

 Universidad de Antioquia	CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS –CIEP– FACULTAD DE EDUCACIÓN	Actualización		
	Ficha técnica Informe Final de proyectos de investigación	Día	Mes	Año
		7	12	2017

La ficha técnica del Informe Final del proyecto de investigación, tiene una extensión hasta 50 páginas.

Título completo del proyecto	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
-------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

1. DATOS GENERALES

Nombre del investigador principal	Diana Cristina Guapacha
Co-investigadores	William Cuaical Palma y Alexander Yarza de los Ríos
Otros participantes según Acta de Inicio y funciones (si aplica)	Ana Milena Tunubalá Calambás, estudiante en formación

No. de Código Proyecto, o Convocatoria a la que pertenece el mismo	ACTA TM - 03 - 2016 - Fondo para la Permanencia con Equidad
--------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------

Fecha de inicio	Fecha de finalización	Fecha informe de avances	Fecha de informe final
30-11-2016	30-11-2017	17-04-2017/ 28-08-2017	30-11-2017

1. Planteamiento del problema

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 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)¹ 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 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

¹ “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).

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, la invisibilización de los pueblos indígenas y de sus modos de sentir, pensar, y vivir el mundo; y a su vez muestra la profundización 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 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 hacia el futuro.

El 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 diversos², el recorrido histórico conceptual, de enfoque y político que ha tenido desde el año 2007, así como un conjunto de retos, estrategias y 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 y desde la ancestralidad. En su lugar reiteran recomendaciones de *corte monocultural* 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 MEN 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,

² 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.

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 de la Universidad de Antioquia.

Si bien, este tipo de políticas y guías han permitido un incremento paulatino del ingreso de indígenas estudiantes a la educación superior, aún hay camino por recorrer en cuanto al respeto y desarrollo de la identidad y saberes propios dentro de este ámbito de la educación. 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”.

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, “el 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 Dovidias, 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 ciudadano (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 re-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) Esta investigación pretende retomar 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.

En la Universidad de Antioquia, el ingreso formal de los indígenas estudiantes se da a partir del Acuerdo Académico 126 de febrero de 1998 y, posteriormente, con el Acuerdo 236 de octubre 30 de 2002 (en vigencia), que posibilita asignar dos cupos adicionales por programa para aspirantes de comunidades indígenas. Sin embargo, se tiene conocimiento de su matrícula desde el año 1982. Desde estas fechas, permanentemente aspiran e ingresan indígenas de diferentes comunidades y regiones de Colombia a los programas de la universidad. Bajo estas acciones, para el 2014 por ejemplo, se admitieron 218 nuevos estudiantes indígenas (Universidad de Antioquia, 2014).

En 2007 se conforma el Comité de Inclusión de la Universidad (Acuerdo Académico 317), cuyas funciones incluyen la búsqueda permanente de estrategias que permitan no sólo el ingreso de los grupos culturalmente diversos, sino la permanencia con altos índices de desempeño académico, así

como una real posibilidad de contribuir desde la formación profesional, a mejorar la calidad de vida no sólo del egresado indígena, sino de la comunidad a la cual pertenece. Este Comité ha liderado varios procesos tendientes a contribuir a la permanencia de los indígenas estudiantes.³

Con respecto al Plan de Desarrollo 2006-2016 “Una universidad investigadora, innovadora y humanista al servicio de las regiones y el país”, se aborda el Tema Estratégico 4: Bienestar Universitario, el cual “contempla una serie de servicios que articulan componentes físicos, psíquicos, emocionales, intelectuales, políticos y culturales que dan cuenta de su modo de interacción en los niveles particular y colectivo, de sus instancias de representación y de sus formas de valoración. La política de bienestar propenderá también por el reconocimiento y respeto por la diversidad, mediante la integración de diferentes minorías, grupos étnicos, de género y de población con discapacidad, promoviendo las condiciones para su plena inserción en la comunidad universitaria” (p. 104).

El Plan de Acción Institucional 2015-2018 “Una universidad pluralista, transformadora y comprometida con la calidad”, con su Programa de permanencia, reducción del abandono y graduación, busca fortalecer las acciones de permanencia e inclusión a poblaciones diversas; el cual es liderado por la Vicerrectoría de Docencia, teniendo esta un aporte protagónico en la contribución de los distintos componentes como son: el observatorio del ciclo de vida académica, las asesorías y acompañamiento permanente con varias líneas de trabajo como las tutorías y la inclusión. Sin embargo, ni en el Comité de Inclusión ni en el Programa de Permanencia se ha avanzado en la construcción de un modelo de permanencia y acompañamiento ancestral e intercultural desde y con los indígenas estudiantes.

Como hemos mencionado, el acceso a la educación superior, los múltiples comités, acciones y programas al interior de las universidades convencionales orientados a posibilitar el ingreso, la permanencia y graduación de los indígenas estudiantes, así como iniciativas dentro y fuera de las universidades para dar lugar a una educación pertinente y contextualizada, que acoja propuestas como la interculturalización en la universidad, la educación propia; son acciones que han estado siempre acompañadas del carácter político organizativo de las comunidades.

