



Los caminos de la educación propia: Una aproximación al Programa de Educación del
Consejo Territorial de Autoridades Indígenas del Oriente Caucaño –COTAINDOC-

Santiago Andrés Gutiérrez Sánchez

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de antropólogo

Dirigido por:
Mauricio Caviedes

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Antropología
Bogotá
2013

Tabla de Contenido

<u>Agradecimientos</u>	1
<u>Introducción</u>	2
Problematizando y definiendo la investigación	2
<i>Los funcionarios Estatales y las organizaciones indígenas</i>	2
<i>Miradas críticas y organizaciones indígenas</i>	4
<i>El COTAINDOC, una organización zonal indígena del Cauca</i>	8
El Programa de Educación y la etnicidad	10
La etnicidad de los Pueblos Indígenas del Oriente Caucano desde el Programa de Educación del COTAINDOC	13
<i>De la etnicidad y las organizaciones indígenas</i>	14
Metodología de la Investigación	17
<i>Lo que dice el Programa de Educación</i>	19
<i>El ACD y el contexto</i>	20
<i>El contexto subjetivo y las expresiones</i>	21
<i>Las figuras y el lenguaje primero</i>	23
<i>La etnicidad y el tejido cotidiano</i>	25
<u>Capítulo I: Las organizaciones indígenas y la Etnicidad</u>	28
Los grupos étnicos y la antropología	28
Los movimientos y organizaciones indígenas	30
<i>Las organizaciones y los programas de educación indígenas del Cauca</i>	30
<i>Aproximaciones teóricas tras el surgimiento de los movimientos indígenas</i>	32
Las organizaciones indígenas tras el reconocimiento étnico	33
<i>El desarrollo del Derecho a la Educación de los Pueblos Indígenas</i>	33
<i>Algunas aproximaciones teóricas a la nueva situación</i>	35
Propósitos y vacíos	38
<i>La etnicidad y los procesos de las organizaciones indígenas</i>	40
Acercamiento teórico a las organizaciones indígenas	43
<i>El Movimiento Indígena del Cauca</i>	44
<i>La descentralización de la organización regional y el COTAINDOC</i>	45
El Área Socio-cultural y el Programa de Educación Zonal	48
<i>Conciencia de Sí</i>	49
<i>Conciencia Para sí</i>	50
<u>Capítulo II: El Programa de Educación del COTAINDOC (1999 -2010)</u>	53
Sembrando y creciendo el maíz	56
<i>Las primeras raíces y ramas del programa de educación</i>	56
<i>Las primeras ramas: EL COTAINDOC</i>	57
<i>El tallo: El diagnóstico y la situación</i>	58
<i>El primer nudo de hojas: los(as) docentes y maestros(as)</i>	61
<i>El segundo nudo de hojas: “Nosotros” y el PEBI</i>	63
<i>Un posible nudo de hojas desde el tallo: El PEC</i>	65
Madurando y recogiendo el maíz: Los encuentros, los procesos y el fruto	66
<i>Las otras raíces que fueron surgiendo al crecer el maíz</i>	66
<i>El tallo para la maduración: La Educación y los Encuentros</i>	68
<i>La coraza del tallo: El mapa educativo, los encuentros y las relaciones</i>	69
<i>El nudo complejo del maíz: El PEC y la educación en la zona oriente</i>	72
<i>Las autoridades y las organizaciones como identidades indígenas</i>	72

<i>El nudo de hojas de maíz: Docentes, maestros(as) y dinamizadores(as) comunitarios(as)....</i>	74
<i>El primer maíz: Diplomados y evaluaciones.....</i>	76
<i>El segundo maíz: Memorias Pedagógicas o Bitácoras.....</i>	78
<i>El nudo de hojas más grande: El SEIP, las estructuras educativas y los Mandatos.....</i>	80
<i>El CRIC-PEBI, la educación propia y el SEIP.....</i>	80
<i>El tercer maíz: Mandatos y Resoluciones Educativas.....</i>	82
<i>El programa de educación y la Etnicidad.....</i>	84
<i>El agua pal maíz: el posicionamiento y la socialización.....</i>	84
<i>El maicito: Concientización y socialización.....</i>	85
<i>El maíz y las esporas reproductoras de la mata: la interiorización y la práctica.....</i>	86
<i>Formación política y concientización.....</i>	87
<i>Diversidad Étnica y Educación.....</i>	90
<u>Capítulo III: El trabajo y el camino.....</u>	<u>93</u>
<i>En el Marco del Decreto 2500.....</i>	93
<i>Consejos Educativos Locales.....</i>	95
<i>El PEC.....</i>	96
<i>Construyendo el PEC en La Estela-Paniquitá.....</i>	98
<i>Conclusiones.....</i>	102
<u><i>El Estado, las políticas y el programa de educación.....</i></u>	<u>102</u>
<u><i>El PEBI-CRIC y el SEIP.....</i></u>	<u>104</u>
<u><i>Encuentros y transformaciones.....</i></u>	<u>106</u>
<u><i>El Programa de Educación y la Etnicidad.....</i></u>	<u>107</u>
Bibliografía.....	111

