

El espacio del diálogo pluralista: historia del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca

Joanne Rappaport*

Los estudiosos de los movimientos indígenas latinoamericanos frecuentemente tratan a éstos como si fueran organizaciones homogéneas, compuestas exclusivamente por indígenas. Así, por ejemplo, en su análisis de los manifiestos del Consejo Regional Indígena del Cauca, organización colombiana, Michel De Certeau ignora el hecho de que la autoría de estos tratados es multiétnica, prefiriendo tratarlos monolíticamente como ejemplos de la “voz indígena” (De Certeau, 1988). A pesar de su intento de enfatizar el reto a la noción de un Estado-nación homogéneo que presenta el movimiento indígena, Deborah Yashar (1999) esencializa el mismo movimiento en este respecto. Diane Nelson (1999) y Kay Warren (1998) recalcan la independencia de los intelectuales mayas frente a las demás organizaciones populares guatemaltecas, repitiendo de este modo un discurso que para los mismos actores es más bien estratégico que un reflejo de su práctica política (Smith, s.f ; Avirama y Márquez, 1995; Findji, 1992). En cambio, las organizaciones indígenas latinoamericanas se caracterizan por relaciones internas de naturaleza intercultural que son profundas y de larga data. Las relaciones entre el liderazgo indígena del movimiento y los colaboradores blancomestizos que trabajan al seno de las organizaciones, son relaciones *internas* que se desenvuelven dentro de un

* Universidad de Georgetown, Estados Unidos.
Correo electrónico: rappapoj@Georgetown.edu

campo localizado de acción y no deben ser esencializadas como interacciones entre actores indígenas locales y actores no indígenas globales (Mato, 1997).

Sin embargo, los académicos solemos minimizar el complejo juego intercultural que tiene lugar dentro de estos movimientos, una interculturalidad que, en cambio, enfatizamos cuando estudiamos otras realidades étnicas más allá de los nuevos movimientos sociales (De la Cadena, 2000; Flores Galindo, 1987) y cuando consideramos la práctica del movimiento indígena en el escenario global (Brysk, 2000). La interculturalidad caracteriza, además, a nuestros análisis de los movimientos afrolatinoamericanos, donde la naturaleza heterogénea del sujeto no nos permite asumir semejante postura esencialista (Gomes da Cunha, 1998; Grueso, Rosero y Escobar, 1998; Restrepo, 1997; Segato, 1998; Wade, 1995).¹ Como consecuencia de nuestra falta de atención a la complejidad del movimiento indígena, queda truncado el análisis de la relación entre la multiculturalidad interna de las organizaciones indígenas y la naturaleza pluralista de sus discursos dirigidos hacia fuera. Es decir, simplificar nuestra apreciación de este movimiento, nos impide analizar su papel como un campo de experimentación social dentro del cual se busca sentar las bases para una propuesta para la democracia al nivel nacional, caracterizada por relaciones horizontales en cuanto a pertenencia étnica y por un compromiso a defender la justicia social y económica más allá del escenario estrictamente indígena. Al esencializar el movimiento indígena, lo que nos queda es la imagen de un conjunto de reivindicaciones separatistas indígenas basadas en el apego a una cultura primordial, lo que de ninguna manera refleja el dinamismo intelectual de la política cultural de estos movimientos, ni su papel protagónico en el escenario actual.

En la última década, el movimiento indígena ha cobrado una especial importancia en Colombia, donde a pesar de la considerable presencia política de las organizaciones indígenas, sólo 2% de la población se identifica como indígena (Gros 1991, 2000). Por un lado, el peso de la voz política indígena se expresa a través de la creación al nivel nacional de coaliciones entre delegados indígenas y otros miembros de la Asamblea Constituyente que resultó en la redacción de una Constitución que reconoce el pluralismo étnico del país, prometiendo cierto grado de autonomía administrativa, educativa, jurídica y

1. Uno de los pocos trabajos que considera el papel de los colaboradores y solidarios no indígenas en las organizaciones indígenas es Caviedes (2000).

territorial a las comunidades indígenas (Van Cott, 2000). Al nivel regional, una alianza de organizaciones indígenas, campesinas y sindicales logró que un indígena guambiano (Floro Alberto Tunubalá) fuese elegido gobernador del departamento del Cauca y con su mandato forjara una coalición con los otros gobernadores del sur del país en contra de la política de fumigaciones del Plan Colombia y a favor de un plan departamental de desarrollo alternativo (Cauca, 2001). Por el otro lado, la capacidad de convocatoria de las varias organizaciones indígenas caucanas, culminó en la última década en una serie de paros masivos que cerraron la Carretera Panamericana, obligando al gobierno nacional a negociar con el liderazgo indígena en torno a sus reivindicaciones en las áreas de educación y salud.

Paradójicamente, este movimiento, que representa a una minoría de la población, juega un papel de liderazgo en la lucha contra el neoliberalismo (Gros, 1997), funcionando como modelo para los demás movimientos sociales y comunidades étnicas, particularmente en la articulación de una política alternativa de desarrollo, en la creación de un sistema educativo propio, en la administración eficaz de su población y en la capacidad de movilizar decenas de miles de personas bajo condiciones difíciles. En el Cauca como en el Ecuador y en Chiapas, el movimiento indígena ha llegado a representar a los demás movimientos populares, funcionando como un “significante vacío” (Laclau, 1996: cap. 3), es decir, una línea política que más allá de sus propias reivindicaciones, abandera las demandas del sector popular en general y les guía en su acción.²

-
2. Además de su protagonismo frente al Estado, el movimiento indígena ha mostrado su oposición a la entrada de actores armados en su territorio, obligándolos a respetar la autonomía de las comunidades mediante acuerdos y con la movilización de una guardia cívica no armada. Ultimamente, varias comunidades nasas y kokonukos lograron repelar las tomas de pueblos por parte de la guerrilla, usando la música (Mercedes Sosa, entre otros artistas) para animar a la población a resistir, facilitando así un ejemplo que otros pueblos campesinos han emulado exitosamente (en <www.eltiempo.com.co> véase *El Tiempo*, 11 diciembre, 2001; 3 diciembre, 2001; 12 diciembre, 2001; 13 diciembre, 2001; 5 febrero, 2002). Aquí he optado por resaltar la construcción de utopías por un movimiento que, desde su creación en los años setenta, ha funcionado en un contexto sumamente violento, en vez de enfocarme en la difícil situación de orden público en el cual el movimiento se encuentra entre tres fuegos (del ejército colombiano, de los paramilitares y de la guerrilla). Para una apreciación por estudios colombianos de la violencia reciente de Colombia, véase (Bergquist, Peñaranda y Sánchez, 2001).

El CRIC como zona de contacto

Quiero explorar el pluralismo dentro del movimiento indígena colombiano a partir del análisis histórico de un caso ejemplar: el Programa de Educación Bilingüe (PEB) del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Durante el último cuarto de siglo, esta organización ha desarrollado una propuesta educativa propia cuyo objetivo es lograr la participación de comunidades y autoridades indígenas locales en la creación de un espacio de formación de futuros líderes. Su meta es la creación de una ciudadanía que se identifique como indígena y que asuma posiciones críticas frente a las propuestas del gobierno, una ciudadanía étnica capaz de generar pautas culturales para asegurar la supervivencia de la colectividad frente a la globalización y la creciente influencia de la cultura dominante colombiana.³ Es decir, aunque la propuesta del PEB se ubique en el plano educativo e incluya un proyecto curricular y el entrenamiento de maestros, es más bien un objetivo encaminado a crear escuelas como ejes de organización local y productoras de dirigentes comunitarios, no como planteles dedicados exclusivamente al entrenamiento académico de los niños. Con tal fin, los maestros juegan un papel crítico fuera de la escuela en múltiples actividades comunitarias (Ulcué *et. al.*, 1994: 15). Ellos son los portadores de la política del CRIC al nivel local: “El maestro es un representante clave del CRIC en la comunidad y por esta razón recaen en él una serie de actividades que en otros contextos políticos son tarea de otros actores sociales” (Ulcué *et. al.*, 1994: 48). Un pedagogo caucano que colaboró con el PEB durante muchos años, enfatiza este objetivo al subrayar el “papel estratégico de la escuela como objetivo sociopolítico” (García, 1996: 3) y a caracterizar a los maestros como “agentes políticos de cambio” (1998: 59).