³ En 2009 se participó tanto en un Convenio con el MEN para replicar experiencias significativas sobre educación superior inclusiva intercultural, con el Cabildo Indígena Universitario de la Universidad del Valle, como en la realización de un *Diagnóstico de exclusión e inequidad* en la institución, señalando como una debilidad la “Insuficiente capacidad de la Universidad para generar programas específicos y diferenciados que faciliten la permanencia de los estudiantes pertenecientes a las minorías étnicas.” (Comité de Inclusión, 2009, p. 12)

En el plano Nacional, desde el Movimiento Indígena en Colombia, se propone el Sistema de Educación Indígena Propia (SEIP), impulsado por la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación Propia Indígena (CONTCEPI)⁴, como la forma de concretar y hacer eficaz la educación que quieren, necesitan y pueden desarrollar los pueblos indígenas; una educación que, desde la ley de origen o derecho mayor ancestral, recoja el pasado, antepasado y presente de los pueblos indígenas, sus cosmogonías y principios que los orientan, proyectando un futuro que asegure la permanencia cultural y pervivencia como pueblos originarios (CONTCEPI, 2013).

Para este fin, el Sistema se estructura a través de componentes de *orden político-organizativo*, que se refiere a los fundamentos: históricos, territoriales, culturales, político organizativos, ley de origen/derecho mayor, articulaciones externas y sus efectos; de *orden pedagógico*, el cual relaciona las pedagogías indígenas propias, sus procesos pedagógicos, principios pedagógicos, el Plan Educativo Indígena, Cultural, Comunitario y Territorial, el Proyecto Educativo Comunitario, Semillas de vida y educación universitaria; y el *componente administrativo y de gestión*, que contiene los principios de administración propia, el rol de las autoridades indígenas, la estructura del SEIP, órganos de participación, espacios de diálogo de saberes, la administración del SEIP, el relacionamiento de los dinamizadores (CONTCEPI, 2013). Toda esta propuesta desde y para las comunidades indígenas se ha formalizado a través del documento “Perfil del SEIP” que plantea el espíritu normativo fundamental del SEIP, para efectos de su interpretación, y que ha sido concertado entre el Gobierno Nacional y los Pueblos Indígenas en la Mesa Permanente de Concertación, con pretensiones de ser elevado a documento CONPES educativo indígena, con todos los recursos, medios e instrumentos que requiera el funcionamiento integral del SEIP.

Aunque existe un mejor escenario para proponer la educación de los pueblos indígenas como un sistema educativo propio intercultural, los indígenas estudiantes seguimos haciendo parte y llegando a las universidades convencionales, espacio desde el cual, en articulación con lo que promueven nuestras comunidades de base, le estamos proponiendo a la universidad romper con sus esquemas eurocéntricos de concebir la educación, la permanencia y el acompañamiento. Estas propuestas se han debatido y construido, por parte de los estudiantes, también en el escenario nacional; la figura que los jóvenes

⁴ Comisión conformada por las siguientes organizaciones: Organización Indígena de Colombia (ONIC), Autoridades Indígenas de Colombia (AICO), Organización de los pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana (OIAC) y la Confederación Indígena Tayrona (CIT).

propusieron para discutir estos temas fueron los encuentros y mingas de pensamiento. Algunos de estos encuentros han sido: I Minga nacional de educación superior, realizada en marzo de 2010, en Bogotá; el Encuentro de gobernadores y líderes estudiantiles de educación superior de los pueblos indígenas de Colombia, realizada en Octubre de 2012, en Bogotá; y la II Minga Nacional de Educación Superior, en diciembre de 2013, en Silvia Cauca.

Las temáticas debatidas en estos espacios se han relacionado con el ingreso, permanencia y graduación, calidad y pertinencia educativa, financiación, fortalecimiento organizativo, universidades propias, investigación indígena y posgrados. Esto nos indica que la discusión de la educación superior en la comunidad indígena estudiantil ha tomado varias dimensiones que han pretendido generar un aporte a la política de educación inclusiva e intercultural; el reto está en que todo esto realmente quede visible en las políticas creadas.

Por su parte, desde la década de 1990, el Cabildo Chibcariwak de Medellín, reclama y propone el acceso a educación superior posibilitando la admisión especial para comunidades indígenas, al parecer así la Universidad de Antioquia se convirtió en la primera universidad del país que dió lugar a la admisión especial (junto con la Universidad Nacional de Colombia y su programa PAES). Posteriormente en 2004, el grupo de investigación Diverser publicaba *Voces indígenas universitarias* (Sierra, 2004), con reflexiones, análisis, aportes y propuestas supremamente interesantes y valiosos con respecto a la situación del estudiante indígena en la universidad y algunos aportes para trabajar la interculturalidad en la UdeA.

Con relación a lo que acontece dentro de la universidad, es importante mencionar que lo organizativo también ha influenciado en lo poco o mucho que se ha propuesto y realizado con respecto al ingreso, permanencia, pertinencia y egreso de los indígenas estudiantes de la Universidad de Antioquia. Paralelo a la institucionalidad, los indígenas estudiantes, a través de lo organizativo y sus respectivos tránsitos, se piensan estos asuntos desde sus particularidades. Es así que, tan pronto los indígenas ingresan a las universidades se encuentran con la necesidad de organizarse y desde ese momento ha sido una constante dentro y fuera del ámbito académico universitario; inicialmente 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 bienestar⁵ en la Universidad y la ciudad.

Aunque sigue siendo necesario el aporte a estas necesidades y propósitos iniciales, con el caminar se van ampliando desde nuestro sentir como indígenas estudiantes, y hoy quisiéramos también aportar en la descolonización de la universidad a través del reconocimiento de la interculturalidad crítica, para que la universidad 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. También queremos aportar a que la universidad y los universitarios respondan con pertinencia a las problemáticas de nuestra sociedad y específicamente la de las comunidades indígenas contribuyendo así a su desarrollo⁶. En este sentido, consideramos que las acciones nuestras y de la institucionalidad no deben estar enfocadas sólo en impedir la pérdida de la calidad de estudiante sino, además, en garantizar una permanencia como estudiantes de pertenencia indígena con una educación pertinente a nuestras cosmovisiones.