Agradecimientos

Antes de dar comienzo a éste texto quiero agradecer el apoyo de mi familia durante la carrera y durante los diferentes viajes que hice al Cauca, sin su ayuda no hubiera podido desarrollar éste proyecto. Asimismo, quiero agradecerle al Mayor Dillio Pillimuet por su recibimiento y acogida al momento de hacer mi práctica profesional en el Consejo Territorial de Autoridades Indígenas del Oriente Caucano, sin él no habría sido posible acercarme al trabajo del Programa de Educación de aquella organización. Otras personas de la organización indígena que permitieron el desarrollo de esta investigación fueron el mayor Emigdio Velasco y Eliodoro Quijano, agradezco de antemano su apoyo y confianza.

También quiero agradecerle a Mauricio Caviedes por su confianza/acompañamiento tanto en la práctica profesional como en el desarrollo de esta investigación, como también por las constantes discusiones que tuviéramos sobre mis experiencias en campo y que retomara en éste texto. De igual manera, agradecer a María Victoria Durán y Alejandro Gómez por los comentarios y aportes que hicieron sobre éste proyecto. Asimismo, agradecerles a Jorge Caycedo, Diana Figueroa, Alieth Guachetá y Leyder Guachetá por su apoyo en Silvia-Cauca, que permitieran hacer del trabajo de campo, una experiencia de vida y amistad.

Introducción

Fueron las organizaciones indígenas del Cauca el interés que me inundó durante la carrera de pregrado en Antropología, por tanto son estas el nudo a atar y desatar en esta investigación. El propósito es acercarse a las organizaciones indígenas desde una interpretación antropológica que resalte las experiencias y narraciones que se producen desde estas mismas. Para esto, abordo la construcción de las organizaciones indígenas del Cauca a partir del análisis detallado que hago sobre el Programa de Educación del Consejo Territorial de Autoridades Indígenas del Oriente Caucano –COTAINDOC. El análisis antropológico parte de retomar el concepto de etnicidad, el cual ve a las organizaciones indígenas como espacios/acciones donde se re-elaboran y re-definen colectivamente lo étnico y, la relación entre los pueblos indígenas y la sociedad nacional. Así, el Programa de Educación del COTAINDOC lo entiendo como un espacio y una acción colectiva que permite reflexionar sobre lo étnico y re-crear la relación entre los pueblos indígenas y la sociedad nacional alrededor del ámbito educativo.

A continuación definiré los elementos problemáticos o críticos que, desde diferentes miradas, se han dado sobre las organizaciones indígenas del Cauca con la intención de entender la situación actual de las mismas y enmarcar esta investigación. Luego, expondré mi acercamiento al COTAINDOC y expondré la perspectiva que toma esta investigación sobre el análisis de las organizaciones indígenas. Y por último, expondré detalladamente la manera cómo se construyó la metodología de esta investigación y su desarrollo.

Problematizando y definiendo la investigación

Los funcionarios Estatales y las organizaciones indígenas

Al interesarme por las organizaciones indígenas, un elemento importante para problematizar éste trabajo fue preguntarme cómo los medios de comunicación y las instituciones estatales interpretan a las organizaciones indígenas. Sin la intención de desarrollar una mirada homogenizante, ni exhaustiva de los discursos externos sobre las organizaciones indígenas, expondré a continuación algunos discursos problemáticos que se dan sobre las organizaciones indígenas en los medios de comunicación y, desde algunos funcionarios estatales.

