

Tejiendo espacios interculturales propios en la Universidad de Nariño: la experiencia del Cabildo Indígena Universitario

Cristian Javier Caranguay¹
Brayan Alexander Anama²

Introducción

La interculturalidad es una manera distinta de entender el mundo para las comunidades indígenas y quizás una forma de superar contextos de marginación y discriminación que históricamente han estado presentes en los territorios. Así, las nuevas generaciones conscientes de sus acciones de cambio y de transformación han enarbolado banderas interculturales de lucha y resistencia desde los diversos escenarios, por ejemplo, desde los espacios académicos y universitarios. Al sur de Colombia, en el departamento de Nariño, se ha gestado un proceso de indígenas estudiantes universitarios que vienen luchando, al interior de la universidad, por la supervivencia de la identidad, los usos, las costumbres y el pensamiento propio de los pueblos andinos y originarios.

-
- 1 Originario del resguardo indígena de Colimba, Guachucal, Colombia. Sociólogo por la Universidad de Nariño, exgobernador CIU-UDENAR, autoridad del resguardo indígena de Colimba como alguacil y líder juvenil del pueblo de los pastos (contacto: caranguaycuaspudcristian@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3967-7145>).
 - 2 Originario del resguardo indígena de Guachavés, Santacruz, Colombia. Sociólogo por la Universidad de Nariño, integrante del CIU-UDENAR y líder juvenil del pueblo de los pastos (contacto: brayanalexanderanama@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4861-4241>).

Por ello, el propósito de este artículo es compartir la experiencia y el proceso del Cabildo Indígena Universitario de la Universidad de Nariño (CIU-UDENAR), el cual ha buscado generar espacios interculturales de encuentro entre estudiantes universitarios de distintos pueblos indígenas que confluyen dentro de esta universidad pública colombiana, para así reivindicar y fortalecer la identidad cultural y las prácticas ancestrales de las distintas comunidades originarias.

Desde el espacio académico y sus distintas posiciones y lógicas del conocimiento, donde considerablemente prevalece el occidentalismo y demás formas de homogenización que han afectado los saberes, conocimientos propios, epistemologías andinas y sabidurías del territorio, es menester destacar que —mediante el rescate de los saberes populares y ancestrales— el CIU-UDENAR ha pretendido crear espacios interculturales de tejido social y comunitario, en los cuales se relacionen las diversas cosmovisiones y las diferentes culturas que hacen la universidad. En ese sentido, el CIU-UDENAR propicia espacios pedagógicos de enseñanza-aprendizaje y de integración que fortalecen los conocimientos heredados por los ancestros.

En el presente artículo se expone el desarrollo de esta experiencia a través de tres apartados. El primero trata sobre la Cátedra Intercultural de Pensamiento Andino-Panamazónico Killa Inti, la cual es un espacio académico del CIU-UDENAR y es esencial para cultivar los propios conocimientos, para identificar cómo se van intercambiando con los que vienen de afuera y para conocer cómo estos pueden aportar a la construcción de un sujeto intercultural acorde a la propia idiosincrasia y la diversidad.

El segundo hace referencia a la “chagra”³ como un espacio del CIU-UDENAR en el que se entretejen aprendizajes en relación con la Madre Tierra, rescatando lo que han enseñado los mayores acerca

3 La chagra es un espacio físico, espiritual y simbólico, una pequeña parcela de tierra en la cual se desarrollan actividades agrícolas a pequeña escala, con la particularidad de que esta es de tipo familiar, procurando la seguridad alimentaria. En la chagra se cultivan semillas nativas, verduras, hortalizas, legumbres, tubérculos y plantas medicinales. Además, es un espacio de trabajo en la tierra, donde se integra la familia y se

del valor simbólico e histórico de cultivar la tierra como un acto de soberanía y seguridad alimentaria, un acto para la pervivencia de los propios productos y semillas nativas que paulatinamente se han visto afectados por lógicas de cambio en la alimentación y otras dinámicas actuales. El CIU-UDENAR considera el espacio de la chagra al interior de la Universidad de Nariño como un elemento esencial para la formación integral del ser humano, en la medida que cultivar la tierra es sinónimo de resistencia. Además, se utiliza una metodología acorde a los territorios que es el aprender-haciendo y sintiendo la tierra.

El tercer apartado versa sobre el Fondo Álvaro Ulcué Chocué, considerado como una oportunidad para las comunidades indígenas, puesto que contribuye de manera significativa a los indígenas estudiantes colombianos a través de un apoyo económico semestral, procurando que el estudiantado de la educación superior pueda rescatar los usos y costumbres de sus pueblos originarios. A través de este fondo se hace un llamado a quienes tengan una conexión entre su vida académica en la universidad y su comunidad en territorio.