El PEB es, en consecuencia, conocido por su fuerte enfoque comunitario y por la naturaleza contestataria de su propuesta (Ulcué *et. al.*, 1994: 6). Como explicaré luego, durante muchos años sus maestros trabajaban sin nombramientos oficiales, escogidos y designados por las propias comunidades. Sus escuelas no recibían financiación gubernamental, sino a través de relaciones establecidas con organizaciones no-gubernamentales europeas. Como resultado, las escuelas del CRIC pudieron construir una propuesta educativa sumamente radical e independiente del Estado. Miembros de las comu-

3. Para una apreciación por los mismos protagonistas de los logros del programa, véase Bolaños y Sisco (1994); Bolaños y Strack (2001); Ramos *et. al.* (2000).

nidades y sus maestros recibían su entrenamiento en talleres organizados por el CRIC y a través de la participación en asambleas comunitarias. Pero dada la falta de participación en el escalafón docente oficial, sus maestros eran cuasi-voluntarios. En cambio, en otros países (Luykx, 1999) y hasta en Colombia misma, la educación indígena generalmente surge desde el seno del Estado y obedece a los criterios y metodologías de instituciones oficiales; los maestros están nombrados, pagados y entrenados por el gobierno.

En este artículo, quiero centrarme en particular en la noción de la *interculturalidad*, eje principal del PEB desde su creación. La historia de la puesta en práctica de este concepto nos da una explicación de cómo este programa educativo logró ser, simultáneamente, un proyecto organizado en base a una *revaloración* de las culturas indígenas, un vehículo de *apropiación armónica* de aquellas herramientas de la cultura occidental que sirven al objetivo de recuperación cultural y una posición *contestataria* que busca profundizar las bases políticas indígenas a la vez que crea un espacio dentro de la sociedad colombiana en donde los indígenas puedan participar como “ciudadanos diferentes” (León, 1994).⁴

El concepto de la *zona de contacto* facilitará un dispositivo para mi análisis del juego intercultural al interior del PEB. Mary Louise Pratt (1991: 34) la define como “los espacios sociales en los cuales las culturas se encuentran, se chocan, y se negocian, en contextos de relaciones de poder asimétricas”. Según Pratt, dentro de este espacio se genera la *autoetnografía*, la interpretación cultural de carácter híbrido, encaminada hacia las necesidades y los intereses de los actores subalternos. La autoetnografía apropia selectivamente aspectos del idioma de la metrópoli, “infiltrándolo [...] con idiomas indígenas para crear autorepresentaciones orientadas tanto hacia los públicos metropolitanos como hacia las comunidades mismas” (Pratt, 1991: 35).

Claudio Lomnitz (2001: cap. 6) profundiza esta noción (que es tan sugerente pero a la vez, tan elusiva) mediante el análisis de la articulación a escala regional y nacional entre diversas zonas de contacto. Para Lomnitz, la zona del contacto es un conjunto de contextos, entre ellos la naturaleza cultural del capitalismo, las tensiones entre modernidad y tradición, y el campo

4. Sobre todo, el PEB ha trabajado dentro de comunidades nasas (páez) y muchos de sus planteamientos culturales y su trabajo lingüístico proviene de esta etnia. Por lo tanto, la mayoría de mis ejemplos vienen de sus labores entre los nasa.

internacional dentro del cual se circulan las ideas en los cuales se produce la identidad nacional (2001: 129-130). Es decir, la zona del contacto funciona de manera específica en diferentes contextos históricos, geográficos y sociales, en donde los procesos globales se sedimentan en prácticas locales. Pero es más: estas prácticas locales pueden contribuir a la construcción de un pensamiento autónomo que desafía las presiones de la sociedad globalizada a la vez que se nutre de las ideas que vienen de afuera. Esto nos da la posibilidad de operacionalizar la idea de la zona de contacto en el contexto específico del PEB para entenderlo simultáneamente como: a) un espacio de control subalterno en donde se redefinen las relaciones interculturales dentro del ámbito indígena, enmarcado por la producción identitaria y la reproducción cultural dirigida por intelectuales indígenas, y b) como una plataforma pluralista que irrumpe en el escenario nacional, redefiniendo lo que significa ser ciudadano dentro de una nación pluriétnica.⁵ En otras palabras, la zona de contacto nos ayuda a entender el espacio del PEB como laboratorio social controlado por indígenas, en el cual se construye una nueva propuesta de nación mediante la práctica cotidiana entre activistas indígenas y colaboradores no indígenas, a través del aprendizaje de la apropiación de elementos del conocimiento occidental sin violentar a las culturas indígenas y por medio de la construcción de un programa político para la inserción del indígena como un actor *diferente* dentro de la sociedad colombiana.

Interculturalidad y apropiación

El eje principal de la zona de contacto del CRIC es la noción de la *interculturalidad*, concepto definido en 1990 como, “partir desde el conocimiento de lo propio para ir integrando otros conocimientos” (CRIC, 1990: 4). Esta noción obedece a una tradición antigua de invención y de apropiación que siempre ha caracterizado a las culturas indígenas de la región (Rappaport, 2000). Diez años después, la interculturalidad adquiere una dimensión más

5. Entiendo a los intelectuales en un sentido gramsciano, como aquellos que, desde un sector emergente, abren caminos a través de su labor (Gramsci, 1971; Rappaport, s.f. a). Desde este punto de vista, los maestros también son intelectuales (Giroux, 1988). No estoy de acuerdo con Christian Gros (1987), quien sugiere que el movimiento indígena funciona como un “actor étnico”, manejando una identidad genérica cuyos objetivos son integracionistas. Creo que el discurso generado para los públicos externos encubre los intentos internos por establecer criterios culturales muy específicos a las diferentes etnias que componen el CRIC. Además, lo que busca el movimiento es una articulación y una participación, más no una integración no problematizada.

explícitamente política en las publicaciones de la organización: “Las relaciones generadas y vivenciadas desde la valoración y respeto por el otro, en la búsqueda de condiciones de igualdad desde las diferencias” (CRIC, 2000: 2). Tal concepto implica una operacionalización de la interculturalidad por fuera del ámbito educativo indígena, impactando sobre las relaciones entre las comunidades indígenas y la sociedad dominante.⁶ En un taller de producción del plan de estudios de la licenciatura en pedagogía comunitaria que el PEB ha organizado para sus maestros bilingües, se subrayó el aspecto organizativo de la interculturalidad, pensado en torno a la articulación entre *pueblos*. Para los participantes en el taller, todos miembros del equipo regional del PEB, la interculturalidad es “un proceso recíproco de construcción de vida de los pueblos, un proceso donde la cultura debe transferir y debe permitir reafirmar la identidad en relación con otra”.⁷ En este sentido, la interculturalidad implica, según los participantes en el taller, un “diálogo entre iguales”. Tal actitud frente a la permeabilidad de las culturas “posibilita desarrollar un proceso colectivo a nivel interno y externo generando una expresión de solidaridad”. Finalmente, para los participantes en el taller, el proceso intercultural está dirigido tanto a los seres humanos, como al mundo espiritual, llevando a una “reafirmación de un pueblo indígena sobre el territorio, la cosmovisión y la relación social, permitiendo una convivencia armónica” hacia adentro y una postura hacia afuera que implica “conocer la diversidad de las culturas de cada pueblo y respetarla, siempre reconocer los valores, necesidades y aspiraciones de cada pueblo que permita retroalimentarse en la cultura del otro”. En resumen, esta visión de la interculturalidad pretende reorientar el ejercicio del pluralismo, tanto en las relaciones de la comunidad con la naturaleza y en los tratos entre etnias indígenas, como al cambiar las actitudes a nivel nacional sobre cómo se forja una nación pluriétnica.