El Gobierno del expresidente Uribe (2002-2010) apoyó la creación de la Organización de Pueblos Indígenas de Colombia –OPIC, esta es una asociación civil indígena sin ánimo de lucro que agrupa a indígenas protestantes o evangélicos sin el aval o apoyo de ningún cabildo en el Cauca. La OPIC fue lanzada oficialmente en Popayán en marzo del 2009, con la participación del exministro Fabio Valencia y el exgobernador del Cauca -para ese entonces Guillermo Alberto González. Allí, el exministro Fabio Valencia respondiendo a la pregunta de un periodista, sobre las declaraciones de la OPIC de no estar de acuerdo con la política del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), contestó:

“con esta asamblea y la voluntad de sus cabildos, si quieren constituir una nueva asociación y que llenan los requisitos de ley, tenga la certeza que muy rápidamente tendrán el reconocimiento legal y la certificación para que puedan. [...] bueno eso ya es una cosa interna. A mí lo que me interesa es que libremente ellos quieran asociarse y si llenan los requisitos, yo lo veo muy bien.” (Piñeres, 2009)

Sin embargo, otro sería el argumento de la viceministra del interior, Viviana Manrique:

“efectivamente yo afirmé que se saludaba a la nueva organización [OPIC] porque la representante del CRIC, en la Comisión Interamericana planteó que estaba representando a todos los pueblos indígenas de Colombia que no estaban de acuerdo con la seguridad democrática, que no estaban de acuerdo con la presencia de tropas cerca a los resguardos indígenas, lo que se hace en la comisión interamericana es contextualizar. Yo contextualice que no estaban representando a todos los pueblos indígenas y que precisamente, de una manera paradójica, estaban organizándose más de tres mil indígenas a favor de la seguridad democrática y a favor de los movimientos que habían hecho las fuerzas militares en la protección de los territorios” (Piñeres, 2009).

Es paradójico que el mismo tiempo que surgía la OPIC, con un claro apoyo del gobierno nacional, el Ministro del Interior afirmará que había divisiones internas dentro de los indígenas -específicamente en el Cauca. Esta división al parecer no le incumbía al gobierno, pues en tanto se cumplieran los requisitos legales que debía llenar la OPIC como asociación indígena esta sería reconocida. Sin embargo, el apoyo del gobierno a la OPIC en aquel momento, se dio por su simpatía con las políticas del expresidente Álvaro Uribe estaba desarrollando (la Seguridad Democrática) y su apoyo la incursión de las fuerzas militares –como lo expresa la viceministra del Ministerio del Interior (Ver: Piñera, 2009). Por otro lado, algunas organizaciones indígenas nacionales y regionales manifestaron públicamente que la OPIC deslegitimaba el poder de las organizaciones y autoridades

tradicionales del Cauca, cómo lo son los cabildos (Piñeres, 2009). Por ejemplo, Daniel Piñacué -líder del CRIC- señaló que la creación de la OPIC podría representar una división de la unidad de los pueblos indígenas del Cauca (El Tiempo, 2009).

En las anteriores afirmaciones se identifican dos posturas diferentes desde el estado para interpretar a las organizaciones indígenas. Por un lado, una postura legal que se asume que la organización indígena se construye/legitima a partir de unos parámetros establecidos legalmente (Decreto 1088 de 1993); es decir, que la construcción de estas se da según el camino establecido en la norma vigente. Por otro lado, hay un reconocimiento de la organización desde un carácter político, si la organización indígena apoya al gobierno y política nacional se reconoce/apoya a las organización desde el Estado. Sin embargo, lo interesante es que ambas posturas afirman una división interna de las organizaciones indígenas, lo cual impide la concertación y el trabajo con las organizaciones indígenas. La situación de “división interna” de las organizaciones indígenas o es indefinible para la norma o, se argumenta que esta se debe a cuestiones internas de las comunidades y que no incumben a las situación/escenario nacional desde donde se produce la interpretación o el discurso.

En suma, lo anterior manifiesta la equivocada y problemática interpretación que hacen algunos funcionarios estatales sobre la situación de las organizaciones indígenas actualmente y lo que significa su construcción. Pues estas afirmaciones expuestas anteriormente parten de la idea según la cual las organizaciones/pueblos indígenas se encuentran alejadas e inafectadas por la situación, las políticas y los espacios nacionales/estatales; y más aún, estos discursos contienen un intencionalidad política que homogeniza la representación de los pueblos indígenas e intenta desarticular al movimiento indígena nacional y regional (para ver más sobre esto consultar: Caviedes, 2008; Caviedes, 2012). Partiendo de lo anterior, es necesario desarrollar una mirada más compleja y más cercana al contexto de los pueblos/organizaciones indígenas, como también una mirada mucho más crítica de los anteriores discursos sobre las organizaciones indígenas.