En la chagra, la Cátedra Intercultural de Pensamiento Andino-Panamazónico Killa Inti y el Fondo Álvaro Ulcué Chocué, puede identificarse el desarrollo de procesos interculturales que se han ganado a través de la lucha de las distintas generaciones anteriores. Dichos procesos han contribuido al reconocimiento de la diferencia como virtud colectiva, lo que daría cuenta de un andar desde el CIU-UDENAR hacia la interculturalidad crítica, la cual permite avanzar hacia la construcción de una sociedad más igualitaria y emancipada, en la que no solamente las comunidades indígenas construyen y toman partida desde la diferencia, sino que otros grupos sociales también son invitados a construir desde sus disímiles saberes y contextos.

La sistematización de la experiencia CIU-UDENAR —en los tres aspectos antes mencionados— se realiza desde nuestra impli-

desarrollan enseñanzas y la oralidad como proceso de transmisión de conocimientos sobre la tierra, el calendario lunar y, en general, sobre la vida cotidiana.

cación en ella. Nosotros fuimos semilla y cosecha del proceso, dado que nos integramos y participamos del cabildo desde el inicio hasta el final de nuestra vida universitaria. Para nosotros, el CIU-UDE-NAR es una escuela de liderazgos que afianza la noción social, política, cultural e identitaria sobre nuestro contexto y nuestras comunidades indígenas.

La Cátedra Intercultural de Pensamiento Andino-Panamazónico Killa Inti: tejiendo interculturalidad y pensamiento propio

La influencia de Occidente en los campos académicos universitarios es considerablemente alta. Desde la llegada de los europeos a Abya Yala sus patrones de comportamiento fueron reproducidos sin importar las creencias y culturas que existían en América Latina, de ahí que, “las clases dominantes se occidentalizan, traicionan su historia, y crean el espejismo de que hay una cultura universal, la de la modernidad europea, ya que está presente en todo el mundo, primero colonial, y, posteriormente, postcolonial” (Dussel, 2007, p. 208).

En este sentido, en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en los distintos niveles de educación han prevalecido los conocimientos, metodologías y teorías que vienen de afuera, y que en disímiles contextos —no solo del plano educativo, sino en muchos otros— se ha tratado lo propio, los saberes ancestrales, lo endógeno, como si no tuviera importancia y se le ve tanto de afuera como de adentro de manera peyorativa. Por ello es menester destacar que, así como surgen esas dinámicas de modernización y globalización que buscan opacar al diferente y que manifestaciones culturales propias y territoriales se vean perjudicadas por las de la mayoría, también —por suerte— hay procesos de resistencia y surgimiento, tal es caso de la cátedra de pensamiento indígena propia, dentro del CUI-UDENAR.

El CIU-UDENAR es una organización indígena que acoge a estudiantes principalmente de los departamentos de Nariño y Putumayo, en Colombia. El CIU-UDENAR está estructurado bajo el derecho mayor, la ley de origen, la ley natural y los principios que rigen

a las autoridades mayores. Asimismo, el CIU-UDENAR mantiene los usos y costumbres de las autoridades mayores (*i. e.* la apertura de una sesión, con las insignias de mando, cada vez que se da inicio a un evento o reunión).

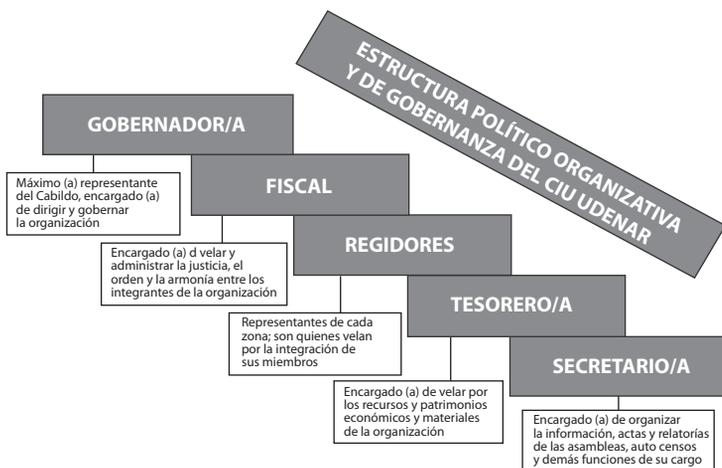
Figura 1

Apertura de sesión a usos y costumbres del pueblo de los pastos



De igual manera, como una organización de nivel político, el CIU-UDENAR conforma una estructura de cargos y funciones (figura 2) que se asemeja a las estructuras de los cabildos mayores. Esta estructura le permite desarrollar una gobernanza participativa en la cual los niveles de representación permiten visibilizar los liderazgos y las capacidades del estudiantado para dirigir y sacar adelante a su organización.

Figura 2
Organigrama del CIU-UDENAR



El CIU-UDENAR tiene como objetivo principal buscar las mejores condiciones y garantías de permanencia y exitoso desarrollo de los indígenas estudiantes, dentro del campus universitario y fuera de él, de manera que se logre mantener un equilibrio que proteja la identidad, los saberes propios, el respeto y el amor por la Madre Tierra. Se busca a través de diferentes actividades preservar, recuperar y fortalecer los usos y costumbres de los territorios indígenas de quienes llegan a estudiar a la Universidad de Nariño.