6. Los autores de este informe contrastan la *interculturalidad* con el *multiculturalismo*. Este último “presupone la existencia de culturas y diversidades, pero sin compromiso en la construcción de relaciones de reciprocidad” (CRIC, 2000: 2). Para los trabajadores culturales del CRIC, el multiculturalismo articula los objetivos del Estado, en contradistinción a aquellos del movimiento indígena. La contribución de Wieviorka a este volumen subraya, además, que el discurso multiculturalista caracteriza más bien a Europa y Norteamérica, mientras que la interculturalidad funciona como un discurso contestatario de los sectores subordinados latinoamericanos.

7. Este taller tuvo lugar el 1 de julio de 1999 en Cajibío, Cauca. Las citas vienen de mis apuntes y por lo tanto, aunque se intenta preservar el espíritu de las intervenciones, no son transcripciones enteramente literales de las voces de los participantes.

Además, la interculturalidad implica una visión dinámica de la cultura, la que Martha Pabón (1986: 105) llama una “contraculturación”. La cultura no es algo primordial que se preserva sino algo que se *genera*, un mecanismo para la supervivencia y no un retorno al pasado (CRIC, 1990: 47). En este sentido, los integrantes del PEB trascienden a la tradicional definición antropológica de la cultura, avanzando en cambio, una noción que más bien pertenece al dominio de los estudios culturales, aproximación que llega al CRIC a través de la pedagogía que leen (Freinet, Freire, etc.) e internaliza de acuerdo con sus propias necesidades políticas y pedagógicas. Para el dirigente nasa, Inocencio Ramos, es a través de la investigación en el seno del movimiento —y en particular, en las escuelas—, que se operacionaliza una nueva cultura híbrida: “El problema es más en el plano metodológico, no hay una didáctica, una enseñanza fundamentada desde la cultura, lo que llaman investigación genera una didáctica pensada desde y para la cultura y cómo lo que llega de afuera lo reciclamos de una manera nueva” (CRIC, 2000: 110). Esta cultura nueva obedece las pautas de la cultura nasa, la que según los investigadores indígenas gira en torno al mantenimiento de un equilibrio que llaman *armonía*. Desde esta perspectiva, el proceso de apropiación de lo externo que caracteriza la interculturalidad funciona siempre y cuando no se quiebre tal armonía (CRIC, 1990: 13-15).

La única manera de preservar el equilibrio es a través del mantenimiento de una perspectiva crítica, no sólo frente a la cultura hegemónica, sino frente a la cultura indígena también (CRIC, 1990: 14; Chow, 1995: 180), lo que les permite suplementar sus formas culturales con otras importadas y replantear sus propias formas mediante la investigación:

El hecho de partir de lo propio y poco a poco ir integrando los conocimientos de otras culturas ha significado muchos conflictos y problemas, pero también hay ventajas. Se empieza a reflexionar acerca del tipo de conocimientos que tenemos y los que necesitamos apropiar para la educación, para el desarrollo, se establece un cierto control sobre la cultura dominante y se desarrolla y caracteriza la escuela bilingüe e intercultural (CRIC, 1990: 8).

No hay nada esencialista en esta propuesta del CRIC. Para los integrantes del PEB, la cultura es un objetivo, una utopía generada a través de relaciones tanto colaborativas como contestatarias: no es una gramática estática o totalizante.⁸ Esta utopía es simultáneamente filosófica y política. Según Ma-

8. Varios estudiosos (Friedman, 1994; Warren, 1998) de los movimientos indígenas han sugerido que lo que muestran estas organizaciones es un esencialismo estratégico (Spivak y Grosz, 1990). Sostengo...

nel Sisco, miembro de la línea de producción teórica del PEB, la apropiación implica una “filosofía de la diversidad, de la complementariedad”, la que requiere una postura política: el ejercicio de la *autonomía* (CRIC, 2000: 114-115).

La apreciación de la cultura como utopía es, además, el producto de un diálogo entre activistas culturales del movimiento indígena y los antropólogos que hemos estudiado las étnias del Cauca, aunque sería narcisista enfatizar esta interlocución por encima de las múltiples relaciones que entablan las organizaciones con agentes externos y con los antropólogos que trabajan internamente como colaboradores. Después de casi tres décadas de investigación etnográfica e histórica en el Cauca, puedo identificar ciertos planteamientos que vienen de mis publicaciones. Por ejemplo, en el currículo de primaria generado por los maestros de la escuela de López Adentro, uno de los centros pilotos del PEB, noté una periodización de la historia nasa que viene de mi tesis doctoral, traducción de la cual circuló en fotocopia durante muchos años (Rappaport, 1982). El trabajo académico en Antropología Jurídica (Perafán, 1995) ha impactado fuertemente en la construcción de una propuesta legal propia y en su inserción en el plan curricular. Los estudios musicológicos han dado luz a guías para la enseñanza en las escuelas indígenas (Miñana, 1996). Pero mientras a los académicos nos citan como interlocutores, los diálogos interculturales al seno del PEB tradicionalmente han sido encubiertos, en parte por el deseo de proyectar una voz de equipo y en parte para evitar la represión. Varios de mis interlocutores subrayaron el hecho de que el surgimiento público del PEB en 1978 obedeció en parte las necesidades que sentía el CRIC de mostrar una cara colectiva y legítima frente a un proceso de represión brutal del gobierno de Turbay Ayala contra la organización, incluyendo el encarcelamiento y asesinato de sus militantes y colaboradores. Es solamente a mediados de la década de los ochenta, cuando el modelo educativo del CRIC recibe el apoyo de un Estado ansioso por establecer un modelo etnoeducativo, que el PEB logra un reconocimiento oficial que le permita desencubrirse (García, 1996) y, en los años noventa, le permite articular públicamente su noción de interculturalidad, mediante talleres y evaluaciones de programas. Es en parte por esta razón que los analistas anteriores no subrayan la naturaleza multicultural de la organización.

8. ...en otro artículo (Rappaport, 2002) que ésta es una mala interpretación de posiciones utópicas que son más bien propuestas políticas que esencialismos étnicos.

El PEB es una organización heterogénea que agrupa a intelectuales indígenas altamente sofisticados en el manejo de teorías pedagógicas y discursos políticos, colaboradores que llegan al CRIC con experiencia educativa y política en otros escenarios, maestros locales —algunos entrenados en los talleres y programas del CRIC y otros neófitos en el discurso identitario— y activistas comunitarios, entre ellos algunos chamanes, quienes articulan una visión política de base que es tan sofisticada como aquella de los intelectuales regionales pero que a la vez, se centra más orgánicamente en la cosmovisión. Dentro de este abanico de participantes, la interculturalidad tiene diversos significados. La interlocución directa con las instancias del Estado y también, con los colaboradores, es más frecuente al nivel regional y entre los maestros que trabajan en los centros educativos pilotos que el PEB ha establecido en unas cuantas comunidades, que en las localidades en general (Pabón, 1986: 140). Es al nivel de dirección que se manifiesta la noción de la interculturalidad en toda su complejidad. Entre los maestros locales, en cambio, se enfoca más en la noción de la *educación propia*, moviéndose en el ámbito exclusivamente indígena y enfatizando el fortalecimiento cultural indígena, sin prestar tanta atención a la dinámica del proceso de apropiación intercultural (CRIC, 2000). Es decir, al nivel local, la interculturalidad es más implícita que explícita y aquellos actores no indígenas que obran al seno de la organización puedan parecer como actores externos.