Miradas críticas y organizaciones indígenas

La forma actual de las organizaciones indígenas en el Cauca, aunque tienen raíces en instituciones coloniales (como el Cabildo), se configuró desde las movilizaciones y luchas

campesinas e indígenas de los años sesenta y setenta. Es desde este periodo que se puede ubicar el surgimiento de un sujeto colectivo que reivindicará su afirmación étnica ante el estado y ante la sociedad nacional (Gros, 1991; Houghton y Villa, 2005). Sin embargo, el trasegar y los proyectos de las organizaciones indígenas en Colombia no han sido estáticos ni homogéneas; al contrario es necesario reconocer las diferentes etapas del movimiento indígena en Colombia para comprender que su lógica no es descontextualizada, aislada y pasiva frente a la sociedad nacional.

Según Villa y Houghton (2005) este *despertar indígena* en Colombia ha tenido cuatro fases diferentes que tienen que ver con los modelos de violencia política vividos por los pueblos indígenas. Rápidamente, la primera fase va desde el surgimiento de algunas organizaciones indígenas regionales (como el CRIC en 1971) hasta comienzos de los años ochenta, con la creación de la Organización nacional Indígena de Colombia (ONIC) en 1982; la segunda fase es la desarrollada entre 1983 y 1991, la cual estuvo caracterizada por la recuperación de tierras, el reconocimiento legal de los territorios/gobiernos indígenas y la participación de las organizaciones en la Asamblea Constituyente; la tercera fase, según Houghton y Villa (2005), va desde 1992 a 1997, donde las organizaciones y comunidades indígenas viven un época de optimismo debido a los derechos constitucionales ganados, como también se potencializan los espacios de discusión y relacionamiento con el estado; y la última etapa, es de 1997 al 2004 y se caracteriza por la re-incorporación de los pueblos indígenas al espacio y sistema de guerra interna (paramilitares, guerrilla y ejército) (Houghton y Villa, 2005). Esta última etapa hizo que las organizaciones indígenas volvieran a desarrollar movilizaciones y reivindicaciones sobre la ambigua situación del reconocimiento étnico, de la autonomía indígena y del respeto a sus territorios (Houghton y Villa, 2005).

El análisis de Houghton y Vila (2005) manifiesta que hay una relación entre las transformaciones históricas/sociales que se dan en la sociedad nacional y las dinámicas de configuración de las organizaciones indígenas. En el marco de esta investigación, las organizaciones indígenas del Cauca que analizó se enmarcan o surgen desde el optimismo y las implicaciones que trajeron los derechos políticos, sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas reconocidos en la constitución de 1991 (tercera fase). Así algunas

implicaciones que trajo esta etapa fueron la posibilidad de que los cabildos indígenas se asocien y pueden ejecutar recursos estatales (definido en el Decreto 1088 de 1993); la transferencia de recursos económicos de la nación para los pueblos indígenas por parte de la nación a través de la construcción proyectos; y la obligación del estado de desarrollar una educación acorde al entorno cultural, político y social de los grupos étnicos. Estos nuevos espacios sociales y derechos étnicos implicarían nuevo tipo de relaciones entre la sociedad nacional y los pueblos indígenas, como lo son las nuevas organizaciones sociales e indígenas (asociaciones indígenas), las mesas de concertación, la participación electoral, etc. Sin embargo la situación anterior se reconfiguró a partir del recrudecimiento de la violencia política contra los pueblos y organizaciones indígenas por parte de diferentes actores armados (paramilitares, guerrilla y ejército), lo que produjo el desconocimiento de las autoridades/organizaciones indígenas y los derechos étnicos recién adquiridos (Villa y Houghton, 2005).

Pero por otro lado, algunos académicos han argumentado que estos derechos y políticas estatales sobre los pueblos indígenas adjudican una lógica particular de actuar a las organizaciones/pueblos indígenas, mediante la definición y el reconocimiento de un actor étnico particular y representativo que dialogue con el estado (Gros, 2010). La lógica se fundamenta en la definición de ciertas características homogéneas del actor étnico (como la organización alrededor de un Cabildo, estar en zona rural, tener una estructura operativa como las Asociaciones de Cabildos, entre otras) y en la imposición de un ritmo integrador/dependiente a los espacios y normas estatales (Mesas de Concertación, desarrollo de la Política Estatal, Evaluaciones Institucionales, etc.). Como resultado de lo anterior, esta postura afirma que hay una cooptación o estatización de las organizaciones indígenas por parte del Estado, al transferir sus funciones y tareas a estas (Vasco, 2002. Gros, 2010).