En ese sentido, dentro de la universidad, el CIU-UDENAR logra establecer la Cátedra Intercultural de Pensamiento Andino, que aborda contenidos que hacen énfasis en la historia propia, la que se cuenta desde abajo, desde los líderes y lideresas que han luchado por recuperar los derechos de los pueblos originarios; no en la historia que siempre se ha contado desde los actores que han gobernado y subyugado hegemónicamente a las sociedades originarias. Se trata de alejarse de la historia que presenta el conocimiento propio y ancestral como si no tuviera un contexto milenario que se ha ido cons-

truyendo de acuerdo a las épocas y las necesidades. Así “desde esta determinación tanto el legado intelectual-ancestral de los pueblos indígenas y afrodescendientes, como sus formas no eurocéntricas de producción de conocimiento están rehusados” (Walsh, 2007). Estas discusiones en torno a lo académico y lo epistémico tienen un tinte complejo y parcializado por los “cientificismos” y “tecnicismos”, en la mayoría de ocasiones, únicamente es válido el conocimiento que viene de afuera. Por eso se crea el imaginario que debemos parecernos a unas sociedades externas a las nuestras porque son las más “desarrolladas” es un imaginario que prevalece en la academia, por ende:

Hablar de un “orden del conocimiento” es importante porque nos permite empezar a pensar sobre el problema educativo desde otra perspectiva. Es decir, nos posibilita ir más allá de las políticas educativas o la propuesta curricular, y considerar como la propuesta de educación ha contribuido, y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes, a la noción de que *la ciencia y la epistemología* son singulares, objetivas y naturales, y que cierta gente es más apta para pensar que otras. (p. 28)

De esta manera, los procesos de enseñanza-aprendizaje que se imparten en el pregrado replican lo que se viene haciendo en la educación primaria y secundaria: que una cultura es superior a otra, y se siguen patrones de comportamiento para homogeneizar lo diferente y responder al poder hegemónico de una aldea global y de una aculturación en todas sus esferas.

En efecto, el CIU-UDENAR, a través de su Cátedra Intercultural, busca que los saberes populares y ancestrales se impartan en la Universidad de Nariño como contenidos importantes y que, si bien se aprende de otras culturas, también se aprenda de la identidad que nos hace sentirnos muy orgullosos de pertenecer y habitar estos territorios.

Un ejemplo claro de estos contenidos es el proceso de recuperación de las tierras desde la década de los 70 del siglo XX en Nariño y Cauca, el cual ha sido un hecho histórico de resistencia y lucha por “recuperar la tierra para recuperarlo todo” haciendo alusión a la consigna por la liberación de la Madre Tierra. Hoy en día esto implica

una gran enseñanza que nos invita también a recuperar nuestra educación indígena propia para recuperar nuestras raíces. Y es que, para el pueblo de los pastos, la recuperación de la tierra implicó una gran minga en comunidad de resistencia y aguante en los años 70, en la medida de que grandes terratenientes se apropiaron de las tierras de los comuneros a través de engaños y amenazas. Así, en concordancia a lo que sucedía en el vecino departamento del Cauca, en resguardos como Cumbal, Guachucal, Panan, se optó por recuperar la tierra a través de procesos organizativos y de resistencia frente a los terratenientes y al mismo Estado colombiano. De ahí que conocer la historia es sinónimo de resistencia y de identidad cultural.

Por otra parte, como sociólogos y como miembros activos del CIU-UDENAR, nos sentimos orgullosos de pertenecer a una comunidad indígena del pueblo de los pastos, pues nunca, a pesar de las circunstancias, vamos a negar nuestras raíces que vilmente fueron usurpadas y trasgredidas por fenómenos externos. En ese sentido, hemos tenido dificultades al construir nuestros conocimientos, porque se nos ha dicho que tenemos que basarnos en escritos de sociólogos clásicos o modernos que tienen grandes teorías y obras reconocidas a nivel mundial. Atender a estas demandas nos orillaría a dejar de lado a nuestros ancestros y mamitas sabedores y sabedoras caminantes del territorio, que son intelectuales orgánicos y que al habitar décadas en nuestros territorios, *apus* y *malocas* los han hecho grandes sabios. En ese sentido, en muchos casos la academia se ha vuelto un círculo vicioso de llenado de formatos tediosos y de hacerle más juego a la burocracia dentro de las universidades, por lo tanto:

Hoy, no hay tiempo para el debate político y académico, sino solo para llenar matrices, hacer reactivos, escribir informes que muestren cuantitativos avances que mejoren la acreditación; ahora es más prioritario, el ingreso en los procesos virtuales de la educación como vía para la articulación a los mercados globales del conocimiento; hoy, son más importantes las normas APA que los sueños, y se impulsan carreras que tienen un perfil más instrumental y mayor oferta y demanda en el mercado. (Guerrero, 2019, p. 151)