Así como nuestros objetivos han cambiado, nuestros lugares y formas organizativas también. Inicialmente el nicho organizativo para los indígenas estudiantes fue el Cabildo Chibcariwak, a través de él se fueron sembrando algunas semillas y recogiendo algunos frutos, por ejemplo los dos cupos por carrera, la creación y participación en el comité de evaluación y seguimiento que buscaba hacer un acompañamiento desde la universidad a los indígenas y evaluar tanto a la universidad como a los estudiantes en su desempeño con este programa de admisión especial para indígenas; la creación desde el grupo DIVERSER del proyecto “Crecer en tu cultura y la mía: un deber ser” (2002-2004).

Posteriormente, alrededor del año 2000, nace la organización de Nasas y Misak llamada “Corporación Nasa – Misak” y el “Grupo Carlos Tamabioy”, integrado por indígenas Inga y Kamëntsá, grupos que se organizan teniendo en cuenta su cultura, cosmovisión y su procedencia –Cauca y Putumayo respectivamente–; estos grupos siempre tenían un vínculo con el Cabildo Chibcariwak, pero a su vez ya iba dando pistas de una forma organizativa solo de estudiantes, la cual se iba gestando desde encuentros culturales organizados por los indígenas estudiantes y apoyados por algunas dependencias de la Universidad Nacional y la de Antioquia.

⁵ Concebimos el bien - estar de forma integral, es decir, un equilibrio físico, emocional y espiritual. Lo cual también incluye un equilibrio entre el ser humano y la naturaleza, además de la satisfacción de las necesidades básicas.

⁶ Entiéndase desarrollo como la realización de sus propios planes de vida.

De esta forma en noviembre de 2005 en el marco del III Encuentro Nacional de Estudiantes Indígenas universitarios surge la propuesta de la red CIUC (red coordinadora de indígenas estudiantes de Colombia), de esta red harían parte todos los grupos organizados de indígenas estudiantes y también a aquellos que no estaban organizados, este fue el primer paso hacia la integración de todos los indígenas estudiantes de Medellín quienes se identificaban por hacer parte de la red. Esta figura a nivel nacional no funcionó y entonces quienes en ese momento hacían parte de la regional Antioquia, se transformaron en una *Comisión de Indígenas Estudiantes*, conformada por dos estudiantes de cada pueblo o etnia indígena que tenga estudiantes universitarios en la ciudad de Medellín.

En 2009, la Comisión, en el marco del *Convenio para replicar experiencias significativas sobre educación superior inclusiva intercultural*, entre la Universidad de Antioquia y el Cabildo Indígena Universitario de la Universidad del Valle, se encontraron con dificultades de distinta índole: *Frente a la universidad*: Dificultades en el acceso, la permanencia y el egreso (puntajes, cupos, deserción, mortalidad, retribución a la universidad y la comunidad de origen); *Frente a sus comunidades*: abandono, rechazo, ausencia de apoyo de sus comunidades de origen; *Frente a ellos mismos*: Pérdida de identidad, abandono de su cultura (usos, costumbres y tradiciones), no regreso a las comunidades; *Frente a la sociedad*: Discriminación, exclusión; etc. (Comité de Inclusión, 2009, p. 3). Esta comisión era la encargada de organizar y ejecutar acciones de y para los indígenas estudiantes, una de sus tareas fue la constitución y legitimación del Cabildo Indígena Universitario, la nueva figura organizativa que fue un mandato de la II minga de pensamientos de indígenas estudiantes de Medellín, realizada en mayo de 2009. Esta tarea concluyó con un proceso de formulación y aprobación del reglamento general del Cabildo Indígena Universitario de Medellín, aprobado en asamblea del 28 de mayo 2010, fecha en la que también se conformó la primera junta central.

Esta transición fue en gran medida influenciada por las formas organizativas de indígenas estudiantes que se iban dando a nivel nacional en otras universidades. En 2010 los indígenas de la Universidad del Valle llevaba 9 años de estar organizados bajo esta figura de Cabildo Universitario, así que se convirtieron en el referente de todos los demás indígenas estudiantes que se encontraban en varias universidades del país; estas experiencias se empezaron a compartir a través de encuentros nacionales de estudiantes indígenas universitarios en donde el objetivo central era común discutir sobre los temas de acceso, permanencia y egreso de los estudiantes indígenas y la forma de lograr otro tipo de incidencia en la universidad. Los objetivos de estas distintas formas de organización siempre han sido

los mismos: afrontar las distintas dificultades, problemáticas, necesidades de los indígenas estudiantes, como la aceptación y materialización de sus deseos, intereses, y el aprovechamiento de sus potencialidades artísticas, culturales y saberes.