Lo anterior lo podemos ver en el proyecto de autonomía indígena que proponen las instituciones y políticas estatales, las cuales definen la autodeterminación de los pueblos indígenas de manera localizada, limitada o, light (Gros, 2010: 185, 192). Se presenta la autodeterminación descentralizada y aislada de problemas más generales que han unificado a las organizaciones indígenas (tierras, conflicto armado, reivindicación cultural, justicia y

educación propia); pues tanto la representación del proceso autonómico como el debate que se haga sobre éste se desarrollan en gran parte fuera de una participación directa de los interesados (Gros, 2010: 185, 188). Igualmente, el Estado hace un énfasis en el desarrollo de una autonomía culturalista, debido a la manera cómo el Estado reconoce a este nuevo sujeto que interpela con él, centrándose solo en el desarrollo de aspectos culturales representativos de un grupo étnico (Burguete 2010) (como el vestuario, las manifestaciones culturales más reconocidas, los tejidos, etc.).

De la misma manera, algunos análisis que se han hecho sobre el desarrollo de las políticas etnoeducativas por parte del estado argumentan que éstas no responden a las reivindicaciones y expectativas que tienen las organizaciones/pueblos indígenas (Castellanos y Caviedes, 2007). Por el contrario, las políticas etnoeducativas reproducen la lógica de representación y relación de la sociedad nacional con las poblaciones subordinadas (en este caso la población indígena), reproduciendo/estandarizando a los sujetos de la alteridad (las poblaciones/organizaciones indígenas) en términos que parecen horizontales y homogéneos, sin cuestionar el lugar de centro que se auto-asignan los sectores hegemónicos (el Sistema General de Educación) (Rojas y Castillo, 2006: 117). Esto, según estos autores, ha generado que los espacios abiertos a partir de los derechos sociales y culturales de los pueblos indígenas terminen por delegar y transferir funciones que le correspondían al estado a las organizaciones indígenas (Rojas y Castillo, 2006).

La anterior perspectiva centra su análisis sobre la situación de las organizaciones indígenas desde la estructura de relaciones que imponen y que se dan desde el estado colombiano, pero que sin duda es necesario complejizar y complementar con otras miradas que se surgen sobre el mismo escenario. Por ejemplo los planteamientos de Villa y Houghton (2005) plantearan que el surgimiento y la transformación de las organizaciones indígenas del Cauca se configuran en respuesta a los diferentes tipos de violencia política que viven los pueblos indígenas. Un aspecto importante al momento de analizar las organizaciones indígenas es mirar cómo se articulan o relacionan tanto el estado/política de reconocimiento étnico, como el contexto social y cultural que rodea a las organizaciones indígenas, con los procesos cotidianos que se dan en estas organizaciones. Y la intención de éste trabajo es precisamente esta, la de dar una interpretación antropológica sobre la manera cómo se

construyen ciertos espacios organizativos de las organizaciones zonales indígenas del Cauca y la forma cómo estas tratan las condiciones problemáticas o nuevas antes narradas.

El COTAINDOC: una organización zonal indígena del Cauca

Si bien hay varios estudios sobre las organizaciones indígenas en Colombia (algunos: Gros, 1991; Laurent, 2007) muy pocos han desarrollado las discusiones anteriores desde los lugares y significados que se dan internamente en las organizaciones indígenas, pues para esto es necesario desarrollar un trabajo colaborativo o de acompañamiento con estas. Sin embargo, hay colaboradores o académicos no indígenas que empezarán a analizar el contexto en donde se dan las reivindicaciones de las organizaciones indígenas (como: Castillo; 1998. Rappaport, 2008) o, trabajos académicos que analizarán la situación de las organizaciones indígenas desde perspectivas cercanas al trabajo con las mismas (ver: Vasco, 2002; Caviedes, 2002; Granados y Caviedes, 2011). Resaltando las diversas dinámicas y procesos que ocurren internamente en las organizaciones indígenas como fenómenos sociales/culturales de participación política y construcción de la identidad étnica. La mayoría de estas investigaciones se han hecho sobre organizaciones indígenas de carácter local (cabildos), regional (como el CRIC) o, nacional (la ONIC o el movimiento indígena electoral), pero son escasos los trabajos que desde la antropología analizan detalladamente el surgimiento de nuevas organizaciones indígenas del Cauca a partir de la Constitución de 1991 y de la transformación del movimiento indígena.

