

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ECUADOR

PROGRAMA DE ANTROPOLOGÍA

CONVOCATORIA 2006-2008

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES
CON MENCIÓN EN ANTROPOLOGÍA

LA “EDUCACIÓN PROPIA” EN TERRITORIOS INDÍGENAS CAUCANOS:
ESCENARIOS DE HEGEMONÍA Y RESISTENCIA

LIBIA TATTAY BOLAÑOS

SEPTIEMBRE 2011

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ECUADOR

PROGRAMA DE ANTROPOLOGÍA

CONVOCATORIA 2006-2008

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES
CON MENCIÓN EN ANTROPOLOGÍA

LA “EDUCACIÓN PROPIA” EN TERRITORIOS INDÍGENAS CAUCANOS:
ESCENARIOS DE HEGEMONÍA Y RESISTENCIA

LIBIA TATTAY BOLAÑOS

ASESOR DE TESIS: CARMEN MARTÍNEZ NOVO

LECTORES: JOANNE RAPPAPORT

ALEXIS OVIEDO

BOGOTÁ, SEPTIEMBRE 2011

DEDICATORIA

A Roberto, el primer maestro comunitario de la organización, que se nos fue una noche sin despedirse; y con él a todos los maestros y maestras comunitarios de los territorios indígenas del Cauca.

A mis padres que me enseñaron el camino de la comunidad y la organización desde mis primeros años.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, la de mis padres, mis abuelos, que me orientaron desde dos historias distintas pero siempre con un corazón generoso y una bondad infinita; a mi familia organizativa el Consejo Regional Indígena del Cauca que ha sido parte de mi vida desde que tengo uso de razón, pues en sus territorios y comunidades es donde he aprendido mucho de lo que sé y donde sigo aprendiendo y caminando.

INDICE

Resumen	6
Introducción	7
Capítulo I	9
Consejo Regional Indígena del Cauca: pensando la educación desde la política.	
Capítulo II	23
De la educación “otra” a la “propia” educación	
Capítulo III	45
Las escuelas y sus maestros	
Capítulo IV	66
Siendo indígena, siendo oficial, siendo autoridad, siendo Estado	
Capítulo V	87
Educación propia: nociones en conflicto	
Conclusiones	105
Bibliografía	107

RESUMEN

Desde hace más de 30 años el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI) del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en Colombia, orienta un proyecto alternativo de educación concebido esencialmente como una práctica política y por consiguiente configurado como uno de los vehículos más fuertes de transmisión de los principios que sustentan la tradición de organización y resistencia indígena en el Cauca. Las bases del proyecto se han enfocado principalmente a la formación de maestros y maestras que más allá de cumplir un papel en el aula, orientan y alimentan la propuesta del movimiento indígena. Actualmente esta formación se da desde diferentes espacios orientados por el PEBI. Mientras que los enunciados pedagógicos y organizativos se emiten desde un proyecto organizativo con objetivos de cierta manera homogéneos (aunque el proceso interno también esté caracterizado por diferentes matices y grados de heterogeneidad), las prácticas y los discursos de los maestros y la dinámica educativa general ocurre en *escuelas y entornos comunitarios* con campos de fuerzas diferenciados. En este sentido, los lineamientos del proyecto están en pugna y en juego continuamente con las herencias dejadas por una educación tradicional incorporadas en fracciones de maestros y maestras, funcionarios educativos, las visiones de pasado, presente y futuro de las comunidades; la trayectoria organizativa de las mismas, además de los mecanismos estatales que regulan el campo educativo indígena. Todos estos matices enriquecen y complejizan el proyecto educativo enunciado desde la organización. En este sentido las resistencias y las hegemonías son múltiples, los discursos hegemónicos y contrahegemónicos están localmente situados y las recepciones tienen lugar en escenarios donde los campos de poder son distintos y configuran la manera cómo se desenvuelven particularmente las comunidades, las escuelas y sus maestros.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que presento a continuación busca indagar las tensiones entre un proyecto educativo anclado en una propuesta organizativa orientada por el Consejo Regional Indígena del Cauca y los escenarios locales donde se desenvuelve este proyecto, que incluyen especialmente las políticas del Estado que tienen lugar en territorios indígenas, incorporadas no sólo por los sujetos que representan el Estado y sus políticas sino en diversos matices por quienes hacen parte de la operativización del proyecto educativo orientado por el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, PEBI-CRIC. En este sentido busca reconocer los lineamientos y concepciones que subyacen al interior de la propuesta liderada por el CRIC y las tensiones que tienen lugar en el marco de las prácticas donde tiene lugar el proyecto “real”.

Este análisis hace parte de una mirada desde dentro del proceso. Hago parte desde hace algunos años del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca. Por razones personales y familiares he caminado junto a la organización desde pequeña y de este modo mi mirada busca reconocer los alcances del proyecto organizativo asentado particularmente en una propuesta alternativa de educación que piensa una sociedad distinta frente a aquellos obstáculos que podrían minar los desarrollos de dicho proceso. En este sentido son ojos cercanos los que miran y al mismo tiempo hacen parte de una práctica comprometida con los desarrollos de la organización.

Desde esta perspectiva el análisis que hace parte de este trabajo se ha nutrido de la participación en diversos espacios de discusión al interior del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural-PEBI, los recorridos por diferentes escenarios comunitarios como las escuelas y las asambleas territoriales, las conversaciones con personas ligadas al proceso, entre ellos quienes hacen parte del equipo PEBI, padres de familia, maestros y maestras, niños y niñas de las escuelas comunitarias del Cauca, y la revisión de las políticas educativas orientadas por el PEBI, insertas en diversos tipos de documentaciones, desde mandatos organizativos a documentación expresamente desarrollada para orientar la dinámica escolar frente a las políticas emitidas por el

Estado que tienen lugar en los cuerpos y prácticas de quiénes se desenvuelven en los territorios indígenas.

Siguiendo este enfoque el texto aborda cinco capítulos fundamentales, el primero desarrolla una contextualización de la propuesta educativa en el marco de los lineamientos y principios del Consejo Regional Indígena del Cauca; el segundo capítulo se orienta a un breve desarrollo de las transformaciones normativas que han posicionado la “educación propia”, nicho conceptual en el que se desarrolla la integralidad de la propuesta educativa, siguiendo un camino de normativas generales a marcos jurídicos especiales que norman la educación indígena en Colombia; el tercer capítulo contiene un sentido más etnográfico que ubica a las escuelas y sus maestros como escenario fundamental de disputa de esa “otra educación” que se viene desarrollando; a continuación el siguiente capítulo desarrolla las principales tensiones que se dan entre un proyecto organizativo de carácter local con estructuras comunitarias específicas para su desarrollo y las estructuras del Estado que marcan la lógica en la que se desenvuelve la educación en las comunidades indígenas; por último, el capítulo cinco aborda algunas nociones centrales que entran en conflicto entre la dimensión organizativa del Consejo Regional Indígena del Cauca y las nociones vigentes en las mentes y prácticas que ocurren en territorios indígenas y en el marco de la sociedad nacional.

Finalmente este breve texto busca que los análisis presentados sean útiles para el fortalecimiento de una dinámica educativa, legítima y pertinente, para las comunidades que hacen parte de los territorios indígenas del Cauca, particularmente.

CAPÍTULO I

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA: PENSANDO LA EDUCACIÓN DESDE LA POLÍTICA

En la historia de las luchas indígenas en Latinoamérica, y particularmente en la lucha de los pueblos indígenas de Colombia, han existido distintos tipos de lucha. No toda ella fue realizada abriendo con palas y azadones los campos de los terratenientes, huyendo de la policía y el ejército. Ni tampoco se buscaron las reivindicaciones a un nivel puramente político o legal. Además de todo ello existía otro campo de lucha. Otro espacio más difícil de percibir pero no por ello menos necesario para el movimiento indígena: la educación. Es de la educación, particularmente de la educación indígena de lo que trata este documento, una educación enmarcada en un proyecto político organizativo liderado por el Consejo Regional Indígena del Cauca. En adelante haremos una contextualización del surgimiento del Consejo Regional Indígena del Cauca y de lo que ha significado la educación en el contexto de la organización.

Los comienzos del Consejo Regional Indígena del Cauca

El Cauca, situado al sur-occidente de Colombia, constituye una de las regiones con mayor población indígena en el país. En su interior se asientan 9 pueblos indígenas de los 92 que existen en la nación (DANE, 2005). Igualmente, es nicho de diversas lenguas propias como el nasayuwe, el namtrik, el quechua o ingano y el siapidara que hacen parte de las 65 lenguas que tiene Colombia. Los pueblos indígenas de Colombia se encuentran organizados en 679 resguardos de los cuales 84 se encuentran en el departamento del Cauca. La población indígena de Colombia asciende a 1.392.623 y de ésta 248.532 habitantes viven en el departamento (DANE, 2005). Actualmente, la población indígena asciende al 21% del total de la población del Cauca. Este es una lectura actual del territorio dónde surgió el Consejo Regional Indígena del Cauca.

A principios de los años 70 surge en Colombia el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en el contexto de las luchas populares y en especial de las luchas agrarias. Terrajeros indígenas, incluidos mayores, mujeres y niños recuperaban tierras en haciendas como la de El Credo (Tacueyó) y el Chimán (Silvia) en territorio caucano (CRIC, 1983).

Cada día crecía el descontento y crecían también los comuneros dispuestos a conseguir por vías de hecho las tierras que más tarde se les reconocerían por derecho propio. Así en el mes de febrero de 1971, dirigentes indígenas, campesinos y *colaboradores*¹ convocaron una asamblea en Toribio, Cauca, a la que asistieron más de 2000 indígenas de 9 comunidades. En la asamblea de Toribio nació entonces una nueva organización, diferenciada del movimiento campesino, que buscaba dar voz a las crecientes demandas del sector indígena: el CRIC. El mismo año, en el mes de septiembre, una segunda asamblea en La Susana, Tacueyó, nombró unas directivas estables y consolidó el programa de la nueva organización cuyos puntos iniciales buscaban: recuperar las tierras de los resguardos; fortalecer los cabildos indígenas; no pagar terraje²; hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación; defender la historia; la lengua y las costumbres indígenas y, finalmente, formar profesores para educar con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua (CRIC, 1983).

En este sentido, el CRIC hace parte de las organizaciones y movimientos indígenas surgidos en los años setentas que se fundaron sobre los principios de una tierra entendida como madre y no sólo como medio de producción; la defensa de una identidad cultural con sus correspondientes formas de organizarse; la defensa de la lengua y las costumbres y el derecho a organizarse sobre una base étnica y a partir de

¹ Existen varias acepciones sobre qué significa ser colaborador, un término acuñado desde *fuera del* movimiento indígena, que sin embargo actualmente ha sido apropiado por las comunidades y sus organizaciones. En su connotación más ampliamente reconocida un colaborador es alguien que participa en una lucha que no es la suya propia, aquel que no es indígena pero hace parte del movimiento indígena. En algunas comunidades un colaborador es alguien que trabaja por el movimiento indígena sin buscar una remuneración económica. Además, la palabra colaborador hace referencia a los no indígenas que participaron desde los comienzos en la conformación del CRIC para diferenciarlos de los *solidarios* que hacían parte del Movimiento de los Solidarios (Caviedes, 2002).

² Pago que hacían los indígenas en las haciendas para tener derecho a una parcela dentro de las tierras de los hacendatarios. El terraje consistía en la realización de un trabajo gratuito de hasta cinco días semanales en labores de tumar montaña, establecer cultivos y recolectar cosechas.

modalidades propias (Jimeno y Triana,1985; Gros,1990; Jackson,2002; Van Cott, 2002; PEBI, 2004).

Adicionalmente Gros (2000) afirma que la conformación del CRIC en la época, tenía un elemento distintivo frente a otro tipo de organizaciones sociales y éste fue su afán de convertirse en una especie de federación de cabildos indígenas (autoridades comunitarias tradicionales) y no en una organización completamente nueva que fuera a duplicar o a destruir las instancias consuetudinarias. De esta manera explica su éxito en la convocatoria de comuneros y comuneras frente a la recuperación de tierras que para finales de los años setenta contaba en su haber con una parte considerable de territorios *ancestrales* (aquellos que originalmente tenían título de resguardo colonial) recuperados.

En este sentido la práctica organizativa real en los comienzos estaba ligada completamente a la tierra, sin embargo constituía la tierra la raíz que buscaba reivindicarlo todo. En palabras de algunos de los activistas no indígenas del CRIC (Bolaños, Londoño: entrevistas 2007) “El CRIC buscaba la reintegración de territorios tradicionales como condición para reproducir las culturas indígenas” (Ponencia PEBI-CRIC, 2007). El acceso a la tierra era un paso para “recuperarlo todo”, es decir se convertía en una plataforma que permitiría la valoración de la cultura, la valoración de lo “propio”, incluyendo como elemento fundamental el proyecto educativo.

De este modo además de las demandas por la tierra los puntos abordados en la primera asamblea ya señalaban una preocupación central por la educación ligada a la cultura y a la lucha política. Quienes estaban en los comienzos de la organización anotan que el CRIC venía desarrollando un proceso de educación no formal, orientado fundamentalmente a la capacitación de los cabildos en el ejercicio de sus derechos internos y organizativos, al igual que en sus derechos jurídicos. Los talleres de capacitación para los comuneros abordaban principalmente la investigación de la historia del país y de Latinoamérica, la crítica de las estructuras dominantes e indirectamente pero de manera absolutamente necesaria, ocurría un proceso de alfabetización pues muchos de ellos no sabían leer ni escribir (Castillo, 2003).

En los primeros años de lucha el no saber leer y escribir constituía una preocupación latente para las comunidades pues era necesario revisar los títulos o

escrituras de sus resguardos y los problemas de tierra exigían levantar censos de población, hacer adjudicaciones, elaborar actas, guardar memorias de sus reuniones y asambleas comunitarias y un sin número de actividades que con el desarrollo organizativo, iban tomando mayor dimensión (PEBI, CRIC: 2003). El carácter político organizativo que se otorgaba a la lectura y la escritura, y que se conservaría en el enfoque pedagógico posterior, queda consignado en el nombre de la cartilla que se utilizaba en procesos de alfabetización de adultos a finales de los años setenta “*Aprender a leer es aprender a luchar*”.

De este modo, algunos recuerdan su cercanía con la lectura o la escritura a partir de espacios de discusión de coyuntura -muchas veces clandestinos- que se nutrían con la lectura de periódicos y material legislativo de la época.

De alguna manera, la función tradicional que se asignaba a la escuela frente al desarrollo de habilidades lecto-escritoras en castellano tuvo un giro en el campo organizativo desplazando la concepción de la lectura y escritura como un saber necesario pero inserto en el marco de un enclave externo que respondía a un proyecto hegemónico, a un saber necesario en el campo de la organización y la resistencia sumando una razón al objetivo de desarrollar escuelas orientadas políticamente por las comunidades.

Posteriormente, en 1978, dentro del quehacer organizativo se consolida la necesidad particular de crear un programa de educación bilingüe. En ese entonces la educación oficial de la región se caracterizaba por el divorcio entre la escuela y la política comunitaria, la no valoración de lo indígena, la ausencia de respeto por las autoridades comunitarias, el silencio de la lengua indígena dentro de los salones escolares, el autoritarismo de los maestros, y una enseñanza que desconocía y menospreciaba el entorno (PEBI, 2004). La educación estaba en manos del gobierno y de la Iglesia Católica y este factor se señalaba como uno que no beneficiaba los intereses indígenas. A partir de la crítica de este escenario surge un programa inicial que buscaba “lograr un posicionamiento político a través de la escuela” (PEBI, 2004: 40), orientado a que las comunidades se apropiaran de la educación y la asumieran como parte de su cotidianidad y particularmente como un espacio de lucha. Las primeras escuelas comunitarias se fundaron en lugares que habían sostenido luchas por

la tierra y estaban de alguna manera medianamente organizados. Esto significaba una dirigencia consiente de la importancia de la lucha, formada a partir de la participación en los primeros espacios organizativos y con manejo de los parámetros de la organización: *unidad, tierra y cultura*.

Desde entonces muchas cosas han cambiado. De las reuniones clandestinas en las comunidades con dirigentes y curiosos que difícilmente sabían leer o escribir, el CRIC y particularmente el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI) ha pasado a manejar el proceso de contratación de la educación en los territorios indígenas del departamento del Cauca y orienta actualmente la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN), un proceso de educación propia a nivel superior, uno de cuyos programas bandera: Pedagogía Comunitaria, se orienta a la formación de maestros comunitarios.

El proyecto conserva claramente sus enfoques iniciales al concebir la educación como una estrategia política central para el avance organizativo y especialmente resignifica y extiende el papel de la escuela dentro del contexto indígena, dibujándola como un laboratorio cultural articulado a la integralidad de la dinámica comunitaria y organizativa (Bolaños, 2010). En este sentido, Avelina Pancho, una de las dirigentes indígenas con mayor reconocimiento dentro de la organización señalaba recientemente:

[El proyecto educativo adoptado por el CRIC] no se ha centrado estrictamente en la educación escolarizada, si no en la educación comunitaria desde una perspectiva de liberación y transformación del sistema de dominación ideológica, política y cultural (Pancho, 2007).

Estas palabras sitúan al proyecto educativo dentro de un campo de poder político y lo configuran, de una manera u otra, como un proceso de resistencia y de creación de un nuevo orden social. En este sentido la educación es concebida esencialmente como una práctica política y por consiguiente configurada como uno

de los vehículos más fuertes de transmisión de los principios que sustentan la tradición de organización y resistencia indígena en el Cauca.

En la práctica, las bases del proyecto se han enfocado principalmente a la formación de maestros y maestras que, más allá de cumplir un papel en el aula, orientan y alimentan la propuesta del movimiento indígena. En este sentido las escuelas son vistas como ejes de organización local y productoras de dirigentes comunitarios y no como planteles dedicados exclusivamente al entrenamiento académico de los niños (Rappaport, 2003).

Actualmente la formación específica de estos maestros y maestras tiene lugar de diversas maneras: licenciatura en Pedagogía Comunitaria, orientaciones organizativas, cursillos, talleres del Programa, Asambleas educativas. El control de esta formación está a cargo fundamentalmente del CRIC, mientras que los maestros se desempeñan en escuelas comunitarias diversas.

A diferencia de muchos análisis que conciben la escuela como un instrumento privilegiado de la hegemonía donde se reproducen los valores imperantes y se legitima la dominación, esta investigación la concibe como un mecanismo de resistencia. Así mismo tomando distancia de la literatura que señala la escuela como una de las principales herramientas de asimilación o aculturación en territorios indígenas (Rival, 2000; Cannesa, 2004); este trabajo quiere justamente explorar cómo la escuela ha sido apropiada por una organización indígena para convertirla en un espacio contrahegemónico que reproduce una forma específica de ver el mundo enfrentada a múltiples direccionamientos y tensiones con el proyecto hegemónico general. ¿Qué significa entonces apropiarse de la escuela para elaborar un proyecto de resistencia? ¿Es esto posible?

En este sentido este trabajo analiza los efectos del proyecto educativo del CRIC como un campo de resistencia en un escenario en disputa. Mientras que los enunciados pedagógicos y políticos de la formación se emiten desde un proyecto organizativo colmado de matices pero con objetivos de cierta manera homogéneos, la vida de las escuelas es diversa, y por consiguiente, los efectos de estos enunciados se dan en escenarios con recepciones localmente informadas.

Las escuelas *comunitarias*, aún desarrollando un proyecto alternativo de educación, incorporado en sus maestros y maestras, deben responder en gran medida a las normativas del sistema nacional estatal. Las comunidades, su historia y su organización también se diferencian. Existen comunidades donde ser indígena es una apropiación reciente, otras son gestoras del proceso organizativo y otras tienen proyectos de futuro en disputa sobre si debe fortalecerse lo *propio* (con diferencias acerca de las concepciones de lo propio) o realmente poner énfasis en las competencias de *afuera*. Esto quiere decir que los lineamientos del proyecto están en pugna y en juego continuamente con las herencias dejadas por una educación tradicional incorporadas en fracciones de maestros y maestras, padres de familia y comunidad en general; las visiones de pasado, presente y futuro de las comunidades; la trayectoria organizativa de las mismas, además de los mecanismos estatales que regulan el campo educativo indígena. Todos estos matices finalmente enriquecen y complejizan el proyecto educativo enunciado desde la organización. En este sentido las resistencias y las hegemonías son múltiples, los discursos hegemónicos y contrahegemónicos están localmente situados y las recepciones tienen lugar en escenarios donde los campos de poder son distintos y configuran la manera cómo se desenvuelven particularmente las comunidades, las escuelas y sus maestros.

En este sentido a continuación menciono algunos de los elementos conceptuales que me han servido como ventanas de comprensión para esta investigación particular.

¿Desde dónde abordo el análisis del proyecto de educación del Consejo Regional Indígena del Cauca?

Concibo el proyecto de educación del CRIC como un campo de resistencia a nivel local que toma lugar dentro del escenario educativo. Pretendo examinar este proceso desde el concepto de hegemonía desarrollado por Gramsci, enfatizando las manifestaciones de dominación-resistencia en este contexto particular. En este sentido abordaré brevemente el concepto de hegemonía, sus articulaciones con la educación y específicamente con la escuela.

Hegemonía

Gramsci concibió la hegemonía no solamente como dirección política, sino también como dirección moral, cultural e ideológica (Gramsci, 1971). En este sentido es esencial señalar que para Gramsci la conquista de la hegemonía era un proceso, un hecho no sólo político sino cultural que llevaba consigo la implementación de una manera de ver el mundo.

Gramsci comprendió que la producción y reproducción de las relaciones sociales -y políticas- no podía darse, exclusivamente a través de la coerción, se daba de múltiples (y complejas) formas, donde las ideologías tenían un papel decisivo. Por ello lograr la hegemonía requería de una reforma moral e intelectual de la sociedad (Gramsci, 1971).

En consecuencia la implementación de la hegemonía sólo era posible a partir de lo que Gramsci denominó *consenso*. Esto significaba que el éxito de una hegemonía dada requería el *consentimiento activo* de los *actores subalternos* frente a cierto tipo de valores y contenidos ideológicos y morales característicos de una hegemonía particular

Por otra parte, Gramsci comprendió y subrayó la unidad entre coerción y consenso en situaciones de dominación y en este sentido entendió la fragilidad de la hegemonía, señalando que ésta nunca es total ni absoluta. En uno de los puntos señalados en su análisis de las clases subalternas afirma que es preciso estudiar su adhesión activa o pasiva a las formaciones políticas dominantes, los intentos de influir en los programas de estas formaciones para imponer reivindicaciones propias y las consecuencias que tales intentos tienen en la determinación de procesos de descomposición y de renovación o de neoformación. En este punto particular señala además la necesidad de analizar las formaciones de los grupos subalternos para reivindicaciones de carácter restringido y parcial. (Gramsci, 1971) Desde esta perspectiva las clases subalternas no son concebidas como sujetos pasivos que reciben homogéneamente los principios y valores hegemónicos.

Sin embargo, pese a que Gramsci plantea una población subalterna activa, ésta actúa dentro de los marcos ofrecidos por el Estado hegemónico. Es decir que la matriz donde se desenvuelve la acción subalterna es un marco dado por las clases dominantes, no es una invención de las clases subordinadas. Desde esta perspectiva las

manifestaciones subalternas no son consideradas como expresiones autónomas de la política y cultura subalterna (Roseberry, 1994).

Finalmente una lectura de Gramsci, es útil en el sentido que su análisis relacionado con los procesos hegemónicos señala la *pluralidad* tanto en las clases dominantes como en las clases subalternas. Y por consiguiente ofrece pistas sobre los ámbitos que deberían ser considerados para su estudio, entre ellos su formación “objetiva” en la esfera económica: movimientos, cambios y transformaciones en la producción y la distribución, su distribución social y demográfica en el tiempo y el espacio, sus relaciones sociales y culturales con otros grupos dentro y más allá de la región o esfera de influencia. Particularmente interesante para esta propuesta es la afirmación de Gramsci sobre la diferenciación espacial en términos de implementación de la hegemonía, especialmente el disparate y desigual desarrollo de poderes sociales en espacios regionales.

Posteriormente, diversos autores han realizado lecturas alternativas sobre elementos centrales al concepto de hegemonía desarrollado por Gramsci. En términos de esta investigación es pertinente la aproximación de Corrigan y Sayer (2000) frente al poder del Estado. Estos autores no sitúan dentro de las razones principales de implementación de una hegemonía la noción de consenso ideológico. Para Corrigan y Sayer (2000) el poder del Estado descansa en su facultad coercitiva que incluye y legitima ciertos tipos de sujetos e identidades mientras niega otros. El Estado se manifiesta continuamente a través de sus normativas y en esas normativas reside su poder.

En este sentido, el Estado “nunca deja de hablar” (Corrigan y Sayer, 2000). En el contexto de esta investigación Estado son pruebas de saberes, políticas educativas para pueblos indígenas, procesos de selección de maestros y maestras, organización regulada de los tiempos y los espacios escolares, herencias en la formación de hombres y mujeres, entre otros. Específicamente para esta investigación el Estado tiene auditorios diferenciados, puede hablar más bajo o más alto o puede ser escuchado completa o parcialmente de acuerdo al contexto de recepción (Abu Lughod, 2006).

William Roseberry (1994), por su parte, enfatiza el concepto de hegemonía como proceso, como un continuo campo de lucha entre las clases subalternas y las

clases dominantes con múltiples matices y complejidades. Éste énfasis le es útil para subrayar, más allá de cómo se implementa una hegemonía particular, las resistencias, las manifestaciones contrahegemónicas que toman lugar en territorios en disputa. Roseberry asume las clases subalternas como sujetos que actúan sobre los pliegues y los márgenes que la hegemonía no controla. En palabras de Scott citado por Roseberry: “Los dominados saben que son dominados, saben cómo y por quienes y lejos de consentir esa dominación dan inicio a todos los modos sutiles, de soportarla, socavarla, de transformar, los mundos desiguales y de poder en que viven” (Roseberry, 1994: 220).

En este escenario de investigación particular esos modos de subvertir la hegemonía se combinan con otros menos sutiles que conllevan un carácter contrahegemónico más explícito como ciertas manifestaciones públicas de resistencia emitidas desde el CRIC.