Así, la academia se vuelve más de lo mismo, es decir, reproduce prácticas de superioridad intelectual, técnica y académica que desconocen por completo los saberes milenarios del territorio y de los pueblos indígenas. Se pregona el imaginario de publicar artículos científicos en revistas indexadas, porque se supone son los más rigurosos y están en los “estándares de calidad” a nivel mundial. Por tanto, la Cátedra Intercultural ha resignificado y ha dado la importancia que se merecen los saberes populares y ancestrales de las comunidades originarias, que están en la oralidad, en la oralitura, en los sitios sagrados... y que a los intelectuales de corte positivista y academicista aún les falta recorrer y aprender. De esta manera, en la Cátedra Intercultural se recurre a las posturas “sentipensantes” en las cuales se valora lo cuantitativo, que es de suma importancia, pero sin dejar de lado lo cualitativo, que también nos contribuye a pensar críticamente y a interpretar el mundo desde posturas y sentires multicausales.

La idea de la Cátedra Intercultural y de resignificar los saberes populares, ancestrales, milenarios, también ha tenido choques en materia curricular, debido a que las cátedras que se imparten en las distintas carreras de la universidad, generalmente, desconocen los conocimientos que tienen otra índole y perspectiva, y que no van en sintonía con ese modelo cuadrículado de seguir al pie de la letra metodologías o teorías de autores clásicos.

En la mayoría de los programas académicos universitarios la realidad, pensamiento y saberes indígenas son en general negados, invisibilizados o desconocidos, como consecuencia de un contexto académico en el que se ha posicionado el conocimiento científico occidental como el único “verdadero” bajo las premisas de “universalidad” y “neutralidad”, acabando por deslegitimar saberes procedentes de entornos culturales diferentes. (Rivera *et al.*, 2017, p. 165)

La universalidad es una cuestión que ha hecho mucho daño al conocimiento de las minorías, en la medida que se menosprecia y se trata con menos respeto sus saberes, cosa que es muy común en las universidades de carácter público. Asimismo, la neutralidad y objetividad del conocimiento científico y técnico que producen las

universidades aparentemente carece de posturas políticas, sociales, ideológicas y culturales, no obstante, es una idealización del conocimiento y meramente un eufemismo, al fin de cuentas, el conocimiento de toda índole tiene una postura política y social que responde a unos intereses en particular. En el caso de la Cátedra Intercultural y sus temáticas responden a una reivindicación, fortalecimiento, reconocimiento y pervivencia de los usos y costumbres de los estudiantes indígenas en la academia; y buscan dar a conocer a otros grupos culturales y comunidades el conocimiento ancestral.

La Cátedra Intercultural se adhiere a una celebración destacada dentro del CIU-UDENAR, que es el Inti Raymi, la fiesta de las cosechas y bondades que nos da el padre Sol. Hay que destacar que en esta celebración confluyen diferentes sujetos sociales y que se comparte la chicha, los juegos tradicionales y los alimentos como una práctica milenaria de rescate y valoración de lo que nos brinda la Madre Naturaleza. Para ser más precisos, los estudiantes que están cursando la Cátedra Intercultural, contribuyen con alimentos para armar el mandala y los juegos tradicionales propios de esta celebración. Sumado a eso, a través de textos y ensayos, aprenden a reconocer por qué son importantes estas celebraciones en medio de la academia y en un contexto urbano.

Fondo Álvaro Ulcué Chocué: política de Estado para la educación superior de los indígenas

El Fondo Álvaro Ulcué Chocué, en Colombia, representa para las comunidades un valioso logro del movimiento indígena, pues apoya con recursos y garantías la educación superior para los pueblos originarios del país. Como muchas de las ganancias del movimiento indígena colombiano, este se ha conseguido con base en una lucha social y política para poder consolidar estos espacios a beneficio de las comunidades indígenas, en este caso, a nivel educativo.

Figura 3

Fondo Álvaro Ulcué Chocué



Este fondo lleva el nombre de un líder, sacerdote y activista del movimiento indígena perteneciente al pueblo nasa. Álvaro Ulcué Chocué (1943-1984) nació el 6 de julio de 1943 en Pueblo Nuevo, Caldono, al norte del departamento del Cauca. Fue un líder indígena que luchó por los derechos de su pueblo, por defender y recuperar la tierra, y por buscar —desde la interculturalidad— que las formas de vida indígena en Colombia fueran reconocidas, integradas y respetadas.

En el marco de las luchas indígenas para lograr que el Estado colombiano proporcionara las garantías para una educación superior, en 1990, se crea el Fondo Álvaro Ulcué Chocué como una fuente de becas cien por ciento condonadas.