Sin embargo de manera generar en éste tipo de investigaciones algunos antropólogos latinoamericanos, entre ellos Batalla (1987), Gros (1991), Stavenhagen (1997), Vasco (2002) y Bartolomé (2006), afirman que un aspecto fundamental dentro de los movimientos y organizaciones indígenas es el reconocimiento y la re-definición de lo étnico, en tanto pueblos con organizaciones socio-culturales y proyectos políticos diferentes pero en relación con la sociedad mayoritaria. No se puede negar que los pueblos indígenas vean y reflexionen sobre diversas situaciones negativas que los afectan o conciernen; así Findji (1993) afirma que la lógica de algunas organizaciones indígenas del Cauca después del reconocimiento étnico nacional fue empezar a disputar con el estado la (re)definición de lo étnico. Entonces una pregunta inicial de este trabajo es entender cómo el surgimiento y la

construcción de nuevas organizaciones indígenas se relacionan con esta intención de redefinir lo étnico e interactúa con el contexto de reconocimiento étnico del estado.

Frente a lo anterior, la Constitución de 1991 define a este nuevo tipo de organizaciones como asociaciones de cabildos indígenas que le permite a las comunidades indígenas ejecutar recursos públicos o privados con diferentes organizaciones (ver: Decreto 1088). Empero, el surgimiento de estas organizaciones indígenas manifiesta que estas tienen un carácter mucho más complejo y conflictivo que lo que define la normatividad. Estas surgirán con el propósito de agrupar/fortalecer a ciertas comunidades indígenas locales (cabildos) y así mejorar la articulación entre estas y el movimiento indígena regional (CRIC) (CRIC, 2006). Asimismo estas organizaciones zonales indígenas surgieron con el propósito de enfrentar las nuevas dinámicas/relaciones (incorporación, estancamiento o apropiación de las reivindicaciones, violencia política) que tanto las organizaciones como las comunidades indígenas estaban viviendo con la sociedad nacional y las diferentes entidades estatales (CRIC, 2006), a raíz del reconocimiento étnico. Entonces, el primer aporte de ésta investigación es indagar sobre cómo surgieron y construyeron las organizaciones indígenas zonales del Cauca y el lugar que tienen dentro de la relación actual de los pueblos indígenas con la sociedad nacional.

Esta investigación parte del trabajo y el acompañamiento que he venido haciendo al Consejo Territorial de Autoridades Indígenas del Cauca –COTAINDOC- desde 2011, especialmente al Programa de Educación. El COTAINDOC es una organización interétnica de la mayoría de los pueblos indígenas del oriente del Cauca, la cual surgió en 1999 como una organización zonal dentro de las nueve organizaciones indígenas zonales que conforman el CRIC. EL COTAINDOC reúne a doce cabildos indígenas (Raíces de Oriente, San Antonio y La María en el municipio de Morales; Quichaya, Jebalá, La Gaitana, Tumburao, Kizgó, Pitayó y Ambaló en el municipio de Silvia; y, Polindara y Paniquitá en el municipio de Totoró) y a seis pueblos indígenas (Nasas, Misak, Ambalueños, Totoroes, Polindaras y Kizgueños o Kichuz).

El objetivo de la organización zonal es fortalecer conjuntamente el reconocimiento, la revitalización cultural y la autonomía de los pueblos indígenas que la conforman. Para esto la organización zonal está conformada por consejos (Consejo Socio-cultural, Consejo

Político-organizativo y Consejo Económico) y áreas en donde los proyectos y reivindicaciones de los pueblos indígenas se materializan. Por ejemplo, el área sociocultural es el espacio organizativo dentro del COTAINDOC que más trabajo ha desarrollado internamente y con los diferentes grupos étnicos. Allí se ubican el programa de salud y educación, el área de salud se estructura mediante el proyecto de salud indígena EPS-TOTOWUAMPA, mientras que el programa de educación se estructura a partir de un Consejo o Equipo de Educación Zonal. Entonces, se puede afirmar que el COTAINDOC representa un espacio de dialogo/convivencia de diferentes grupos étnicos, el cual tiene como intención fortalecer a estas comunidad en tanto Pueblos Indígenas de la Zona Oriente. Esto no oculta o indefine las diferencias entre los grupos indígenas que no solo se da en tanto su incorporación y activismo en la organización zonal, sino también en relación con los procesos sociales, culturales y organizativos que llevan internamente.