Sayer (1994) subraya además, que analizar la hegemonía es útil para entender cómo el proceso de dominación moldea las expresiones de la subalternidad: palabras, imágenes, símbolos, formas y organizaciones, cómo los subalternos hablan de la dominación, qué lenguaje es el que prevalece. De cualquier forma, en un contexto regional donde además de los principios hegemónicos de Estado ha tenido una fuerte influencia la herencia organizativa con discursos y prácticas que circulan fuertemente en algunas comunidades, la pregunta se enfoca además a cómo las dos tendencias (entre otras tendencias que también pueden estar presentes en los territorios indígenas) han moldeado los sujetos que hacen parte de este proceso.

Finalmente, asumo el concepto de hegemonía como un proceso que no corresponde a un todo acabado, monolítico, con límites definidos si no más bien a un proceso político de dominación y lucha problemático y debatido (Roseberry, 1994: 216). En este sentido es esencial entender que los campos dominación-resistencia no son bipolares, ni estáticos, pues las situaciones sociales son infinitamente más complejas. El mundo tiene un carácter multidimensional, no sólo compuesto por dos facciones homogéneas de dominados y dominadores; y por consiguiente está caracterizado por campos de fuerza diferenciados con múltiples matices (Roseberry, 1994). Roseberry propone entender los campos fuerza en términos más complejos y

procesuales. Esta aproximación es esencial para mi propuesta pues no pretendo abordar dominación y resistencia como dos procesos aislados y perfectamente diferenciables, sino más bien como dinámicas que se manifiestan de forma gradual y matizada en determinados contextos de acción y recepción.

Hegemonía y escuela

Diversos estudios han abordado la articulación de la educación, y específicamente de la escuela, con procesos hegemónicos. Esto ha sido posible partiendo del concepto de hegemonía acuñado por Gramsci, que ubicó a la escuela como uno de los campos esenciales para la transmisión de los principios y valores hegemónicos, fundamentales en la conquista del campo de la cultura.

Para Gramsci, haciendo un análisis de su época en Italia, las instituciones sociales, entre ellas la escuela, no eran entidades neutrales, estaban al servicio de la hegemonía existente, y por consiguiente atadas intimamente a los intereses de los grupos sociales más poderosos, especialmente la burguesía.

Pese a que las instituciones se han transformado y la escuela con ellas, la presencia de la escuela sigue siendo percibida esencialmente como un instrumento de consolidación de la hegemonía, un mecanismo para reproducir los valores de la elite dominante, un instrumento al servicio del Estado. Esta concepción es aún más fuerte cuando se trata de una escuela inscrita en zonas rurales o indígenas. En algunos casos, la escuela ha sido asumida, no sin argumentos, como un enclave del Estado con fuertes repercusiones negativas en las culturas indígenas. La escuela es vista como una herramienta de asimilación y aculturación (Rival, 2000). Laura Rival, quien desarrolló un trabajo sobre la escuela entre los Huaoranis, afirma que la escolarización formal, cuya función principal es la formación de ciudadanos modernos, ha creado las condiciones para que las identidades dominantes menoscaben la continuidad de las identidades minoritarias. Aún en propuestas escolares que responden a políticas de derecho diferencial para los pueblos indígenas los beneficios de la escuela intercultural, bilingüe o multicultural han sido puestos en tela de juicio señalando que algunas de estas propuestas esconden un carácter discriminatorio, no han sido exitosas en el

fortalecimiento de las culturas indígenas y finalmente no promueven la igualdad en el acceso a oportunidades frente al mundo blanco-mestizo (Mejía, 2000, Martínez, 2009).

Más allá de estas concepciones de escuela que la sitúan como una herramienta a través de la cual el Estado impone una ideología y enfatizan los aspectos negativos de un proyecto escolar regularmente ajeno a la cultura donde se desenvuelve - o en otros casos cercano pero elaborado desde instancias externas a las mismas comunidades -, existen otros proyectos que han visto en la escuela su capacidad para acercar a la sociedad a un conocimiento crítico y la posibilidad de ser un espacio de oposición a las imposiciones ideológicas (Freire, 1975; PEBI-CRIC, 2003). Desde hace algunos años diversas corrientes pedagógicas que ligan la educación a la política como la escuela activa, la pedagogía de la liberación, la escuela crítica, proyectos que veían la educación como una herramienta al servicio de un proyecto liberador o revolucionario, buscaron extender la capacidad de subversión de la escuela hacia una concepción de escuela más allá de su papel de transmisión de contenidos escolares, haciendo explícito su papel social y político (Freire, 1978; MacLaren, 1995).

Dentro de las propuestas más innovadoras en el escenario indígena esto significó visualizar una escuela que tenía lugar en diversos espacios comunitarios, con un papel claro de fortalecimiento cultural, una participación amplia de todos los sectores de la comunidad en su orientación, y la inserción de contenidos y metodologías más acordes a contextos culturales y sociales particulares (López, 1996).

Rockwell (1994), cuyo trabajo se enmarca en una historización de la escolarización en Tlaxcala-México, fundamentalmente durante los años posteriores a la revolución mexicana, señala como uno de los principales limitantes de la investigación escolar la noción de la escuela como un aparato de transmisión de las ideologías del Estado. Para Rockwell las escuelas, igual que otras instituciones, son construcciones sociales donde actúan múltiples actores e intereses. Entre ellos autoridades, padres de familia, niños, niñas, profesores, etc. En este sentido las escuelas no son receptores homogéneos de las políticas del Estado, en ellas tienen lugar resistencias y las acciones de los diferentes actores que moldean la institución, los tiempos, los espacios, las maneras de aprender y enseñar.

Desde mi punto de vista surgen dos elementos de reflexión: 1. No es posible negar el papel de las escuelas como aparatos reproductores de ideología. 2. No son solamente los principios hegemónicos del Estado los que pueden tomar lugar en la escuela, también es posible transmitir la ideología de un proyecto organizativo particular. De otra parte la construcción del proyecto educativo CRIC señala claramente lo que Rockwell anota y es la interacción de diversos actores en el modelamiento de la propuesta educativa propia. Esta propuesta no se hace únicamente desde elites organizativas y aterriza luego en las escuelas sino que se ha nutrido de gran manera de la experiencia de y con las comunidades. Esto no significa que no exista un sector específico que ha articulado y orientado la reflexión de la propuesta educativa durante varios años, significa que la propuesta se ha transformado a partir de las exigencias, reflexiones, enfrentamientos de y con padres, niños, niñas, maestros y maestras, autoridades, entre otros.

A nivel metodológico Rockwell señala que los análisis de la escuela orientados hacia la documentación del discurso oficial público (programas curriculares, leyes, reportes libros de texto) suponen que los sistemas educativos cumplen lo que el gobierno señala en términos de ciudadanía y de una visión racional del mundo y que cambian uniformemente cuando las políticas centrales son modificadas. En términos de este trabajo busco analizar la documentación del discurso oficial justamente con la idea opuesta, es decir, que no hay una recepción e implementación uniforme de las normativas y programas que vienen del Estado, de igual manera si existe un segundo discurso oficial a nivel local, que sería el emitido desde la organización, tampoco este discurso y sus expresiones materiales son implementados uniforme y regularmente. Cada una de las tendencias tiene giros y profundidades distintas de acuerdo a escenarios locales particulares.

Siguiendo una afirmación de Rockwell un trabajo etnográfico desde la escuela permite no elaborar una asociación automática de las escuelas como aparatos estatales y al mismo tiempo permite, en este caso particular: *escuelas comunitarias* con una orientación distinta al proyecto estatal, develar qué permanencias y marcas del Estado tienen lugar.

En este sentido el fundamento de esta investigación busca interrogar la propuesta educativa orientada por el CRIC observando hasta qué punto se puede configurar este proceso educativo como un campo de resistencia y qué lo caracteriza en relación con la construcción de sujetos políticos diferenciados de los lineamientos hegemónicos del Estado, develando las tensiones particulares entre estos dos o más lineamientos. De otro modo revisa cómo los maestros, maestras, autoridades, padres de familia y comunidad apropian, negocian o impugnan los enunciados emitidos desde el CRIC y aquellos lineamientos difundidos y decretados por el Estado. Es de esta temática de la que nos ocuparemos en adelante.

CAPITULO II

LA EDUCACIÓN PROPIA EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DEL PAÍS

DE LA EDUCACIÓN “OTRA” A LA PROPIA EDUCACIÓN

La temática de la educación indígena ha tocado en buena parte las discusiones en el campo educativo en Colombia desde hace más de treinta años. En el marco de este debate y de las políticas que lo caracterizan se observa la variedad conceptual que matiza los distintos enfoques. Los títulos comprenden términos como etnoeducación, educación indígena, educación intercultural, educación intercultural bilingüe, educación endógena, educación propia, entre decenas de denominaciones. En este sentido, no estamos ante una realidad única y monolítica y mucho menos monocultural, tampoco estamos frente a un campo de comprensión único y perfilado con una única vertiente de análisis y actuación.

El siguiente capítulo se fundamenta inicialmente en la lectura que puede hacerse a través de las ventanas legislativas y normativas que efectivamente ofrecen señales de los cambios en las concepciones y desarrollos de la educación indígena en el país, y de alguna manera cristalizan quizá otras luchas y desarrollos que no son visibles en el marco general hasta que son recogidos en desarrollos normativos; por otra parte busca caracterizar “la educación propia”, sin olvidar su especificidad frente a los alcances de otras perspectivas y específicamente frente a las políticas educativas que han marcado los ires y venires de la educación en territorios indígenas en Colombia.

Desarrollos de la educación indígena en Colombia

Colombia hace parte, junto con otros países latinoamericanos, (entre ellos Brasil, México, Ecuador y Venezuela) de aquellos que en la última década del siglo XX modificaron su constitución reconociendo el carácter multiétnico y pluricultural de la nación. De una legislación que en el siglo XIX estaba marcada por un enfoque

integracionista frente a la cuestión indígena, buscando literalmente “civilizarlos, evangelizarlos, amestizarlos” (Rojas: 2006), se transita hacia un escenario a principios del siglo XX donde el enfoque que prevalece en decretos y acuerdos dispersos es uno de “respeto a la diferencia”.

De esta primera etapa, en el siglo XIX, hacen parte normativas como el Decreto del Libertador (1820) que definía en materia indígena: “los niños mayores de 4 años y menores de 14 deben asistir a la escuela y aprender el saber reconocido por el hombre blanco”, las misiones no sólo deben evangelizar sino difundir la civilización occidental, edificar las poblaciones indígenas e instruir las en la religión, la moral y demás aspectos necesarios para la vida”.

En esta primera etapa, y aún en etapas más recientes, la Iglesia ha jugado un papel central en lo que podría denominarse “administración de poblaciones”, particularmente frente a la educación en las zonas más apartadas del país. El Estado, desde la firma del Concordato con la Santa Sede en 1987, ha privilegiado a la Iglesia como su “delegada” y representante en territorios indígenas especialmente frente a una de las funciones que tradicionalmente han sido su responsabilidad: la atención educativa. En este sentido el Estado autorizó a la Iglesia la creación de centros educativos con el objetivo de evangelizar los grupos étnicos presentes en territorio colombiano (1887), ratificando esta encomienda mediante convenios en 1903, 1928 y 1953. Los territorios habitados por pueblos indígenas fueron considerados Territorios de Misiones.

Pese a que en 1956 se expidió en Colombia una ley que creaba la Educación Pública, quitándole a la iglesia católica la potestad sobre toda la educación en el país, esta mantuvo los privilegios sobre los territorios de Misiones, que eran administrados por vicariatos y prefecturas apostólicas. En 1973 se ratificó el Concordato entre la Santa Sede y el Estado colombiano en materia de educación.

La etapa denominada “integracionista” en el marco de los desarrollos educativos del país, es leída por el movimiento indígena, desde la otra orilla, como la etapa de mayor “desintegración” cultural en los territorios indígenas con la iglesia y la sociedad dominante a la cabeza.

Posteriormente, a partir de los años setenta el giro frente a la educación indígena toma un viso de reconocimiento a la diferencia. En este sentido, en 1970 y luego en

1978 mediante el decreto 1142, uno de los hitos fundamentales en la historización de la educación indígena, se define que la educación debe ser acorde a las necesidades y características culturales de los pueblos, permitiendo a dichos pueblos la participación en el diseño de sus programas educativos, alfabetizar en lengua materna, desarrollar horarios y calendarios especiales y establecer criterios de selección y formación de maestros indígenas (Decreto 1142, 1978). No obstante los alcances del decreto, el Ministerio de Educación Nacional conservaba la función de evaluación y control de estos procesos educativos.

Es evidente en una revisión histórica de la educación indígena en Colombia que muchos de los elementos recogidos de manera temprana en el decreto 1142, siguen siendo exigidos por las comunidades indígenas y sus organizaciones, pues pese a los avances constitucionales, la operativización de la educación, específicamente frente a los mecanismos de evaluación y control educativo, muchas veces desvirtúa los principios consignados en el proyecto político educativo general.

Previamente a la constitución de 1991 se viabilizaron otros decretos, relacionados en esencia con ámbitos de excepción de la reglamentación general cuando esta tuviera que ver con asuntos indígenas, en este sentido en 1986 se exonera del sistema de Concurso a los maestros indígenas, se exceptúa de título profesional a las directivas docentes de poblaciones étnicas minoritarias en 1987 y finalmente se exonera a los territorios indígenas de la aplicación del Programa Escuela Nueva, destinado al entorno rural del país.

Esta exoneración implícitamente reconoce la existencia de modos distintos de educar en territorios indígenas y en este sentido reconoce tempranamente la necesidad de una política diferencial para minorías étnicas. Las comunidades indígenas estarían orientadas en el marco de la etnoeducación y la educación propia específicamente para el Cauca, y se reconoce que éstas llevan procesos adelantados en términos de la orientación de su dinámica educativa.

Cabe subrayar que en Colombia, el reconocimiento de la autonomía de los pueblos indígenas por parte del Estado y de su capacidad para orientar y diseñar sus propios procesos, aparece de manera temprana en la legislación (1976). Esta situación está relacionada con el modo cómo se han efectuado las reivindicaciones en el campo de la educación indígena que nunca estuvieron desligadas de los reclamos organizativos

signados por el imperativo de la autonomía, desdeñando frecuentemente los modos asistencialistas. Pese a que tal como mencionamos anteriormente los alcances en la vía normativa no necesariamente van de la mano de la implementación operativa en la práctica comunitaria, por diversas razones que exploraremos más adelante; es fundamental señalar que la autonomía como principio reivindicativo ha estado presente en las raíces del proyecto organizativo de educación desde los primeros años.

En el marco del programa educativo del CRIC el Estado no conservaría el papel de orientador y verificador de las dinámicas educativas, el Estado se convierte en este sentido en un “facilitador” del derecho y no en un “ejecutor” del derecho a la educación indígena o propia, cediendo este papel a los pueblos indígenas y sus organizaciones.

La Constitución de 1991: cristalizando los derechos indígenas

En el año de 1991 el Estado colombiano anuncia la nueva Constitución que reconoce la diversidad étnica y cultural del país y garantiza su protección (Artículo 7); traduciendo este reconocimiento en un conjunto de derechos específicos que favorecen a las comunidades indígenas, entre ellos el derecho a la autodeterminación de los pueblos, el derecho a la protección de las culturas, al uso y oficialidad de las lenguas, a la enseñanza bilingüe, a una educación con respeto de la identidad. 1991. De este modo marca una diferencia en la lectura de los derechos de los pueblos indígenas reconociendo a los grupos étnicos como sujetos de derecho colectivo y no como personas individuales (Enciso: 2004).

A continuación presentamos en el siguiente cuadro una síntesis de los derechos más relevantes que favorecieron la plataforma de desarrollo de una “educación propia” en el país “indígena”:

Artículo 7	El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana
Artículo 10	Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparte en las comunidades con

	tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.
Artículo 68	Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad.
Artículo 70	El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso de todos los colombianos en igualdad de oportunidades por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de educación de la identidad nacional. La cultura en sus diferentes manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la nación.

De este modo ciertos artículos consignados en la Constitución han sido centrales para consolidar los desarrollos del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del CRIC. La plataforma esencial es el artículo séptimo: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana”, además se oficializa el uso de las lenguas indígenas en sus territorios y fundamentalmente el Estado garantiza que los integrantes de los grupos étnicos tengan el derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad (Constitución 1991).

En 1991 también se oficializa la Ley 21, ley aprobatoria del Convenio 169 de la OIT, que establece: “Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados, la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional (Art. 26). Los programas y servicios educativos se desarrollarán y aplicarán en cooperación; se asegurará la formación de sus miembros y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, además, los gobiernos deberán reconocer los derechos de estos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, para lo que se les facilitarán recursos apropiados (Art. 27)

El artículo 27 es uno de aquellos que ha permitido la creación de escenarios educativos como la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural y que legitima y

reconoce la capacidad de los pueblos indígenas y sus organizaciones para orientar los procesos educativos.

Siguiendo los desarrollos constitucionales en 1992, el decreto 2127 establece la división de Etnoeducación en la estructura orgánica del Ministerio de Educación Nacional (MEN). En este sentido es esencial pues traduce en un aparato de acción una política de educación acorde a las demandas de las organizaciones indígenas de la época.

Posteriormente, en 1994 se pactó entre el MEN y las organizaciones indígenas y étnicas (principalmente la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), además de organizaciones afrocolombianas) la Ley 115 o Ley General de Educación.

Sus contenidos, que hacen referencia fundamentalmente a la “etnoeducación”, señalan ya de manera oficial las características que se negociaron conjuntamente con las comunidades y organizaciones indígenas, entre ellas el CRIC. Entre los criterios centrales están la comunitariedad, el bilingüismo, la interculturalidad, la organización, la investigación, la participación, la autonomía y características ambientales. Establece la enseñanza bilingüe tomando como fundamento la lengua materna del grupo étnico respectivo. Exige la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos y programas sociales de difusión de las minorías, y sugiere además, la concertación de los grupos y organizaciones étnicas con el Ministerio de Educación para la prestación del servicio educativo, el desarrollo curricular, la asesoría pedagógica, la elaboración de textos y materiales educativos además de la ejecución de programas de investigación y capacitación lingüística. De igual manera establece la continuidad de los programas educativos que vienen adelantando las organizaciones indígenas. (Art. 57 a 63).

Aunque esta ley fue insuficiente para abordar las expectativas y exigencias de las poblaciones étnicas, su desarrollo permitió el avance en la formulación de políticas educativas propias a través de los proyectos educativos comunitarios – PEC, el acceso a procesos de administración educativa y el fortalecimiento de propuestas de formación docente y de comunidad educativa.

Uno de los espacios reglamentados indígenas fue precisamente el abierto mediante los decretos 1142 de 1978 y 84/ 80 que mencionamos previamente pues permitió a las comunidades y organizaciones nombrar maestros de su propia etnia sin los requisitos que se exigían a los docentes de todo el país, siempre que éstos fueran bilingües y nombrados por sus propias comunidades. Esta reglamentación que abrió el campo del ejercicio formal a muchos maestros y maestras que se habían desempeñado en la escuela por largos años sin ningún tipo de acreditación oficial trajo consigo, de cualquier manera, la necesidad de una profesionalización de dichos maestros para nivelar cierto tipo de conocimientos y metodologías considerados necesarios (por el Ministerio de Educación y las organizaciones indígenas) en la práctica escolar. En 1992 el MEN creó el sistema de profesionalización transitorio en convenio con las normales y las organizaciones indígenas que tuvieran programas educativos en funcionamiento, para los maestros que no cumplieran con el requisito de ser bachilleres pedagógicos. En este escenario se profesionalizaron como bachilleres pedagógicos 1.167 docentes. Los que estuvieron bajo la responsabilidad de las organizaciones lo hicieron con énfasis en etnoeducación (más de 300). Los Centros Educativos Pilotos en cada región se encargaban de coordinarlos. El Programa de Educación Bilingüe del CRIC, realizó 4 promociones de bachilleres pedagógicos con énfasis en “etnoeducación”, en convenio con las normales de Los Andes y Varones de Popayán .

En 1995 el Decreto 804 reglamentó el título III de la Ley General de Educación, dándole operatividad a la implementación de la misma respecto a la selección y nombramiento de docentes, capacitación, desarrollo curricular, seguimiento y evaluación.

En adelante aún con la existencia de decenas de decretos que apoyan sistemas de educación diferencial para comunidades indígenas, la base mayor sobre la que se han asentado los desarrollos educativos es la Constitución Política de 1991, por consiguiente el proceso de educación propia es resultado del proceso político y educativo emprendido por el CRIC y surge como una necesidad indispensable para consolidar el proceso de sistema educativo propio.

La etnoeducación como política pública

Pese a que previamente mencionamos el concepto y la política de etnoeducación en el texto siguiendo el hilo histórico de los desarrollos normativos frente a la educación indígena, queremos hacer un énfasis particular sobre la política con el objetivo de que posteriormente sea posible identificar sus similitudes y diferencias frente a lo que se ha denominado “Educación propia” y nos permita entender que no son conceptos equivalentes.

Asumimos la Etnoeducación como política del Estado, aunque ciertas experiencias y algunos discursos hablan de Educación Intercultural Bilingüe/EIB o Educación Bilingüe Intercultural/EBI, nombres utilizados en otros países de Iberoamérica.

La política que regula la educación en territorios indígenas es denominada por el Estado: “Etnoeducación”. El origen de la noción desde una perspectiva un poco más amplia resulta de un desplazamiento y apropiación en el terreno educativo del concepto de “etnodesarrollo” planteado por Bonfil Batalla a comienzos de los ochenta (Bonfil, 1982, 1995). Desde este enfoque, se le atribuye centralidad al concepto de autonomía, entendida como la capacidad de decisión que tienen los grupos étnicos sobre sus recursos naturales. Al respecto Bodnar (1990) plantea:

“El término etnoeducación, concebido en un principio como derivado lógico de la conceptualización de etnodesarrollo, presupone un cambio total en las relaciones que la sociedad hegemónica ha establecido con las culturas autóctonas, definidas ya en términos no de dependencia e integración de aquellas hacia estas, sino de reconocimiento, respeto y mutuo enriquecimiento, mediante el análisis crítico de los recursos culturales propios, apropiados, enajenados e impuestos en su interacción dinámica, de unas culturas con otras” (Bodnar 1990: 51,52).

En el marco nacional esta noción, vigente desde 1989 como política pública, corresponde a la traducción en un marco legal e institucional de los avances y luchas de

los pueblos indígenas en el campo educativo. En este sentido la “etnoeducación” surge en el marco de las tensiones propias de la relación entre grupos étnicos (particularmente indígenas) y el Estado colombiano. Como es señalado por Rojas y Castillo (2005) en el surgimiento de la noción participó claramente el propio movimiento indígena que en 1989 planteaba las siguientes características de lo que denominaba entonces etnoeducación: “La etno-educación es flexible, bilingüe, intercultural, colectiva y participativa; se basa en la investigación y el conocimiento propio que se tiene, el proceso de enseñanza se realiza fundamentalmente en grupo y busca promover los valores de vida y el trabajo colectivo” (CRIC, 1989:10)

De este modo en Colombia se construye un nuevo enfoque que pasa de la educación indígena a la educación de/desde/para grupos étnicos. Pese a que desde entonces la noción de etnoeducación transita en los escenarios organizativos y al mismo tiempo hace parte de una política del Estado, en la medida en que es considerada una política oficial de Ministerio de Educación se hace menos común su uso en el movimiento indígena, se establecen diferencias entre la política “propia” y la política oficial y se potencia entonces la noción de *educación propia* (cuyo surgimiento es previo a la política etnoeducativa), particularmente para el movimiento indígena representado por el CRIC. En este sentido es evidente la búsqueda de diferenciación entre los escenarios organizativos y los escenarios estatales.

De otro modo si bien en un momento dado la “etnoeducación” era el espejo de la visión organizativa de la educación indígena y en sus planteamientos iniciales queda claramente consignada la postura organizativa de las comunidades; a través del tiempo con los cambios en la política pública y las posiciones de los diversos gobiernos la política se ha alejado de lo que concernía a las comunidades, y ha centrado su acción en el campo pedagógico curricular y no en el campo político que se asume es manejado por las comunidades mientras el campo administrativo, aún siendo manejado por las organizaciones, desafortunadamente continúa siendo operativizado siguiendo las líneas definidas por la política general de educación. Reflejo de esta postura es la reestructuración del Ministerio de Educación Nacional que en el año 2001 obligó a cambiar la política del Programa de Etnoeducación, inscrito en ese momento en la Dirección de Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media. A partir de enero de 2002 enfocó sus acciones al diseño de políticas, lineamientos y orientaciones

pedagógicas y suspendió la financiación de proyectos presentados por las organizaciones (Robinson, 2003).

Este fraccionamiento hace que los alcances de la política educativa actualmente sean bastante parciales y no generen un impacto profundo en los desarrollos educativos en territorios indígenas, y únicamente se articulen a las comunidades mediante proyectos etnoeducativos puntuales de bajo presupuesto.

En las comunidades indígenas se comprende y se habla de *educación propia* en un hilo que liga la educación al proceso organizativo del CRIC, es una noción que circula frecuentemente en las bases comunitarias, en las asambleas de educación y en las discusiones que orientan el quehacer educativo en territorios indígenas; cuando se habla de etnoeducación se habla de la política del Estado para pueblos indígenas y de ciertos modos se habla de programas particulares de etnoeducación en un alcance de la noción mucho más limitado frente al significado de la educación propia. La etnoeducación es una noción programática del Estado y no tiene el sentido de reivindicación política y cultural que está grabado en la conceptualización e la educación propia. Sin embargo, en algunos escenarios que frecuentemente han construido dinámicas bajo otras tendencias e influencias la “etnoeducación” tiene un mayor reconocimiento leída como una política del Estado con la legitimidad que otorga la enunciación desde un escenario que frecuentemente es percibido, debido a la visión hegemónica inscrita en decenas de compañeros y compañeras, como el orientador legítimo de la política pública a diferencia de las organizaciones indígenas.

En estos tiempos la etnoeducación como política, así como “la educación propia” que explicaremos más adelante son nociones que se negocian permanentemente y que suponen diferentes comprensiones frente a su significado. En este sentido las organizaciones negocian con el Estado, las comunidades con sus autoridades, los padres de familia con los maestros, los maestros con las autoridades del Estado y de las organizaciones; y en todo este entramado la escuela, pese a que la educación propia va mucho más allá de ella, ocupa un papel central. Volvemos atrás para explicar el surgimiento de la escuela propia y los criterios que caracterizan la educación propia orientada por el CRIC.