En 2016 se realizó un diagnóstico participativo desde el proyecto de aula Diseño Gestión y Evaluación de proyectos sociales, en el pregrado en Trabajo Social de la Universidad de Antioquia (Guapacha, et al, 2016), con los miembros de la junta directiva del Cabildo Indígena Universitario, CIUM, el cual permitió identificar las necesidades de los y las jóvenes indígenas que hacen parte de este en la actualidad:

- Fortalecimiento del proceso organizativo del cabildo para que haya más participación de los estudiantes indígenas que se inscriben dentro del espacio que ofrece el CIUM.
- La identidad cultural se va desdibujando debido a los procesos de aculturación y, en el ámbito académico a la prevalencia del conocimiento eurocentrista sobre el conocimiento propio de los pueblos originarios.
- Producción de conocimiento, articulando los saberes propios y académicos por parte de los estudiantes indígenas.
- Sistematizar las experiencias del cabildo indígena para tener una memoria histórica del proceso, los logros, las acciones a mejorar, para garantizar una continuidad en el proceso.
- El cabildo universitario no cuenta con un plan de vida que proyecte su accionar como cabildo desde el pensamiento propio y su articulación con la universidad.

A pesar de contar con alguna normativa institucional, con el Comité de Inclusión, más recientemente con el Programa de permanencia con Equidad, con la existencia del CIUM (y todas sus acciones), entre otras iniciativas, se continúa presentando tanto un enfoque monocultural de la permanencia y el acompañamiento, como los altos índices de deserción y abandono de los indígenas estudiantes en la Universidad de Antioquia; todo lo cual nos moviliza a seguir construyendo propuestas y acciones para construir juntos otra Casa de Saber (la Universidad) y favorecer la permanencia y culminación de los estudios universitarios.

De otro lado, desde el conocimiento que se tiene de los procesos organizativos, académicos e investigativos de los Cabildos Indígenas Universitarios en Colombia, no se identifican experiencias previas de sistematización crítica y decolonial de sus memorias, vivencias e historias. Tampoco

contamos con una sistematización que posibilite la formalización de propuestas, programas, proyectos, estrategias y acciones en la Universidad de Antioquia, en tanto institución de educación superior convencional, y los aportes que pueden hacerse a los planes de acción y en la construcción actual del Plan de Desarrollo Institucional 2016-2025.

Atendiendo a todo lo anterior, esta investigación se interroga por lo siguiente: ¿Cuáles son las acciones, reflexiones, aportes y propuestas del Cabildo Indígena Universitario de Medellín (CIUM), entre 2009 y 2016, para la construcción de un modelo de acompañamiento y permanencia desde la ancestralidad y la interculturalidad crítica? ¿De qué manera las estrategias y procesos organizativos, culturales, formativos y políticos del CIUM inciden en la permanencia, conservación de cosmovisiones y cosmogonías, e identidades culturales de los indígenas estudiantes?

Para alcanzar una justicia cognitiva, es decir, para hablar de diversidad epistémica en la Universidad, es indispensable que aceptemos que existen otros modelos de universidad, de conocimiento, de saberes, de prácticas, de lógicas, de seres, en la infinita riqueza de nuestra Casa Común. Aprender de la diversidad epistémica nos permite conocer la historia del país desde la perspectiva de los que no han sido escuchados y enriquecer el conocimiento que tenemos con otros modos de pensar la ciencia, la tecnología, la investigación, la permanencia y el acompañamiento.

Finalizamos entonces asumiendo el desafío amoroso, profundo, potente, constructivo del profesor Yofueraima Jem+ (Selnich Vivas Hurtado), quien nos deja estos interrogantes para pensar, hacer y sentir otra Universidad, en el siglo XXI: “¿Qué sería de los colombianos si se educaran para ser sabedores de la selva? ¿Qué sería de ellos si en vez de aprender a contar billetes, propiedades, balas y muertos, aprendieran a sembrar los ríos y a hablar con los delfines? ¿Qué pasaría si nos explicaran que la verdad, la ciencia y la justicia no necesariamente provienen de textos, de libros, y que es posible pensar con lucidez y ahondar en el conocimiento accediendo a otras formas del ser en el mundo? ¿Qué sería de nuestro sistema de investigación universitaria si aparte de insistir en los saberes globales se incorporaran también en nuestra formación profesional los saberes nativos en el campo de la medicina, de la ingeniería, de la arquitectura, del derecho, de las artes [de la permanencia y el acompañamiento estudiantil]? (Gómez García y Vivas Hurtado, 2015, 225-226) Esperamos contribuir a que las respuestas afirmativas a estos interrogantes se vivan en la cotidianidad de nuestra Universidad de Antioquia.

2. Marco Teórico

En las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI, se puede constatar la emergencia en nuestra América Latina y el Caribe, de distintas iniciativas para continuar pensando y haciendo una educación propia para las comunidades y pueblos indígenas, originarios o étnicamente diversos. Desde el Instituto Internacional de la UNESCO para Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), se viene trabajando en el proyecto *Diversidad Cultural, Interculturalidad y Educación Superior*, con la coordinación del investigador Daniel Mato (2008, 2012). También existen otras investigaciones sobre casos nacionales como el de México (Dietz, 2009). Este estudio es el principal referente para dialogar y retomar en función de la presente investigación.

Como bien indican Santana Colin (2015), Castillo Guzmán y Caicedo Ortíz (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 Colin, 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 Colin, 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). Retomado a Boaventura de Sousa Santos (2005, 151-187), presentaremos las características de cada tipo de monocultura.