La interculturalidad a lo largo del tiempo

Dentro del PEB, los métodos y contenidos del proyecto de interculturalidad han cambiado en las casi tres décadas de vida del programa. Los comienzos del PEB surgen de una serie de talleres organizados a través del Instituto de Reforma Agraria (INCORA) en varias comunidades campesinas e indígenas, proyecto que buscaba revitalizar las raíces de resistencia que se encontraban allí. Aunque el objetivo de los empleados del INCORA era el de dedicarse a las comunidades campesinas, el dinamismo del CRIC y el interés en la educación abanderado por el dirigente nasa Benjamín Dindicué les llevó al trabajo en comunidades indígenas.⁹ En los primeros años del progra-

9. El movimiento indígena colombiano distingue entre indígenas y campesinos, estos últimos siendo mestizos. Ultimamente, los afrodescendientes han pasado de ser clasificados como campesinos a asumir su propia categoría étnica. Benjamín Dindicué fue una de las víctimas de la oleada de represión de 1978, cayó asesinado en esta época.

ma, a finales de la década de los setenta, se enfocó en el desarrollo de la investigación local —que no obedecía a los procedimientos científicos— mediante la apropiación de una metodología de fichas, “cuartillas en blanco que los niños utilizan en sus investigaciones. Cada una tiene un encabezamiento que indica el proceso a seguir” (Pabón, 1986: 113-114). La utilización de las fichas en vez de cartillas, emprendida con la asesoría del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), una organización jesuita, incorporó elementos de la pedagogía radical de Paulo Freire (1973) para entrenar a una nueva capa de maestros locales con niveles muy bajos de escolarización pero muy comprometidos ideológicamente con la organización indígena (García, 1998: 53-54, 60-63; Pabón, 1986). Roberto Chepe, uno de aquellos profesores, cuenta que trabajó “*dos años sin tablero, pues solamente era de la ficha. Allí eran escritos en nasa yuwe [lengua nasa] y también en castellano*”. Para Chepe, la interculturalidad se vivía en carne propia en su escuela de La Laguna, Caldono, porque la población era muy heterogénea, aunque las diferentes etnias (nasa y guambiana) y los campesinos mestizos se mantenían separados. Sin embargo, Chepe concebía su objetivo como aquel de extender un modelo indígena a los otros grupos:

La educación no está muy acorde a la necesidad de los pueblos; no solamente para indígenas sino pa' todos los pueblos. Entonces nosotros decíamos, una educación que sí esté de acuerdo y que se proyecte, para la vida, no sólo para los maestros sino para la juventud, que algo proyecte, que se analice, este proyecto que se analice para la vida, no sólo [es] para nasa sino para todo el mundo. Y también muchas veces dicen que la educación bilingüe es solamente hablar su lengua, sino que es nivelar lo que es el propio y apropiar lo que es ajeno, pero fortalecer lo propio. Educación que sea de acuerdo y para todos los pueblos. No sólo pa' los indígenas sino ese va a servir a campesinos, a negros, etc.

El trabajo con fichas duró pocos años porque la organización se cansó del academicismo del colaborador del CINEP. A diferencia de este experto en la educación popular, los activistas indígenas median el éxito de sus esfuerzos en la medida que lograran construir un movimiento, no el de “hacer escuela”.¹⁰ A pesar de lo innovador del ejercicio, el uso de las fichas se enmarcaba dentro de un contexto del uso en la escuela de las tradicionales divisiones en

10. En este sentido, el proyecto del CRIC se distingue también de la Escuela Nueva, orientación pedagógica que incluye la investigación, que se introdujo en muchas partes del campo colombiano a mediados de la década de los ochenta (cf. Parra, 1996).

materias; se esperaba que una mirada integral viniera del uso de otros espacios por fuera de la planta escolar, a pesar de que persistiera una visión compartimentalizada de la educación (Pabón, 1986: 109-111).

Esta primera fase es caracterizada en una entrevista con el pedagogo William García como una etapa de énfasis ideológico, en la cual la colaboración viene, más que todo, de sociólogos y de activistas políticos. La próxima fase, que comienza a principios de la década de los ochenta, según García se enmarcaba por la participación de antropólogos dentro del equipo del PEB, quienes participaban en talleres curriculares y en investigaciones sobre diversos temas. En el ámbito lingüístico, se intentaba introducir la lectoescritura en nasa *yuwe*, a partir del alfabeto del Instituto Lingüístico de Verano, que no captaba la complejidad fonológica del idioma; según la lingüista Pabón (1986: 193-217). En estos primeros años se privilegiaba el castellano como herramienta y las metodologías de enseñanza del nasa *yuwe* eran basadas en métodos originados en el español.

Es con la maduración del movimiento y su incidencia como protagonista en el escenario regional y nacional, que a mediados de la década de los ochenta el gobierno nacional promulga una serie de leyes a favor de la etnoeducación, de hecho legitimando los nombramientos que las comunidades habían hecho de maestros a través de la profesionalización —la habilitación de aquellos maestros que presentaban bajos índices de escolarización, muchos de ellos con unos escasos años de primaria. Según García (1996: 5), la profesionalización implicaba “la conversión de un individuo en un sujeto profesional”, academizándolo. Pero el CRIC, que emprendió su propio proceso de profesionalización en 1988, concebía su tarea como aquella de hacer *dirigentes* y no de hacer maestros (CRIC, 2000: 112). De 1988 a 1999, se prepararon 409 maestros, en su mayoría indígenas, en un ciclo de cursos organizados durante las épocas de vacaciones en varias localidades indígenas (CRIC, 2000: 10). Mientras que el proceso de profesionalización legitimó al PEB ante el Estado y logró que la mayor parte de los maestros en las zonas indígenas consiguieran títulos de normalista, esta etapa debe ser más bien entendida como una profundización de los objetivos y metodologías que el CRIC había introducido con menos rigor en el pasado en esferas más limitadas.

Las profesionalizaciones del CRIC incluían múltiples talleres para desarrollar los conceptos clave del programa —educación propia, interculturalidad, integralidad, etc.— con un fuerte componente lingüístico, ahora

con un cuadro de lingüistas profesionales, entre ellos varios nasas entrenados en una maestría en etnolingüística en la Universidad de los Andes, quienes a principios de la década de los noventa crearon un alfabeto para el nasa *yuwe* que captara sus complejidades fonológicas (CRIC, 1993; CRIC, s.f.).¹¹ La intervención lingüística, que en una entrevista William García caracterizó como la tercera etapa de la historia del PEB, prestó un rigor al desarrollo de la lectoescritura vernacular, estimuló el proceso de la creación de neologismos en nasa *yuwe* y dió a los maestros no hablantes del nasa *yuwe* —entre ellos, muchos nasa monolingües en el castellano— algunos elementos básicos de la lengua. También fomentó un proceso de escritura de monografías de investigación en nasa *yuwe*. Este último avance implicaba mucho más que la escritura fiel del idioma, sino también, la creación de nuevas convenciones literarias aptas para el nasa *yuwe*. Este paso representa un intento de apropiarse de la escritura, incorporándola de una manera novedosa dentro de la cultura nasa.¹² Inocencio Ramos lo identifica como una estrategia *propia*: “Es lo propio el tomar una expresión cultural no original pero presente en la cultura, como es la escritura. Es una decisión de la cultura tomar este espacio escritural y reinterpretarlo de manera que tenga significado dentro de la comunidad indígena” (CRIC, 2000: 104).