El fondo ÁLVARO ULCUÉ CHOCUÉ fue creado por la Ley de Presupuesto para la vigencia fiscal de 1990, con el propósito de facilitar el ingreso de los indígenas colombianos a programas de pregrado y posgrado y reglamentado mediante el convenio de Cooperación Interinstitucional para la administración del Fondo, suscrito entre el Ministerio del Interior y el ICETEX. (ICETEX, 2005)

Este fondo, desde su creación, ha permitido que cientos de jóvenes indígenas en Colombia logren culminar satisfactoriamente sus estudios universitarios, de pregrado y posgrado. Entre los puntos relevantes del Fondo Álvaro Ulcué Chocué, está la disposición para que sus beneficiarios realicen sus estudios sin perder totalmente la conexión con su territorio y comunidad, a través de la realización de proyectos comunitarios con pertinencia, para que con su formación profesional puedan aportar a sus comunidades. Se debe recordar que este beneficio fue ganado gracias a las luchas no solo de los mayores, sino también de los sectores estudiantiles.

El Fondo se estableció a partir de 1991, cuando la Constitución Política de Colombia dispuso que los pueblos indígenas sean representados en el Congreso Nacional. Esto permitió que, desde el escenario político, líderes y lideresas legislaran a favor de sus comunidades. Tal es el caso de taita Germán Bernardo Carlosama, congresista por el Movimiento de Autoridades Indígenas de Colombia (AICO) y autor de esta ley que aseguró la existencia del Fondo con un piso legal y no como un fondo en riesgo de liquidación. Hoy en día, el Fondo Álvaro Ulcué Chocué está amparado constitucionalmente a través de la ley 1986 de 2019: “Por medio de la cual se convierte en política de Estado el Fondo Álvaro Ulcué Chocué para la promoción de la educación superior de los miembros de las comunidades indígenas, y se dictan otras disposiciones”.

Estos importantes logros han ido avanzando poco a poco gracias a los diferentes escenarios de representación del movimiento indígena colombiano, sin desconocer también la lucha de los estudiantes a través de los escenarios organizativos que han consolidado el movimiento indígena estudiantil. En este aspecto destacan la participación, aportes y trabajo de la Red Nacional de Cabildos Universitarios (Red-CIU), la cual está integrada por todos los procesos organizativos de indígenas estudiantes en la educación superior, incluido el CIU-UDENAR. Son procesos que van desde la misma incidencia de los estudiantes en las universidades públicas y privadas, y también desde su contexto territorial caminando de la mano con los cabildos y autoridades mayores.

Las luchas indígenas en nuestro país, enfrentándose al proyecto colonizador liderado por el sistema capitalista, con fines de desaparición de la diferencia, han dejado un legado desde nuestros mayores desde su Sentir, pensar y actuar como indígenas, hasta lograr espacios de incidencia nacional en el ámbito político, educativo y reafirmación cultural. Es así como nosotros los indígenas estudiantes, seguimos el camino de lucha y resistencia desde el escenario de la educación superior convencional, de ámbito urbano. Y estamos llamados a continuar el camino desde el deber de SENTIR, PENSAR Y ACTUAR COMO INDÍGENAS. Siendo estos los pilares fundamentales para el caminar de los indígenas estudiantes que conformamos la red CIU. (Red-CIU, 2019, p. 2)

Para la convocatoria del segundo semestre de 2023, según datos oficiales del ICETEX, el Fondo Álvaro Ulcué Chocué ofertó 2782 cupos a nivel nacional, financiando cuatro salarios mínimos mensuales legales vigentes por cada semestre, para giros que cubran gastos de matrícula y sostenimiento para el estudiantado, dado que estos son factores que muchas veces dificultan la permanencia de los estudiantes en la educación superior y conllevan a la deserción.

De esta manera, las comunidades indígenas en Colombia han tejido, desde lo pedagógico, político, cultural e intercultural, el fortalecimiento de la educación superior ocupando escenarios de incidencia con el gobierno nacional. Hoy en día, el movimiento indígena colombiano y el movimiento indígena estudiantil hacen parte de la Mesa Técnica del Fondo Álvaro Ulcué Chocué, donde se tratan temas relacionados con este fondo con el fin de garantizar el acceso, la permanencia, pertinencia, graduación y retorno de los indígenas estudiantes hacia sus territorios.

Por su parte, el CIU-UDENAR ha venido emprendiendo acciones de promoción y apoyo para que los estudiantes puedan acceder a las becas de este fondo. Estas acciones se realizan, tanto al interior de la universidad como en los territorios en articulación con las autoridades, resaltando que el CIU-UDENAR —en conjunto con las autoridades y las estructuras de base— cuenta con líderes y lideresas estudiantiles comprometidos en la búsqueda de garantías para la edu-

cación superior de la comunidad. Esto se refleja año tras año cuando los indígenas estudiantes pasan a ser beneficiarios de este fondo y, gracias a esto, culminar exitosamente su formación universitaria.