Educación propia

El proyecto de educación orientado por el CRIC para territorios indígenas es identificado actualmente como *educación propia*. Hace algunos años aún teniendo cierta claridad sobre los contenidos que hacían parte del proyecto educativo en el CRIC, dentro de las comunidades indígenas del Cauca se discutía cómo debía denominarse el proyecto educativo que estaban construyendo. Palabras como educación indígena, educación rural o educación bilingüe hacían parte de la discusión. Graciela, colaboradora desde los primeros años recuerda:

“A nosotros nos aportó mucho para continuar con la investigación del modelo de educación propia, cuando en varias de las reuniones de las Delicias, hace como 17 años, un compañero dijo: *Es que tenemos que llamar a esta educación, nuestra educación propia*. Y fue como si nos hubiera abierto una puerta para poder caracterizar el modelo que queríamos tener. Eso nos dio luces por eso es importante caracterizar, adjetivar, para abrir un camino” (Graciela Bolaños, entrevista, marzo. 2008).

¿Qué significaba lo *propio* en este contexto? ¿La educación como propiedad? ¿La educación sólo para unos cuantos? ¿Una educación únicamente con algunos elementos considerados como suyos? Estas preguntas se trazaban en la mente de algunos de los colaboradores del programa. Sin embargo, la versión de lo propio de este compañero y un pequeño sector de dirigentes, comuneros, comuneras y colaboradores iba mucho más allá y estaba asentada sobre la connotación de lo propio ligada a aquello que es oportuno, adecuado, ajustado, conveniente, correcto para mi objetivo, de algún modo estaba ligado a la “pertinencia” (Conversaciones varias 2009). En este sentido se aborda la educación propia desde la siguiente perspectiva:

“Cuando hablamos de lo propio en educación no se trata como algunos creen de quedarnos exclusivamente en lo local, en aquello interno de las comunidades o en que el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para

orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar” (Hacia un Sistema de Educación Propio. Seminario Bodega, Caloto. 2001).

De este modo la concepción de educación propia marca una diferencia con otras concepciones de educación indígena reconociendo desde sus orígenes la necesidad de elementos de otras culturas en los procesos formativos indígenas y fundamentalmente reconociendo la “interculturalidad” como parte de la identidad esencial indígena. La denominación “propio” en un sentido intercultural subraya que la apropiación de otras maneras y saberes no le pertenece al otro, que su orientación interna y ajuste hacen que estos elementos formen parte de la identidad indígena actual. En este sentido la educación es propia no solamente porque toca lo de adentro. No es propio de propiedad privada, sino propio en un sentido que denota pertinencia; esto significa entre otras palabras que los pueblos y comunidades indígenas tienen el control sobre los contenidos y enfoques de su proyecto educativo articulado a un perfil específico de sociedad.

Es importante señalar además que la interculturalidad tal como es entendida en el proyecto educativo del CRIC más allá de sus implicaciones pedagógicas de inserción de contenidos y metodologías externas a las comunidades, tiene un sentido eminentemente político y su desarrollo ha contribuido a adquirir una visión integral de la educación que constituye la columna vertebral del proceso organizativo.

En continuidad con estos criterios, el Consejo Regional Indígena del Cauca que agrupa a todos los cabildos indígenas del departamento desarrolla actualmente el Sistema de Educación Propia- SEP; entendido como “Red que articula procesos, dinámicas, espacios, tiempos, experiencias, formas de conocer y aprender, niveles educativos y modalidades en función del perfil de sociedad y proyecto de vida individual y colectivo que buscamos” (Documento SEP, 2006: 5). El SEP abarca los espacios escolarizados hasta el nivel de educación superior como los no escolarizados y entre sus finalidades tiene:

- El impulso y consolidación de los procesos de educación comunitaria escolarizada y no escolarizada, fundamentados en las redes de transmisión del saber que desde las culturas milenarias vienen proporcionando conocimientos para el desarrollo integral de los pueblos indígenas. Desde estas experiencias y particularidades se busca contribuir a mejorar el nivel de vida individual, familiar y comunitario como pueblo y nación. (Documento SEP, 2006:7).
- La educación como estrategia para concretar los proyectos y planes de vida de las comunidades estimulando su desarrollo cultural y político.
- La gestión ante el Estado para que garantice el acceso a la educación con criterios de calidad, cobertura total y permanencia de niños, jóvenes y adultos en programas escolarizados y no escolarizados.
- El estímulo al desarrollo y socialización del conocimiento valores, habilidades competencias y saberes étnicos y culturales que históricamente han sido invisibilizados, considerándolos como aporte a la construcción de relaciones de interculturalidad.

El proyecto de educación propia, tal como es concebido por la organización exige la participación activa de las comunidades en los procesos políticos organizativos, pedagógicos y administrativos que constituyen el Sistema Educativo Propio y la unidad fundamental para su desarrollo es el Proyecto Educativo Comunitario: PEC que abordaremos a continuación desde las narrativas de diferentes documentos producidos por el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del CRIC:

Proyecto Educativo Comunitario: corazón de la educación propia

La unidad fundamental para el desarrollo de la educación propia es el Proyecto Educativo Comunitario, a continuación señalamos algunos de los antecedentes de su conformación y sus horizontes.

En el desarrollo del proceso educativo para responder a las dinámicas que progresivamente iban surgiendo, tanto por el desarrollo de las experiencias pedagógicas como por la implementación de la política etnoeducativa en el país, se dan nuevos

derroteros que habrían de marcar profundamente el desarrollo educativo de los pueblos indígenas.

Se originaron los CECIBS (Centros de formación experimental) que fueron insumos fundamentales para que el CRIC pudiera proponer al Estado alternativas viables y políticamente coherentes con los procesos de autonomía indígena respecto a la educación. En 1994, como desarrollo de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, cap. 3), el Estado propone que se introduzcan los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), a fin de replantear la educación, revirtiéndola a la comunidad educativa y relativizando el poder del docente). En efecto, el CRIC, la ONIC y el movimiento indígena en general incidieron con sus planteamientos y exigencias en la definición de esta legislación. Se pactó un proceso de discusión relacionado con la educación indígena, mediante varios seminarios al nivel regional y nacional, donde se elaboró, precisó y concertó los contenidos del capítulo que habría de hacer parte de la ley general. Igualmente, en esta dinámica se elaboraron los lineamientos y principios de la educación propia entre las comunidades étnicas (Decreto 804), que habría de retomar toda la legislación indígena existente sobre educación desde 1976.

Con el surgimiento de esta legislación el MEN propone un plan para estructurar la devolución de la planeación y reestructuración educativa a los mismos educadores. Este plan, que se denominó el Proyecto Educativo Institucional (PEI), funcionó como una estrategia por parte del Estado para vincular la comunidad educativa a la escuela. Implicó el abandono del tradicional modelo bancario (Freire, 1978), centrado en el maestro como acumulador y distribuidor de información, que hasta entonces estaba vigente en la mayoría de prácticas cotidianas de los educadores colombianos. El PEI consistía en un proceso de elaboración de lineamientos, de objetivos, de fundamentos, de ubicación de necesidades e identificación de contenidos curriculares, con el fin de producir un documento final en cada escuela que orientara la acción pedagógica. Una de las intenciones principales del Estado era la de recurrir a múltiples experiencias alternativas que se estaban dando en el país, para convertirlas en políticas educativas nacionales.

A esta pretensión del gobierno de implantar por decreto los PEC, se opuso el CRIC puesto que en esta tarea de replantear la educación, llevaba 15 años y para que

este proceso fuese aplicable realmente requería de la participación amplia de las comunidades. El PEI, planteado por el gobierno se centraba exclusivamente en la comunidad de los educadores, sin tener en cuenta la participación de la comunidad que rodeaba la escuela—padres de familia, los niños, autoridades locales, especialistas de la comunidad, entre otros. Es decir, se desconoció en el PEI uno de los principales fundamentos del proceso educativo que el CRIC ya había adelantado por más de una década: el carácter comunitario de la educación propia. El PEI era se convertía entonces para el CRIC en una orden dada por el Estado desde una estructura jerárquica, en contraste con los principios del proceso propio que se construía desde abajo.

Como alternativa a los PEI, el movimiento propuso el Proyecto Educativo Comunitario (PEC). Esta propuesta fue negociada con el Ministerio de Educación y aceptada por el gobierno; se hizo extensivo no sólo a las comunidades indígenas, sino a otros grupos étnicos, como los afrodescendientes y rom. Por un lado, el PEC implicaba la elaboración de lineamientos desde la dimensión comunitaria, reorientando la dirección de la educación en función de las perspectivas de las culturas y de las comunidades locales. Es decir que de este modo se resignificó lo institucional desde lo comunitario. Por el otro lado, el PEC se concibió como una metodología de desarrollo en conjunto del conocimiento tradicional y apropiado por los mismos actores—comunidad, dirigentes, maestros y niños—en una dinámica de interrelación entre localidades, zonas y regiones (Bolaños, 2009). Por lo tanto, el PEC significaba extender la construcción educativa a un espacio más amplio que iba más allá de la educación escolarizada, articulándose a los proyectos de vida de las comunidades.

De este modo por decisión del Sexto Congreso, los PEC en los territorios indígenas estarían bajo la responsabilidad del Cabildo como autoridad principal del territorio. Así los PEC fueron inscritos por los cabildos y los PEI por los rectores de cada plantel educativo, es decir que las comunidades que optaron por inscribirse como PEI renunciaron a su derecho de decidir sobre la educación. En cambio, los que optaron por inscribirse como PEC alcanzaron a constituir una estrategia política del conjunto de las comunidades a través de su participación en el Comité de Educación de los Territorios Indígenas del Cauca (CETIC) (SEIP, 2006).

El CETIC, asumiendo los objetivos de direccionar políticas, implicó avanzar en la sistematización y conceptualización de los desarrollos alcanzados, los cabildos se ocuparon más orgánicamente del funcionamiento de las escuelas en sus territorios; los desarrollos del Programa [de Educación Bilingüe] fueron socializándose ante los requerimientos de las comunidades e instituciones en búsqueda de parámetros para elaborar el PEI, ordenado por el Gobierno.

Aunque el gobierno prometió apoyo para el CETIC, en efecto fue a la organización la que sostuvo el proceso de reflexión y conformó equipos de trabajo por zonas para seguirlos implementando, porque a pesar que los resguardos inscribían Proyectos Educativos Comunitarios, no todos los cabildos tenían el conocimiento de lo que había que hacer para impulsar y fortalecer los PEC, como semillas de la educación propia.

Los PECs han tenido diferentes desarrollos a lo largo del Cauca. No existía una receta única, aunque los componentes esenciales se dirigían a encaminar la educación a partir de las necesidades y las perspectivas de las comunidades. No se trataba de un desarrollo homogenizante, sino un desarrollo de acuerdo con las realidades locales. Por eso, al revisar la situación existente a finales de la década de 1990, encontramos que más del 50% de las comunidades apenas estaban reconociendo el derecho a decidir sobre la educación y todavía no habían emprendido procesos de construcción de la educación propia. Estas comunidades no han alcanzado todavía un gran desarrollo en relación al PEC, pero sí han logrado que sus cabildos se comprometan con el proceso. Más o menos el 30% de las comunidades han avanzado en los lineamientos de su Proyecto Educativo Comunitario, organizando acciones en coordinación con sus cabildos para crear perfiles muy generales de lo que proyectan para la educación. Si bien este proceso ha servido para formular un conjunto de criterios básicos, se encuentran con dificultades en implementar prácticas pedagógicas acordes a los discursos políticos ganados. Un 20% ha logrado profundizarse en el proyecto educativo y construir un diálogo adecuado entre comunidad y escuela, resignificando la relación entre la educación escolarizada y la socialización cotidiana. No es por accidente que estos más exitosos en construir el proceso del PEC, sean aquellas comunidades en las cuales la educación propia tiene raíces más profundas: en particular, los CECIBs y las comunidades que han tenido una larga trayectoria de lucha y de recuperación cultural.

Un ejemplo del último grupo es la comunidad de López Adentro, cuya escuela funcionaba en los primeros años del PEB como centro de formación de maestros y que luego, se constituyó como CECIB. Dada esta experiencia tan larga, pudieron hacer mediante el PEC una reflexión más analítica y evaluativa de proceso. En López Adentro, los miembros de la comunidad entienden y manejan los objetivos y principios fundamentales de la educación propia. Es decir, entienden la relación intercultural que existe entre las diferentes etnias que componen la comunidad y el proceso de apropiación de conceptos, valores y contenidos de la sociedad más amplia. Tienen un conocimiento de su historia, desarrollada, como ya contamos, a través de la investigación colectiva. Han logrado una propuesta coherente para la enseñanza del nasa yuwe como segunda lengua, que no sólo ha sido acogida por los nasas de la comunidad, sino también por los afrodescendientes y mestizos presentes en la escuela. El proceso ha llevado a una mayor comprensión por parte de la comunidad de los componentes básicos de la educación. Es decir, hay miembros de la comunidad—entre padres de familia, exalumnos y dirigentes comunitarios—que pueden incidir directamente en la selección de contenidos curriculares y en la formulación de proyectos pedagógicos (PEBI, 2005).

La fuerza de la comunidad, trabajando en concierto con los maestros produce una dinámica integradora que materializa todos los objetivos que la organización tenía en mente cuando propuso la idea del PEC. A diferencia de muchas comunidades en donde la escuela sigue siendo una enclave ajeno a la comunidad, los maestros de López Adentro son miembros plenos del colectivo cumpliendo un papel específico en él que se articula con las otras instancias de la comunidad. Por lo tanto, López Adentro ha servido como referente para otros resguardos vecinos y para la propuesta educativa en general, como también sucede con los otros CECIBs.

En la política del Movimiento Indígena el PEC, se considera una instancia para el ejercicio de la autonomía educativa. Por ello se va más allá de la escuela y se ocupa de la orientación de toda la educación al interior de sus territorios (resguardo para muchos) para fortalecerla, para redefinirla, para establecer identidades que permitan el encuentro intercultural. No se trata de un producto acabado. Más bien debe entenderse como un proceso dinámico y progresivo de profundización de un diálogo entre comunidad y escuela que transforma la noción de que es escuela, de cómo la comunidad

se apropia de ella, de cuál es el papel de un maestro en la comunidad y de cuál es el papel de la educación en una sociedad indígena.

Finalmente, recojo la reflexión de Gros (2003) frente al significado de la transformación del modelo educativo para los pueblos indígenas, pues hace eco de lo que representa para los pueblos indígenas del Cauca. *¿Qué representa entonces para los movimientos indígenas el proyecto de educación propia enmarcado en un proyecto bilingüe e intercultural?* La escuela es un derecho, tanto en términos prácticos como simbólicos; la escuela es una necesidad en búsqueda de condiciones de equidad frente a la sociedad *mayor*, la escuela es signo de identidad: símbolo del derecho a ser diferente (y al mismo tiempo que esa diferencia sea considerada como equivalente en términos de valor social y simbólico a otras diferencias de grupos minoritarios o de grupos más grandes). La escuela hace parte de un proyecto político étnico.

Educación propia vs. EIB

Es evidente que se han dado avances y logros frente al reconocimiento a la diferencia de los pueblos indígenas plasmados en constituciones, normas, cambios en los imaginarios y tendencias de opinión, entre otros escenarios; hecho que traducido a la dimensión educativa se han cristalizado principalmente en las propuestas de EIB de la región que conducen a la aceptación de la necesidad de la elaboración de enfoques, metodologías y estrategias adecuadas a los contextos y realidades indígenas. El documento “Estado del arte de la educación bilingüe en Latinoamérica” (2004) ilustra la postura de la EIB frente al campo educativo:

Hoy en día existe evidencia de que el modelo clásico de educación básica rural, propuesto por los Estados, es inadecuado y poco eficiente. La construcción de un sistema educativo alrededor del alumno monocultural y monolingüe responde a un supuesto erróneo de homogeneidad de credo, cultura y lengua, postulada por los Estados nacionales del siglo XIX. Desde hace ya varias décadas se discute la ineptitud del modelo, incapaz de fomentar a cada uno de los alumnos concorde a su tiempo, a sus intereses, a su inteligencia y a sus potencialidades, a su cultura y a su lengua (currículo abierto).

Esta es la desventaja enorme con que la EBI se ve confrontada: está realizándose en el contexto de una escuela rural pobre de ideas y que sigue, muchas veces, caminos pedagógicos que no llevan a los resultados programados por las grandes Reformas.

Por lo tanto se precisa una política educativa que reinvente a la escuela y construya un modelo más conforme a las exigencias de las comunidades, a la cultura local, a los tiempos que corren y a las posibilidades de los niños y niñas. La EBI puede contribuir para su éxito. (Abraham: 2004)

Pese a que es evidente que la propuesta gira en torno a la pertinencia de la educación en contextos indígenas, fundamental en el logro de un proyecto educativo diferencial. La centralidad de la problemática indígena desde la institucionalidad, reflejada en las políticas de las entidades encargadas de su promoción, se orienta fundamentalmente a transformaciones en los modelos y estructuras pedagógicas y no a una comprensión del cambio político que implica la cesión de la orientación de la educación a los protagonistas y actores de dicha educación.

A diferencia de los desarrollos de EIB en otros países que estuvieron marcados por la inserción temprana de la EIB como política de Estado y la participación permanente de especialistas en su orientación, en Colombia la política de educación de, desde y para pueblos indígenas se fue construyendo paralelamente a las reivindicaciones ganadas por las comunidades y fue construida en conjunto con las organizaciones.

De cualquier forma, las críticas a la EIB o más precisamente a una réplica poco significativa de lo que debería ser la Educación Bilingüe Intercultural corren desde varias perspectivas (Martínez, 2009) y están fundamentadas en qué no se está haciendo realmente fortalecimiento cultural de la lengua y la cultura y tampoco se está generando bienestar general; de este modo son compartidas por los mismos activistas indígenas que piensan que se debe cualificar el proceso, que se debe promover la lengua, las tesis de pedagogía apuntan a la recuperación de la lengua propia, y no sólo en este sentido como responsabilidad de la escuela sino como responsabilidad de una política educativa comunitaria.

En este sentido existen preocupaciones comunes tanto a los Estados y promotores de la EIB como a las organizaciones y activistas de la educación indígena, educación propia, educación intracultural, (Informe EIB: 2004) sin embargo la diferencia fundamental radica en la pregunta sobre quién debe orientar y administrar esa educación, ¿quién debe ejercer el control político de los procesos educativos: ¿El estado? ¿Quién, entonces? ¿hacia dónde? Estas preguntas no sólo son parte del debate entre el movimiento indígena y el Estado con sus diferentes instancias y representantes sino entre fracciones diversas presentes en las comunidades, entre ellas los funcionarios públicos que inciden en las dinámicas educativas y los maestros sindicalizados, entre otros, para quiénes el Estado, que representa el carácter público por excelencia y el legítimo “ordenador” de la vida del país y es quién debe orientar y legitimar todos los procesos educativos.

En este sentido se avanza en términos de una educación pertinente, se reconoce el derecho a la diferencia (Rojas: 2007) de los pueblos indígenas pero aún se duda de la capacidad que tienen los pueblos indígenas para orientar sus propios procesos entre ellos el proceso educativo.

De este modo lo que está en debate es el poder entendido como la capacidad integral de orientar los presentes y futuros de las comunidades y en esa disputa del poder orientador subsisten imaginarios de incapacidad asociados a los pueblos indígenas permeados por vetas permanentes de discriminación.

Retomamos las reflexiones de Bruno Baronett sobre diversas dinámicas educativas orientadas por pueblos indígenas: “Situada en el marco del ejercicio de una autonomía política amplia, la construcción de sistemas de educación de base, fuera de las modalidades ofrecidas por el Estado, indica que estas luchas sociales tienen por objetivo quitar al Estado prerrogativas extensas en materia de política escolar. En otras palabras, disputan al Estado el derecho de regular, planear y decidir la formación de sus sistemas educativos según sus proyectos étnicos. (Baronnet, 2009). En el caso particular del CRIC no es sólo la orientación del sistema escolar el que es disputado, en el fondo del debate está una concepción de educación que va más allá de la escuela y que pretende el reconocimiento, además de la escuela, de los escenarios de formación no institucionalizados, campos que algunas comunidades denominan escenarios naturales

de formación y que comprenden la familia, la organización, la comunidad, a estos escenarios se suma la necesidad de que la escuela no se convierta en un enclave que rompa estos desarrollos sino que funcione dándole continuidad a los mismos en el marco de una propuesta específica de sociedad desde la visión comunitaria (Ramos, Bolaños, conversación personal 2009)

Esta afirmación se legitima en forma permanente a través de la exigencia de las comunidades de que la escuela y la educación en especial la escolarizada responda a sus particulares maneras de vivir y a su particular proyecto de vida. *¿Cómo entonces la educación está inserta en una dimensión integral de proyecto de vida?*

Desde muy temprano en el proyecto organizativo del CRIC se pensó la escuela como espacio de apropiación cultural, en este sentido a diferencia del carácter de necesidad que se le da a la escuela, desde otros sectores organizados indígenas que dimensionan su necesidad desde la postura fundamental de adquirir herramientas de “afuera” que les permitan interlocutar y generar una relación con el Estado en el marco de sus reivindicaciones (Martínez, Novo: 177), aquí, aunque es evidente que la escuela de antes y ahora otorga estas herramientas; también es evidente que no es ese el papel principal que le asigna la organización; la escuela está para dinamizar los procesos comunitarios, entendiendo lo comunitario no únicamente como aquello que necesita herramientas únicamente de “adentro”; sino como aquello que fortalece la cultura, y la organización con una especie de caja de herramientas de diversas procedencias con un objetivo común que finalmente tiene un horizonte político de cambio social como su derrotero.

Sin embargo no todos comparten este planteamiento, muchos piensan que el papel de la escuela es aquel que se le ha asignado tradicionalmente de movilizador social, la educación es vista por muchos antes y ahora, y para algunos casos es aplicable, como el movilizador social por excelencia cuando “no se ha nacido en cuna de oro”. De este modo para muchos la educación propia es vista como un sinónimo de retraso y de obstaculización a la movilización social de la comunidad. En una disputa por el control del enfoque de una escuela en el territorio de Tierradentro en el Cauca, una maestra contradictora del proceso CRIC señalaba: “Es que ustedes no quieren que los hijos sean doctores quieren que se queden sólo echando pala”.

¿Qué representa entonces para los movimientos indígenas el proyecto de educación bilingüe y bicultural? La educación es un derecho y del mismo modo la escuela, tanto en términos prácticos como simbólicos; la escuela es una necesidad en búsqueda de condiciones de equidad frente a la sociedad *mayor*, la escuela es signo de identidad: símbolo del derecho a ser diferente (y al mismo tiempo que esa diferencia sea considerada como equivalente en términos de valor social y simbólico a otras diferencias de grupos minoritarios o de grupos más grandes). La educación y la escuela hacen parte de un proyecto político étnico.

CAPÍTULO III

LAS ESCUELAS Y SUS MAESTROS

El viento hace parte del corazón de la cultura nasa. El viento, como cuentan los mayores, va volando por diferentes caminos; con sus corrientes diminutas, tormentosas, benéficas o destructoras marca el acontecer de los días en la tierra indígena, y así como va marcando la vida en comunidad, las escuelas indígenas, la educación en territorios indígenas está signada por diferentes corrientes, diferentes tipos de vientos, diferentes tensiones que la caracterizan.

En la primera parte de este capítulo presentamos la concepción de escuela dentro del proyecto educativo del CRIC, aquí surgen versiones de los primeros tiempos, con tensiones distintas a las actuales, con criterios que definen a la organización y al Estado de una manera menos compleja; posteriormente en el capítulo problematizaremos el funcionamiento actual de este proyecto en territorios indígenas donde intervienen diversas tendencias en el marco de la educación.

La escuela y la educación indígena

La escuela tal como señalan diversos analistas es uno de los campos claves en las relaciones de dominación Estado-Comunidad (Rockwell, Arnold y Yapita, 2000) y en este sentido es importante abordar cómo se ha articulado la escuela al camino “propio” y cómo sigue andando sobre el camino estatal. En este sentido este capítulo abordaría algunas de las siguientes preguntas: ¿Qué significan la educación y la escuela en esta propuesta educativa? ¿Por qué y cómo la escuela se integra dentro de los procesos educativos indígenas pensando que la escuela no tiene raíces indígenas? ¿Qué circula de la cultura propia en la escuela qué circula desde otros modos de entender y leer el mundo?

Las escuelas de antes

Abelardo

Treinta años atrás Abelardo fue enviado a la escuela, tenía seis años y de su boca solo salían palabras en nasa yuwe³. Allí aprendió a callar y a obedecer, a rezar en castellano y a enterrar la lengua propia en el último socavón de su comunidad. Allí también aprendió que el profesor era blanco, y en su caso particular era sacerdote; era él quien sabía mientras el estudiante indígena tostado por el sol y el trabajo a cielo abierto era quien ignoraba *todo* lo importante y debía *aprender*.

En Tierradentro, y en cada pedacito de territorio indígena, la educación oficial se caracterizaba por el divorcio entre la escuela y la política comunitaria, la no valoración de lo indígena, la ausencia de respeto por las autoridades tradicionales, el silencio de la lengua indígena dentro de los salones escolares, el autoritarismo de los maestros, y una enseñanza que desconocía y menospreciaba el entorno del estudiante (PEBI, 2004). La educación estaba en manos del gobierno y de la Iglesia Católica y este factor era señalado como uno que no beneficiaba los intereses indígenas.

En aquella época la escuela tenía una sencilla función: despejar de los alrededores toda manifestación de cultura que no coincidiese con la occidental. Despejar cualquier manifestación de religiosidad no católica. Despejar cualquier manifestación, en resumen, de cultura indígena (Caviedes, 2002). La escuela entonces hacían parte de un proyecto occidentalizante y urbanizante. En este sentido jugaba el papel tradicional asignado a la institución en el proyecto nacional y de modernización común a varios países de Latinoamérica: “Las escuelas eran vistas como instituciones para aprender el lenguaje común de la modernidad” (Gros, 1995). Actuaban como dispositivos civilizatorios, entendiendo la civilización como la adopción de un lenguaje común: el español, una religión única: la católica y la impartición de un currículo homogéneo a todas las poblaciones sin tener en cuenta sus particularidades. La escuela era parte de un proyecto de construcción de nación donde el mestizaje debía borrar las fronteras, mientras que la educación, con su doble enfoque integrador y civilizador, debía castellanizar y alfabetizar, así como redimir al indígena y al negro sacándolos de la degradación en la cual los había mantenido el poder colonial (Gros, 2000: 181).