Entonces, parto de la hipótesis según la cual a pesar de las condiciones adversas que produce la institucionalización de los proyectos que han impulsado los pueblos indígenas al aparato y lógica estatal, las organizaciones indígenas intentan desarrollar una lógica de reconstrucción/redefinición de sus mismos proyectos y reivindicaciones que permita repensar lo que se entiende por lo “étnico” y por las “organizaciones indígenas”, como también transformar la relación que tienen las organizaciones/pueblos indígenas con la sociedad nacional. Esto se puede ver en que a pesar de las situaciones y desafíos a los cuales el COTAINDOC se enfrenta como organización indígena, se sigue gestándose una aserción sobre éste proceso organizativo zonal como un espacio para desarrollar la autonomía, proyectos socio-culturales, transformar la realidad de las comunidades indígenas y redefinir lo étnico. Siguiendo lo anterior, éste trabajo tiene como objetivo responder a las siguientes preguntas: ¿De qué manera surge y se construye el Programa de Educación del COTAINDOC? y ¿Cómo éste procesos organizativo (el programa de educación) se articula con la afirmación y construcción étnica que hacen el COTAINDOC?

El Programa de Educación y la Etnicidad

Es necesario aclarar la relación entre la etnicidad y la educación pues es en este último escenario en donde esta investigación se va a ubicar contextualmente (programa de educación). La educación se abre un espacio y un lugar no solo dentro de investigaciones

académicas sobre los pueblos indígenas (ver: Guerrero, 1994. Vasco, 2002. Tatay, 2008), sino también dentro de las mismas organizaciones indígenas (como el CRIC y el COTAINDOC). Así la educación es un escenario y/o espacio en donde las organizaciones indígenas empezarían a discutir con el estado el reconocimiento de lo étnico y la transformación de las relaciones ente grupos étnicos y sociedad nacional.

Cabe resaltar el análisis que hace Guerrero sobre los pueblos indígenas ecuatorianos, al afirma que la educación ha sido un *“instrumento para la afirmación de sus identidad, [ya que] es asumir la creación de la escuela como un proceso “propio”. No fue una dádiva del Estado, sino que nació de un largo proceso de “juntar cabezas” y dialogo”* (Guerrero. 1994: 58). Y por otro lado, la investigación de Levine y White (1987), expresan que el desarrollo del modelo educativo no es homogéneo, pues éste responde a los criterios y objetivos particulares que cada cultura y sociedad le coloque. Igualmente el antropólogo colombiano Carlos Miñana afirmará que la etnoeducación que impulsan los pueblos indígenas en Colombia choca ideológicamente con el neoliberalismo, ya que por un lado desplaza el centro gravitacional de los procesos educativos desde el estado-nacional o, centros privados que la administran, hacia los pueblos indígenas; y por otro lado, la educación propia retoma y permite materializar los derechos sociales y culturales adquiridos por los pueblos indígenas tras años de lucha (Miñana, 2003: 6-9). Los procesos que abre la educación propia permiten cuestionar la idea errónea según la cual es desde el estado/políticas educativas que se hace la autonomía educativa y la educación indígena, ya que permite pensar/realizar los proyectos de los pueblos indígenas a partir de un carácter colectivo y comunitario, como por ejemplo una educación más comprometida y vinculada con su entorno (Miñana, 2003: 15-16).

Entonces, lejos de ser la educación un presente que solo se da a partir del reconocimiento del estado y del trabajo de sus instituciones y funcionarios, la educación permite generar procesos de discusión, construcción y afirmación sobre la identidad cultural, los espacios y prácticas socio-culturales y la participación comunitaria en relación con la sociedad mayoritaria. El trayecto histórico del CRIC, con la creación del Programa de Educación Bilingüe Indígena (PEBI), manifiesta la reivindicación que los pueblos indígenas del Cauca han hecho sobre la importancia de una educación indígena acorde a su entorno y al

reconocimiento étnico. Luego de las recuperaciones territoriales hechas por el naciente movimiento indígena en los años setenta, le siguieron la construcción o proyección de escuelas propias auto-gestionadas a cargo de personal de la misma comunidad (CRIC, 2004). Así, las organizaciones indígenas del Cauca se apropian de instituciones/espacios “occidentales”, como la escuela o, de las políticas etnoeducativas (CRIC, 2004). Por ejemplo, si antes la escuela era un espacio en donde se castigaba y marginaba las lenguas indígenas, ahora es vista como un espacio de enseñanza de las lenguas indígenas y del fortalecimiento organizativo y comunitario de las comunidades indígenas (CRIC, 2004).