Tal vez el componente más novedoso en la profesionalización fue la incorporación de la investigación en torno a la cosmovisión dentro del plan de estudios. Varios maestros, incluyendo algunos maestros-chamanes, dedicaron su investigación final al estudio de la medicina y el papel de los chamanes en la sociedad nasa. Paralelamente, Manuel Sisco, quien participó simultáneamente en la profesionalización como estudiante y como orientador del proceso, emprendió investigaciones en conjunto con los chamanes de Tierradentro,

-
11. Varios sectores nasas, entre ellos, los evangélicos y los seguidores católicos de la Prefectura Apostólica de Tierradentro, nunca se apropiaron del alfabeto del CRIC, prefiriendo utilizar una versión del alfabeto del Instituto Lingüístico de Verano. Desde esta época, sin embargo, se buscaba desarrollar un alfabeto unificado (AA.VV.: s.f.), objetivo que se logró en el 2000 (Ramos, 2000).
 12. Es un objetivo que tienen los institutos de investigación aymaras en Bolivia. El Taller de Historia Andina, por ejemplo, ha impulsado investigaciones sobre el uso de la escritura alfabética y el establecimiento de escuelas clandestinas por comunidades aymaras a principios del siglo pasado (Ari, 1994; Condori y Ticona, 1992; Rivera, 1992). Desde la época colonial, los nasa han utilizado la escritura alfabética como arma para lograr sus reivindicaciones (Rappaport, 2000). Lo que diferencia los intentos pedagógicos recientes de apropiaciones anteriores de la palabra escrita, es el objetivo de romper con los esquemas europeos de expresión y el deseo de crear nuevos géneros de expresión, tanto en nasa *yuwe* como en castellano.

produciendo a lo largo de la década un ciclo mítico que sintetizó las observaciones de los participantes y que dio lugar a una serie de talleres entre los chamanes y los capitanes de los cabildos, fortaleciendo de esta forma la autoridad más tradicional de los nasa (Sisco, s.f.). Los resultados de esta investigación y la incorporación dentro de ella de los participantes en el programa de profesionalización, ha jugado un rol fundamental en la definición de la última etapa de la historia del PEB. William García (1992: 16) identifica a esta etapa por su enfoque en la cultura, pero más bien podríamos entenderla desde la preocupación por integrar la cosmovisión dentro de todos los quehaceres del PEB. Como planteo en otra publicación (Rappaport, 2002), la cosmovisión provee los elementos básicos para la construcción de una teorización propia, la que transformará el proyecto investigativo del PEB, permitiendo la articulación de la investigación por maestros locales y sus alumnos, con un plan investigativo por intelectuales indígenas al nivel regional y con el proyecto investigativo del incipiente universidad indígena que el CRIC proyecta.

La etapa final de la profesionalización coincidió con la traducción de los artículos de la Constitución de 1991 tocantes a poblaciones nativas a varios idiomas indígenas, proyecto que emprendieron miembros de la línea de producción teórica del PEB (Ramos y Cabildo Indígena de Mosoco, 1993). El objetivo de esta traducción no fue tanto la producción de una versión definitiva de la carta magna en nasa *yuwe*, sino la creación de una metodología (Rojas, 1997) que sirvió en la profesionalización y en la planeación curricular al nivel de primaria, secundaria y educación superior, como dispositivo para la apropiación de conceptos de afuera. Esta metodología, que analizo en más detalle en otros lugares (Rappaport, 2002; Rappaport, s.f.b), gira en torno a la creación de neologismos que, al captar el sentido de la voz castellana original, la transforman a través de su confrontación con el nasa *yuwe*. Tal estrategia posibilita una nueva apreciación de la teoría externa, la cual observé cuando dicté un taller en la licenciatura en pedagogía comunitaria con maestros egresados de la profesionalización del CRIC (Rappaport s.f.a).

La profesionalización logró diseminar el proyecto PEB a un público más amplio, compuesto por los maestros-alumnos de diversas comunidades y sus cabildos que les apoyaban. Impactó fuertemente en el proyecto de diseño curricular, tanto al nivel primaria (CRIC 1990, 1996; Ramos *et. al.*, 1996, 2000), como a los niveles de secundaria (Bolaños *et. al.*, 1998) y universitaria (CRIC, 1997), dado que los maestros que participan en estos proyectos son casi todos egresados de la profesionalización del CRIC. Los objetivos de es-

tos currículos, hechos en equipos locales con el apoyo del programa regional, no son educativos en un sentido estricto, sino que buscan formar actitudes identitarias, comunitarias y con relación a la naturaleza (CRIC, 1990: 14). Es decir, el objetivo fundamental es que el currículo se transforme en un “instrumento político de autoafirmación” (CRIC, 1990: 19). Actualmente, todos los currículos integran las mismas bases teóricas y las mismas estructuras, girando en torno a áreas interdisciplinarias que se entrecruzan mediante la investigación. Aunque hay leves distinciones entre los currículos de los diferentes niveles, las grandes áreas actuales de investigación y docencia abarcan el lenguaje —tanto lingüístico como artístico—; la relación entre la comunidad y la naturaleza —cuyo proyecto central es la regeneración del *tul*, o huerta familiar, y la apreciación de la cosmovisión que la fundamenta—; la relación entre las personas y la sociedad —aquí se genera una valoración de la historia indígena—; y la etnomatemática. Si hacemos una comparación entre los primeros intentos curriculares (CRIC, 1990) y los posteriores (Bolaños *et. al.*, 1998; CRIC, 1996, 1997; Ramos *et. al.*, 1996, 2000), se puede observar una transformación en la idea de la integralidad, puesto que los primeros currículos mantienen hasta cierto punto la tradicional organización educativa en materias, mientras que los más recientes son considerablemente más interdisciplinarios.¹³ En todos los currículos, la organización por años se mueve desde el ámbito de la familia a la comunidad indígena, luego pasando de la historia de los nasa a la historia de los indígenas de Colombia, y finalmente del estudio de la organización y historia de Colombia a una apreciación global, de esta forma poniendo en práctica los valores fundamentales de interculturalidad.

En esta etapa de la historia del PEB se puede apreciar un fuerte giro hacia la pedagogía, con la puesta en práctica de teorías externas como aquellas de Célestin Freinet (Clandfield y Sivell 1990; Lee y Sivell, 2000) y la apropiación de un lenguaje altamente pedagógico en los currículos. Mientras que esta transformación discursiva ha posibilitado la elaboración de planes muy detallados y de metodologías docentes innovadoras, algunos de los integrantes nasas del PEB, particularmente aquellos que reivindican más profun-

13. Hasta tal punto que la propuesta curricular de 1990 incluye la materia de “religión”, tratando sin éxito de distanciarse de la católica a favor de la cosmovisión indígena —intento fallido por cuanto define a la cosmovisión como una “religión”.

damente la cosmovisión y el idioma, sienten que la apropiación de la pedagogía es incompleta en cuanto sea acrítica y esquematizante:

Y el equilibrio en lo que yo decía y el verdadero diálogo cultura ahí hay mucha tela para cortar, porque creo que incluso seguimos llevando la carga de 500 años, no es fácil tirarla, muchas veces se está utilizando el Nasayuwe pero para vaciar contenidos occidentales y entonces es necesario generar un proceso serio en la parte didáctica, pero esa didáctica sigue contraria a lo indígena y atravesando el problema de identidad y entonces cuando digo que meterle la mano a la parte pedagógica no puede ser como totalmente pensar una cosa tan estrictamente técnica. Nosotros no podríamos mirarla de esa manera, uno no puede, separar las cosas, hay que mirarlo de una manera integral (CRIC, 2000: 107).

En esta cita, Inocencio Ramos brega por una radicalización de la noción de integralidad, para que la pedagogía sea apropiada dentro de un marco nasa y no a la inversa. Lo que nos quiere decir es que la interculturalidad sigue siendo un objetivo no alcanzado, puesto que las jerarquías discursivas de poder que privilegian a lo académico y occidental siguen siendo influyentes en la organización indígena. Esto requerirá más énfasis en la producción teórica indígena para generar los modelos epistemológicos y las metodologías necesarias para que la apropiación tenga lugar dentro de una zona de contacto controlado por indígenas.