Dentro de este marco y a partir de la crítica de este escenario surge dentro del CRIC en 1978 un programa inicial que buscaba “lograr un posicionamiento político a través de la escuela” (PEBI, 2004: 40), orientado a que las comunidades se apropiaran

³ Lengua del pueblo indígena Nasa situado en el departamento del Cauca, Colombia.

de la educación y la asumieran como parte de su cotidianidad y particularmente como un espacio de lucha. Si la escuela pertenecía a la comunidad, tenía que ser, además, un eje fundamental para desarrollar la lucha de la gente, una herramienta de concientización y organización (PEBI, 2004). La escuela no era pensada en si misma sino en relación con el logro de un fortalecimiento político de toda la comunidad a través de ella.

De este modo las escuelas adquirieron otro sentido. Quienes estaban tras la reflexión y la crítica de la problemática comunitaria plantearon que la escuela no podía seguir siendo un espacio de desintegración y debilitamiento de la identidad cultural y se buscó convertirla entonces en estrategia para la fundamentación, reconstrucción y permanencia de las culturas (Ponencia CRIC. Cochabamba, 2007). Graciela, colaboradora del CRIC desde hace más de treinta años señalaba:

“En nuestro caso empezamos a analizar la escuela, que es un elemento de afuera, pero quienes la analizaron fueron la gente de adentro, de las mismas comunidades. Fue esta investigación del papel de la escuela externa desde adentro lo que posibilitó la transformación del modelo escolar (Graciela Bolaños, Entrevista, Marzo, 2008)”.

Graciela vuelve la memoria hacia la reconstrucción del proyecto educativo del CRIC, y ubica el haber “pensado en comunidad” los cambios que requería la escuela para que se ajustara a las proyecciones comunitarias como uno de los giros fundamentales de transformación. En este sentido en los primeros tiempos aunque existían dirigentes y pensadores de la cultura en un nivel quizá incipiente, todos tenían la posibilidad de ser comunidad pensante y es esta apropiación la que hace que cuando se hable de *escuela propia* o *escuela comunitaria*, los mayores de antes señalen sin reparos “nuestras escuelas”, más allá de su carácter oficial, nuestras escuelas como “las escuelas organizadas y orientadas por nosotros mismos”.

Las primeras escuelas comunitarias se fundaron en lugares que habían sostenido luchas por la tierra y estaban de alguna manera medianamente organizados. Esto significaba una dirigencia consciente de la importancia de la lucha indígena, formada a

partir de la participación en los primeros espacios organizativos y con manejo de los parámetros de la organización: unidad, tierra y cultura. Se denominaban escuelas comunitarias además porque eran orientadas y sostenidas por la comunidad. Durante muchos años comuneros y comuneras de diferentes resguardos fueron el sostén de la escuela mediante el trabajo comunitario en mingas, el aporte de revuelto⁴ para los niños y los maestros y fundamentalmente mediante su participación activa y continua en la orientación, seguimiento y evaluación de los principios y enfoques de las escuelas *propias*.

En este sentido mientras los dirigentes organizativos luchaban por recuperar su autoridad política desde sus resguardos⁵, la reconstrucción de las formas tradicionales de autoridad indígena desde sus autoridades espirituales; los maestros y maestras en las escuelas enseñaban a los niños esas formas de conocimiento colectivo y ancestral para formar a los líderes que manejarían más tarde los cabildos⁶.

Las escuelas comunitarias buscaban generar una educación para defenderse colectivamente como indígenas y no una educación para superarse individualmente, (PEBI, 2002) -este último siendo el supuesto objetivo de la escuela oficial-. Pensar desde las realidades comunitarias significaba que en la escuela se reflexionaba y se investigaba (y aún se hace de esta manera) en torno a los problemas políticos, sociales, económicos y culturales del territorio, la comunidad participaba—y sigue participando—en la construcción misma de la escuela. Las mismas comunidades indígenas, trabajando en concierto con la organización regional, generaron las pautas orientadoras de esas escuelas comunitarias, contribuyendo en particular a la construcción de los temas que se iban a tratar, a la conformación de criterios para el uso y valoración de las lenguas, a la definición de los perfiles de las personas y comunidades que se quería formar y de los maestros, y a la definición de la relación que

⁴ El revuelto es la suma de diferentes productos como maíz, fríjol, papá, yuca, base para la alimentación familiar y comunitaria de las comunidades indígenas en el Cauca.

⁴ Cabildo: Autoridades de nombramiento colectivo de los pueblos indígenas que actúan en instancias territoriales específicas (parcialidad o resguardos). Se encargan de la representación política, social y cultural de la comunidad y de ejercer el gobierno frente al manejo y dotación equitativa de las tierras, la resolución de conflictos y en general de la orientación social y política de sus comunidades.

⁵ Resguardo es el territorio indígena delimitado por un título de propiedad colectiva en donde se desarrolla una parcialidad o comunidad; su valor se asemeja desde la visión occidental a la propiedad privada y la Corte Constitucional le otorga los mismos derechos. En la legislación indígena vigente en Colombia es el ente territorial de asentamiento de una población política y culturalmente identificada.

debería existir entre la escuela y la comunidad y frente a la orientación de las actividades y metodologías que suponen la construcción curricular.

En este sentido comuneros y comuneras asistían a talleres que permitían la generación de ideas para crear nuevos currículos, en sus palabras “para que la educación fuese diferente a la “oficial”. Pese a que al principio la comunidad entendía el proyecto educativo sólo en términos de la educación escolarizada con el paso del tiempo los mismos comuneros abrieron su mirada a una noción diferente de lo que significaba la educación mediante el diálogo público entre padres de familia y estudiantes (Trochez, 2009: comunicación personal). De esta manera los padres de familia fueron entendiendo que en la escuela los niños hablaban sobre las conversaciones que tenían en la casa, de sus experiencias con los padres, de sus gustos y disgustos, de sus intereses y problemáticas. Las evaluaciones conjuntas entre padres de familia, cabildantes, niños y maestros se convirtieron en una de las estrategias que contribuyó y aún contribuye de gran manera al desarrollo de pensamiento comunitario alrededor de la escuela. En estas reuniones los niños podían presentar sus experiencias escolares, sus discusiones, y entrar en comunicación con la comunidad. Los padres de familia percibían el grado de conocimiento de los niños, observaban que los niños sabían sobre lo que habían preguntado, que habían ampliado sus conocimientos, podían sostener el tema con la comunidad, mostrar y dibujar mapas, los niños estaban sensibilizados para presentar sus argumentos y conversar en confianza, sin miedo a ser recriminados y sin temor a equivocarse. La relación entre los niños y adultos de la comunidad, mediada por la escuela, se convirtió sencillamente en un conversatorio, marcando una diferencia significativa con la escuela oficial. De este modo los padres de familia otorgaron un valor adicional a la experiencia escolar al percibirla como un escenario que no se desligaba del contexto comunitario y por el contrario promovía en los niños el interés y la reflexión sobre temas interesantes y necesarios para las comunidades. De esta manera las comunidades fueron participando progresivamente en múltiples asambleas para direccionar el rumbo de la educación. Ninguna escuela se abría sin el consejo y decisión de los mayores y también del thë’ wala (médico tradicional). La conveniencia de abrir un centro educativo bajo la responsabilidad de la comunidad fue un criterio que tomó cuerpo a medida que la escuela se iba apropiando (Trochez; comunicación personal 2010).

De este modo, quiénes legitimaban el quehacer de la escuela en el entorno comunitario eran las comunidades mismas desplazando al Estado de su papel tradicional de orientación y control; y al mismo tiempo ampliando la gama de respuestas sobre el ¿para qué la educación? en un contexto diferencial con exigencias operativas distintas. En este escenario se definieron los siguientes puntos: “Los criterios de educación exigen que los maestros sean bilingües, que se investigue en las comunidades sobre su historia y su cultura, y se recojan estas experiencias. Igualmente, se requiere que se analice la situación lingüística y educativa para trazar políticas desde los mismos pueblos” (Conclusión, 5to Congreso CRIC, 1978). La promoción de la investigación sobre la historia y la cultura desde las mismas comunidades buscaba que estas funcionaran como insumo fundamental para la construcción curricular y el análisis e investigación sobre la situación lingüística permitió reconocer que pese a que algunos sectores de dirigentes colaboradores querían ver a sus niños escribiendo y hablando en *lengua propia*, la totalidad de la comunidad no siempre estaba convencida de la importancia de mantener las lenguas originarias y ser bilingües; por lo tanto paulatinamente comprendieron que la primera etapa debía consistir en un proceso para generar conciencia y valorar la lengua, además de la construcción de políticas que permitieran jalonar procesos de transformación (PEBI, 2003).

Se requería además consolidar una relación orgánica entre la comunidad y la escuela: que los padres de familia no fuesen orientadores ocasionales del proceso educativo, sino que se convirtieran en maestros permanentes desde su vida cotidiana para la construcción del proceso comunitario (PEBI: 2003). En este sentido, se concibió a los padres de familia como la fuente principal para la investigación que los niños hacían desde la escuela. Igualmente, cobraba importancia la vinculación de la escuela en las actividades colectivas de la comunidad tales como asambleas, trabajos comunitarios, y fiestas.

De este modo en estas primeras escuelas y en las que vendrían después se acomodaron los criterios que se han mantenido a través de varios años. Entre ellos estaban los siguientes: priorizar las enseñanzas que se dan con el ejemplo; las escuelas deben ser pilares para sostener las recuperaciones de tierras y demás derechos sociales que se reclaman; los maestros deben ser seleccionados por las mismas comunidades; las escuelas bilingües deben ser semilleros para revitalizar las culturas; la comunidad debe

participar en la orientación de las actividades escolares; la escuela debe enseñar lo de adentro y lo de afuera de manera crítica; a los niños hay que encaminarlos para que se queden en las comunidades y presten sus servicios; no se debe partir del currículo oficial, sino que hay que construir colectivamente nuevos programas de estudio; se debe enseñar tanto en la lengua indígena como en el castellano (PEBI, 2004: 32).

Estos criterios son importantes pues fueron elaborados conjuntamente por las comunidades y sus colaboradores y hoy en día son vigentes para la organización, pese a que la dinámica de las reivindicaciones (cuyo origen es la plataforma política del CRIC y estos principios primeros) pactada en muchos casos desde las formas propias de movilización de los pueblos indígenas no siempre vayan al compás de la incorporación de los avances en la operatividad del Proyecto que se ven rezagados por múltiples razones. Una de las razones es el papel que han jugado los maestros en el desarrollo de la propuesta educativa.

Maestros oficiales, maestros comunitarios

Al comienzo todo era tierra, era resistencia, era la tierra primero para poder enseñar, cuando la tierra fue nuestra, eran “esos” (los maestros “ajenos”) los que tenían que irse porque en esa tierra nosotros mismos íbamos a hacer escuela” (Mayor Roberto: Resguardo La Laguna).

En los primeros días de la organización en el campo educativo las caras visibles de la exclusión y discriminación en las tierras indígenas eran los maestros y maestras que impartían una educación declarada ajena a los intereses de las comunidades (PEBI: 2003). En los primeros años los reclamos tuvieron que ver con la presencia de maestros *forasteros*, maestros no indígenas, “ciudadinos” en las escuelas de territorio indígena. Este cuestionamiento se ligaba a una conciencia primera de las comunidades sobre su identidad, que se volvía cuerpo en su negativa a que se enseñase lo de “afuera” en desmedro del arrebato y negación de lo de “adentro”; y al mismo tiempo estaba relacionada con una percepción muy sentida frente a la discriminación encarnada en los

modos de ser y estar de estos maestros de ciudad que despreciaban a la cultura indígena y a sus representantes.

De ahí que una de las preocupaciones y objetivos centrales de las comunidades y del proyecto educativo del CRIC se haya instalado desde los comienzos en el ámbito de esos maestros y maestras que iban a formar a los niños y niñas indígenas de sus comunidades. Dos de los primeros criterios señalados por el Programa de Educación en 1978 apuntaban en esta dirección: los maestros deben ser seleccionados por las mismas comunidades; los maestros deben ser bilingües o estar dispuestos a recuperar su lengua autóctona (PEBI, 2004: 32). Con el paso de los años estos criterios se han mantenido aunque su implementación ha pasado por transformaciones significativas, los maestros de los primeros tiempos no son los mismos de ahora, la lucha tampoco es la misma y las condiciones también se han transformado. Es de esos cambios de los que trata este apartado.

Roberto Chepe

Don Roberto Chepe hablaba de forma pausada y profunda, con una voz antigua que cargaba la esencia de su existencia como “hombre del maíz”, como hombre Nasa. Se hizo maestro recuperando las tierras, en las cuales se construyó la primera escuela donde ejerció como maestro, por voluntad y designio de su comunidad. Conoció la represión de los años setenta y estuvo encarcelado por haberse metido a luchar con los del CRIC. Aprendió a leer y escribir con sus niños, y se inventó su pedagogía del maíz. Investigó y reflexionó como nasa. Sus preguntas tenían que ver con su historia, con su origen y con el ancestro. Su escritura era la de un maestro comunitario, por eso su historia la contaba en plural, en un “nos” del que nunca se desprendió. Sus cartillas, hechas a puño y lápiz, son el mayor testimonio de su amor por sus niños y la enseñanza.

Caminó al lado del Cabildo y ejerció la autoridad cuando así lo dispuso la asamblea comunitaria, y aprendió la dura tarea de impartir justicia a los suyos. Amigo y compañero entrañable de Graciela, junto a ella y los

maestros del CRIC, protagonizó uno de los capítulos más importantes de la historia de la educación en este siglo, por lo menos para nuestro país y para el suroccidente. Roberto Chepe fue un pedagogo, cuyo saber se hizo al mismo tiempo que se fue haciendo su escuela, por eso juntaba siempre la tierra y el pensamiento. Su legado es muy grande, y ahora que se ha ido, reconocer sus escritos, sus trabajos en la comunidad y su obra pedagógica, es la mejor forma de recordarlo y mantenerlo vivo entre nosotros. Ahora vuelve a la tierra, a lo más profundo de La Laguna. Retorna a la tierra que él mismo cuidó y labro desde niño. Retorna, como los hombres invencibles del Popol Vuh. Roberto vuelve a la madre tierra para resonar con los ecos de los ancestros.

(Carta de despedida Elisabeth Castillo a Roberto Chepe, primer maestro comunitario del Consejo Regional Indígena del Cauca).

Roberto Chepe fue uno de los primeros maestros comunitarios del Consejo Regional Indígena del Cauca. Empezó siendo maestro por encomienda de la comunidad sin tener una idea clara de lo que significaba ser maestro pero con la convicción de que aquello que mandaba la comunidad era lo que debía de hacerse. Roberto, antes de ser maestro, participaba activamente como cabildante en la luchas de recuperación de tierras de su resguardo: La Laguna. Pese a que los primeros maestros no contaban con una experiencia de escolarización formal previa, no cualquier podía ser maestro. Una compañera de los primeros tiempos de la organización vuelve su mirada en el tiempo de esta manera:

“Cuando las comunidades deciden formar maestros de acuerdo a las culturas parten del principio de que ellos pueden ser maestros, que tienen conocimientos que necesitan reproducirlos fortalecerlos y desarrollarlos, pero también parten de que el maestro como tal debe aprender de fuera para enriquecer lo que tiene adentro. Uno de los puntos centrales era que debía ser bilingüe, lo que significaba que las lenguas indígenas eran la base fuerte de construcción de conocimiento.

Nadie aprende a conocer y construir conocimiento en lenguas ajenas. Decidieron entonces nombrar los maestros, cuando se decidió ver quiénes eran los maestros, no había gente con bachillerato completo, lo que buscaron era gente que tuviera relacionamiento y conocimiento de comunidad, que supieran leer y escribir eso sí, y buscaron que en lo posible aprendieran la lengua, que supieran historias, que conocieran la comunidad y si nos ponemos a ver a quienes nombraron inicialmente no consideraron una sola persona única con un proceso larguísimo de formación, sino que ellos pensaban que podía ejercer como maestro alguien con un reconocimiento general de la comunidad, del valor de la cultura, del valor de la tierra, de los distintos valores que estaban en la comunidad y de las autoridades, eso era lo que les interesaba más. Los compañeros decían “con tal de que formen gente que pueda defender la tierra, con eso nos contentamos”, pero se peleaban entre algunos porque otros pensaban que la escuela era para leer y escribir” (Graciela, entrevista 2010).

En este sentido, los primeros maestros nombrados por la comunidad, algunos con reparos largos frente a su nombramiento debido a que no se sentían preparados para cargar sobre sus hombros la “maestranza”, eran dirigentes locales y contaban con la confianza de sus comunidades (PEBI:53, 2003). De manera similar a Roberto la mayoría de estos maestros se hicieron a sí mismos a través de la experiencia directa en sus propias escuelas, acompañados de sus comunidades, probando con los niños, usando los materiales del Consejo Regional Indígena del Cauca, siguiendo a la tierra en el camino de aprendizaje.

Sin embargo no contar con maestros formados parece no haber sido una elección azarosa; los testimonios de los compañeros que iniciaron el Programa señalan que empezar con maestros con una fuerte experiencia organizativa y escasa formación en “formatos” ajenos a la comunidad se visualizaba cómo uno de los soportes que permitiría el desarrollo de innovaciones y la constitución de las escuelas como laboratorios de aprendizaje cultural (PEBI: 2003, 55).

Este posicionamiento iba en contra del modo convencional en que el Estado y la “sociedad mayor” pensaban la educación dónde los indígenas estaban lejos de ser imaginados como sujetos que enseñan, concebidos desde el principio de los tiempos como el objeto que debía ser “enseñado” y “civilizado”.

En este sentido se pensaba que una “otra” educación exigía nuevos tipos de maestros, formados sin los prejuicios de las escuelas normales, líderes surgidos de la misma comunidad (Ramos: 2003)⁷. El perfil de estos maestros sería muy diferente a aquél de la escuela oficial, eran “agentes políticos” de cambio cultural, político y educativo (Rappaport: 2003). En los primeros tiempos (y aún en tiempos distintos) los maestros oficiales se caracterizaban por su desconocimiento de la identidad cultural de los estudiantes (y por lo tanto de las comunidades de las que estos hacían parte), hecho explicable en parte debido a que en su mayoría no pertenecían a los ámbitos en los que realizaban su función, pero más allá de su origen distinto la razón más fuerte estaba inscrita en su mentalidad donde las maneras legítimas de educar no eran los modos de la cultura local, sino las maneras dictaminadas desde el Estado, desde el sistema general o desde los conocimientos erróneamente denominados “universales” con la carga discriminatoria que ello supone. A diferencia de esta percepción los maestros que buscaban las comunidades debían ser hablantes de su lengua, orgullosos de su origen, conocedores de su historia, interesados por conocer otras culturas pero en el buen sentido de enriquecer su cultura y desde luego contribuir al enriquecimiento de los otros, no necesariamente titulados en cientos de artes y oficios “ajenos” (CRIC: 1982).

El concepto de maestro comunitario sólo tuvo reconocimiento estatal cuando las organizaciones y el Estado entraron en el campo de la concertación y entro en vigencia

⁷ Cabe decir que en Colombia las Escuelas Normales han sido por excelencia las formadoras de maestros y maestras; nacidas inicialmente con un enfoque “lancasteriano”, en una lectura personal representaba formar el mayor número de maestros con el menos número de “instructores”, bajo premisas preestablecidas sin que la contextualización de las realidades sobre las que los maestros actuarían tuviera relevancia alguna (Patiño: 2001). Pese a que las escuelas normales se han modificado a través del tiempo, aún hoy no existen enfoques en su interior que hagan referencia a una educación con enfoque diferencial para grupos étnicos minoritarios. Las ausencias en este tipo de formación han venido a ser solventados por los programas de etnoeducación de algunas universidades, los procesos formativos y programas de algunas organizaciones. De cualquier forma aún muchos de los maestros que laboran en zonas indígenas provienen de las Escuelas normales.

la Legislación Etnoeducativa Las comunidades indígenas en cumplimiento de los Decretos 1142 de 1978 y 84/ 80 adquirieron el derecho de nombrar maestros de su propia etnia sin los requisitos que se exigían a los docentes de todo el país, el Estado reconocía el nombramiento de estos maestros entendiendo que los maestros comunitarios eran en su mayoría elegidos por las comunidades y participantes en proceso organizativos dirigidos por la organización. “Eran los maestros que estaban sostenidos por las comunidades mismas o creados por las escuelas y con una directa vinculación orgánica” (Chepe: 2001)

Cuando empezó el Programa de Educación del CRIC, en 1978, habían únicamente seis maestros: José Fidel, Roberto, Idalio, Juan, Joaquín y Olmedo. A Roberto le brillan los ojos diciendo ¡y pensar que éramos solo seis maestros, cuando ahora hay más de 1.000 maestros CRIC! Recuerda que el primer nombre que le quisieron poner era Waldo, Waldo era el nombre del hijo del patrón de la hacienda donde los padres y parientes de Roberto eran terrajeros. Con sus ojos hacia la montaña, hacia los tiempos que no vuelven, señala que en esa época “todos eran terrajeros” y los nombres “honran” a los patrones a pesar del maltrato”. Los nombres, en la lectura que hace Roberto de sus recuerdos, buscaban además conjurar la realidad de los hijos, poner el nombre del patrón para que la vida fuera otra, distinta a la del trabajo encadenado a las tierras de otros (Roberto, conversación personal 2010). Hoy, el terraje ha desaparecido y a ningún “compañero” indígena se le ocurriría ponerle a su hijo el nombre de un patrón que ya no existe materialmente ni tampoco en el imaginario colectivo. El CRIC, en el año 2010, tiene contratados bajo la figura de oferta 890 maestros de los diferentes territorios indígenas en el Cauca, Roberto se fue dejando un camino abierto para los demás, sin embargo los maestros de antes no son los mismos de ahora.

En una visita reciente de Roberto a una de las escuelas comunitarias en la que trabajábamos con los maestros de “ahora”, en su resguardo, hablábamos sobre qué significaba la educación propia, la mayoría de los maestros hicieron referencia a “la pedagogía”, al nasa yuwe, a trabajar el currículo, a trabajar fuera del aula, Roberto levanto su mano y simplemente dijo: **la educación propia es política**, lo dijo varias veces hablando de la lucha, del terraje, de la comunidad y del hilo que une la educación con el compromiso político. Todos lo escucharon pero no todos le prestaron atención,

pese a que el CRIC cuenta con cientos de maestros bajo su ala contractual, ahora no todos los maestros son maestros de la tierra.

Actualmente dentro del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural se está produciendo un cambio generacional, se han insertado nuevos maestros e integrantes del programa que no vivieron los orígenes del CRIC ni participaron en las luchas fundacionales por una educación propia. Hoy, quizá más que nunca antes, los marcos institucionales han permeado la denominación de maestro comunitario y su significado en las comunidades.

Para algunos maestros comunitarios son aquellos contratados por el CRIC, para otros que entienden el proceso educativo como una dinámica orgánica el sentido de maestro comunitario debería estar inscrito en todos los docentes que laboran en territorios indígenas sin que medie quién es el “patrón”, quién es el que paga. Sin embargo pese a que actualmente son las autoridades tradicionales quienes dan el aval para la contratación de maestros en territorios indígenas, la coherencia de estas elecciones frente al perfil de maestro que requiere la Educación Propia varía de diferentes modos. En comunidades como La Laguna, en Caldon, Pueblo Nuevo, Tierradentro o López Adentro en el norte, unidas por el hilo de las recuperaciones de tierra desde los primeros días de la organización o donde las raíces culturales desde la lengua y la cosmovisión son profundas, los criterios sobre el bilingüismo, la participación comunitaria, el anclaje organizativo y la certeza de que un maestro bilingüe debe estar en comunión con la cultura propia más que en comunión con el “afuera” es evidente, y en esa evidencia suelen surgir las percepciones sobre las dificultades que frecuentemente tienen que ver con los “formatos” ajenos a las comunidades y la educación pensada sólo como una estructura de aplicación que viene de arriba hacia abajo y no como una construcción de conocimiento colectivo. En este sentido, Silverio, orientador indígena de Pueblo Nuevo, exgobernador y conocedor cercano de la medicina tradicional, señalaba en el marco de un proceso de evaluación de maestros:

“Tenemos que revisar el papel del maestro, un papel donde frecuentemente se ha impuesto el esquema. Hace rato decían tenemos que ir al cambio de pensamiento y realmente yo me preguntaba qué posibilidades tengo yo como maestro de hacer el cambio para articularme realmente al

Sistema Educativo Propio ¿Estamos en capacidad de hacer eso?. Si el maestro le sigue obedeciendo únicamente a la norma eso no va a suceder, entonces cómo la autoridad va a estar sensibilizando para que no se pierdan los lineamientos, para que no se pierda la oralidad, cómo la familia va a estar acompañando este proceso de formación, como la espiritualidad está presente en nuestro proceso. Algunos llevamos 30 años, para algunos serán 5 pero ¿estamos en la posibilidad de generar ese cambio? Estamos trabajando los cambios de calendario, ¿el calendario actual si permite hacer lo que el proceso requiere?