La monocultura del saber y del rigor: la idea de que el único saber riguroso es el saber científico, y por lo tanto, otros conocimientos no tienen la validez ni el rigor del conocimiento científico. Esta monocultura reduce de inmediato, contrae el presente, porque elimina mucha realidad que queda afuera de las concepciones científicas de la sociedad, porque hay prácticas sociales que están basadas en conocimientos populares, conocimientos indígenas, conocimientos campesinos, conocimientos urbanos, pero que no son evaluados como importantes o rigurosos. Y como tal, todas las prácticas sociales que se organizan según este tipo de conocimientos no son creíbles, no existen, no son visibles. (160)

Monocultura del tiempo lineal: la idea de que la historia tiene un sentido, una dirección, y de que los países desarrollados van adelante. Y como van adelante, todo lo que existe en los países desarrollados es, por definición, más progresista que lo que existe en los países subdesarrollados: sus instituciones, sus formas de sociabilidad, sus maneras de estar en el mundo. (160-161)

Monocultura de la naturalización de las jerarquías: en la cual, la clasificación racial, la étnica, la sexual y la de castas en India son hoy las más persistentes. Al contrario de la relación capital-trabajo,

aquí la jerarquía no es la causa de las diferencias sino su consecuencia, porque los que son inferiores en estas clasificaciones naturales lo son “por naturaleza”, y por eso la jerarquía es una consecuencia de su inferioridad; de este modo se naturalizan las diferencias. (161)

Monocultura de la escala dominante: En la tradición occidental, esta escala dominante ha tenido, históricamente dos nombres: universalismo y, ahora, globalización. El universalismo es toda idea o entidad que es válida independientemente del contexto en el que ocurre. Por su parte la globalización es una identidad que se expande en el mundo y, al expandirse, adquiere la prerrogativa de nombrar como locales a las entidades o realidades rivales. (161)

Monocultura del productivismo capitalista: que se aplica tanto al trabajo como a la naturaleza. Es la idea de que el crecimiento económico y la productividad mensurada en un ciclo de producción determinan la productividad del trabajo humano o de la naturaleza, y todo lo demás no cuenta. Esta es una manera contraria a toda otra forma de organizar la productividad. (162)

Al comprender estas cinco formas de monocultura se pretende dotar de existencia y visibilidad a aquellas prácticas autónomas y democráticas 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.

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 entretajan 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.

3. Objetivos (General y específicos)

General

Sistematizar crítica y decolonialmente las acciones, reflexiones, aportes y propuestas del Cabildo Indígena Universitario de Medellín (CIUM), entre 2009 y 2016, para la construcción de un modelo de acompañamiento y permanencia desde la ancestralidad y la interculturalidad crítica, y el fortalecimiento de los procesos organizativos, culturales, formativos y políticos de los indígenas estudiantes de la Universidad de Antioquia.

Específicos

Recuperar las memorias, relatos y producciones audiovisuales y escriturales, desde las espirales del tiempo, identificando las irakas, hilos, magueys o fáicigai que posibilitan la reconstrucción de las acciones, reflexiones, aportes y propuestas del CIUM.

Analizar mediante un canasto las interferencias y transiciones del CIUM, entre 2009 y 2016, visibilizando los conflictos entre saberes, en este caso, entre perspectivas convencionales, occidentales y oficiales, con las propias, ancestrales o autónomas, al tiempo que las transformaciones o continuidades en los procesos de conocimiento, acción, formación y organización.

Entender la incidencia de las estrategias y procesos organizativos, culturales, formativos y políticos del CIUM en la permanencia, conservación de cosmovisiones y cosmogonías, e identidades culturales de los indígenas estudiantes, contribuyendo a la construcción de un modelo de acompañamiento y permanencia desde la ancestralidad, la interculturalidad crítica y el Buen Vivir.

Aportar al reconocimiento, visibilización y fortalecimiento del CIUM, y a la permanencia de los indígenas estudiantes, a través de la construcción participativa de un Plan de Vida y de una producción audiovisual documental.

4. Metodología

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, *shinyak* 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 constituido por los siguientes *hilos o maguéys* (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.

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 jigra o *wasr* (para el pueblo Misak), *jiibigai* (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.

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 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 mayoras, 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. 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. Esta ruta siembra las preguntas y pilares 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 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.

5. Análisis de los resultados

5.1 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, “el 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 ciudadano (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 re-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 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 bienestar⁷ 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 indígenas, en una educación superior pertinente, contextualizada y acogedora de las cosmovisiones, luchas y pensamiento indígena.

⁷ 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.

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). Pudiéramos 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 *wairear* 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.

5. 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: ebera 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.

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.

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 diversos⁸, el recorrido histórico conceptual, de enfoque y político que ha tenido desde el año 2007, así como un conjunto de retos, estrategias y 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.

⁸ 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.

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.

6. 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 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.

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 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.

7. Referencias bibliográficas

- Castillo Guzmán, E. y Caicedo Ortiz, 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 os 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.

8. Otros datos que se consideren necesarios para la comprensión de dicho informe.

8.1 Co-creación visual del fuego del CIUM. Autora: Milena Tunubalá.



Esta fotografía da cuenta de los inicios y procesos del CIUM. En ella se representa la primera puntada que se empezó a tejer, y que se unió a los demás jóvenes indígenas que avivan el fuego del proceso, en ello las manifestaciones políticas, sociales, culturales, las lenguas, las tradiciones, las costumbres, las medicinas ancestrales, se hacen evidentes en cada espacio propio, universitario y de ciudad.

8.2 Registros fotográficos Mingas de Pensamiento 2017



Minga de Pensamiento Ancestral. Mayo de 2017.



Minga de Pensamiento Ancestral. Mayo de 2017.



Minga de Pensamiento Ancestral. Octubre de 2017.