Interculturalidad, colaboración, y diálogo con la sociedad dominante

Desde su fundación, en 1971 el CRIC participa en las actividades de la organización una capa significativa de colaboradores blancomestizos, algunos activistas y otros profesionales o estudiantes universitarios en disciplinas como Antropología, Derecho, Educación, Lingüística o Psicología. Mientras que adherentes a otras organizaciones rivales (Caviedes, 2000) y funcionarios estatales los tildan de ideólogos o sostienen que ejercen demasiado influencia dentro de la organización (García, 1992: 13), los indígenas y los colaboradores del PEB intentan construir, a partir de una convivencia a veces incómoda, una propuesta intercultural más amplia. Para muchos colaboradores, el CRIC funciona como un significante vacío, una punta de lanza para efectuar cambios en la sociedad en general. Graciela Bolaños, quien comenzó como funcionaria del INCORA a colaborar con el CRIC en los albores de la organización, me contó que *“estamos trabajando por un proyecto que es mucho más*

grande que el movimiento indígena en si mismo [...]. Desde ese punto de vista el movimiento indígena para mí [...] es un espacio de acción, no es el ser indígena en si mismo". Para ella, lo que ha logrado el movimiento es un posicionamiento dentro del escenario nacional con el fin de impactar sobre la promulgación e implementación de legislación con color pluralista, para jugar un papel decisivo en la política educativa y para hacer visible a los otros movimientos las contribuciones que puede hacer un movimiento indígena a la transformación de Colombia. Tales objetivos no son ajenos al sector indígena del PEB, como expresa Abelardo Ramos: "*En este sentido de relación de colaborador-indígena desde un movimiento indígena, yo creo que hay que mirar es que sencillamente los indígenas somos colombianos de distintos pueblos y que el sector indígena tiene también un papel en la transformación del país, con la historia del país*". En otras palabras, hay una doble conciencia que opera dentro del CRIC a través de la cual se reivindica tanto el ser indígena, como el ser colombiano, dos identidades que se complementan pero también se contradicen en la práctica política (Du Bois, 1989; Gilroy, 1987; Hall, 1996).

Se complementan gracias a la filosofía de apropiación que rige dentro del PEB, que al conocimiento y colaboración occidental se las somete a una nueva hegemonía creada por el modelo cosmogónico que está tomando fuerza y por el poder político que ejerce el liderazgo de la organización y del programa —todos indígenas evaluados por los chamanes y elegidos por los cabildos. A lo largo de la historia del PEB, los dirigentes indígenas han construido una zona de contacto controlado por indígenas, dentro del cual se negocia constantemente la posición de los colaboradores. Con la elección cada dos años de la nueva junta directiva del CRIC, se someten los empleados de los programas a una evaluación en la cual son especialmente revisadas las contribuciones de los colaboradores, generando a veces conflictos y despidos.¹⁴ He observado fricciones entre los nasa hablantes y los demás —tanto colaboradores como nasas no hablantes— sobre la filosofía del programa, discusiones que giran especialmente en torno a la aplicación de discursos pedagógicos en los proyectos del PEB. A medida que el PEB ha ido desarrollando una estructura más compleja (Ulucú *et. al.*, 1994: 13), las responsabilidades tanto de los colabora-

14. Varias de las mujeres que dirigen el PEB me hablaron de las difíciles relaciones entre las mujeres colaboradoras y algunos hombres dirigentes de la organización —más no los hombres integrantes del PEB—, trataré este tema en otro artículo.

dores como de los integrantes indígenas se han ido volviendo más específicas, lo que por un lado contiene las fricciones dentro de espacios más reducidos y discursos más especializados mientras que por el otro, tiende a aumentar la hegemonía indígena dentro de la organización. Por fuera del CRIC, las identidades indígena y colombiana se complementan a medida que el movimiento indígena va alcanzando un protagonismo en la sociedad dominante. El modelo educativo del CRIC ha jugado un papel significativo en la creación por el Estado de un proyecto etnoeducativo, aún cuando el programa estatal privilegia lo pedagógico por encima de lo comunitario y lo político que se apropian del PEB (García, 1998). La atención que el PEB ha dado a maestros no indígenas que trabajan en las comunidades nativas ha mejorado las relaciones con los sindicatos de educadores. En el Estado descentralizado colombiano son muy prominentes los alcaldes, diputados y senadores indígenas —y el gobernador guambiano—, presentando una alternativa a la política partidista y un reto a la corrupción.

Pero también entran en conflicto las dos identidades, particularmente en cuanto el Estado intente construir un modelo de un “indio hiperreal”, un actor indígena que obedece los estereotipos que surgen de las necesidades propias de las instituciones (Ramos, 1998: cap. 10; cf., Rappaport y Gow, 1987). En el pasado, esta falta de entendimiento de los objetivos indígenas generó fricciones en las relaciones con entidades solidarias, como por ejemplo, el conflicto entre las metas políticas del CRIC y los fines pedagógicos del CINEP en los primeros años del PEB: mientras que el CRIC pretendía construir una propuesta general para Colombia partiendo desde la educación indígena, el CINEP buscaba un objetivo más específico enmarcado por el movimiento educativo colombiano. Frecuentemente, los sindicatos de maestros en el Cauca rechazaban los planteamientos políticos indígenas, privilegiando en cambio a sus propias reivindicaciones laborales; los profesores no indígenas no aceptaban las exigencias de los cabildos.

Con la apropiación estatal de la noción de la etnoeducación y la entrada del Ministerio de Educación en la administración de programas etnoeducativos, las contradicciones entre la identidad indígena y la colombiana asumieron una forma muy específica: una polarización entre la noción de la interculturalidad manejada por el CRIC y el multiculturalismo manejado por el Estado. Para el CRIC, la diversidad implica un diálogo interétnico en el cual las diferentes identidades entran en relaciones de equivalencia y de respeto mutuo; el Ministerio, en cambio, percibe cierto “etnicismo” entre el sector indígena y prefiere

generalizar la educación étnica dentro de una gran categoría de “educación especial” que entiende a lo étnico como un *problema* y no una *fortaleza* (Cortés, García y Cataña, s.f.: 6). La atención a la diversidad implica que el objetivo central de la etnoeducación es la construcción del pluralismo étnico en Colombia, y no la educación a indígenas (Cortés, García y Cataña, s.f.: 6-7). Implica reconocer que los activistas educativos indígenas son, simultáneamente, indígenas y colombianos, y que generan sus utopías dentro de ambos contextos identitarios.

Dada la caracterización “hiperreal” que el Estado ha dado al proyecto educativo indígena, Cortés, García y Cataña (s.f.: 7) subrayan el papel clave que juega la solidaridad internacional dentro del proceso de construcción de una propuesta educativa por los movimientos sociales. Mientras que Alcida Ramos encuentra estas actitudes dentro de las organizaciones no gubernamentales en particular, la experiencia del CRIC es diferente. La abrumadora mayoría de la financiación del PEB a partir de 1978 ha venido de pequeñas organizaciones europeas (CRIC, 1996), particularmente de Terre des Hommes, una ONG alemana que en sus comienzos llegó a Colombia a facilitar adopciones internacionales, pero que luego expandió sus actividades a la atención a la niñez en general (Bolaños y Strack, 2001; Sodemann, 2001) y más recientemente, de Mugarik Gabe, una organización del País Vasco que presta atención a programas educativos de grupos minoritarios y de mujeres en el Tercer Mundo. Terre des Hommes, según Graciela Bolaños, participó en la construcción de los conceptos claves del PEB e intervino a través de su evaluación de los proyectos casi dos décadas después (Ulucé *et. al.*, 1996); la relación con Mugarik Gabe es considerablemente más incipiente. Mientras que estas ONGs transnacionales han contribuido con una atención a problemas de género que no hubieran enfatizado los integrantes del PEB, no han impuesto una imagen hiperreal al programa, permitiendo de esta manera que el PEB siguiera construyendo su propuesta a su propia manera.

Conclusión

En esta pequeña contribución a la discusión sobre la naturaleza de los movimientos indígenas latinoamericanos, he tratado de girar la atención más allá de los esencialismos que la Antropología modernista todavía ejerce sobre los estudios de los nuevos movimientos sociales. Las organizaciones indígenas, que buscan construir diálogos con la sociedad dominante dentro de pro-

cesos más amplios contra la globalización, sientan las bases para tal interlocución dentro de sus propias organizaciones a través de un proceso de apropiación y reconstrucción cultural que reúne a activistas tanto indígenas como blancomestizos. Para fijarnos en estos procesos internos, tenemos que transformar nuestra concepción de localidad para que admita la dimensión interétnica, no entendida como la interacción de actores indígenas de “adentro” con colaboradores no indígenas de “afuera”, sino como un espacio dinámico en la cual actores con diferentes identidades étnicas, unidos por objetivos políticos comunes, construyen una interlocución. Las bases de este diálogo, fornidas en una hibridación de elementos culturales tanto apropiados como internos, influyen en su visión de una sociedad más justa. En este sentido, tanto los dirigentes indígenas y los colaboradores blancomestizos, como los antropólogos externos, los funcionarios del Estado y los representantes de organizaciones internacionales, somos *todos* actores globales, actuando desde diferentes localidades interconectadas para lograr un impacto sobre un ámbito más general.