¿Cómo vamos a tener en cuenta lo que el padre de familia quiere para sus hijos, ¿cómo vamos a tener en cuenta lo que quiere la organización? El padre de familia está pensando en algo, entonces cómo vamos a romper esquemas? Más bien el esquema estatal nos tiene asustados, obedecer y hacer las cosas cómo nos mandan a hacer, en el tiempo que nos mandan a hacer; pero entonces cómo le vamos a dar tiempo a los mandatos de nuestros congresos?. Tenemos que evaluarnos para saber cómo estamos armonizados con los niños, cómo nos sentimos con los niños, cómo nos sentimos con la comunidad, el primer elemento es una disposición del cuerpo hacia la enseñanza, ¿si no sentimos alegría entonces cómo vamos a hacer bien nuestro trabajo? Si uno no logra despertar la alegría en el estudiante nunca va a aprender porque siempre va a estar el imperativo del control, de responderle a otro proceso, a otros que nos evalúan. Siempre lo hemos planteado, ellos estudian para la vida o para el examen, entonces ¿Cómo está la disposición de nuestro cuerpo y nuestra mente para enseñar y cómo somos capaces de despertar la alegría por aprender? La medicina tradicional juega un papel importante porque tiene que ver con el comportamiento de la persona, con la capacidad de despertar los sentidos de los niños por aprender y también tiene que ver con la relación con el tiempo, con el tiempo nuestro y no con el tiempo de los “administradores” de afuera” (Silverio, intervención reunión evaluación mayo 2010)

Mientras que para Silverio la educación debe responder a la profundización de la cultura propia en el marco de una dinámica de resistencia a los esquemas estatales

en un horizonte específico de sociedad; para otros compañeros sobre todo provenientes de procesos más recientes de organización como la zona occidente o influenciados durante largos años por las prácticas clientelares de los partidos tradicionales, este planteamiento no necesariamente tiene la prevalencia que acompaña otros escenarios. En occidente las autoridades asumen el ejercicio de nombrar a sus maestros, pero en los últimos días se escuchan reclamos de sectores comunitarios y principalmente de conjuntos de maestros de larga data (Camero, Secue, conversación personal: 2010) frente a cambios de maestros que no responden a los perfiles que fortalecerían la Educación Propia por jóvenes, de la comunidad sí, pero muchas veces sin la preparación o disposición necesaria para asumir las tareas de orientación de los niños y niñas de las escuelas comunitarias. Ante este tipo de reclamos las autoridades y algunos comuneros responden regularmente que quién llegue siempre tendrá la posibilidad de aprender. En terrenos donde la economía es débil y el mayor ramo de contratación medianamente estable es la “maestranza”; para algunas autoridades en su lectura sobre quiénes deben asumir el cargo de maestros pesa más el sentido de que quiénes deben “beneficiarse” de estos cargos deben ser en primera medida comuneros de la localidad, al grado de que en algunos lugares se han creado mandatos, - que muchas veces posteriormente han sido revisados-, sobre límites de dos años para ejercer el cargo y darle “la oportunidad” a otro o rifas sobre el maestro que debe irse para dejar su vacante (Acta reunión de maestros Chimborazo, noviembre 2010). Estos mandatos y estrategias han dado lugar a múltiples debates que en diversos casos han finalizado en la reflexión sobre qué significa la educación más allá del otorgar un empleo a un comunero o comunera en particular; además del sentido de que no es posible estar siempre “aprendiendo”, porque si “cuando aprenden” los maestros se van entonces no es posible consolidar la propuesta educativa propia. Sin embargo, estos debates no solamente se dan en el marco de los cargos de maestros, también hacen parte de todos los cargos organizativos del Consejo Regional Indígena del Cauca.

De alguna forma lo que se evidencia en estas percepciones es una idea de justeza particular, quizá no la correcta, pero que ha hecho carrera en algunos sectores y es una frase que circula en varios entornos comunitarios: “Aquí todos

tiene que comer”, ligando el papel del maestro o del compañero contratado a la percepción tradicional asentada en la necesidad inminente de contar con un empleo remunerado para vivir. Sin embargo frente a estas percepciones los debates son álgidos y usualmente cuando se profundiza políticamente en la reflexión se toman decisiones acordes a los perfiles requeridos en el marco del Sistema Educativo Propio.

Pensando desde bandos distintos

Algunas críticas como las que mencionamos en el apartado anterior suelen provenir de bandos distintos con diferentes matices de acuerdo a los desarrollos en las políticas comunitarias en un territorio dado y suelen de la misma manera tener recepciones diferenciadas. No está escrito sobre piedra que al ser autoridad legítimamente nombrada en el marco de la organización se defenderán los principios educativos del proyecto CRIC, tampoco ser maestro oficial automáticamente implica ser portador de un proyecto contrario a la organización. En este sentido las posiciones no son homogéneas en autoridades, maestros o comunidades. Algunas veces es la comunidad la que defiende un perfil específico de maestro, portador de la cultura propia, frente a posturas que legitiman los saberes y “títulos” de “afuera” de parte de la autoridad. También en los debates comunitarios, donde se ha consolidado el proyecto del PEBI, suelen tener aceptación los maestros que aún sin tener origen en la localidad se insertan en la comunidad y cumplen una labor dinamizadora de la cultura; y de definición de maestros defienden maestros que no están a favor de la comunidad (Ramos, conversación personal 2010).

Pasando a otros terrenos son las autoridades con una claridad meridiana quienes impulsan los debates sobre la pertinencia de los perfiles de maestros y en otros casos son maestros comunitarios de larga data, quiénes conoedores y portadores del proceso del Programa de Educación Bilingüe del CRIC orientan reflexiones sobre el significado de la Educación Propia y los perfiles de comunidad, autoridad y maestro necesarios para su operatividad real. De cualquier forma en ese entramado también existen críticas a la estructura central de la organización, porque si bien “CRIC somos todos” como se menciona en las mingas y movilizaciones, en la toma de decisiones frente al campo

educativo existen ámbitos donde la toma de decisiones responde a una lógica centralizada.

Sin embargo algunos dirigentes han minimizado las críticas a la organización, provenientes principalmente de ciertas esferas de maestros que trabajan en territorios indígenas, señalando que son “torcidos” que no acatan los lineamientos comunitarios. Sin embargo no todas las críticas son iguales. En ciertos casos la posición de la dirigencia está totalmente fundamentada, sobre todo, frente a algunos a los maestros sindicalizados cuya biblia de uso diario es la protección de sus derechos individuales que entran en cuestión con los derechos que las comunidades reclaman para sí mismas.

Al interior de las comunidades y sus autoridades las críticas emergen principalmente frente a lo que denominan “maestros de afuera”, caracterizados por ser maestros no indígenas sin lazos de origen con la comunidad, cuya residencia permanente es un lugar distinto al territorio donde desempeñan su trabajo. Esta situación primera, más allá del papel específico que juega cada maestro en la comunidad, tiene efectos en la lectura que hace la comunidad y sus autoridades frente al compromiso “real” del maestro o maestra con el proceso. Frecuentemente brotan comentarios asegurando que esos maestros no sirven porque son maestros “de horario”, maestros de “ocho a doce”, maestros “descomprometidos”.

Para algunos su función debe ceñirse estrictamente a responder a los niños y a los lineamientos de las directivas institucionales; y no a dar respuesta a la comunidad o al proceso organizativo. En esta tensión entran en juego principalmente la cuestión del tiempo que requiere la comunidad de los maestros y los derechos ganados en términos de estabilidad laboral. De este modo las divergencias frecuentemente se traducen en una discusión sobre los derechos individuales y colectivos, donde las autoridades y la comunidad, reflejada principalmente las autoridades y padres de familia ocupan el bando signado por la idea de que en las comunidades y territorios indígenas prima el derecho colectivo, el derecho de los pueblos indígenas, sobre los derechos colectivos.

Sin embargo, la no participación en los espacios organizativos de parte de algunos maestros no responde solamente a cuestiones logísticas del estar o no estar en el escenario donde ocurre la reunión. En muchos casos la no participación hace eco de una divergencia frente a lo que significa ser maestro y por lo tanto frente al papel y

funciones que deben asumir en el marco de su trabajo y principalmente frente a quiénes se otorga el reconocimiento como autoridades legítimas en el campo educativo.

En el marco del proceso CRIC la estructura educativa debe responder a los lineamientos de las autoridades tradicionales, específicamente de los gobernadores y gobernadoras indígenas, en representación de sus comunidades. En este sentido el papel fundamental de las autoridades, centrado en el control territorial, concibe que las escuelas y sus maestros comunitarios y no comunitarios, -aquellos que son contratados por instancias distintas al CRIC- hacen parte del territorio sobre el que ejercen su “potestad”. Históricamente, para el Estado en cambio la escuela hace parte de un ordenamiento vertical en cuya cúspide están las políticas educativas dispuestas por el Ministerio Nacional de Educación, pasando por las Secretarías de Educación Departamentales para finalizar en las estructuras directivas de las Instituciones educativas como rectores y lo que se denomina Consejo Académico (MEN, 2003) en el marco de un enfoque donde prima el enfoque pedagógico y administrativo sobre el político.

Es importante subrayar que desde los comienzos de la organización los aspectos organizativos han primado siempre sobre lo estrictamente pedagógico (PEBI: 2009). Para la comunidad y sus autoridades la participación en el proceso organizativo: reuniones, mingas, asambleas, juntas directivas, es quizá más fundamental que el papel que juegan los maestros en el campo pedagógico; y esos espacios usualmente no ocurren en lo que se caracteriza como horario oficial. Las asambleas tienen lugar principalmente los domingos, porque es el espacio en que la comunidad está disponible y las reuniones tienden a ser al final del día, lo que no garantiza la participación de quienes deben desplazarse fuera de la comunidad.

En el otro extremo la percepción de algunos compañeros y compañeras de que para ser “maestro comunitario” es más importante la vinculación al proceso organizativo ha llegado a puntos en los cuales ciertos maestros cuestionan las decisiones de no vinculación por parte de las asambleas comunitarias y sus autoridades señalando: “cómo no me van a contratar si yo he ido a todas las marchas” (Juan, intervención Asamblea Educativa Caldono, 2009). Este ejemplo ilustra una visión mecánica frente a lo que significa hacer parte de la organización, ser convocado por la organización y va

desvaneciendo el papel específico de ser maestro que en palabras de las autoridades con más claridad implica interpretar la plataforma del CRIC: Unidad, Tierra, Cultura y Autonomía en el marco específico de la educación y de su función como orientadores comunitarios, sí, eso implica asistir a las marchas, pero no supone únicamente esto, implica pensar el proyecto educativo desde un marco organizativo e identitario desde una tarea específica que liga a la escuela con los niños y maestros en ella, a la comunidad y a la organización (Silverio Yujo: conversación personal 2010).

Por otra parte Nancy Rockwell nos recuerda que todo es producto de transformaciones permanentes donde múltiples influencias configuran las mentalidades y actuaciones de los actores en juego; particularmente hablando de los maestros subraya cómo en cada formación se entretajan sus biografías personales y sus redes de relación (Rockwell: 2007). En este sentido frente a su quehacer como maestros es tan importante la orientación política recibida por el CRIC en el sentido de su inserción dentro de un movimiento social, como las horas de clase que recibieron a lo largo de sus vidas en el marco de la escuela tradicional. Decenas de maestros que se desempeñan en territorios indígenas antes de insertarse en procesos formativos desde la organización han pasado por la escuela convencional.

Algunos maestros que participan activamente en las mingas organizativas, caminan largas horas gritando arengas contra el Estado, y reconocen la necesidad de una educación distinta en sus comunidades, muchas veces en su práctica pedagógica y en la toma de decisiones frente al funcionamiento de las escuelas comunitarias toman por verdades reveladas las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional y de este modo legitiman ciertas prácticas que reproducen y legitiman los ordenamientos del Estado en la vida cotidiana de sus escuelas. Manuel, coordinador indígena de Tierradentro, se lamenta de la permanente necesidad de validación de algunos maestros de su comunidad:

“(Los maestros) siempre están supeditados al trabajo del supervisor, son muy pobres en autoestima, siempre están esperando el concepto del director de núcleo o del supervisor o de alguien que les diga si tienen razón o no. A pesar de haber tanta información desde el concepto de calidad desde lo propio, ellos a ojo cerrado dicen que cuando se habla de

calidad desde el Estado eso sí es calidad, no son capaces de aceptar la realidad de la formación de la comunidad”.

Graciela Bolaños, colaboradora permanente del Programa de Educación del CRIC frente a estos cuestionamientos señala que para los maestros comunitarios iniciales el referente central era el político pues el pedagógico estaba mediado por la práctica de lo que veían en las escuelas formales. A partir de los relatos de los maestros se percibe que si bien tenían claro el referente político donde se exigía un compromiso, un deber ser centrado en la expectativa de una vida más colectiva, en el campo de la formación específica se encontraban miradas diversas entre otras razones debido a la carencia de elementos y criterios que puedan tener otras experiencias, enfoques y orientaciones pedagógicas como referentes, esta situación aún continúa dándose a diversos niveles en los territorios indígenas. De alguna manera el imaginario del Estado con la escuela oficial a la cabeza siempre es leído desde muchas instancias como un modelo de mayor legitimidad, los disciplinamientos estatales y las orientaciones pedagógicas especialmente en materia educativa en el imaginario de los maestros y de muchos comuneros constituyen el deber ser de la calidad educativa.

Los maestros “sometidos”

En otras lecturas también presentes en las comunidades y alimentadas por la adopción quizá mecánica no de un cambio profundo en las formas de pensar las estructuras de poder y más bien asentadas en un cambio de “patrón” y de quién ejerce el control sobre los ámbitos educativos, se dan situaciones como la que mencionaremos a continuación.

Florinda, maestra en territorios indígenas, señalaba ingenuamente frente a qué significaba ser maestro comunitario: *somos los que estamos “sometidos” a la organización*. Pese a que el sentido que Florinda le daba a la palabra “sometidos” está relacionado con un fuerte compromiso con la organización y con el seguimiento de las directrices que tienen origen en las autoridades tradicionales indígenas; la escogencia de la palabra “sometidos” para explicar su relación con la organización sigue siendo una señal de la manera cómo algunos están leyendo los actores de la organización y sus autoridades, particularmente en campos como la educación.

De cualquier modo, tenemos que mencionar que cuando Florinda usó la palabra “sometidos” en una reunión donde participaban “mayores” y jóvenes cercanos a la organización, los más viejos en el proceso junto con otros acompañantes no pudieron ocultar una sonrisa burlesca al escuchar la palabra “*sometidos*” como vecina inmediata de la palabra “*organización*”, cómo si no calaran juntas, como si no estuvieran hechas para estar la una cerca de la otra. Esta contradicción, evidente para los pioneros del proceso político-organizativo del CRIC, se asienta en la idea de que la organización fue creada para cambiar los sentidos de poder y autoridad inscritos en los sistemas de dominación imperantes, en los comienzos visibles en formas como el terraje, la discriminación mestizo-indígena, la imposición de dinámicas ajenas a las propias culturas y en los nuevos días, quizá no evidentes en el terraje, pero sí en otras formas de dominación como imposiciones estatales en los campos de salud, política y educación, frente al ordenamiento del territorio.

La palabra “sometimiento” para caracterizar el “adentro” de un proyecto de resistencia no tenía lugar en el imaginario político de la organización inicial y tampoco lo tiene en el “discurso político” actual; sin embargo emerge en lecturas más locales de la organización en relación con los posicionamientos y directrices de algunas autoridades locales y “funcionarios” de la estructura regional y en algunas directrices de ciertas autoridades que comprenden el ejercicio de la autoridad como un “hacer cumplir cabalmente” con los mandatos de la organización desde una visión que prioriza las jerarquías de poder.

Estas tensiones permanentes entre un proyecto que debate las estructuras tradicionales de poder frente a las inscripciones que están en cada uno de los participantes es parte del debate que signa también el futuro de la organización y de su orientación política, pedagógico y administrativa particularmente en el campo educativo.

CAPÍTULO IV

SIENDO INDÍGENA, SIENDO OFICIAL, SIENDO AUTORIDAD, SIENDO ESTADO

Siendo autoridad en el campo educativo

El círculo y las formas de participación

Los compañeros y compañeras del PEBI cuentan que en los primeros días de las escuelas comunitarias, la formación de los niños y niñas en círculos y no en hileras firmes y rígidas dónde siempre había uno delante del otro, una cabeza más visible que otra, un niño más grande que otro, se convirtió en una de las imágenes y maneras de hacer que contribuyó significativamente a la conceptualización de lo que significaba el Proyecto educativo del Consejo Regional Indígena del Cauca (Bolaños, Chocue, Sisco, conversación personal 2010). Hoy en día cuando los compañeros en las reuniones piden voluntariamente no trabajar en hileras, seguidos unos de otros, sino trabajar en círculo: “para que todos seamos iguales”, “para que todos seamos escuchados” (Comentarios talleres Pedagogía Comunitaria 2010), desde el PEBI se dice “ya estamos ganando” porque es una señal que transforma la visión lineal de las jerarquías en la escuela, de que hay alguien mejor que otro, de alguien que manda a otro y es la cabeza visible de la reflexión. Sin embargo, el proyecto de educación de antaño ha crecido, no es tan fácil trabajar de forma circular en un proceso como el actual, de ahí que una de las preocupaciones de hoy, sobre todo para aquellos que vivieron los comienzos de la Organización y pensaron en cómo desestructurar las jerarquías de patrón-terrajero en ese entonces, sea: *¿Cómo conservar los círculos en un proceso que abarca tantas personas, tantas instancias, tantas escuelas, tantas maneras de pensar la Organización?*

Para el CRIC en estos momentos es un reto el asumir la administración de la educación en territorios indígenas desde una concepción acorde al Sistema Educativo Indígena Propio pues el hecho de ser indígena no supone la incorporación esencial de un proyecto liberador en cada uno de los compañeros o compañeras o de una de caja mágica con estrategias para el fortalecimiento de la cultura y la generación de bienestar

comunitario o el aprendizaje automático de maneras de administrar horizontales y comunitarias que no han sido construidas históricamente para dinámicas de este alcance. Es posible, y no está exento de una reflexión desde el sentido común, que se reproduzcan estrategias de dominación y opresión desde bandos distintos; *¿quién es el patrón ahora? ¿Debería haber un patrón?* Algunos nos preguntamos y se preguntan otros también: *¿Cómo hacemos entonces educación propia? ¿Cómo hacemos que siga siendo una idea circular?*

Administrando la educación indígena

La Medina

Un domingo cualquiera, todos los maestros de La Medina son citados a la asamblea comunitaria, de mano en mano pasa un listado en la mañana y otro al final de la tarde para “verificar” que estén presentes, que estén participando en la asamblea. Lorenza señala que “maestro que no llegué será sancionado con una multa en dinero para la comunidad”. La compañera que da las orientaciones sobre la sanción comenta que ha tocado poner estas multas: “porque a los maestros lo único que les duele es el bolsillo”. La mayoría asienten tranquilamente.

Sin embargo, también hay voces disidentes, mayores de la comunidad, algunos padres de familia y maestros, anotan, que esta participación debería ser convocada desde el compromiso político y personal de cada uno con el proceso pues no es posible saber a largo y mediano plazo si los maestros llegan por el temor a la multa o porque están convocados y comprometidos con la organización. Doña Julia, una mayor del pueblo nasa, ofrece sus palabras en nasa yuwe anotando que es necesario que los corazones y las mentes están con el proceso no únicamente los “esqueletos”, en clara alusión a que la presencia física “obligada” no necesariamente garantiza el compromiso comunitario (Asamblea Caldon 2009).

Frente a algunas tendencias autoritarias, que se cristalizan en los cargos de autoridad, elegida por consenso, elegida colectivamente, Abelardo, “intelectual nasa” acorde a la nominación que trabajan algunos investigadores (Rappaport: 2003) señala que los intelectuales nasa, los que hicieron parte de los “otros tiempos”, y con otros tiempos se refiere a los primeros tiempos en que se consolidaba el Programa de Educación, los días de las reuniones clandestinas, tiempos de esconderse, señalan que

el hilvanaje, el quehacer y las estructuras y maneras de imposición van en contravía de los principios primeros de la organización, “luchamos por cambiar modelos de autoridad”.

Pese a que la búsqueda de participación es legítima y responde al ideario que pretende que los maestros sean parte activa de los lineamientos y las orientaciones de la comunidad, es posible encontrar en algunos escenarios la aceptación de parte de algunas autoridades y comuneros de mecanismos sancionatorios de control frente a la participación en los procesos organizativos como asambleas, juntas y mingas organizativas.

Es posible adivinar que el origen de este modelo sancionatorio viene heredado directamente de la colonia, del Estado, de la escuela tradicional: los listados, las firmas en la mañana y en la tarde, el control de los cuerpos tal como señalaba Foucault. Me preguntó entonces *¿Por qué algunos vuelven hacia atrás en las formas de control y autoridad? ¿Por qué vuelven justamente a reproducir los sistemas de autoridad que originaron la resistencia indígena?*. Algunos colaboradores del proceso organizativo del CRIC me comentan que el proceso ha crecido poco a poco, día a día, y es una dinámica donde no es posible garantizar que todos, “individualmente”, sigan las maneras horizontales de “ser organización”, para ellos, los actores de algunos “compañeros” y “compañeras”, de la misma manera en que algunas veces se reproducen en la escuela modelos autoritarios, toman como referente de “hacer cumplir” aquel que el “sistema” ha transmitido, de cientos de maneras, a diferentes generaciones (Bolaños, Caballero, 2010).

Hoy en día frente a ciertas dinámicas de los quehaceres organizativos suelen aparecer sin avisar formas operativas pensadas desde la eficacia en el marco de lo que se podría denominar “el control de poblaciones” en desmedro de la construcción colectiva de normas y consensos. Algunos observadores externos, sobre todo los más críticos y radicales señalan con preocupación este escenario. Citamos una de estas reflexiones al respecto:

“Algunas de las propuestas actuales de la organización indígena parecen tener una tendencia obsesiva hacia la centralización y unificación de los procesos y

las decisiones. Pareciera como si la necesidad de institucionalizarse fuera la principal meta de las estructuras político organizativas indígenas. Ahora bien, la colonización está aquí y no afuera, opera desde adentro, desde las mentalidades e imaginarios de muchos líderes y dirigentes que han caído en la trampa de los pragmatismos y de las angustias de mostrar resultados “tangibles” a corto plazo. En este propósito son mucho más eficientes los modelos eurocentricos de la gestión, la planificación y la política” (Vidal: 2010).

En este sentido recogerían en su haber algunas veces las formas más convencionales en las que se ha efectuado, tal como señalarían Foucault y Guerrero (2003), la administración de poblaciones indígenas del país, las maneras cómo se han venido dando mecanismos de sujeción altamente jerárquicos y subordinados que se reflejan en formas administrativas particulares, donde tal como señala Vidal en el marco de un afán por alcanzar la eficiencia administrativa es posible que los modelos eurocéntricos de administración y planificación sean mucho más útiles a corto plazo dejando a un lado los tiempos largos y circulares de la discusión, consulta y debate colectivo propios de la organización y de los entornos culturales indígenas.

De este modo el referente administrativo que prima, en un escenario donde la organización ha pasado a cumplir las funciones del Estado frente a la atención educativa y la administración de recursos, es aquel que el Estado ha configurado para sí mismo pues no existe tal construcción (en términos de lo que se administra) en procesos que aún no han sido desarrollados históricamente por las comunidades. Sin embargo estas maneras más apegadas al Estado toman lugar fundamentalmente con referencia a las funciones ligadas con el Estado en términos de administración; en las localidades se conservan los mecanismos de construcción y decisión colectiva y los Congresos del CRIC, las juntas directivas y las Asambleas Comunitarias continúan siendo las instancias más legítimas de decisión a nivel organizativo.

De cualquier forma la demarcación institucional no surge únicamente de la Institución ajena a las comunidades muchas veces está inscrita en la mente de comuneros, comuneras y algunas autoridades. Gentil, orientador educativo en el sector de Tierradentro señala lo siguiente:

En el territorio están el CRIC y la institucionalidad y con la institucionalidad vienen las herencias autoritarias. Mientras la localidad conserva las estructuras de decisión comunitaria pues en los Congresos siempre se toman buenas decisiones, a veces en los direccionamientos institucionales están personas que no han tenido un vínculo fuerte con la comunidad. Si no están formados para orientar a la gente, para administrar a la gente, para escuchar a la gente, va a ser muy difícil porque ya tienen esos esquemas institucionales entonces lo que van a operativizar serían esas conductas, si hay fallas o incoherencias en el CRIC o en la Institución nuestra, la gente tiene que acompañar a las comunidades, estar más en el territorio con la gente. Desde esa realidad lo que estábamos planteando era hacer esas mingas de reflexión hacia adentro porque están las directrices generales desde el CRIC, cómo se asume el territorio, la educación, la salud, está ese sueño ya trazado como organización, pero el proyecto institucional está muy fuerte en el territorio adentro, en las mentes y en los direccionamientos, si no hay un proyecto claro nos vamos a perder.

De este modo los actores no son homogéneos, son actores de diversas procedencias que además se consolidan de acuerdo a la naturaleza del campo de acción, es decir es mucho más probable el recoger las maneras de hacer Estado en el marco organizativo cuando se asumen funciones que tradicionalmente han sido asignadas al Estado y es mucho más común conservar y desarrollar formas propias de gobernar en los escenarios locales organizativos locales, zonales y regionales donde la autonomía se ha construido desde los principios de la comunitariedad indígena.

Nuevamente, como me es señalado decenas de veces frente a mis preguntas sobre ciertos actores que a mi manera de ver no corresponden a los sentidos de la organización, los compañeros me dicen, llenos de razones: “No hay que olvidar el peso histórico del sistema” (Bolaños, Caballero, Puni, conversación personal 2010).

De cualquier forma lo que muchos aceptan es que en la lógica comunitaria cuando las decisiones se toman entre muchos diversos, como sucede en los Congresos

del CRIC, se toman buenas decisiones pues las individualidades y los poderíos particulares se desvanecen frente al interés colectivo que va tomando forma discutiendo y encontrando consensos. He visto sorprendida cómo discusiones bastante complejas en las comisiones de debate, -base metodológica de los congresos-, parten en un primer momento de posturas aparentemente inamovibles de dirigentes particulares, no siempre acordes a los intereses más amplios de las comunidades con el consentimiento de los participantes en la comisión y luego van dando vueltas, hilando fino cómo dicen los compañeros, hasta tomar decisiones “justas” que suelen dejar de lado los intereses particulares y responden a los lineamientos organizativos.

En este sentido cabe anotar lo que muchos señalan como una de las razones que ha permitido el fortalecimiento y la solidez del CRIC y es la preocupación de la organización por mantener las estructuras horizontales de toma de decisiones como las asambleas comunitarias locales y zonales sumadas a los congresos regionales que periódicamente originan procesos de deliberación de amplio alcance (PEBI, CRIC, 2003:30) y que son las que caracterizan al CRIC como una organización, que a diferencia de algunas otras, no ha perdido el hilo con sus bases organizativas

Transformando el Estado, cambios en la escuela

Un hito significativo en la transformación de la cultura escolar se dio en el año 2003, mediante la ley 715 que definió la unificación de las escuelas en instituciones en un marco de eficacia administrativa. Esencialmente al unificar las escuelas hubo un acomodo centro-periferia, esto significaba que una de las escuelas, por lo regular aquella que contaba con más niveles se estructuraba como sede principal. Estas escuelas más grandes que convencionalmente eran colegios, no eran necesariamente las que portaban los principios del proyecto educativo propio, de este modo muchas de las escuelas pequeñas se acomodaron a las orientaciones de las escuelas más grandes o trataron de sobrevivir en un sistema de normas y reglas donde pesaba más la formalidad y la oficialidad requerida por las instituciones estatales. De este modo algunas escuelitas CRIC han hecho todo lo posible por seguir su camino desde currículo propio, desde la participación comunitaria; sin embargo el imaginario de la oficialidad y de la necesidad de la legalidad en el ámbito escolar condiciona muchas de las actuaciones de maestros y directivos y por lo tanto incorpora modos y hábitos en las comunidades que no existían

previamente. Los padres en algunos casos no participan abiertamente en la orientación educativa, más bien son puentes administrativos que permiten saber qué pasa con los niños y cumplir con una función de compromiso administrativo con la escuela. Esta situación altera evidentemente las condiciones en que la comunidad participa en el campo educativo.