Sembrando la chagra se cultiva identidad

El CIU-UDENAR, en su misión de integrar a los indígenas estudiantes que hacen parte de la Universidad de Nariño, a lo largo de su proceso histórico ha luchado por conseguir, al interior de la universidad, espacios que permitan —más allá de la integración entre hermanas y hermanos indígenas— cultivar las relaciones naturales con la Madre Tierra. Es cierto que las drásticas condiciones de desplazamiento de los territorios de origen hacia una ciudad desconocida, con un contexto diferente, constituyen y desencadenan problemas de identidad en los indígenas estudiantes, ya que el choque cultural que se genera atenta contra lo propio, contra el pensamiento territorial y comunitario (que son base de la colectividad). En ese sentido, el CIU-UDENAR, gracias a un trabajo articulado y gracias a las voluntades de la institucionalidad de la universidad, ha ganado el importante espacio de la chagra para poder desarrollar prácticas propias que fortalecen la relación ser humano-Madre Tierra en un ejercicio vivido desde la colectividad y la hermandad.

Desde el pensamiento heredado por los mayores del pueblo de los pastos, la chagra es un espacio familiar, colectivo y espiritual, que integra generacionalmente a toda la familia en el ejercicio práctico de sembrar la tierra, relacionarse con ella, con las plantas y con los animales.

En el territorio, la chagra se conforma por un pedazo de tierra que hace parte del hogar, donde generalmente la mujer practica el ejercicio diario de mantenerla y adecuarla para la familia, a través del compartir con la familia, con sus hijos y abuelos. Cultivando en familia dentro de la chagra se comparten saberes, experiencia y conocimientos relacionados con la vida, la cosmovisión, los calendarios agrícolas, la idiosincrasia, las cosmogonías, la gobernanza y sobre todo las prácticas con la tierra: la siembra y la cosecha, que

hacen parte de los ciclos de la chagra y que garantizan la seguridad alimentaria, la medicina ancestral y la unidad familiar. Es así que el territorio, para las comunidades indígenas, significa algo más que un espacio físico-geográfico, es su fuente vida y donde desarrollan sus actividades diarias, por eso lo conciben como:

El territorio es por tanto material y simbólico al tiempo, biofísico y epistémico, pero más que todo es un proceso de apropiación socio-cultural de la naturaleza y de los ecosistemas que cada grupo social efectúa desde su “cosmovisión” u “ontología”. (Escobar, 2014, p. 91)

Figura 4

Siembra de haba en la chagra del CIU-UDENAR



Ahora bien, conocedores en sentido profundo de lo anterior, los indígenas estudiantes apropiados del CIU-UDENAR, replican estas prácticas entre la comunidad indígena universitaria con el fin de integrar al colectivo estudiantil en un ejercicio natural de cul-

tivar las plantas, el alimento y la medicina ancestral, solo que en el contexto universitario.

Para ser más específicos, dentro del semestre que se imparte la Cátedra Intercultural, que consta de 16 clases según el calendario y parámetros de la universidad, se realizan cuatro salidas a la chagra, donde se siembra de acuerdo al calendario lunar. Destaca el que a estas actividades no solo asisten estudiantes de los pueblos indígenas, también son espacios que permiten fortalecer los lazos con otros sujetos sociales, para que aprendan haciendo y miren cómo las comunidades indígenas, a través de la chagra, fomentan su cultura. Así, los estudiantes de diferentes culturas, usos y costumbres, se reúnen a compartir con la Madre Tierra los lazos de hermandad, la historia, el origen, el saber, el pensar, el sentir y el actuar desde la interculturalidad, en aras de recorrer juntos el camino para fortalecer lo propio, desde los disímiles escenarios que cada uno debe afrontar. El trabajo en la chagra ofrece un lugar donde se encuentren, entre hermanas y hermanos indígenas y no indígenas, para tejer una minga que perviva en el tiempo y el espacio, y de esta manera quitar la etiqueta social de que solo en el campo se cultivan los alimentos o que solo cierto pueblo es el encargado de ese trabajo. En este espacio simbólico y material todos aprendemos de todos y disfrutamos la satisfacción de estar en armonía con la Madre Tierra.

Reflexiones finales

Las discusiones en torno a la educación que se imparte en los distintos niveles del sistema educativo público en América Latina, suscitan varias aristas de controversia y una de las más complejas es que estamos influenciados y respondemos a intereses de un sistema económico capitalista, que lo permea todo. Es decir, el único fin que interesa es lucrar a costa de lo que sea y a partir de esta consigna se elaboran las pedagogías para los distintos niveles educativos.

Para el caso que estamos analizando, es menester destacar que los procesos de educación en el pregrado colombiano también se han visto afectados por estas dinámicas de homogeneización y reproduc-

ción del sistema capitalista, de ahí la generación de espacios de resistencia como el CIU-UDENAR, que ha contribuido a contrarrestar los efectos del capitalismo y esas tendencias a defender a privatizar lo poco de comunitario y público que nos queda.