Referencias bibliográfica

- Ari Chachaki, Waskar (Juan Félix Arias) (1994) *Historia de una esperanza: los apoderados espiritualistas de Chuquisaca 1936-1964: un estudio sobre milenarismo, rebelión, resistencia y conciencia campesino-indígena*. La Paz: Ediciones Aruwiwiri.
- Autores Varios (s.f.) *Unificación del alfabeto de la lengua páez: primer seminario*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.
- Avirama, Jesús y Rayda Márquez (1995) “The Indigenous Movement in Colombia”. En: Donna Lee Van Cott (coord.): *Indigenous Peoples and Democracy in Latin America*, New York: St. Martin’s Press, pp: 83-105.
- Bergquist, Charles, Ricardo Peñaranda y Gonzálo Sánchez, coords. (2001) *Violence in Colombia, 1990-2000: Waging War and Negotiating Peace*. Wilmington: SR Books.
- Bolaños, Graciela; Patricia Cerón; Martha Mendoza; Mélida Camayo; Isidro Fernández; Vaila Osnás y River Chate (1998) *Educación para comunidades indígenas: Hacia una secundaria integral. Centro de Formación Integral Luís Angel Monroy, Pueblo Nuevo, Caldonó*. Popayán: PEB-CRIC.
- Bolaños, Graciela y Manuel Sisco (1994) “La etnoeducación, un proceso de vida: experiencia educativa del Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC”. En:

- Víctor Hugo Torres (coord.): *Interculturalidad y educación bilingüe, encuentros y desafíos*. Quito: Comunidec, pp: 89-115.
- Bolaños, Graciela y Peter Strack (2001) Parientes del Cauca: Entrevista con Graciela Bolaños. *Terre des Hommes 2000/2001*: 27-37.
- Brysk, Alison (2000) *From Tribal Village to Global Village: Indian Rights and International Relations in Latin America*. Stanford: Stanford University Press.
- Caviedes, Mauricio (2000) *Antropología y Movimiento Indígena*. Tesis de grado en Antropología, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Clandfield, David y John Sivell (1990) *Cooperative Learning and Social Change: Selected Writings of Célestin Freinet*. Toronto: Our Schools/OurSelves, OISE Publishing.
- Condori Chura, Leandro y Esteban Ticona Alejo (1992) *El escribano de los caciques apoderados/kasikinakan purirarunakan qillqiripa*. La Paz: THOA/Hisbol.
- Consejo del Gobierno Departamental. Departamento del Cauca (2001) "En minga por el Cauca": Plan de desarrollo departamental 2001-2003. Popayán. Manuscrito
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) (1990) *Elaboración de currículo en comunidades indígenas paeces*. Popayán: PEB-CRIC.
-
- (CRIC) (1993) *Generalidades del nasa yuwe: material de trabajo*. Popayán: PEB-CRIC y Asuntos Indígenas Cauca del Ministerio de Gobierno.
-
- (CRIC) (1996) *Proyecto: Educación bilingüe en las comunidades indígenas del Cauca*, años 1992-1995. Popayán: PEB-CRIC.
-
- (CRIC) (1997) *Propuesta de formación superior: Licenciatura en Pedagogía Comunitaria*. Popayán: PEB-CRIC.
-
- (CRIC) (2000) *Informe final, profesionalización*. Popayán: PEB/CRIC.
-
- (CRIC) (s.f.) *Nasa Yuwete piisan f'i'n'i: El alfabeto Nasa Yuwe*. Popayán: PEB-CRIC.
- Cortés, P., W. García y L. Cataño (s.f.) Interrogantes sobre la institucionalidad de la etnoeducación. Bogotá. Manuscrito.
- Chow, Rey (1995) *Primitive Passions: Visuality, Sexuality, Ethnography, and Contemporary Chinese Cinema*. New York: Columbia University Press.
- De Certeau, Michel (1984) *Heterologies: Discourse on the Other*. Trans. Brian Massumi. Minnesota: University of Minnesota Press.
- De la Cadena, Marisol (2000) *Indigenous Mestizos: The Politics of Race and Culture in Cuzco, Peru, 1919-1991*. Durham: Duke University Press.
- Du Bois, W.E.B. (1989 [1903]). *The Souls of Black Folk*. Nueva York: Bantam.

- Findji, María Teresa (1992) "From Resistance to Social Movement: the Indigenous Authorities Movement in Colombia". En: Arturo Escobar and Sonia Alvarez (coords.): *The Making of Social Movements in Latin America: Identity, Strategy, and Democracy*. Boulder: Westview Press, pp: 112-133.
- Flores Galindo, Alberto (1987) *Buscando un Inca*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- Freire, Paulo (1993) *Pedagogy of the Oppressed*. Traducida por Myra Bergman Ramos. New York: Continuum.
- Friedman, Jonathan (1994) *Cultural Identity and Global Process*. London: Sage.
- García Bravo, William (1992) "Elementos históricos para la comprensión del fenómeno educativo en zonas indígenas del nororiente caucano". Ponencia presentada al Primer Congreso Iberoamericano de Docentes e Investigadores en la Historia de la Educación en Latinoamérica, Bogotá, 2-5 septiembre, 1992.
- _____ (1996) "Tendencias de la educación indígena en Colombia: 1985-1995". Ponencia presentada al Tercer Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Caracas, 9-14 junio, 1996.
- _____ (1998) *The Teaching Profession in the Multicultural Educational Framework: A Case Study in Native Communities of Cauca, Colombia*. Tesis de maestría en Educación, Concordia University, Montreal.
- Gilroy, Paul (1987) "*There Ain't No Black in the Union Jack*": *the Cultural Politics of Race and Nation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Giroux, Henry A. (1988) *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Gomes da Cunha, Olivia Maria (1998) "Black Movements and the "Politics of Identity" in Brazil". En: Sonia Alvarez; Evelina Dagnino y Arturo Escobar (coords.): *Cultures of Politics, Politics of Cultures: Re-visioning Latin American Social Movements*, Boulder: Westview, pp: 220-251.
- Gramsci, Antonio (1971) *Selections from the Prison Notebooks*. Nueva York: International Publishers.
- Gros, Christian (1991) *Colombia indígena: Identidad cultural y cambio social*. Bogotá: CEREC.
- _____ (1997) "Indigenismo y etnicidad: El desafío neoliberal". En: María Victoria Uribe y Eduardo Restrepo (coords.): *Antropología en la modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología, pp: 279-319.
- _____ (2000) *Políticas de la etnicidad: Identidad, Estado y modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Grueso, Libia, Carlos Rosero y Arturo Escobar (1998) "The Process of Black Community Organizing in the Southern Pacific Coast Region of Colombia". En: Sonia Alvarez; Evelina Dagnino y Arturo Escobar (coords.): *Cultures of Politics, Politics of Cultures: Re-visioning Latin American Social Movements*. Boulder: Westview, pp: 196-219.