Por otra parte la Ley 715 también determinó que los recursos para educación para los niveles de básica y media, exceptuando el nivel de educación superior serían determinados mediante la llamada “tasa técnica”, que consiste en la fijación de un número mínimo de niños como requisito para la asignación de un maestro y los recursos educativos necesarios denominados canasta educativa. Los recursos son asignados a cada niño sin diferenciar las necesidades del contexto específico de formación. Particularmente en términos del proyecto particular de educación propia, las asignaciones determinadas en el rubro de canasta educativa han dificultado los desarrollos bilingües, la investigación, la producción de materiales pertinentes y el desarrollo de escenarios de orientación, seguimiento y evaluación colectiva del proceso educativo (PEBI: 2008)

Si bien en sectores urbanos el problema radica en cómo atender una población tan numerosa cuando no existe la infraestructura suficiente y por lo tanto los niños sobrepasan el límite máximo de la tasa técnica en un espacio dado; en las zonas rurales, donde existe un índice de población mucho menor, con patrones de población dispersa entre decenas de valles y montañas, los niños se han convertido en granitos de oro, bienes preciosos que es necesario encontrar en el último escondrijo del territorio para completar la “tasa técnica”. La situación es tan evidente que ha dado lugar a bromas en las mismas comunidades, con padres de familia que invitan a los jóvenes a apurarse, y “hacer familia” porque sin niños no hay maestros, sin niños no hay escuela”.

Estas bromas, sin embargo, alimentan las congojas de algunos compañeros que se ocupan de la educación, que señalan, no sin razón, que la lógica se ha invertido, ahora no se necesitan “escuelas para los niños”; sino “niños para las escuelas”, con el temor de que se desvanezca la preocupación central por la “Educación Propia” y se orienten todos los esfuerzos al sostenimiento de la estructura administrativa de la

escuela y no en función de la educación como proyecto de vida comunitario (Graciela Bolaños, Eucaris Puni, conversación personal: 2009).

El siguiente es un ejemplo de cómo ciertas operatividades entran en tensión con las maneras de ser comunidad.

La Laguna, escuela comunitaria

La Laguna es una de las primeras escuelas comunitarias de la organización, situada en uno de los resguardos pioneros en las recuperaciones de tierra de los años ochenta. La Laguna hace parte ahora del Instituto de Formación Integral Comunitario Kwes Uma Kiwe, INFIKUK, la “casa grande” que las autoridades indígenas del territorio Sa’th Tama Kiwe definieron reuniría los centros educativos de los niveles básica primaria, secundaria y vocacional en el marco de liderar el proceso escolarizado de las seis comunidades indígenas y campesinas de este territorio (PEC, INFIKUK 2010). Este ligamento se da en el contexto de la reestructuración educativa del país normado por la Ley 715. Si bien la decisión de “juntar las escuelas” fue una decisión política que pretendía hilar el territorio mediante el proceso educativo, la institucionalización de la educación propia en la práctica parece haber tenido efectos de distinta índole. De algún modo el Proyecto Educativo Comunitario, corazón de la educación propia, estaba pensado inicialmente en un entorno de resguardo, equiparando los entornos del PEC al mapa territorial donde las autoridades ejercen su mandato; la institucionalización ha hecho que se responda de una manera muy fuerte a los requerimientos de la oficialidad, donde los lineamientos comunitarios quedan frecuentemente rezagados a un segundo plano. Es un mapa sobrepuesto la lógica territorial comunitaria frente a la lógica institucional donde el mapa no es el territorio tal como es concebido por los pueblos indígenas, es un mapa de estructuras, normativas y mandos particulares.

Pese a que de manera permanente en las reuniones de educación con la comunidad se repite la frase: “Ustedes mismos, comunidad, son los que definen el camino, ustedes son los que hacen la educación propia”; al mismo tiempo, coordinadores operativos y representantes de las instituciones subrayan que no es posible olvidar que las sedes de las escuelas de Kwe’s Uma Kiwe son entidades oficiales y que en este sentido deben estar en el marco de la “legalidad”. En la práctica,

este acento permanente sobre la legalidad está relacionado con el “cumplimiento” irrestricto de las normas definidas por la Secretaría de Educación Departamental, algunas de ellas en clara contradicción con lo que podría llamarse usos y costumbres de las comunidades.

En este sentido un día como cualquier otro, Ana, coordinadora operativa de la Institución Indígena, remarcaba nuevamente a los padres de familia, con una voz fuerte de mando y ordenamiento, que no es posible que sigan asistiendo a la escuela “los niños que no están en el sistema”, “algo gravísimo que podría generar riesgos para la Institución”(Ana, octubre 2010, intervención reunión escuela comunitaria). *¿De qué hablaba Ana?* En las comunidades, algunos niños, los más pequeños, que aún no tienen la edad requerida para ir a la escuela suelen acompañar a sus hermanos o suelen ir a la escuela por curiosidad; usualmente los maestros los integran a las actividades escolares sin reparos y su asistencia es vista como natural en el entorno comunitario. Sin embargo para Ana, que en este caso representa la concepción del modelo y la estructura educativa definidas por el Estado, esta situación supone un quebrantamiento de las maneras de hacer que corresponden a una escuela “legal”. En la amonestación de Ana prima la visión institucional, los niños deben hacer parte de la escuela de manera “oficial”, “estar en el sistema” significa estar registrados en la base de datos de la Secretaría de Educación y tener un código que los faculta como estudiantes, y al mismo tiempo significa que si existe un riesgo específico la Secretaría asume los daños y perjuicios ocasionados. Para los padres de familia, pese a que asienten sin discutir abiertamente, esta institucionalidad les va dejando sinsabores. En sus ojos parece leerse: *¿cómo es posible que a la escuela comunitaria, muchas veces construida en minga con la comunidad, otros nos digan quién o quién no debe asistir, si el proceso de la escuela es de todos?* Sin embargo aunque es posible leer el descontento en la práctica el margen de maniobra real está marcado por la orientación estatal, que como mencionamos previamente genera una dominación latente mediante normativas específicas. De algún modo desde el sentido común de algunos comuneros y comuneras el Estado tiene mayor legitimidad porque cuenta con manuales de procedimientos, normas escritas inamovibles, que en el imaginario suponen un mayor disciplinamiento, un saber qué hacer, a diferencia de la flexibilidad, actuar en contexto y construcción permanente

promulgado por el Proyecto Educativo Comunitario que no siempre es tan sencillo de operativizar.

Este razonamiento es compartido por los funcionarios de la Secretaría de Educación encargados de la verificación y control del quehacer educativo en territorios indígenas, quiénes frente a los reclamos sobre el por qué con regularidad evalúan el Proyecto Educativo Comunitario desde los parámetros del Proyecto Educativo Institucional aducen la falta de reglamentación del PEC, que en su lógica significa no contar con un manual escrito que les de los lineamientos e indicadores de evaluación, teniendo, debido a su desconocimiento y no participación en la construcción educativa, que evaluar con el “documento PEI”, que sí cuenta con reglamentación y escritura. (Visita jefe de núcleo, Caldonó 2010)

Sin embargo debemos explicar el funcionamiento de los entornos escolares: los coordinadores operativos, al menos en el caso de Caldonó, encargados de ser el puente entre las escuelas y la Institución educativa indígena, deben ser “docentes de planta”, es decir docentes nombrados oficialmente por el departamento, pero en ellos recae la responsabilidad de “operativizar” la educación, nuevamente en la práctica, pese a los reparos que han puesto comunidades y autoridades frente a su papel, esto ha significado ser administradores locales de educación, contar los niños, quiénes van, quiénes no vuelven, no necesariamente bajo la idea de que la educación es un derecho y cada niño debe estar en la escuela. En el transcurso de estos requerimientos subyace muchas veces el supuesto de que cada niño tiene un valor en pesos y si no hay niños no hay inversión en las escuelas y por lo tanto las escuelas desaparecen.

Cuando Ana subraya otra vez con vehemencia esta “legalidad” en las comunidades, nuevamente algunos bajan los ojos tristemente hacia el suelo como si de algún modo su manera de pensar la educación no tuviera lugar en ese ordenamiento que surge de la estructura institucional *¿Es posible la “educación propia” bajo estas cuadrículas que norman los tiempos y los espacios en la vida comunitaria?*

Frente al papel que han otorgado a sus escuelas comunitarias desde una mirada primera podría pensarse que los “otros” modos de hacer escuela no son legales, y sin embargo son legítimos desde las maneras propias de las comunidades, sin embargo la manera cómo opera la administración educativa va del mismo modo creando cercos de

requerimientos donde no es del todo posible visualizar el cómo podría funcionar un proyecto educativo cuyas raíces se asientan en la diversidad y la orientación permanente de las comunidades de acuerdo a realidades cambiantes (PEC: 2010).

Cabe decir finalmente que aunque los cercos están en muchos lugares y estructuras muchos de los comuneros manifiestan su manera de sentir y pensar la educación en diversas asambleas comunitarias. Aquellas comunidades con una fuerte raíz organizativa tienen más elementos para discutir los modos de hacer de la “legalidad”; en sus comentarios es evidente la valoración de su propio proceso en el marco de una resistencia frente al Estado, que no es visto de este modo como el ente supremo que legitima los procesos educativos o que los limita a los espacios escolarizados.

Las tensiones no se dan únicamente en el campo administrativo, con los instrumentos de direccionamiento y orientación del Estado también circulan imaginarios de desarrollo, progreso y calidad educativa que mencionaremos a continuación.

“Habilidades que una persona debe dominar para tener éxito y participar en el siglo XXI”

En el auditorio hay decenas de maestros y maestras, todos venidos de comunidad, algunos con los zapatos embarrados por la lluvia, y sus jigras al hombro; otros, los de la cabecera municipal, “vestidos” de maestros “oficiales”. Estos últimos parecen venir del mismo universo del conferencista, los otros parecen estar a cientos de años luz del planeta en el que viven los maestros. Hoy los convoca una conferencia de pedagogía que la Secretaría de Educación del Departamento del Cauca está promoviendo para todos los docentes de territorios indígenas. El título es justamente: “Habilidades que una persona debe dominar para tener éxito y participar en el siglo XXI”; como era de esperarse la conferencia versa sobre qué habilidades son necesarias en la escuela para ser “exitoso”, el conferencista no deja de acentuar la necesidad del inglés que “abre las puertas del desarrollo”, de la tecnología, y de las estrategias que permiten competir en el mercado de hoy para no quedar rezagados del “progreso”. Algunos murmuran en nasa

yuwe pero la mayoría tiene los ojos centrados en su figura elegante, en la ropa pálida que parece no haber tocado la lluvia y los caminos de tierra de los que vienen los maestros, en su voz modulada que habla con la autoridad del que sabe cuáles son los caminos para mejorar los destinos de cada uno de los presentes; no necesariamente de las “comunidades”, probablemente no de los pueblos indígenas desde su propio proyecto cultural y político.

Cabe decir que diversos autores señalan que aún en el marco de sistemas de reconocimiento de la diversidad, refiriéndose principalmente a los escenarios donde se han implementado Programas de Educación Bilingüe Intercultural, los maestros son la mayor fuente de asimilación cultural y los principales agentes de reproducción del racismo hegemónico en las comunidades indígenas (Canesa: 2004; Rival: 1995). En el escenario indígena caucano muchos ya no lo son, muchos de ellos provienen de las mismas comunidades en las que se desempeñan, son nombrados por sus autoridades tradicionales y a diferencia de otros sectores, normativas diferenciales (Decreto 804) ganadas a través de largas luchas han permitido que se valide su experiencia como maestros en comunidad sobre la titulación formal requerida para docentes en otros campos.

Sin embargo, que la mayoría de maestros no sean los principales agentes que reproducen el racismo en las comunidades, no significa que no existan otros referentes que acentúan la discriminación y portan consigo el imaginario de incapacidad, minoría de edad y discriminación ligado a “lo indígena”. En un escenario donde las comunidades nombran a sus maestros, siguen un Proyecto Educativo Comunitario y no siempre en la práctica, pero sí conceptualmente son las autoridades tradicionales las encargadas de dar los lineamientos y orientar la educación en el marco de un proyecto político; la fractura más fuerte, percibida de antemano por las organizaciones y sus representantes, está justamente en la existencia de dos lógicas que intervienen en la marcha de la educación indígena; la primera es justamente la lógica comunitaria, amparada por la Constitución, asentada en la diversidad y anclada en la cultura y en las estructuras de decisión comunitaria. La segunda, es la lógica institucional que habita en

las estructuras de seguimiento y control de los espacios educativos en las comunidades y tiene un carácter homogenizador y un ojo vigilante.

La afirmación de Canesa (2004) para los maestros indígenas bolivianos se aplica en este caso, no necesariamente a una cantidad sustancial de maestros pero sí a quienes ejercen los procesos de orientación, verificación y control en las comunidades, algunos nacidos en tierras indígenas, muchos otros provenientes de las cabeceras municipales y de Popayán, la capital departamental. La formación de estos “personajes” se da regularmente fuera de sus comunidades, representan el modelo mestizo pues su historia personal está relacionada con una búsqueda de movilidad social ligada al imaginario de progreso urbano y al status adquirido mediante la escolarización formal, alejándose de sus orígenes indígenas. En este sentido los “funcionarios” son vistos como mestizos por los integrantes de las comunidades y se conciben a sí mismo como tales. Su ideario y sus maneras de actuar en el campo educativo promulgan un modelo civilizatorio que tiende a negar la riqueza y valores de los pueblos indígenas. Canesa cita varios ejemplos de cómo los maestros frecuentemente hacen alusión al atraso y la falta de progreso de las comunidades donde se asienta su práctica que toman lugar aquí en el Cauca en una fracción de maestros y en casi la mayoría de funcionarios del sector educativo.

Piedras en el camino

El Proyecto Educativo Comunitario cuenta con caminos andados pero también con dificultades, algunas se dan entre el Estado, su estructura y sus imaginarios, otras están ancladas en el interior de la organización en el marco de disputas por el poder de orientar y administrar la educación en territorios indígenas bajo premisas políticas y culturales no siempre homogéneas. Hablaremos de algunos aspectos de estas dificultades en el apartado que viene a continuación.

Los caminos propios, los caminos del Estado

La Constitución de 1991 es un paraguas enorme donde se legitiman los derechos indígenas; sin embargo en el día a día la normatividad vigente a nivel local y quiénes la

supervisan son hijos de la “oficialidad”, portando en sus mentes y sus prácticas lógicas de dominación que ya han sido superadas en el papel.

La existencia de estas dos lógicas que andan de la mano en los territorios indígenas no es desconocida para autoridades y compañeros y compañeras comprometidos con la organización y el fortalecimiento cultural.

Los compañeros que hacen parte del direccionamiento de la educación no tienen vendas sobre sus ojos frente a los principales obstáculos que impedirían el alcance real de la educación como derecho en los territorios indígenas del Cauca; en este sentido los obstáculos más sentidos se relacionan con el orden interno en referencia a la debilidad en la gobernabilidad y de orden externo relacionados con la política y el modelo occidental⁸ (Pancho, 2010). En algunas comunidades la autonomía educativa es aún débil, y se manifiesta en la falta interés y claridad política, pues no toda la comunidad es consciente de la importancia del proceso del PEC a pesar de que se ha socializado y se ha trabajado por mucho tiempo, siempre hay personas que no prestan interés por la educación propia y obstaculizan el proceso (Memorias Junta Directiva Tierradentro: 2010).

Avelina Pancho, dirigente indígena de Tierradentro, señala que pese a que las familias indígenas participan en las dinámicas de resistencia comunitaria como la liberación de la madre tierra, las marchas, las mingas, existe una desconexión de estos procesos con la percepción de lo que significa la Educación Propia. Al parecer el hilo que uniría los dos espacios: la resistencia y la educación tiende a desaparecer en la cuadrícula que norma las Instituciones Educativas en territorios indígenas. De este modo nuevamente la institucionalidad tiene un peso relevante sobre los desarrollos de la educación en territorios indígenas pues es quién evalúa las dinámicas educativas. Los compañeros, aún las autoridades, suelen tener cielos de claridad frente al para qué de la educación y el perfil de comunidad, de autoridad y de maestro necesarios para que sea posible este tipo de educación sin embargo los grados de operativización en la práctica dependen del nivel de autonomía real alcanzado en sus territorios y nuevamente cabe señalar que las normativas de la institucionalidad siguen encadenando mediante los ordenamientos del proceso educativo que pesan enormemente en el marco de los

⁸ Taller de reflexión sobre el derecho a la educación propia, La María Piendamó, julio de 2009.

imaginarios de progreso del pensamiento mestizo inscritos en comuneros y comuneras y están circulando permanentemente en las comunidades.

En este sentido pese a que la legislación reconoce el derecho a la Educación Propia, es el Estado quien supervisa a través de la Secretaría de Educación Departamental si se está operativizando el Proyecto Educativo Comunitario, principal referente estratégico de la educación propia. No deja de ser paradójico que el seguimiento “oficial” de los procesos educativos indígenas, particularmente en el Cauca, sea realizado por estructuras donde en primer lugar prima un desconocimiento “intencional” sobre lo que significa el Proyecto Educativo Comunitario, cuyas raíces se asientan probablemente en que estas estructuras históricamente en el marco de las luchas indígenas han sido contrarias al proceso político del Consejo Regional Indígena del Cauca. El Cauca se ha caracterizado siempre por conservar herencias de la colonia que son visibles en los funcionarios de las instituciones oficiales, muchos de ellos herederos de la visión de los antiguos terratenientes que perciben al movimiento indígena del Cauca como un invasor. La legitimidad ganada en diversos escenarios por el movimiento indígena en distintos sectores del departamento, no es válida para los funcionarios, quienes en su imaginario siguen representando al movimiento indígena como los “roba-tierras” de antaño, representación que en la actualidad está ligada además a una percepción de incapacidad y disminución de los sectores indígenas para orientar los procesos educativos y de otros campos como salud ligados por decenas de años al Estado. Frecuentemente se escucha abiertamente en las salas donde se reúne la Secretaría de Educación con la organización: “de qué calidad hablan (los indígenas) si ni siquiera han cursado bachillerato, negando implícitamente las formas propias de construcción de conocimiento que no están mediadas por la titulación y el proceso educativo formal.

Soplado hacia el norte

La última junta directiva del CRIC para discutir el tema de la educación tuvo lugar el 8 de noviembre del 2010. Allí el tema central sería la aprobación de las autoridades tradicionales en representación de cada uno de sus resguardos para que el CRIC administrara la educación en los territorios indígenas del Cauca bajo el marco del

decreto 2500, donde son las autoridades indígenas las que definen quiénes deben orientar y administrar la educación en sus territorios.

Unos días antes de la junta directiva, todos los que hacemos parte del Programa de Educación Bilingüe del CRIC somos llamados para una limpieza y una armonización de medicina tradicional. En la María, donde será la junta directiva, nos sentamos cada uno al ladito del otro en medio de la lluvia dos noches antes de la junta directiva. La armonización está orientada a que no haya reparos para que el Consejo Regional Indígena del Cauca administre la educación en el Cauca.

Con un puñadito de plantas frescas tenemos que dar la vuelta al corazón de cada uno por tantos gobernadores como vayan a venir a la junta directiva. Vamos a amarrar el corazón de los gobernadores para que vengan con la mente tranquila, para que no vengan agitados, y puedan decidir de la mejor manera lo que conviene a sus comunidades. Mascamos coca una vez, y luego volteamos 9 veces al lado izquierdo y 9 veces al lado derecho, por cada una de las zonas que componen la estructura territorial del CRIC en el Cauca.

La mayora dice que si hacemos las ofrendas debidas a la naturaleza no vamos a tener problemas. Luego nos pide que todos soplemos hacia el norte, porque es allí donde hay más problemas. Al comienzo estamos envueltos en nubes. Desde la medicina tradicional las nubes son los obstáculos que deben ser desvanecidos. La mayora es de Caldone y siempre habla en nasa yuwe. Lorenzo, compañero nasa del Programa me dice que ella siente los obstáculos, ella sigue el ritual al final las nubes se van disolviendo y al mismo tiempo que las nubes se disuelven, la mayora dice que va a haber dificultades pero que luego se van a resolver, que hay que tener el corazón fuerte, en su sitio, sin temor... Mañana hay otro ritual, Lorenzo me explica que el de mañana es con otro grupo de médicos tradicionales especialistas en conflictos entre la organización y la autoridad, porque también los médicos tienen especialidades y es necesario llamarlos a todos cuando las circunstancias lo ameritan. El cielo se despeja ya al amanecer, la mayora dice que va a haber crisis, luego claridades y al final, en un tiempo no definido, va volver la Unidad.

En el año 2009 el gobierno de turno, encabezado por Alvaro Uribe Velez decreto una nueva modalidad de contratación educativa para el sector escolarizado en todo el país, ésta transformaba la modalidad de oferta en vigente previamente e implicaba que las organizaciones se enfrentaban a reglas distintas para asumir la contratación en territorios indígenas perdiendo el terreno ganado a nivel administrativo a favor de la Iglesia e Instituciones particulares. Este decreto fue derogado para el ámbito de los pueblos indígenas mediante el argumento de que no fue consultado con las poblaciones afectadas, y a raíz de él el PEBI, acompañado de las comunidades y sus autoridades, avanzó en la concertación de un decreto particular, el 2500, aplicable a todas las instituciones educativas donde se legitima el papel de las autoridades en la orientación y reglamentación de las instituciones educativas que atienden población indígena (Decreto 2500). El decreto faculta a autoridades y organizaciones indígenas que estén en capacidad de asumir la administración educativa a efectuar la contratación de la educación para todos los sectores escolarizados de básica primaria, media y vocacional en los territorios indígenas.

Si bien la concertación de este decreto se dio a nivel colectivo, asumiendo que todos los cabildos y asociaciones que actúan en el marco del CRIC concertarían para que fuese el CRIC la cabeza de la contratación, al convertirse en letra oficial, los posicionamientos fueron diversos y algunos, siguiendo ciertos lineamientos provenientes del 12 Congreso del CRIC que se orientaban hacia la descentralización organizativa, vieron en él la posibilidad de lograr manejos administrativos menos centralizados y más autónomos para las localidades. La mayoría de estas diferencias fueron mediadas a favor de la unidad política en diferentes Asambleas Educativas, sin embargo uno de esos posicionamientos, la Zona Norte, no dio su brazo a torcer y encarno mediante su opción a contratar autónomamente la educación en su territorio una disputa que viene de años atrás y que obedece a diferentes razones.

Si bien la zona norte tiene un largo recorrido frente a la orientación educativa y de diversos campos administrativos encabezados por la Asociación Indígena de Cabildos del norte, creada en 1994, su posicionamiento es visto por las zonas y resguardos del CRIC con anclajes fuertes en la cultura nasa desde la lengua como un proyecto con una orientación no tan legítima frente a resguardar los propósitos y sentidos de la cultura y de la organización. Para Caballero, activista no indígena del

CRIC desde hace largos años, la zona norte porta consigo un proyecto militante, valioso, pero enmarcado en una propuesta reivindicativa de izquierda vanguardista y con ausencias en términos de enraizarse en la cultura nasa más profunda (Caballero, comunicación personal 2010); en este mismo sentido Armando, dirigente nasa de Tierradentro, señala que el norte sutilmente ha promovido desde hace algunos años una postura hegemónica no siempre acorde con los sentidos comunitarios de la organización quienes desde sus orígenes no hicieron apuestas sobre vanguardias iluminadas y sí sobre lo que podría denominarse empoderamiento y construcción colectiva desde las bases y las raíces indígenas (Armando: comunicación personal 2010). De este mismo modo para Efren y Custodio en el fondo mismo de la lectura que hace la zona norte sobre la organización está la pérdida de la lengua. Los dos señalan con vehemencia que ellos no saben pensar como organización, no entienden la Unidad, principio integrante de la plataforma del CRIC, porque la lengua se les “embolató”, que en la zona norte son nasa Nasa uus, nasas simples, insípidos, sin identidad. De este modo es evidente cómo la lengua propia, pérdida o conservada, es un marcador de las decisiones políticas de los comuneros y sus organizaciones o es leída como un marcador de esa toma de decisiones por quienes la conservan. Sin embargo en medio de este complejo de razones culturales está también la iglesia católica y las marcas que ha dejado en la historia del norte. Tal como señala Rappaport: la infraestructura de liderazgo político en el norte del Cauca es extensa y sobrepasa la de cualquier otra zona en el departamento (Rappaport 2008, 247), pero es este un liderazgo intensamente católico apoyado por organizaciones religiosas; en este caso la hegemonía es explicada no únicamente desde la estructura vanguardista de izquierda sino desde la visión católica fuertemente jerárquica que posiciona orientadores de caminos representados en este caso por la Iglesia y sus representantes.

Estas divergencias no solamente tienen repercusiones políticas pues son leídas como una falta de unidad por las otras zonas que hacen parte del CRIC; también tienen repercusiones en el campo de la operatividad pedagógica del proyecto. Si bien Tierradentro y Caldonio tienen incorporadas raíces culturales como pueblo Nasa de diversas maneras. Tierradentro, en primer lugar, es sentida como la cuna del pueblo nasa por sus habitantes al igual que Caldonio, que además se caracteriza por ser ejemplarizante frente a decisiones donde la autonomía indígena está en juego, como las

dinámicas de liberación de la madre tierra o a discusión de leyes como ley de aguas en territorios indígenas. Las primeras son concebidas como sitios de autenticidad de la cultura nasa (Rappaport, 2008) de ahí que muchas veces se llamen a sí mismos “nosotros los verdaderos nasa”, los “nas nasa”. Para otras zonas no tan fuertes en las raíces culturales de origen la organización es un cobijo y tienen otros relacionamientos que los ligan íntimamente a la historia del CRIC, algunos están anclados en el papel que jugaron en las primeras recuperaciones de tierras como la zona centro y otros en el posicionamiento de iconos de la organización como las empresas comunitarias.