Compilaciones de registros fotográficos en FLICKR:

<https://www.flickr.com/photos/pfcpermanenciaestudiantil/sets/72157683589430255>

<https://www.flickr.com/photos/pfcpermanenciaestudiantil/sets/72157689036931636>

<https://www.flickr.com/photos/pfcpermanenciaestudiantil/sets/72157662664411348>

<https://www.flickr.com/photos/pfcpermanenciaestudiantil/sets/72157689023087301>

<https://www.flickr.com/photos/pfcpermanenciaestudiantil/albums/72157673219868073>

8.3. Producción audiovisual de tipo documental

Se entrega el documental en una USB.

Registro fotográfico. Grabación Documental.

<https://www.flickr.com/photos/pfcpermanenciaestudiantil/sets/72157689023087301>

8.4 Construcción participativa, comunal y ancestral de un *Plan de Vida del Cabildo Indígena Universitario de Medellín*, y un “Modelo” de permanencia y acompañamiento. CAMINANDO JUNTOS HACIA UN PLAN INTEGRAL DE VIDA INDÍGENA ESTUDIANTIL: UN OMBLIGAR QUE APENAS COMIENZA

El pensar en los planes de vida de nuestras comunidades y si es posible tener un plan de vida o algo similar en el caso de nosotros como indígenas estudiantes, ha sido una apuesta que nace en el marco del Proyecto de Sistematización de la experiencia del Cabildo Indígena Universitario “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”, específicamente en lo que planteamos en uno de los objetivos del proyecto “Aportar al reconocimiento, visibilización y fortalecimiento del CIUM, y a la permanencia de los indígenas estudiantes, a través de la construcción participativa de un Plan de Vida”. Aunque se da explícitamente en el marco de este proyecto en tanto que como colectivo habíamos identificado esta necesidad, de una ruta de trabajo, de un Plan Integral de Vida de Indígenas estudiantes.

El presente documento recoge lo trabajado en este propósito de realizar un plan de vida, dejando claridad que no es una tarea concluida, ya que la construcción continúa en el caminar como indígenas estudiantes dentro de este espacio universitario donde coexistimos.

Inicialmente presentamos algunos conceptos desde las comunidades o pueblos de origen de nosotros como indígenas estudiantes, los cuales han orientado este tejido de construcción de plan de vida. Posteriormente contamos de forma sucinta cómo ha sido este tejidos, para trazar el camino por donde queremos continuar caminando. Aquí presentamos una ruta metodológica que se ha ido construyendo en el proceso, con los aportes de otros Cabildos Universitarios, la experiencia de algunas comunidades en territorio que han formulado sus planes de vida y el consejo de los mayores e indígenas estudiantes de cada uno de nuestros territorios de origen. Para finalizar presentamos algunos de los avances de dicha ruta para la consolidación o caminar hacia un Plan Integral de Vida.

ALGUNOS CONCEPTOS O PALABRAS ORIENTADORAS SOBRE LO QUE SON LOS PLANES INTEGRALES DE VIDA.

Este objetivo de caminar hacia la consolidación de un plan integral de vida como indígenas estudiantes, ha sido una tarea que nos remite directamente a la experiencia de nuestros territorios de origen y cómo se concibe allí los planes integrales de vida. Aquí presentamos algunas de ellas e identificamos algunas características particulares en estas concepciones.

Con relación al tiempo:

“El PIV se caracteriza por ser de largo plazo. Viene desde el origen. Está en el presente de los pueblos siendo vigente en el tiempo (*“hasta que el último integrante del pueblo indígena deje de respirar”*)¹. Por lo tanto, no puede ser confundido con los Planes de Desarrollo, Planes de Ordenamiento Territorial, Programas Nacional de Garantía de Derechos Indígenas, Planes de Salvaguarda, u otros instrumentos que responden a un mandato o a una coyuntura” (Jacanamejoy, 2010, pág. 26)

“Decimos que tiene cuarenta y pico de años, pero viene gestándose hace siglos, milenios. Antes de la conquista ya teníamos plan de vida. (Tejido de Educación ACIN, 2014: 6. Citado en Almendra, 2017, pág. 87)

“No nos interesa ir hacia adelante en la invención de algo que no existe y que no sabemos qué va a pasar. Nuestro futuro no es incierto como el de la sociedad mayor: nuestro futuro es un pasado-presente o presente-pasado, si se quiere. Por eso la pobreza o las pobrezas que occidente inventó al expropiar a los pueblos sus bienes y culturas, no es nuestra pobreza; ni su autoridad y leyes son nuestra ley. Por eso su ideología y espacio de explotación de la naturaleza y del hombre, no es válido para nuestra vida y crecimiento como pueblo” (Plan de vida y pervivencia Misak, pág. 19)

Con relación a la concepción de la vida y el estar bien:

“Como indígena se tiene una visión de la vida que es diferente del concepto de desarrollo occidental dirigido sólo al mejoramiento material, el crecimiento eco-nómico y el bienestar. Para los pueblos indígenas estar bien significa tener territorio suficiente que les permita especialmente el fortalecimiento organizativo, cultural, político y espiritual, como parte del buen vivir con la familia, la

comunidad y la naturaleza. Se busca fortalecer un proyecto de vida, de reafirmación territorial, social, cultural y étnica, que parte del conocimiento de la historia, que entiende la situación actual en un contexto regional, nacional y global y propone alternativas desde la reflexión cultural para restablecer el equilibrio, asegurar la continuidad y pervivencia como pueblos indígenas (Aticoya, 2008, pág. 45).”