- Hall, Stuart (1996 [1989]). "New Ethnicities". En: David Morley y Kuan-Hsing Chen (coords.): Stuart Hall: *Critical Dialogues in Cultural Studies*. New York: Routledge, pp: 441-449.
- Laclau, Ernesto (1996) *Emancipations*. Londres: Verso.
- Lee, William B. y John Sivell (2000) *French Elementary Education and the Ecole Moderne*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- León Trujillo, Jorge (1994) *De campesinos a ciudadanos diferentes*. Quito: Abya-Yala/ CEDIME.
- Lomnitz, Claudio (2001) *Deep Mexico, Silent Mexico: An Anthropology of Nationalism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Luykx, Aurolyn (1999) *The Citizen Factory: Schooling and Cultural Production in Bolivia*. Albany: SUNY Press.
- Mato, Daniel (1997) "On Global and Local Agents and the Social Making of Transnational Identities and Related Agendas in 'Latin America'". *Identities, Global Studies in Culture and Power*, 4 (2): 167-212.
- Miñana Blasco, Carlos (1996) *Kuc'h yuuya' u'hwectha'w: de correría con los "negritos" (libro del maestro)*. Popayán: PEB/CRIC.
- Nelson, Diane (1999) *A Finger in the Wound: Body Politics in Quincentennial Guatemala*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Pabón Triana, Martha Lucía (1986) *Maestros del Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC-: Socialización y Cambio Cultural*. Tesis de grado en Antropología, Universidad de los Andes, Bogotá.
- Parra Sandoval, Rodrigo (1996) *Escuela y modernidad en Colombia*, vol. 2 (*La escuela rural*). Bogotá: Fundación FES-Fundación Restrepo Barco-Colciencias-IDEP-Tercer Mundo.
- Perafán Simmonds, Carlos César (1995) *Sistemas jurídicos paez, kogi, wayúu y tule*. Bogotá: Colcultura-Instituto Colombiano de Antropología.
- Pratt, Mary Louise (1991) Arts of the Contact Zone. *Profession*, 91: 33-40.
- Ramos, Abelardo (2000) Acerca de la unificación del alfabeto Nasa Yuwe, *C'ayu'ce*, 4: 52-53. Popayán.
- Ramos, Abelardo, Graciela Bolaños, Susana Piñacué, Luz Mary Niquinás y Benjamín Ramos (2000) "El area de comunicación y lenguaje en el proceso educativo del CRIC,". Ponencia presentada al Segundo Congreso Nacional Universitario de Etnoeducación. Popayán, julio de 2000.
- Ramos, Abelardo y Cabildo Indígena de Mosoco (1993) *Ec ne'hwe's': Constitución política de Colombia en nasa yuwe*. Bogotá: CCELA-UniAndes.
- Ramos, Abelardo, Ruben Ary Ulcué, Susana Piñacué, Joaquín Viluche, Aura María Ospina Gómez y Humberto Muenala (1996) *Hacia una sistematización de los CECIBs: Informe evaluativo CRIC.PEB*. Popayán: PEB-CRIC.

- Ramos, Alcida Rita (1998) *Indigenism: Ethnic Politics in Brazil*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Rappaport, Joanne (1982) *Territory and Tradition: The Ethnohistory of the Páez of Tierradentro, Colombia*. Tesis doctoral en Antropología, Universidad de Illinois en Urbana.
- _____ (2000) *La política de la memoria: interpretación indígena de la historia en los Andes colombianos*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- _____ (2002) “Anthropological Research and Ethnic Pluralism: Doing Collaborative Research in Colombia”. Ponencia presentada en el Congreso Anual de la American Anthropological Association, New Orleans, noviembre de 2002.
- _____ (s.f.a) “Los nasa de frontera y la política de la identidad en el Cauca Indígena”. En: Joanne Rappaport (coord.): *Retornando la mirada: una investigación colaborativa interétnica sobre el Cauca a la entrada del milenio*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca (en prensa).
- _____ (s.f.b) “Redrawing the Nation: Indigenous Intellectuals and Ethnic Pluralism in Colombia”. En: Mark Thurner y Andrés Guerrero (coords.): *After Spanish Rule: Rethinking History and “The Postcolonial” in the Americas*. Durham: Duke University Press (en prensa).
- Rappaport, Joanne y David D. Gow (1997) “Cambio dirigido, movimiento indígena y estereotipos del indio: El Estado colombiano y la reubicación de los nasa”. En: María Victoria Uribe y Eduardo Restrepo (coords.) *Antropología en la modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología, pp: 361-399.
- Restrepo, Eduardo (1997) “Afrocolombianos, antropología y el proyecto de modernidad en Colombia”. En: María Victoria Uribe y Eduardo Restrepo (coords.): *Antropología en la modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología, pp: 279-319.
- Rivera Cusicanqui, Silvia, coord. (1992) *Educación indígena: ciudadanía o colonización?*. La Paz: Ediciones Aruwiñiri.
- Rojas Curieux, Tulio (1997) La traducción de la Constitución de la República de Colombia a lenguas indígenas. En: República de Colombia, Dirección General de Asuntos Indígenas (coord): “*Del olvido surgimos para traer nuevas esperanzas—la jurisdicción especial indígena*. Bogotá: Ministerio de Justicia y del Derecho/Ministerio del Interior, pp: 229-244.
- Segato, R.L (1998) The Color-blind Subject of Myth; Or, Where to Find Africa in the Nation. *Annual Review of Anthropology*, 27: 129-151.
- Sisco, Manuel (s.f.) *Despertar y uso de la palabra tradicional: Trabajo realizado en Tierradentro — 1994/1999*. Popayán: CRIC (en preparación).
- Smith, Carol A. (s.f.) Essentializing “The” Maya Movement over Time and Space: gringo Contributions to Understanding Maya Struggles, *Mesoamerica* (en prensa).

- Sodemann, Ute (2001) Treinta años de trabajo en Colombia. *Terre des Hommes, 2000/2001*: 21-25.
- Spivak, Gayatri Chakravorty y Elizabeth Grosz (1990) "Criticism, Feminism, and the Institution". In: Sarah Harasym (coord.): *The Post-colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues*. Londres: Routledge, pp: 1-16
- Ulcué, Luis Carlos, Inocencio Ramos, Graciela Bolaños, Abelardo Ramos, Mauricio Parada, Alvaro Tombé e Ingrid Jung (1994) Evaluación, Programa de Educación Bilingüe. Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC).
- Van Cott, Donna Lee (2000) *The Friendly Liquidation of the Past: The Politics of Diversity in Latin America*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Wade, Peter (1995) The Cultural Politics of Blackness in Colombia. *American Ethnologist*, 22 (2): 341-357.
- Warren, Kay B (1998) *Indigenous Movements and their Critics: Pan-Maya Activism in Guatemala*. Princeton: Princeton University Press.
- Yashar, Deborah (1999) Democracy, Indigenous Movements, and the Postliberal Challenge in Latin America. *World Politics*, 52 (1): 76-104.

Agradecimientos

Este artículo forma parte de una investigación más amplia sobre la política cultural del movimiento indígena caucano y el papel de los intelectuales públicos indígenas en este proceso. La investigación ha sido auspiciada por la Fundación Wenner-Gren para la Investigación Antropológica, la cual nos otorgó una beca de colaboración internacional a Myriam Amparo Espinosa, David D. Gow, Adonías Perdomo Dizú, Susana Piñacué Achicué, Tulio Rojas Curieux y a mí, de 1999 a 2002. Myriam Amparo Espinosa, David D. Gow y yo recibimos apoyo del Instituto Colombiano de Antropología en 1996-1997, dentro de un proyecto colaborativo financiado por Colciencias. La Escuela de Postgrados de la Universidad de Georgetown me apoyó durante los veranos de 1998 a 2000. La investigación en torno a la historia del Programa de Educación Bilingüe del CRIC surgió como una colaboración con el PEB, que hace varios años recibió una beca de la organización no gubernamental alemana *Terre des Hommes*, para producir una historia del programa. Conformamos un equipo, compuesto por Graciela Bolaños y Abelardo Ramos Pacho, integrantes del PEB, y mi persona, para recolectar información, coordinar talleres con otros miembros del programa y redactar un informe final. Mis agradecimientos muy profundos van a Graciela, Abelardo, Inocencio Ramos, Manuel Sisco y los demás integrantes del PEB por su hospitalidad, interlocución y sobre todo, su compromiso. Finalmente, agradezco a Daniel Mato y el equipo coordinador del Coloquio por la oportunidad de intercambiar ideas con colegas latinoamericanos, y a la Universidad Central de Venezuela y Georgetown University por su apoyo financiero que posibilitó mi participación en el Coloquio.