En este sentido en el norte frente a la discusión sobre la administración educativa también hubo ámbitos de excepción, las autoridades de López Adentro y Jambaló se alejaron de la postura de la Asociación de Cabildos y decidieron continuar su dinámica educativa con el CRIC. López Adentro es una de las comunidades íconos de las primeras recuperaciones de tierras en el norte y al decir de muchos es la imagen viva del pensamiento CRIC, de ahí que históricamente tengan un enlace fuerte con la organización. Hoy la gobernadora, elegida para el año 2011, es Benilda Trochez, una de las maestras comunitarias más antiguas de la organización y una de las portadoras más leales del proyecto educativo del CRIC. Por otro lado Jambaló a diferencia de las zonas planas del norte, está escondido entre las montañas, de ahí que su lógica cultural se diferencie muchas veces de las posturas del norte global, muchos aún conservan la lengua sobre todo los comuneros de las zonas altas y la dinámica comunitaria de toma de decisiones y justicia propia es una de las más reconocidas a nivel de la organización.

En este sentido cabe decir que los tiempos por venir no son claros pero la lucha continúa para todos, estos cambios políticos también suponen diversas maneras de entender la orientación del proyecto educativo. Varios gobernadores de la ACIN y su Consejero Mayor, dirigente no indígena del municipio de Miranda, al socializar su postura sobre la decisión de administrar autónomamente señalaban: “Nosotros vamos a hacer “etnoeducación”, vamos a hacer “etnodesarrollo”, vamos a seguir los lineamientos del CRIC” (Asamblea Regional Educativa, Noviembre 2010). Sin embargo mientras ellos mencionaban estas palabras varios se cuestionaban pues la “etnoeducación” no es la educación propia, es en estos tiempos la política del Estado para orientar la educación para pueblos indígena (no desde pueblos indígenas) diferenciada de la política organizativa y comunitaria; y el “etnodesarrollo” ha sido revaluado permanentemente en

las discusiones políticas de la organización. Al conversar con una compañera (no indígena), parte del equipo de educación de la ACIN, sobre la falta de claridad de algunas autoridades sobre los lineamientos con los que van a orientar la educación en sus territorios, ella respondió: “¡Y cómo pretenden que las autoridades sepan lo que nosotros sabemos, si hemos estado varios años orientando la educación, somos los equipos de educación los que vamos a llevar la delantera” (Julia, conversación personal 2010). Y aunque esta anotación puede estar llena de sentido común, el hecho de aceptar que las autoridades no tienen porque conocer en profundidad los sentidos de la educación propia va en contravía de los principios fundamentales del proyecto organizativo que subraya el conocimiento profundo de las necesidades, enfoques y proyecciones educativas comunitarias; y no sólo en términos de información fundamentalmente en la medida en que los sustratos del proyecto son construidos colectivamente, el conocimiento de la dinámica educativa no haría parte de una difusión o de una socialización promovida por un grupo de “conocedores” sino que debería estar inserto en las mentalidades de las autoridades y de la base comunitaria.

En este sentido la posición del norte también refleja cambios en la orientación del proyecto educativo, aunque quienes orientan el proceso instalan sus enfoques en la recuperación cultural y la resistencia política, conciben la orientación desde equipos de “expertos” no indígenas en su mayoría, con el acompañamiento de algunos dirigentes indígenas. Este posicionamiento sutilmente va inscribiendo en las mentes de los participantes en los procesos de formación, más allá de la validez de los contenidos, la idea de que quiénes validan y legitiman los conocimientos indígenas, quiénes realmente conocen son los “expertos” mestizos y los dirigentes que circulan por el mundo, que son ellos los que con autoridad señalan: sean críticos, reflexionen, pero nosotros leemos que tan ajustada es su reflexión y su percepción e internamente definimos que contenidos y estrategias son las que ustedes necesitan para su fortalecimiento educativo.

En palabras de Gentil Wejia, orientador indígena de Tierradentro, este tipo de posturas, no sólo la del norte sino algunas orientadas por “novatos” en la organización, que suelen promover la implementación homogénea de lineamientos de PEC y currículos para todas las comunidades indígenas sin diferenciación, conciben la educación propia como si fuese un manual para aplicar o un libro para colorear donde las comunidades no son las que se inventan y bosquejan su dibujo, o deciden las formas

en las que debe construirse el Proyecto Educativo Comunitario; sólo son llamadas a rellenar lo que otros ya han decidido por ellos.

Cabe decir que estas posturas son minoritarias, su peso depende de la autonomía de cada proceso político territorial, y sin embargo para Gentil justamente estos enfoques olvidan la profundidad del proyecto educativo del CRIC asentado en un cuestionamiento frente a quién construye conocimiento, quién legitima el conocimiento, quién decide qué se debe enseñar y qué se debe aprender o cómo se debe aprender; enfoque que desde los orígenes mismos de la organización tuvo la claridad de saber que eran las comunidades las encargadas de esta tarea; junto con sus autoridades y sus organizaciones pero no hablando por ellas o haciendo por ellas sino construyendo con ellas.

CAPÍTULO V

EDUCACIÓN PROPIA: NOCIONES EN CONFLICTO

Educación

“No queríamos que se hiciera como en las escuelas oficiales, que sólo se hiciera lo que está en el libro; por lo menos aquí tenemos cultivado café, tenemos los cultivos propios; queríamos que los niños aprendieran a contar contando las plantas de café, que aprendieran a observar pero mirando los cultivos que realmente existen en la comunidad, que pensarán en los problemas que tenemos en la comunidad. En las escuelas oficiales traen una revista y se basan solamente en la problemática de afuera, en la escuela oficial tratan de dividir, de partirlo todo, lo uno por aquí y lo otro por allá. Nosotros queremos es pensar de manera integral”.

Este comentario inicial aborda las tensiones frente a la manera de pensar las escuelas propias vs. la manera de pensar las escuelas hechas por “otros”, y tal como se evidencia en el comentario del compañero de la comunidad cuestionan el significado de conceptos esenciales a los procesos formativos, inherentes a las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en diferentes entornos que no son homogéneos aún en el contexto organizativo. Mencionaremos algunos de ellos a continuación:

Conocimiento propio: ¿Dónde y cómo se produce conocimiento?

“La profesionalización me ha aportado muchos elementos uno de ellos es partir de la realidad, desde la realidad y para la realidad porque unos piensan que el conocimiento están otras partes y sobre todo escrito por otros. Aquí aprendimos a sentir que uno mismo es conocimiento y que cada uno somos conocimiento.

(Florinda Ramos maestra Pedagogía Comunitaria)

Los compañeros y las compañeras, aunque no siempre pueden explicarlo con las palabras justas, tienen una conciencia primera de que las formas de construir conocimiento de las culturas indígenas se diferencian de aquellas que históricamente han marcado los procesos de enseñanza-aprendizaje en “occidente”. Frecuentemente en el discurso de maestros y activistas cercanos al proceso se contrastan las “otras” formas de conocimiento con las maneras de conocer desde lo indígena caracterizándolas como enraizadas fuertemente en la vivencia, en la experiencia directa, en las enseñanzas de los mayores, en la relación con la naturaleza y el territorio, en los procesos de ritualidad, en la expresión analógica con la naturaleza (Bolaños: 2003) La tensión entre esta forma de conocer y la forma como se conoce desde “otros lados” es un componente permanente de la construcción del discurso sobre el conocimiento propio en el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI). En el escenario actual existen tensiones sobre la naturaleza del conocimiento que no son acabadas y que están en constante interacción con otras formas de conocer.

La matriz cultural del CRIC, pese a ser una organización regional, está enraizada en el pensamiento nasa. Desde la lengua existen varias nociones alrededor del conocimiento y por ende de la educación que revisaremos. **Neesnxi** es una palabra con múltiples sentidos interrelacionados que hacen referencia a un conocimiento profundo de la cultura, en este sentido neesnxi está atada a los saberes del the wala (médico tradicional), de un orador, de una tejedora o de una partera, para citar algunos casos (PEBI: 103, 2003); al mismo tiempo significa el proceso de adquirir sabiduría, formación que viene a través del aprendizaje con el apoyo ritual o mediante una ceremonia en un sitio de poder espiritual. De algún modo *neesnxi* es el conocimiento que está mediado profundamente por la naturaleza, la naturaleza es aquí quién otorga el conocimiento y sólo a través de ella es posible alcanzar este tipo de saber. En este sentido el conocimiento no es un proceso de transmisión de saberes sino que se da en una dinámica de relación con el espacio, con un trabajo específico o con un grupo de personas. No es un conocimiento abierto a todos y cada uno de los comuneros, sólo los llamados por la naturaleza a su modo tienen esta capacidad. Para ilustrar este tipo de conocimiento frecuentemente se acude a la imagen de los médicos tradicionales, pues se considera que el aprendizaje de la medicina tradicional no puede ser mediado por un

proceso de escolarización, sólo pueden ser médicos tradicionales quienes son llamados por el trueno o por el sueño y existen numerosos ejemplos de comuneros que teniendo la intención de ser médicos tradicionales (entre otras razones debido al prestigio que caracteriza la medicina tradicional) acuden a acompañar largas temporadas a otros médicos, de forma similar a como se aprendían los artes y oficios de antaño, con la observación y el ejemplo, con resultados infructuosos pues no son considerados aptos ni por la comunidad ni por ellos mismos para ejercer la medicina tradicional. A lo sumo llegan a entender y profundizar algunos significados e interpretaciones ligados a la medicina tradicional. Adicionalmente dentro de la concepción cultural de la medicina nasa, este es un conocimiento que no puede ser formalizado, pues existe un consenso general sobre la diversidad en las maneras de leer la naturaleza de cada médico y sus habilidades que no pueden ser transmitidas a otros pues a él o a ella y únicamente a ellos les ha sido transmitido el “don”. A diferencia de este tipo de conocimiento está el término **piiya** *piya wejxa*, que significa el arte de educar y que contempla educar de forma alegre, profunda, con las raíces del tiempo y la naturaleza, este conocimiento en su primera acepción suele contraponerse a la rigidez y disciplinamientos de las formas escolares convencionales. La paradoja surge cuando en el marco de la escolarización es necesario tener en cuenta los dos conocimientos, aquel que tiene la posibilidad de enseñarse y transmitirse, ligado convencionalmente a la escuela, pero al mismo tiempo aquel que la naturaleza regala y que hace parte visceral de las epistemologías indígenas.

En el terreno organizativo la “sospecha” de que los conocimientos indígenas “propios”, - entendiendo lo propio no en un sentido de pertinencia y sí en un sentido de originario-, tienen una raíz distinta mediada por la naturaleza, que se diferencia de los conocimientos occidentales, ha promovido sutilmente la idea de que el “verdadero” conocimiento no es aquel que está en los libros, y consecuentemente, aún sin ser explícitos, ha originado una valoración mucho menor de la lectura y la escritura alfabética que se refleja en un destierro de la lectura profunda en las actividades de encuentro y formación de los activistas. Mientras esto ocurre en el área de coordinación y direccionamiento de los procesos educativos indígenas entre los maestros ocurre lo contrario la validación de la lectura y la escritura como forma privilegiada de construcción y difusión del conocimiento impera en la mayoría de las mentes de cada uno de ellos. Muchos de estos maestros han sido formados por el sistema convencional

que pese a que cuestiona algunas pedagogías tradicionales sigue inscrito en formas de hacer que privilegian los modos tradicionales de pensar la educación y mantienen intactas ciertas jerarquías y disciplinamientos maestro-estudiante.

De manera similar a la situación que se presenta en algunas de las escuelas que han adoptado procesos de EIB en el cono sur, en algunas prácticas escolares subyacen a críticas que demarcan la idea de que el peso de los modos de hacer convencionales, que muchas veces reproducen las maneras cómo los maestros aprendieron, se limitan a incorporar contenidos de la vida comunitaria mientras continúan transmitiéndolos desde una perspectiva escolar occidental (Zabala: 2003).

Sin embargo en las escuelas del Cauca todo funciona como un mundo de dimensiones paralelas junto a prácticas escolares tradicionales también se legitiman otras formas de hacer conocimiento ganadas en el proceso. Si bien en algunos espacios se avanza en la reflexión sobre lo qué significa la educación y el conocimiento desde la propia lengua y por lo tanto desde la propia cultura (Tierradentro, 2010), en otras aunque la profundización no es evidente si es real que se han legitimado, como espacios de construcción de conocimiento los recorridos territoriales, la participación amplia en espacios de decisión comunitaria, la lengua propia como generadora e conceptos clave para la comprensión de la cultura, la observación permanente de la naturaleza y en prácticamente en todas las escuelas dónde tiene injerencia el CRIC existen cabildos escolares, en otras muchas se realizan armonizaciones permanentes con médicos tradicionales y en unas quizá no tan numerosas se discute sobre cómo la armonización con la naturaleza, el entorno y la familia, mediada por la medicina tradicional impacta los aprendizajes y desarrollos de los niños.

De cualquier forma en el marco de las críticas primeras se esconde el cuestionamiento sobre la posibilidad de poner en práctica una dinámica intercultural efectiva. En el caso peruano Zabala señala que frecuentemente la cultura indígena se idealiza y se representa como algo puro e intachable que se incorpora al currículo de manera aislada y marginal olvidando las transformaciones de dicha cultura y su interacción permanente con contextos urbanizados o provenientes de otros contextos culturales. Si bien esta situación puede ocurrir en algunos entornos escolares indígenas en el Cauca, la problemática más fuerte reside en la inequidad frente a conocimientos

sistematizados de la “otra” cultura que sólo hacen posible su transmisión al quién los tiene plenamente incorporados, no todos los maestros tienen este perfil. En otro sentido la interculturalidad no constituye únicamente un asunto pedagógico, es también un asunto político y de disputa de imaginarios frente al conocimiento que vale, al conocimiento que tiene la magia de ser reconocido adentro y afuera.

En este sentido si bien la interculturalidad es un elemento que define la educación propia en territorios indígenas, tiene un carácter complejo de debatir.

La interculturalidad en el marco del PEBI es entendida como horizontalidad en un marco de relacionamiento político. A nivel organizativo la interculturalidad implica un relacionamiento entre diferentes sectores, concepciones, estrategias y herramientas, implica el contacto entre expresiones culturales diferentes, sin olvidar las relaciones de poder y dominación, y precisamente por ello, a nivel organizativo se señala la necesidad de un propósito permanente de crear situaciones de equidad entre conocimientos de distintas naturalezas (PEBI, 2003).

Esto es lo que se señala en términos de la construcción del concepto de interculturalidad desde la organización, sin embargo el carácter complejo no sólo del concepto sino de la “realidad intercultural” se evidencia en la reflexión de un maestro comunitario del CEFILAM, centro bandera del proceso educativo del CRIC justamente sobre lo qué significa la interculturalidad en el campo de la escuela propia. Johanés no es bilingüe pero porta consigo un proceso fuerte de organización, él es egresado del CEFILAM, que al decir de las comunidades es un “hijito” primero del CRIC. El profesor señala:

“¿Cómo explicar el origen de la vida desde la cosmogonía nasa, cómo explicarlo desde la ciencia occidental, y cómo confrontarlo con el convencimiento que tiene la gente del origen desde la religión cristiana”? Y aún más complejo ¿Cómo lograr que nuestro origen no se quede como un cuento de origen secundario frente a los otros dos?

Su preocupación es evidente frente a la prevalencia de las otras posturas, posturas ampliamente fundamentadas mientras que al conocimiento indígena, tal como señala

Joaquín Viluche, investigador nasa sólo se le ha dado un pequeño mordisco, sólo está en la superficie, aún no se trabaja profundamente (Viluche, 2010, comunicación personal). Estos son dilemas a los que los maestros se enfrentan todos los días porque hay “intelectuales nasa” seguros de su enunciación desde la cultura, pero no son ellos los que están día a día en las escuelas, regularmente hablan para públicos despiertos culturalmente y con una intención ya reflexionada de avanzar hacia el fortalecimiento cultural desde la identidad propia. Las escuelas propias, en cambio, tienen públicos diferenciados, constituyen un entramado de intereses y de concepciones provenientes de diversas tendencias con las que los maestros comulgan o se enfrentan con las pocas armas con las que cuentan.

En otro sentido pregunto a los compañeros cuál ha sido el papel de la interculturalidad entendida como aquellos “ajenos” que se insertan en el proceso indígena. En este sentido me ofrecen varios elementos para comprender que las dinámicas sociales de transformación en el CRIC se han dado a través de la construcción social. De algún modo para quiénes han pensado la cultura la interculturalidad de diversas maneras, algunas veces reconocida mediante la entrada de ciertos dispositivos externos ha sido útil para el despertar de la cultura, en modos específicos, así como la entrada de ajenos puede debilitar, la entrada de “otros” con intenciones de levantar y profundizar la cultura ha sido una dinámica permanente en el desarrollo de la cultura propia, dentro de los otros también cuentan los maestros no siempre de la mejor manera pero estaban ahí y también la escuela. Graciela de cualquier forma señala lo siguiente frente a los maestros:

Los maestros frecuentemente no han jugado un papel desde la cultura sino más bien de cumplidores de un programa que no le llega a la gente, este enfoque no genera ningún cambio pero el otro tipo de acción tiene que ver con una disposición para hacer que la gente vuelva su mirada a si misma que es bien diferente a la educación formal, no es la persona que va a decirles haga esto, haga lo otro; sino la persona que se da cuenta de cómo piensa la gente, qué quieren hacer y hacen que la gente misma piense y decida qué hacer. Este perfil no es tan sencillo de aceptar en las comunidades (Bolanos, Chocue: 2010):

Sin embargo algunos colaboradores de larga data a diferencia de las ideas vanguardistas de algunos sectores que hacen parte de los proyectos indígenas han logrado su cometido.

Sabiendo en la escuela, sabiendo en comunidad.

Aunque la escuela es un espacio de debate permanente y con ella las formas en las que se piensa la educación y el carácter de la noción de conocimiento, la mayoría de los padres demandan que los niños asistan a la escuela y pese a que en reuniones internas suele cuestionarse el papel que juega frente a las necesidades reales de formación del contexto, la escuela (como institución) es percibida por los padres de familia, la mayoría de ellos sin una larga tradición escolar, como el espacio donde “se aprende” por excelencia. Frecuentemente (con relación a los maestros) comentan: “es que ellos son los que saben”, pese a que cuando se problematiza la escuela en los encuentros comunitarios la mayoría de los reclamos están orientados a la falta de conexión entre los conocimientos que la escuela (y algunos de sus maestros) promueven frente a la posibilidad de que esos conocimientos tengan una práctica real en las comunidades; saberes reclamados que de algún modo muchos de los padres y comuneros portan consigo.

En la práctica los padres de familia cuestionan a la escuela momentáneamente pero en muchos casos aún sin ellos haber asistido a la escuela, o quizá justamente debido a la carencia que consideran les ha “lisiado” en el sentido de ser los “que saben” y los que conocen, el imaginario de la escolarización como escenario privilegiado y fuente única de “adquisición” de conocimiento es una carga difícil de sobrellevar.

Es en este sentido que Antonia, mujer indígena cabeza de familia, demandaba enojada y haciendo la aclaración inicial de que ella sencillamente sólo había cursado segundo de primaria, que era “medio analfabeta”, el hecho de que su niño estando en cuarto grado no pudiese dar unas “vueltas” en un granero (tienda de víveres) de su propiedad; y con total convencimiento señalaba a los maestros como culpables de dicha falta. Antonia tenía razón, si la escuela que se promueve es una “escuela para la vida”, esta debería ofrecer los insumos para actuar en la vida misma, sin embargo al mismo tiempo Antonia no se dibujaba a sí misma como parte de la escuela o como portadora de saberes legítimos y relevantes que pudieran ser transmitidos a sus hijos. El saber sumar,

restar, dividir y multiplicar en contexto, principio de la Educación Propia, estaban incorporados en Antonia, pero de algún modo eran invisibilizados por ella misma en términos de su capacidad orientadora de esos saberes. Graciela recuerda frente al proyecto inicial cómo se pensaba la escuela y qué papel jugaban los conocimientos enraizados en la comunidad.

“Me acuerdo que nos mandaban escritos, queremos que les enseñan a los niños así, nosotros como no les trabajábamos renglones y dictados, trabajábamos otro tipo de educación donde los niños empezaran a reconocerse a si mismos, a pensarse, no era el tipo de educación convencional, de los renglones, líneas, palitos, allí estaba el juego, qué le dijo el papa, por qué la ranita empezó a cantar hoy, qué le dijo la rana a usted, es otro tipo de relacionamiento, entonces la gente se enojaba y decía queremos que a los niños les enseñan escribiéndoles las letras así aaaaaaaaaaaaaa ¿para qué les preguntábamos?? Les hacíamos caso pero nunca pensamos que debería hacerse así, lo que realmente hicimos fue levantar la dinámica cultural de cada una de las comunidades que por cierto era bien abierta, no rígida y muy creativa, que creo que es algo bien interesante. Nos dábamos cuenta que la gente decía es que esta gente no sabe pensar, no va a aprender, no sabe nada de matemáticas y nos poníamos a mirar su comportamiento cotidiano en relación al desenvolvimiento del trabajo, como cogían una pala y al coger la pala ellos hacían una descripción perfecta de la pala en su parte más amplia, cómo se metía dentro de la tierra, como la tierra crujía por dentro pero a ratos se reía y a ratos estaba brava, tenían una capacidad enorme para poder describir, para tener un dialogo con la naturaleza, para tener un lenguaje, para pensar el trabajo. Si nosotros nos poníamos a escuchar las frases de los niños y de las madres, aunque no sabíamos la lengua nos tocaba traducir al castellano y eso nos servía de base para poder trabajar- Había bastante sentido comunitario y este era uno de los elementos de resistencia más fuertes que además de no solamente contribuir para que la gente perviva y mantenerse más fuerte, es uno de los recursos para vivir mejor, posibilitaba mejores trabajos, mejor ánimo para vivir, mayor seguridad, mejores

resultados y con menos recursos en los distintos trabajos que se hacían.
(Bolaños, Agosto de 2010)

De cualquier forma esta situación ilustra uno de los retos más complejos de la Educación Propia, percibidos por sus promotores (Puni, Bolanos, Ramos, comunicación personal: 2010) y es justamente despertar en la mente de cada uno de los comuneros la convicción de que son portadores de conocimiento y que pueden ser orientadores de ese conocimiento. Despertar la convicción de que la educación debe ser comunitaria en todos los sentidos y en todos los niveles que ella suscita. Lógica que frecuentemente encuentra sus choques en la jerarquización maestro-estudiante, urbano-rural, y que es complicadísima en el sentido que el acoger esta lógica para maestros que no necesariamente llevan un proceso comunitario fuerte implica despojarse de gran parte de su prestigio como orientadores, como portadores de saber.

De este modo es posible percibir que dos lógicas juegan en la mente de los padres de familia, el sentido común que se despierta en las reuniones comunitarias sobre qué saberes son relevantes para los niños en un contexto comunitario y al mismo tiempo la marca bien sentida dentro del cuerpo de que “sus” saberes (los que ellos reclaman que los niños no saben) no valen mucho en esta lógica escolar, saberes que a veces burlándose llaman “plata chai”, plata que no vale.

En este sentido los saberes reclamados frecuentemente están relacionados con conocimientos prácticos de diversos órdenes tanto “propios” como “apropiados” como sumar, restar, dividir, niveles de comprensión real del castellano, habilidades para usar el castellano como medio de comunicación: “que sepan al menos hacer las actas de las reuniones de los cabildos (Don Guillermo: intervención Asamblea Comunitaria”); con valores comunitarios como el respeto por los mayores, el querer la tierra, el saber sembrar, el reconocimiento de plantas originarias, el reconocimiento de problemáticas específicas del territorio, los quehaceres agrícolas, el conocimiento de la Organización (Asambleas comunitarias: 2009). Estos sentires frente a los conocimientos necesarios en la escuela que circulan en las asambleas comunitarias son un espejo de los conocimientos que se consideran esenciales en la propuesta educativa del CRIC (PEBI: 2003). Sin embargo la propuesta del CRIC, que de algún modo es espejo de los sentires de las comunidades, no encuentra el cuenco justo en la lógica escolar definida por el

Estado, y muchas veces tampoco lo encuentra en las decisiones tomadas por quiénes operativizan la educación. Al respecto Graciela, colaboradora del CRIC, señala:

Mientras las organizaciones indígenas desde su propia perspectiva levantan su cultura, sus maneras de pensar, de entender la vida, de entenderse con la tierra, sus dinámicas de aprendizaje, las maneras cómo enseñan los mayores, mientras eso hace parte de ese acumulado de conocimientos de la cultura; la escuela viene a ser un tipo de orientación más preparada que obedece a unos intereses que no son los intereses de las comunidades, entonces el Estado hegemoniza unos intereses, unas necesidades y desde allí traza el plan educativo oficial y de cierta manera lo impone. El hecho mismo de llevar un plan predefinido, no podemos decir que no sirva del todo, pero no corresponde ni a la dimensión de entendimiento que tiene la comunidad, ni a los intereses que se tienen con relación a la educación. Comunidades que están perdiendo su cultura, que viven en un conflicto de inseguridad, de discriminación, llevarles desarrollos que corresponden a programas para las ciudades, para lo urbano, para el sector campesino, no es muy claro. La educación no es pertinente y es allí donde se ubica la escuela en las comunidades indígenas; a pesar de llevar tanto tiempo sigue siendo un enclave en las comunidades, es diferente a cómo se piensa la educación propia que está en la dimensión de la cultura creciendo, de la cultura permaneciendo y que de una u otra manera en esta dimensión la educación escolarizada juega un papel importante pero no es el todo. De ahí que el proyecto educativo tenga que ver con toda la educación que se da en la familia, en la comunidad, en el espacio colectivo, en la fiesta. Esa educación que se está aprendiendo permanentemente y que hace todo un bagaje y comportamiento, y no se centra en contenidos específicos sino en actitudes frente a la vida, la comunidad, actitudes de relacionamiento con la gente. Tienen un papel más importante las actitudes que los contenidos en sí mismos, los contenidos son más tangenciales y pueden servir pero no son lo más importante. De allí que en este tipo de educación se de un permanente cambio. Se va uno por un mes y cuando uno llega muchas cosas han cambiado y al mismo tiempo se conservan elementos, es una dinámica de profundización en la vida y de entrenamiento de la gente para comportarse en una sociedad predispuesta por otros, que ya tiene papeles asignados. (Bolaños: Agosto, 2010)

Este plan oficial que señala Graciela hace parte de diversos entramados del Estado que muchas veces no comprende la diferencia cultural ni geográfica de los entornos donde se desarrolla la educación, con una complejidad adicional en este caso particular pues el Estado aunque “homogeniza” no es homogéneo y el ideario de diversidad y con él los márgenes de comprensión de las realidades particulares, es evidentemente más amplió en Bogotá, centro de operación del Estado Colombiano que en las localidades. Al respecto nuevamente Graciela señala:

Desde el año 2002 (Decreto 235) existe un único compendio para cada área dentro de la clasificación definida por el Ministerio de Educación Nacional que contempla áreas obligatorias/fundamentales y áreas optativas (MEN: 2009). El nasa yuwe, la lengua propia, dentro de la estructura estatal no es considerada un área fundamental, y ésta consideración tiene implicaciones no sólo en el imaginario social sobre qué es o no importante dentro de la formación sino en la asignación de recursos humanos, materiales y de tiempo para su desarrollo. El mayor número de horas asignadas en el horario académico corresponde a áreas fundamentales, mientras que las áreas optativas como el nasa yuwe representan una hora a los sumo durante la semana escolar.