“Para el pueblo Nasa el Plan de Vida es el *Sxa’w* (sueño) colectivo de una concepción práctica histórica que se va nombrando y haciendo camino, es la búsqueda permanente del equilibrio y la armonía con *Uma Kiwe* (Madre Tierra), es ancestral y contemporáneo en tanto horizonte de lucha territorial; es decir, parte fundamental de lo que en los últimos años se ha dado a conocer desde los pueblos indígenas de Ecuador, como el *Sumak Kawsay*, el Buen Vivir, que recientemente desde el pueblo Nasa se ha renombrado en nuestro *Nasayuwe* (lengua materna de la comunidad nasa) como el *Wët wët fxi’zenxi* (buenos vivires). (Almendra, 2017, pág. 87)

“En el fundamento de la vida y de los seres de la naturaleza existen cuatro principios: *maiü* (vida), *naē* (pensamiento), *póra* (fuerza) y *kua* (saber). Cada ser posee estos principios en cantidades variables y están relacionados entre sí y dependen los unos de los otros. Para los seres humanos (*yunatü*) estos cuatro principios determinan aspectos individuales y sociales. El sentido de la vida para un tikuna es lograr la perfección mediante actos, pensamientos y acciones, lo que permite tener hijos e incrementar el *naē* (pensamiento); de esta forma se logra la inmortalidad”. (Aticoya, 2008, pág. 56)

“Es el camino del plan de vida, lo que nos orienta, nos dice cómo es desde la sabiduría Nasa. Para vivir bien debemos respetar al vecino, así como debemos respetar al río y al viento y a la abeja y al grillo. Si convivimos contentos, la tierra nos podrá arrullar como madre que es y podremos vivir en libertad. Es la única garantía de vida ante el fracaso del capitalismo. A partir de lo nuestro podemos inventarnos otro modo de vida que lo supere y no que lo copie. Por eso queremos destacar en esta campaña los inventos que aporten a un modo de vida acorde con el *Wët wët fxi’zenxi* (Tejido de Educación ACIN, 2014: 9. Citado en Almendra, 2017, pág.255).

RUTA METODOLÓGICA PARA LA CONSOLIDACIÓN DE UN PLAN INTEGRAL DE VIDA DEL CIUM

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 ha llevado a la Junta y la asamblea del CIUM. De igual forma hemos recurrido a conocer la experiencia de los otros Cabildos Universitarios a nivel Nacional en torno a la propuesta de formulación de un plan de vida. Algunos Cabildos llevan más años de trayectoria como es el caso del Cabildo de la universidad del Valle (14 años) y la Universidad del Cauca (10 años), en esta trayectoria se han ido pensando e hilando y tejiendo múltiples propuestas y es esta experiencia e incidencia como indígenas universitarios en el ámbito académico, no solo desde el saber de la ciencia moderna occidental, sino también dando lugar a los saberes ancestrales de cada una de las comunidades de origen, lo que permite pensarnos en un plan de vida como indígenas universitarios.

Esta es una apuesta o reto que no todos los cabildos universitarios han empezado a recorrer. Al hacer una revisión de las reseñas, presentaciones y entrevistas a los participantes de la Minga de Pensamiento Ancestral de Mayo en la Universidad de Antioquia, encontramos que 6 cabildos están dialogando o minguiando en la construcción de un plan de vida. El cabildo de Univalle, Cabildo de la universidad del Quindío, Cabildo UTP, Cabildo universitario de Manizales, Cabildo Universitario MisaK Universidad y cabildo universitario de Medellín.

Con base en estas experiencias y a la revisión documental se propuso la siguiente ruta metodológica:

1. Asamblea o Minga de pensamiento y Reflexión Colectiva, bajo la pregunta ¿Es posible un Plan de vida para el CIUM?
2. Círculos de palabra para la construcción del concepto propio de Plan Integral de Vida: Para ésta segunda parte se hizo un acercamiento a lo que entendemos y sabemos de los planes de vida desde nuestras comunidades y, posteriormente, cómo visionaríamos un Plan Integral de Vida estudiantil y una tercera parte para la definición de los objetivos, principios y cuál sería la diferencia o conexiones del Plan Integral de vida estudiantil con el Plan de Desarrollo Institucional UdeA 2017-2027 o la política de educación superior inclusiva del Ministerio de Educación Superior.
3. Talleres para la formulación de nuestro Plan Integral de Vida como Indígenas Estudiantes preguntas como: Antes ¿De dónde venimos? ¿Quiénes somos? ¿Y cuál ha sido el proceso para estar aquí dónde estamos?), Ahora (¿Dónde y cómo estamos?) y Después (¿Que queremos? ¿Cómo nos visionamos o soñamos?). Se visualizan tres momentos que deben estar dialogando para poderse realizar
4. Socialización y aprobación con la asamblea de estudiantes de los avances del Plan Integral de Vida de los Indígenas Estudiantes de Medellín.

AVANCES EN LA RUTA METODOLÓGICA HACIA LA CONSOLIDACIÓN DE UN PLAN INTEGRAL DE VIDA COMO INDÍGENAS ESTUDIANTES

1. Asamblea o Minga de pensamiento y Reflexión Colectiva, bajo la pregunta ¿Es posible un Plan de vida para el CIUM?

Este primer momento nos convocó a la reflexión amplia y profunda de lo que implica pensar en un Plan de Vida y, además, a unir nuestros sentires desde el equipo de investigación y los indígenas estudiantes, en tanto 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.