Un fenómeno muy importante y que es transversal a los procesos del Fondo Álvaro Ulcué Chocué, la Cátedra Intercultural y la chagra, es la interculturalidad, entendida como una categoría emergente que pretende el respeto y la valoración del otro, sin tratar de que una cultura prevalezca sobre la otra. La interculturalidad, como fenómeno del siglo XXI, toma más sentido en la medida que no desconoce los saberes de otras latitudes, sino que busca que sucesos o procesos comunitarios —como la Cátedra, el Fondo y la chagra— permanezcan en el tiempo y el espacio, y sigan reproduciéndose de generación tras generación. De este modo:

La interculturalidad, no es solo un concepto para definir una utopía, se trata de un nuevo proyecto civilizatorio y de vida, que surge contra el paradigma civilizador eurocéntrico capitalista que ha dominado nuestras sociedades desde la conquista, y plantea una nueva propuesta socio-política que, partiendo de la riqueza de la diversidad y la diferencia, se sustenta en la igualdad de poder para el ejercicio pleno de los derechos y obligaciones de todas las sociedades y culturas. De ahí que la interculturalidad solo será posible con la insurgencia contra un poder que se sustenta en la homogeneización, la negación, el irrespeto, la desigualdad, la marginación y la dominación de las sociedades diferentes. (Guerrero, 1999, p. 11)

Las complejidades del eurocentrismo, la marginación, la homogeneización, la estigmatización y demás, hacen que la interculturalidad, mediante el CIU-UDENAR, se fortalezca y se vuelva una apuesta para el reconocimiento de las diferencias. Asimismo, busca comprender que los grupos minoritarios y que vienen de sectores apartados de las urbanizaciones, también tienen derecho a reproducir sus prácticas culturales. Un claro ejemplo es que los espacios de la Cátedra Intercultural y de la chagra no se limitan a estudiantes indígenas, sino que abren sus puertas a estudiantes de toda cultura

y creencia, para intercambiar conocimientos y aprender a convivir con las diferencias. Lo más común y lo que prima en nuestras sociedades es juzgar y estigmatizar al que actúa de manera diferente, no obstante, se puede aseverar que cuando uno conoce a un individuo, grupo o colectivo, aprende a respetarlo y a entender por qué actúa de dicha forma.

Muchas veces se quiere hacer pasar por interculturalidad a las lógicas de superioridad intelectual que responden al sistema hegemónico. Así hemos visto cómo la Cátedra Intercultural —según las indicaciones que se nos brinda la universidad y los parámetros que esta impone— se vuelve una “interculturalidad funcional” (Walsh, 2010):

En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior. (pp. 3-4)

Si bien es cierto que se imparte la Cátedra Intercultural a estudiantes indígenas y no indígenas —y los contenidos propios de acuerdo a lo que más resulte enriquecedor y simbólico para la reivindicación y fortalecimiento de las comunidades indígenas— un punto a tener en cuenta son las limitaciones que existen por parte de la universidad a la hora de permitir salidas de campo. Si bien la teoría y los hechos históricos son relevantes, también el caminar en el territorio, hacer mingas de trabajo comunitario y que los estudiantes conversen con los comuneros, son un pilar fundamental para un mejor aprendizaje. Quizás el bajo presupuesto que se le asigna a esta cátedra, sumado a la cantidad de trámites burocráticos que se hacen para una salida —típicos de estas sociedades expertas en rellenar papeles y fichas técnicas— hace que la interculturalidad pierda la esencia del intercambio de saberes propios, ancestrales, occidentales, orientales, etc., y siga en esa lógica de esa educación retrógrada y diseñada para estar en cuatro paredes.

Aún así, hacemos hincapié en la Cátedra Intercultural, pues desde nuestro pensar, sentir y actuar, hemos visto cómo sus contenidos van acorde a ese reconocimiento de la diferencia, de la idiosincrasia y del valor cultural de los pueblos originarios. Y si bien cierto que existen muchos obstáculos como los mencionados, creemos en el trabajo que esta cátedra realiza semestre tras semestre, pues deja una semilla generación tras generación, haciéndonos ver que somos originarios de estos territorios colectivos y que nuestras manifestaciones culturales e identitarias pueden perdurar en concordancia y en relación a otras epistemologías.

Los tres logros: Cátedra Intercultural, Fondo y chagra —y algunas dinámicas propias del contexto en que nos encontramos— responden a sucesos a nivel general, que influyen en el plano local y regional, y nos llevan a reflexionar sobre la interculturalidad como un concepto que, en los últimos años, ha tenido una gran relevancia en los países latinoamericanos. La interculturalidad, como manera de reconocer al diferente y valorar todos sus conocimientos y formas de entender el mundo, representa un contrapeso a las dinámicas de aculturación y colonialismo —en sus distintas formas— que hoy en día siguen presentes a través de procesos como la colonialidad interna. A este respecto, González Casanova (2006) ejemplifica cómo era la colonialidad en siglos anteriores y cómo es en la actualidad:

La literatura “indigenista” y liberal del siglo XIX señala la sustitución del dominio de los españoles por el de los “criollos”, y el hecho de que la explotación de los indígenas sigue teniendo las mismas características que en la época anterior a la independencia. (p. 186)

Es en ese sentido que traemos la interculturalidad crítica, propositiva e imaginativa como una manera distinta de entender el mundo, de comprender a los otros y a la Madre Tierra. Si en el pasado se usurpó sus conocimientos y se hizo atropello en distintas cuestiones, es la hora de que, en pleno siglo XXI, la academia y los procesos propios y de base, reconozcan que para:

Partir del problema estructural-colonial-racial y dirigirse hacia la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales y la construcción de condiciones radicalmente distintas, la interculturalidad crítica —como práctica política— dibuja un camino muy distinto, que no se limita a las esferas políticas, sociales, y culturales, sino que también se cruza con las del saber, el ser y la vida misma. Es decir, se preocupa también por/con la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados por las prácticas —de deshumanización y subordinación de conocimientos— que privilegian a unos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y mantienen en su interior. Pero, y adicionalmente, se preocupa por los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición que persisten a pesar de la deshumanización y subordinación. (Walsh, 2004, p. 11)

Así, las formas de colonización que se han dado y que siguen vigentes en nuestras formas de pensar, sentir y actuar, sí que nos han hecho perder nuestro sentido de pertenencia e idiosincrasia. La deshumanización y el vernos no como sujetos sentipensantes que co-razonamos, sino más bien como objetos carentes de emociones, ha logrado que perdamos el sentido de humanidad y dejemos de pensar en el bien colectivo. Por tanto, la interculturalidad crítica pretende ser un arma de combate académico, político, social y pedagógico para mostrarle a la humanidad —a través de la universidad pública y otros escenarios colectivos— que otros mundos, donde prime la ternura y el bien colectivo sobre el egocentrismo y las dinámicas desintegradoras del tejido social, sí son posibles.

La interculturalidad es un concepto que muy comúnmente se ha entendido por distintos grupos académicos, sociales, culturales, etc., como un acontecimiento que es propio de las culturas originarias o afrodescendientes, o quizás de los grupos minoritarios que históricamente han estado marginados. No obstante:

La interculturalidad, como proceso en construcción, requiere de la participación de toda la sociedad en su conjunto; de ahí la necesidad de superar el equívoco que generalmente se comete al pensar que

esta es una cuestión únicamente étnica, o que solo es cuestión de indios. La interculturalidad, rebaza lo étnico puesto que interpela a toda la sociedad en su conjunto, pues implica la interrelación, la interacción dialógica de diversos y diferentes actores sociales, representados por etnias, clases, géneros, regiones, comunidades, generaciones, etc., con distintas representaciones y universos simbólicos y que representan formas distintas, diversas y a veces antagónicas de intereses, que pugnan por el reconocimiento de su propia especificidad y diferencia, siendo en consecuencia también un escenario de conflicto. (Guerrero, 1999, pp. 13-14)

De modo que comenzar desde la Cátedra Intercultural y enseñando críticamente la interculturalidad es un quehacer casi permanente o coherente con las apuestas que se tiene. Hacer comprender y entender a los estudiantes indígenas y no indígenas que la interculturalidad la construimos entre todos y que ningún conocimiento —llámese científico o ancestral— está por encima del otro, sino que su pertinencia y relevancia está dada por los contextos. Asimismo, replicar que la interculturalidad la construimos entre todas y todos, y que conocer de otras culturas nos ayudará a tener un mayor comprensión y convivencia con el que piensa diferente.

Referencias bibliográficas

- Dussel, E. (2007). *Materiales para una política de la liberación*. Plaza y Valdés.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad Autónoma Latinoamericana.
- González Casanova, P. (2006). El colonialismo interno. En CLACSO (ed.), *Sociología de la explotación* (pp. 185-205). <https://bit.ly/3Dq11ht>
- Guerrero, P. (1999). *Reflexiones sobre interculturalidad*. UPS. <https://bit.ly/3XuMibZ>
- Guerrero, P. (2019). “Después de mi tiempo: otro tiempo vendrá y ustedes cogerán leña de otro tiempo”: corazonando las insurgencias runas, los procesos políticos, la universidad y la interculturalidad. En VV. AA. (Ed.), *Interculturalidad: problemáticas y perspectivas diversas* (pp. 124-167). Abya-Yala.

- ICETEX. (2005). *Calendario y requisitos para convocatorias y renovaciones*. <https://bit.ly/4h2371H>
- Red-CIU. (2019). *Estatutos: tejido para la reestructuración de la red de cabildos indígenas universitarios-Red CIU*.
- Rivera, M., Osuna, M. y Rodríguez, L. (2017). Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: un análisis de la experiencia de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 163. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.3016>
- Walsh, C. (2004). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*. <https://bit.ly/3QHxLWz>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35. <https://bit.ly/4h2qQCc>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración; Convenio Andrés Bello.