2016) *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

### **Cómo citar este trabajo:**

Guapacha, D.C., Cuaical, W., Tunubalá, M., Cuchillo, S., Yarza de los Ríos, A. (2018): Historias y memorias del Cabildo Indígena Universitario de Medellín (CIUM): sembrando la palabra de resistencia y dulzura para una permanencia desde el buen vivir y la ancestralidad, 2009-2017, Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, 2 (2), 105-126.

### **Sobre los autores:**

#### **Diana Cristina Guapacha**

Indígena embera chamí-umbra, exgobernadora del CIUM 2016-2017, estudiante de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

#### **William Cuaical Palma**

Indígena pasto, gobernador del CIUM 2017-2018, estudiante de Trabajo social. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

#### **Milena Tunubalá Calambás**

Indígena Misak, integrante del CIUM 2017-2018, estudiante de Artes Plásticas, Facultad de Artes.

#### **Solanlle Cuchillo Jacanamijoy**

Indígena kamëntsá, integrante del CIUM, estudiante de sociología, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

#### **Alexander Yarza de los Ríos**

Profesor e investigador capunía, Facultad de Educación. Acompañante y aprendiz del CIUM 2008-2018. Co-Director Grupo de investigación Unipluriversidad. Investigador asociado Grupo historia de la práctica pedagógica en Colombia. Co-coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO Estudios críticos en discapacidad.