Por esta razón los participantes de este encuentro nos recomiendan como aporte a nuestra ruta metodológica que será necesario el trabajo por grupos organizados o pueblos de origen en casi toda la ruta, y que a medida que se fortalezca el trabajo por grupos, consolidamos lo que nos une como indígenas estudiantes y desde allí seguir tejiendo nuestro plan de vida. Desde acá surgió la propuesta de consolidar las Consejerías de Pueblos Indígenas del CIUM para la construcción del Plan de Vida.

2. Círculos de palabra para la construcción del concepto propio de Plan Integral de Vida:

Se participó en dos posesiones de Cabildos indígenas universitarios en las que se hicieron entrevistas y conversaciones informales con cabildantes, mayores y mayoras, y líderes en torno a las experiencias de construcción de los planes de vida de los Cabildos.

- Universidad del Valle, Marzo de 2017
- Universidad de Nariño, Junio de 2017.

De este momento avanzamos en parte del acercamiento a lo que entendemos y sabemos de los planes de vida desde nuestras comunidades. Para este propósito algunos grupos han iniciado el trabajo autónomo de indagar o problematizar el proceso de planes de vida de sus comunidades y como propuesta práctica para la socialización y cierre del proyecto decidimos realizarlo en un territorio ancestral, donde aprovechamos para conocer de mano de la comunidad cual ha sido el proceso de formulación de planes de vida de la comunidad Ebera Chamí de San Lorenzo, Caldas, comunidad a la

que pertenecen varios estudiantes del CIUM y que la mayoría de ellos están agrupados en el grupo de San Lorenzo, Caldas. Esta salida la hicimos el 25 y 26 de noviembre de 2017.

3. Talleres para la formulación de nuestro Plan Integral de Vida como Indígenas

Se realizaron 12 talleres con los indígenas estudiantes de los diversos pueblos que pertenecen al CIUM, con participación de cabildantes, indígenas estudiantes o líderes de los resguardos, cabildos u organizaciones nacionales y departamentales que tuvieran procesos sobre plan de vida y trabajo comunitario.

Fecha del taller	Título del taller	Responsable	Lugar de procedencia
23 de septiembre Jornada mañana	Tras la huella y memoria de nuestros abuelos	Alberto Guapacha Bueno	Resguardo Escopetera y Pirza, municipio Riosucio, corregimiento Bonafont, vereda el Olvido
23 de septiembre Jornada tarde	Entretejiendo tu cultura y la mía, caminando el plan de vida.	Edwin Jairo Inanpues	Resguardo de Guachucal, municipio de Guachucal, vereda el Corso
24 de septiembre Jornada mañana	Construcción del Bakuro Tata (árbol abuelo) para nuestro plan de vida	Jesús Tunubala	Municipio Silvia calle 14#6-26 barrio Chiman
30 de septiembre Jornada mañana	El sueño que Amanece	Luz Marina Janacamijoy	Mocoa Putumayo, vereda Villa Nueva
30 de septiembre Jornada tarde	El tejido del canasto	Jose Alirio Cuaical	Municipio de Cumbal vereda Quilisman
1 de octubre Jornada mañana	El trueque como practica Milenaria	Margarita Ballesteros	Municipio de planeta rica Córdoba vereda la Fortuna
14 de octubre Jornada mañana	Reconociendo el territorio	Ramón Jacanamijoy	Municipio de Sibundoy Vereda san feliz

14 de octubre Jornada tarde	Anudando las iracas del canasto	Mauricio Peregrina	Municipio de Cumbal Vereda Cuetial sector San Jose
15 de octubre Jornada mañana	Tejedores de sueños	David Wacheta	Territorio Ancestral sat'fxinxi kiwe Municipio de Suarez-cauca
21 de octubre Jornada mañana	Minguiando la palabra de dulce.	Luisa David	Municipio de Taraza
21 de octubre Jornada tarde		Diela esperanza Tarapues	Municipio de Cumbal Vereda las tolas
22 de octubre Jornada mañana	Okama El camino que se ha tejido	Edwin Micanquer	Resguardo de Muellamues vereda Riveras

8.5 Capítulo de libro.

Se entregó el capítulo de libro publicable que será publicado con la imprenta de la Universidad de Antioquia, en 2018.

Título: Cabildo Indígena Universitario de Medellín: sembrando la palabra de resistencia y dulzura para una permanencia y acompañamiento desde el Buen Vivir y la ancestralidad. Entregado el 14 de Noviembre de 2017

Ver Anexo. Carta certificación de capítulo de libro y coloquio

8.6 Artículo de revista publicable.

Por cuestiones de tiempo de redacción y aprobación fue imposible construir un artículo de revista diferente al capítulo de libro. Sin embargo, se hizo la postulación al XII Congreso Iberoamericano de historia de la educación latinoamericana, a realizarse en Montevideo, Uruguay, en febrero de 2018. La

ponencia fue aprobada y se espera derivar de allí la publicación del artículo en una revista de historia de la educación.

Ver Anexo. Certificado Ponencia XIII CIHELA 2018

8.7 Participación en los coloquios organizados por la Vicerrectoría de Docencia.

Se participó en el Coloquio de investigaciones del Plan de Fomento a la Calidad, realizado el 22 de noviembre de 2017.

Ver anexo. Certificado de participación.

8.8 Formación de un indígena estudiante de pregrado: DEBO HACER EL INFORME

La estudiante participó en la totalidad de las actividades académicas de la investigación, cumpliendo a cabalidad con las funciones contraídas en la investigación.