Cabe decir que pese a que el texto de la ley en uno de sus párrafos define cómo ámbito de excepción de la aplicación las modalidades de atención educativa a poblaciones dentro de las que se incluyen los grupos étnicos minoritarios, en la práctica es esta reglamentación la que opera en territorios indígenas y no indígenas en el país. Esta situación se debe en cierto modo a que la reglamentación para grupos étnicos frente a los desarrollos curriculares está pendiente de elaboración pero también a que como hemos mencionado a lo largo del texto el “sistema” está inscrito en los funcionarios locales que parecen haber tomado al pie de la letra el párrafo inicial donde el decreto subraya la obligatoriedad de su cumplimiento en todos los estamentos educativos sin que medie el carácter específico de dichos estamentos, sentando su posición sobre su “reconocida” función de inspección y vigilancia en clara contradicción con los derechos de los pueblos indígenas amparados constitucionalmente. Sin embargo que no se tome en cuenta una normatividad diferencial no es únicamente responsabilidad de los

funcionarios y aquí tal como lo señalan diversos dirigentes y comuneros pesa el grado de apropiación real de la diferencia de parte de los compañeros y compañeras que orientan los procesos educativos. Esta debilidad en la apropiación algunas veces está relacionada con el desconocimiento pero muchas otras tiene que ver con las tensiones de poder imperantes en los territorios indígenas donde se siente que existen “varios patrones a la misma vez”, las autoridades indígenas con sus mandatos internos y el Estado que habla a través de sus funcionarios y normativas generales.

La lengua

Formar profesores bilingües que enseñen de acuerdo a las culturas y en las lenguas propias es uno de los principios organizativos de los comienzos de la movilización indígena en el Cauca. La lengua ha sido la exigencia de las comunidades, sin embargo pese a que este mandato ha sido revisado progresivamente en los distintos congresos y espacios evaluativo el proceso de aprendizaje y uso de las lenguas indígenas están mediados por múltiples dificultades y exigencias. En grandes sectores de la población aun se tiene el temor de ser discriminados y la escuela como tal sigue siendo un espacio de debilitamiento de las lenguas originarias. Las lenguas siguen debilitándose sobre todo en esas regiones de mayor impacto del mercado externo y del modelo económico y político dominante, las escuelas bilingües todavía no han logrado revertir el proceso de debilitamiento cultural, los recursos disponibles son poco apropiados y la urgencia de fortalecer e implementar las políticas es una exigencia de la actualidad. Las lenguas de todas maneras siguen siendo consideradas el corazón de las culturas y el desarrollo del pensamiento será más autóctono en la medida que se desarrollen las epistemologías propias.

Uno de los objetivos centrales del proyecto educativo del CRIC busca: “devolver a las lenguas indígenas su carácter de transmisoras del saber, convertirlas en medios adecuados para elaborar nuevos saberes y establecer diálogos desde una identidad fortalecida por el uso de sus respectivas lenguas, fomentando que tanto el idioma indígena como el castellano en su papel de lengua vehicular sean apropiados de manera adecuada y se revitalicen las formas de comunicación propias” (PEBI: 2003). Es claro que los aprendizajes que se dan desde cada cultura son transmitidos principalmente a

partir de su lengua materna y que para muchos pueblos su lengua materna es el idioma indígena aunque son alfabetizados en castellano.

Sin embargo pese a que el CRIC, junto con diversos autores y analistas que abordan procesos relacionados con educación intercultural bilingüe, centran el proyecto cultural de la escuela en la recuperación de la lengua fundamentalmente en el contexto escolar; aquí cabe hacer una anotación; y es que en el caso del proyecto educativo del CRIC, aunque se reconoce ampliamente el papel de la lengua dentro de una educación propia tal como lo acabamos de señalar, se promueve (y además una de las palabras que adjetiva el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural), operativamente el bilingüismo en la práctica hasta el momento no ha sido el eje principal sobre el que se ha desarrollado el proyecto en cuestión. Este desplazamiento tiene varias razones aducidas por el programa. Una de ellas señala que particularmente el proyecto educativo del CRIC ha centrado su orientación en el campo político y en este sentido también sus avances más significativos están situados en el campo organizativo en un marco de apropiación de la educación por parte de las comunidades; visto como el primer nivel para consolidar un proyecto educativo propio. Ya dentro de razones más específicas se pueden citar las siguientes: la primera que el desarrollo real del bilingüismo es aún altamente insuficiente debido a la carencia de condiciones técnicas, pedagógicas y de desarrollo político y cultural en general; el bajo índice de población hablante, y la carencia de investigaciones adecuadas, métodos y estrategias para el desarrollo de la educación bilingüe (Evaluación PEBI. 2006). De cualquier forma, en todos los currículos de las escuelas comunitarias y aún dentro del programa de formación en Pedagogía Comunitaria existe el eje de Comunicación y lenguaje, fundamental dentro del campo de las epistemologías indígenas y el desarrollo de lógicas de pensamiento desde las culturas particulares.

En este sentido la lengua aparece permanentemente en el discurso que legitima la educación propia; pese a que todos son conscientes de las carencias y las dificultades en este ámbito; la recuperación de la lengua aparece como un deber ser, una meta cultural, un más allá constitutivo que hace efectivo el Programa y que las comunidades, y esto no necesariamente tendría que ser así, y en este sentido es un logro político, reconocen como un valor positivo en la actualidad. A diferencia de unos años atrás cada día aumentan los padres de familia que señalan como positivo el aprendizaje de la lengua

propia y valoran su enseñanza en la escuela pese a las contradicciones evidentes entre las prescripciones que enuncia el Estado en su política general de educación, que demandan la obligatoriedad del inglés y las políticas etnoeducativas respaldadas por la Constitución Nacional que respaldan el desarrollo de una educación diferenciada para pueblos indígenas.

Investigación

El proyecto educativo del CRIC está caracterizado por el énfasis en la construcción colectiva del conocimiento, la observación y experimentación como prácticas cotidianas de enseñanza-aprendizaje, la generación de formas particulares de elaboración y transmisión del saber y del conocimiento propio, entre otros aspectos que buscan propiciar una visión del conocimiento colectivo (PEBI, 2000). De otra parte es esencial la investigación como recurso de aprendizaje y como contenido formativo. El proceso pedagógico del CRIC asume la investigación cultural y educativa como el recurso principal para el desarrollo de los aprendizajes. Esta concepción: “ha implicado la desestructuración del concepto de investigación académica, trabajando para construir una práctica social que permita la elaboración de conceptos desde las realidades socioculturales en que se interactúa” (PEBI: 2003).

Este proceso de investigación ha ido conformando un modelo de trabajo, estableciendo diálogos entre las distintas lenguas en contacto, entre los distintos actores e instancias institucionales (escuela, comunidad, niños, adultos, maestros, coordinadores, asesores), entre los distintos espacios (local, zonal y regional).

Los resultados de estos procesos de investigación se caracterizan por ser recursos reapropiados por el proceso como insumos para el análisis, la capacitación, y la comunicación amplia, que nutren las dinámicas pedagógicas. En este sentido la producción intelectual se revierte al fortalecimiento interno y es patrimonio colectivo, sin desconocer que los aportes del proyecto educativo del CRIC también han contribuido a niveles más amplios de conocimiento y cobertura (Ponencia CRIC, Cochamaba 2006).

Por otra parte el proceso de recuperación cultural que permitió la consolidación de la organización se dio mediante la investigación, eje central del proceso y estrategia que permitió que la escuela se abriera a la comunidad. Se hacían ejercicios de escritura

para ir probando los problemas que se presentaran en ese proceso de lectoescritura y mirando las necesidades de mejorar y capacitar en esas técnicas. Como que la escritura de la lengua sirviera también para la reflexión de la comunidad, reflexión sobre las problemáticas posibles, en busca de posibles temas, como campos del saber de la cultura, y para seguir profundizando esas búsquedas. El médico tradicional, los dirigentes, los sabios se fueron vinculando a estos procesos del redefinir quienes somos, interactuando de diversa manera para lograr mejores condiciones para orientar a la juventud y a la niñez.

Pero la investigación también implicaba la vinculación de los niños en los procesos productivos de la comunidad. Por ejemplo, desde un principio se hacía huertas experimentales en las escuelas. logrando la participación de los dirigentes comunitarios en el proceso y articulando desde esta dinámica los conocimientos de los mayores. En algunos casos hasta se ha tenido que recurrir a procesos de organización específica por ejemplo de las mujeres vincular la producción al proceso investigativo de la escuela. Es necesario aclarar que se trata de una investigación centrada ante todo en una actitud de búsqueda, de descubrimiento, de generación de condiciones para la construcción de nuevos enfoques, por lo tanto no se habla de la investigación en los parámetros del desarrollo académico.

La investigación se da a diversos niveles, desde la práctica pedagógica cotidiana con los niños donde se parte de orientar al niño para que él mismo sea quien descubra elementos, los articule y desde allí construya sus conceptos y por ende sus pensamientos, recurriendo a la forma más genérica de desarrollo de conocimiento en las culturas, de allí la gran importancia de la vivencia, la acción, la práctica, por supuesto expresada en las diversas cosmovisiones y de cierta manera dinamizada en las reflexiones a partir de la escuela o formas de acceso al saber.

La investigación realizada igualmente por maestros y miembros del equipo de educación para soportar los fundamentos, enfoques, selección y construcción de planes de estudio, tales como la investigación en el campo de las lenguas, la socialización y desarrollo del niño, las pedagogías que subyacen al interior de las culturas y las propuestas, la historia, los elementos indispensables para entender la multiculturalidad y sobre todo el contexto interno y externo para proyectar desde allí relaciones de interculturalidad”.

Un investigador debe tener la capacidad de ver cosas muy pequeñas y muy grandes también, que mire en detalle y que mire lo grande también. Pensamos que todos los maestros y todas las personas tenemos un espíritu investigador y ese espíritu, es una actitud, una vocación, persistencia y sentido (Viluche, 2006, comunicación personal).

De cualquier manera volvemos a mencionar que la investigación es uno de los conceptos de mayor debate que en la práctica toma diferentes matices.

Una tarde en Tierradentro, territorio indígena, estamos trabajando un taller de investigación en el marco de la Licenciatura de Pedagogía Comunitaria que orienta el Consejo Regional Indígena del Cauca. Estamos analizando las imágenes que algunos compañeros han tomado sobre sus espacios de investigación y tratando de reconocer los sentidos que tiene cada una de las imágenes, un compañero que trabaja sobre el tul, un tipo de huerta indígena diversificada, muestra una fotografía de un sembrado de cebolla en hileras largas una detrás de otra, inmediatamente Abigail, que es maestra comunitaria en el resguardo de Calderas, empieza una discusión sobre las ventajas o desventajas entre sembrar de manera tradicional o lo que los compañeros llaman “técnicamente”. Abigail dice puede ser rentable sembrar así pero sembrar en hileras fracciona el pensamiento comunitario, vuelve el pensamiento una línea, lo vuelve de una sola manera. Abigail habla nasa yuwe desde pequeña. En su comentario está implícita la crítica que se hace a occidente frente al pensamiento líneal que desintegra, divide y especializa (Lander, 2003) Los compañeros discuten sobre los sentidos del pensamiento y cómo el conocimiento debería reflejar la diversidad existente en el aprendizaje desde la lengua.

En otro taller con un grupo de maestros, orientados por Joaquín, investigador indígena nasa, él reflexiona inicialmente sobre los hijos del agua, los hijos de la plata, y aborda la relación de todos los Nasa que están relacionados con esos elementos. Al investigar al principio se trabajaba con los maestros sobre la concepción se tenían sobre las huertas escolares; ahora Joaquín trabaja la numeración Nasa, el calendario Nasa, las diferencias en las concepciones de cuestiones de epistemología entre S´at Tama y Tierradentro y los petroglifos ahora los petroglifos. Joaquín además señala:

No tomamos la investigación como de alguien especialista, alguien que anda con corbata por ahí, investigadores somos todos. Inclusive desde que nace el

niño investiga, los mismos espíritus de la naturaleza investigan y nos avisan, la investigación es algo muy cotidiano que por naturaleza llevamos todos. En la escuela nos quitan el espíritu de investigación. Los conocimientos se adquieren investigando, preguntando, analizando la vida cotidiana.

Este posicionamiento de Joaquín mayor de la comunidad es la manera como el proyecto educativo asume la investigación, sin embargo el concepto de investigación es uno de aquellos que más debate genera y que está frecuentemente inscrito en la cabeza de los comuneros como aquello que los otros hacen, pensando que no tienen las habilidades necesarias para entrar en ese mundo otro donde los investigadores usualmente son los blancos.

Por otra parte Huber, maestro bilingüe de Tierradentro, señala cómo se ha percibido la investigación convencional y que giro ha dado dentro del proyecto de educación propia.

“La investigación lo hacen la gente de plata y expertos para ese trabajo y, que a eso solo lo hacen los blancos que han estado en la Universidad o que pasaron por allí. Hoy con la poca experiencia que se lleva es de convencer e invitar que no es eso. Ni es así, investigar es dudar lo que se escucha, lo que parece, lo que huele, la que crece o comporta; para que el resultado tenga mayor aproximación a la verdad de lo que es. Algunos técnicos de la investigación plantean que la investigación es aplicar los cinco sentidos y el saber nasa dice que es más de eso. Porque por mucho que el investigador aplique bien los cinco sentidos; hasta que no discutan entre el corazón y la razón, el hipótesis falla. Porque vienen siendo privatizados los conocimiento y los saberes del pueblo. Y a esto se le llama investigación descientificado y aquí nos preguntamos cómo construir pensamiento para dominar, o cómo construir pensamiento para liberarse?.”

Este es uno de los ejes centrales en términos no sólo de investigación sino de lo que implica la construcción de conocimiento con un enfoque político, ¿conocer para qué? ¿Conocer para quién? Esta es una pregunta abierta que aquí simplemente queda

esbozada y que esperamos en reflexiones más elaboradas, en otros tiempos contribuir a analizar.

CONCLUSIONES

A partir de los análisis planteados en el marco de esta investigación es evidente la complejidad que supone abordar un campo de análisis que afecta las estructuras de poder vigentes en territorios indígenas, en este caso particular en los territorios indígenas caucanos, en Colombia. La “educación propia” que podría traducirse como educación indígena, o educación intercultural en otros contextos, anclada en una propuesta político-organizativa orientada por el Consejo Regional Indígena del Cauca, apunta a cambios y transformaciones que tocan las bases de sistemas tanto políticos, administrativos y particularmente de formas de concebir el conocimiento, quiénes portan ese conocimiento, y quiénes son los encargados de orientarlo y dinamizarlo en la sociedad.

En este sentido las tensiones son diversas, lineamientos y orientaciones discursivas que claramente señalan rupturas con formas convencionales de abordar el poder y el conocimiento encuentran trabas y obstáculos en la vida cotidiana de las escuelas comunitarias. Diferentes lógicas y ordenamientos (distintos a los posicionados por la organización) se encuentran incorporados tanto en las políticas estatales como en las acciones provenientes de herencias dejadas en comuneros, comuneras, padres de familia, dinamizadores educativos, que portan consigo las marcas de otras formaciones y otros procederes que en la práctica reproducen parcialmente los marcos convencionales de sujeción presentes en sectores rurales e indígenas que tienen como su principal portador al Estado. El Estado por otra parte visibiliza su postura que percibe al indígena como “incapaz” o “atrasado”, en algunos casos, pese a los avances normativos consignados principalmente en la Constitución Indígena del 91, y normativas diferenciales, a través de las lógicas e imaginarios que portan quiénes operativizan la educación en territorios indígenas y no solamente a través de aquellos funcionarios directamente ligados al Estado sino a través de fracciones de padres de familia, comuneros, comuneras que ven en la propuesta estatal de educación una más legítima o quizá con mayores posibilidades de “hacer” sujetos “exitosos” que aquella propuesta comunitaria que porta la Organización.

En este sentido la lógica comunitaria, amparada por la Constitución, asentada en la diversidad y anclada en la cultura y en las estructuras de decisión comunitaria encuentra su mayor desafío en hacerle frente a una lógica institucional que habita en las estructuras de seguimiento y control de los espacios educativos en las comunidades con un carácter homogenizador y un ojo vigilante y en las visiones y procederes de los actores educativos.

De este modo el desafío que plantea este análisis, frente al fortalecimiento de una propuesta educativa diferencial, se asienta en la búsqueda de coherencia entre las visiones, enfoques y principios planteados en el “deber ser” propuesto por la organización y las prácticas que tienen lugar en las comunidades, a través de un debate permanente que promueva sistemas, estructuras, formaciones, procederes que legitimen la convicción de que la “educación propia”, anclada en la cultura, -concebida no únicamente como rezago del pasado, sino capaz de confrontar los desafíos del presente y dar respuesta a los cambios y transformaciones de la sociedad “mayor” y de las comunidades en sus contextos particulares-, es pertinente, legítima y oportuna tanto al interior de los territorios indígenas como en contextos más amplios de acción.

El CRIC, a diferencia de algunas otras organizaciones, no ha perdido el hilo con sus bases organizativas, y esta característica es una de las más valuadas en los contextos de transformación social. En este sentido este análisis es un llamado a escuchar con un oído atento a las comunidades y construir con ellas un camino de aprendizaje hacía una sociedad más pertinente que valore al “otro”, sus formas de hacer y pensar la sociedad, y particularmente la educación.

BIBLIOGRAFÍA

Abram, Matthias (2004) Estado del Arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina, BID, Washington.

Abu Lughod, Lila (2006) *Interpretando la (s) cultura (s) después de la televisión*, Iconos.

Arango, Raúl y Sánchez G, Enrique. (2004) Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del Milenio. Bogotá: Departamento de Planeación Nacional.

Bolaños, Graciela; Pancho, Avelina et al. (2003) Educación superior indígena en Colombia: una apuesta de futuro y esperanza, Bogotá: UNESCO/IESALC, ONIC, ASCUN, MEN, CRIC.

Bolaños, Graciela; Cerón, Patricia; Mendoza, Martha; Tamayo, Mélida; Fernández, Isidro; Osnás, Valia y Chate, River (1988). Educación superior para comunidades indígenas: Hacia una secundaria integral: Centro de Formación Integral Luís Angel Monroy. Pueblo Nuevo, Caldon. Popayán: PEB-CRIC.

Bonilla, Víctor Daniel (1983). Experiencias de investigación-educación en comunidades paéces, Boletín de Antropología Vol. V, Nos. 17-19, Tomo II. Medellín: Universidad de Antioquia.

Bourdieu, Pierre (2005) *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

Bourdieu, Pierre (2004) *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores:

Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre (1984) *Homo Academicus*. Paris: Minuit.

Bourdieu, Pierre (1972). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial LAIA:.

Gramsci, Antonio (1998) [1981] *La alternativa pedagógica*. México D.F.; Distribuciones

Fontamara.

Gramsci, Antonio (1967) [1963] La formación de los intelectuales. México D.F: Editorial Grijalbo S.A

Caviedes, Mauricio (2002) Solidarios frente a colaboradores: antropología y movimiento indígena en el Cauca en las décadas de 1970 y 1980. En: Revista Colombiana de Antropología. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Clandfield, David y Sivell, Johyn (1990). Cooperative learning and Social Change: Selected Writings of Celestine Freinet. Toronto: Our Schools, OurSelves, OISE Publishing.

Consejo Regional Indígena del Cauca (1983). Nuestras Luchas de ayer y hoy. Cartilla del CRIC N. 1, 3a. Edición. Popayán: CRIC.

Consejo Regional Indígena del Cauca (1990). Elaboración de currículo en comunidades indígenas paéces. Popayán: PEBI – CRIC.

Consejo Regional Indígena del Cauca (1997). Propuesta de formación superior: Licenciatura en Pedagogía Comunitaria. Popayán: PEBI - CRIC.

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2004) Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional. México: IESALC – SEP.

Corpoeducación y Fundación Corona. (2003) Informe Progreso educativo de Colombia, entre el avance y el retroceso. Bogotá D.C., Colombia.

Denise y Arnold, Yapita, Juan de Dios (2000) El Rincón de las cabezas: luchas textuales, educación y tierras en los andes. Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia.

Pancho, Avelina. “Proceso de contratación en territorios indígenas: una decisión comunitaria para avanzar en la autonomía”.2007. En: Çxayu´çe 13. Bogotá: CRIC

Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina. Memorias del segundo encuentro regional. Secretaría de Educación Pública. México D.F.: UNESCO/IESALC.

Canessa, Andrew (2004). Reproducing racism: schooling and race in highland Bolivia. En: Race, Ethnicity and Education Vol. 7, No 2, July 2004.

Castillo, Elisabeth; Rojas, Axel (2005). Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

CINEP (1985). Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. Diez años de lucha. Historia y documentos. Bogotá: CINEP.

Findji, María Teresa (1983). Relación de la sociedad colombiana con las sociedades indígenas. Boletín de Antropología Vol. V, Nos. 17-19, Tomo II. Medellín: Universidad de Antioquia.

Freire, Pablo (1970). La Pedagogía del Oprimido. Río de Janeiro: Paz e Terra.

_____ (1983) Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI.

García, María Elena (2005). Making Indigenous Citizens, identity, development and multicultural activism in Peru. Stanford university press, Stanford, California.

Gonzáles Miranda, Sergio (2002) Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino, 1880-1990. Santiago:DIBAM. Pp. 63-97.

Gros, Christian (1990). Colombia indígena: identidad cultural y cambio social. Bogotá: Fondo Editorial Cerec.

Gros, Christian (2000) Políticas de la etnicidad: identidad, estado y modernidad. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia – ICANH.

Jimeno, Miriam; Triana, Adolfo (1985). Estado y minorías étnicas en Colombia. Bogotá: Fundación para las comunidades colombianas.

Informe de la relatora especial Katarina Tomaševski. Los derechos económicos, sociales y culturales. El derecho a la educación. Misión a Colombia, 1 a 10 de octubre de 2003.

Laurent, Virginie (1988).Pueblos indígenas y espacios políticos en Colombia. En: Modernidad, Identidad y desarrollo. P. 105-138. Bogotá: Instituto colombiano de Antropología e Historia y Colciencias.

McLaren, Peter (2000) El Ché Guevara, Paulo Freire y la Pedagogía de la Revolución.

Madrid: Paradox Libros.

_____ (1997) Multiculturalismo Revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo

milenio. Porto Alegre: Artmed editora 2000.

_____ (1999) Utopías Provisorias. Petrópolis: Editora Vozes.

Pratt, Mary Louise (1992). Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Programa de Educación Bilingüe e Intercultural. PEBI-CRIC (2004). ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca.

Rappaport, Joanne (2008). Utopias interculturales, intelectuales públicos, experimentos con la cultura y pluralismo étnico en Colombia. Universidad del Cauca, Editorial Universidad del Rosario. Bogotá Colombia.

Rappaport, Joanne. (2003) “El espacio del diálogo pluralista: historia del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca”. En: Daniel Mato (Coord): Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización.

Rappaport, Joanne (1998) Hacia la descolonización de la producción intelectual indígena en Colombia, en María Lucía Sotomayor (ed) Modernidad, Identidad y Desarrollo. Santafé de Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.

Rappaport, Joanne (2006) “Redrawing the Nation: Indigenous Intellectuals and Ethnic Pluralism in Colombia” En: Mark Thurner y Andrés Guerrero (coord): After Spanish Rule: Rethinking History and “The Postcolonial” in the Americas. Durham: Duke University Press.

Rival, Laura (2000). La escolarización formal y la producción de ciudadanos modernos en la Amazaonia ecuatoriana. En Etnicidades, Andrés Guerrero, comp. Pp. 315-336. Quito: FLACSO-ILDIS.

Rockwell, Elsie (2007). Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala. . El colegio de Michoacán, CIESAS, CINVESTAV. México.

Roseberry, William (2002). *Hegemonía y lenguaje contencioso*. México D. F.: Ediciones Era.

Scott, James (1985). *Weapons of the Weak. Everyday Forms of Peasant Resistance* New Haven: Yale University Press.

Simbaqueba, Alba (2002) *Formación de maestros comunitarios en la vida y para la vida: Programa de Educación Bilingüe del CRIC – Colombia*. En: *Los pueblos indígenas y la propuesta curricular en la EIB*. La Paz: CENAQ –CEA.

Soria Choque, Vitaliano (1992) *Los caciques apoderados y la lucha por la escuela (1990-1952)*. En *Educación indígenas ¿ciudadanía o colonización?* Pp. 47-79. La Paz: Aruwiriyi.

Warren, Kay y Jackson, Jean (Eds) (2002). *Indigenous Movements, Self-Representation, and the State in Latin America*. Austin: University of Texas Press.

Warren, Kay (1998) *Indigenous Movements and their critics: Pan Maya activism in Guatemala*. Princeton University Press: Princeton.

CONVERSACIONES

Bolaños, Graciela. 2009, 2010.

Caballero, Jorge. 2010.

Chepe, Roberto. 2010.

Chocue, Alicia. 2010.

Guejia, Gentil. 2009, 2010.

Nene. Huber. 2010.

Pancho, Avelina. 2010.

Piñacue, Manuel. 2010.

Puni, Eucaris. 2010.

Ramos, Abelardo. 2009, 2010.

Sisco, Manuel. 2010.

Trochez, Benilda. 2010.

Vidal, Martín. 2010.

Viluche, Joaquín. 2010.