De igual manera, entre los diferentes programas del área sociocultural y de las demás áreas del COTAINDOC, el Programa de Educación es uno de los espacios organizativos internos que actualmente está generando procesos para el fortalecimiento étnico de las diferentes comunidades a nivel zonal, a partir del trabajo organizativo y cultural. Asimismo, la educación es una forma de concientización de la historia/lugar de los pueblos indígenas con la sociedad nacional, al *“despertar todo aquello que estaba dormido y no perdido”* (Entrevista a Julio Almendra, 2012).

Son pocas las investigaciones, que desde la antropología o las ciencias sociales, se han hecho sobre los espacios y propuestas educativas en las organizaciones indígenas de Colombia sobre el tema educativo (ver: Bolaños, 1998; Miñana, 2003; Tatay, 2008, Bolaños, 2012; Granados y Caviedes, 2011). Estos trabajos, exceptuando el trabajo de Tatay (2008) y Granados y Caviedes (2011), no se han concentrado en las implicaciones y dinámicas que tiene la educación, como reivindicaciones y proyecto étnico, en los procesos de construcción organizativa indígenas del Cauca. En cambio, son más los trabajos que desde la antropología se centran en el desarrollo de las políticas etnoeducativa en Colombia y su implicación en las organizaciones indígenas regionales y locales (Rojas y Castillo, 2006; Castellanos y Caviedes, 2007; Walsh, 2010). Así que un aporte de ésta investigación es poder exponer el lugar, el significado y los procesos que tiene la educación en la construcción de organizaciones zonales interétnicas en el Departamento del Cauca. El programa de educación no es solo un espacio de afirmación étnica, sino también de reconocimiento y construcción de propuestas alternativas al modelo educativo que propone el estado, entonces lo interesante de éste aporte es contextualizar los procesos que impulsa el

programa de educación del COTAINDOC con relación al desarrollo de la política etnoeducativa del Estado y el reconocimiento étnico de los pueblos indígenas.

La etnicidad de los Pueblos Indígenas del Oriente Caucaño desde el Programa de Educación del COTAINDOC

Para analizar lo anterior utilizo el concepto de etnicidad que desde la antropología latinoamericana se ha edificado para analizar las organizaciones indígenas (Batalla, 1987; Findji, 1994; Jimeno, 2006; Bartolomé, 2004, 2006). Pero antes de exponer brevemente la perspectiva analítica o teórica, es importante aclarar ciertos aspectos trascendentales sobre la manera como me acerco a la construcción de la etnicidad de las organizaciones indígenas.

El primer aspecto importante por tener en cuenta es el lugar desde donde se desarrolla ésta investigación. Tanto el análisis como el trabajo etnográfico se concentran en las organizaciones indígenas. El COTAINDOC, es la organización socio-política de la mayoría de los pueblos indígenas de los municipios de Silvia, Totoró y Piendamó en el departamento del Cauca; así que se puede decir que es una acción e intención de 12 cabildos y 6 pueblos indígenas por revitalizar, defender y fortalecer su identidad étnica/cultural, su autonomía, los derechos y la unidad de los Pueblos Indígenas. Asimismo, esta organización hace parte del CRIC, el cual reúne a la mayoría de comunidades indígenas del departamento y, que durante su trayectoria ha construido diferentes programas con planteamientos políticos específicos que han tenido eco en el COTAINDOC. Es decir, que esta es una organización zonal dentro de una organización indígena regional más amplia (el CRIC), en donde confluyen tanto diferentes pueblos y comunidades indígenas como problemas, proyecciones y personas (como veremos en los siguientes capítulos). Entonces es necesario que leamos el tratamiento que le hago a la etnicidad aquí, no desde una comunidad étnica en particular sino, desde una organización subregional (zonal) conformada por varias comunidades indígenas, la cual entrama escenarios de discusiones, tensiones y proyecciones regionales y locales.

Entendiendo esto, el otro aspecto es la diversidad cultural. Este aspecto, al igual que el anterior, es necesario entenderlo a la luz del análisis que hago a la organización zonal –

COTAINDOC- y no desde una mirada circunscrita al análisis detallado de cada uno de los diferentes pueblos indígenas que lo conforman. Aunque la diversidad cultural se refiera precisamente a la particularidad y relación de diferentes grupos étnicos, en el marco de esta investigación se debe entender la diversidad cultural desde el lugar en donde se enuncia y donde se reproduce el discurso (el COTAINDOC). Sin embargo, esto no quiere decir que la diversidad cultural no se refiera al encuentro y diálogo de los diferentes pueblos indígenas, más bien, es ver la manera como la diversidad cultural se configura en clave a la confluencia de las diferentes comunidades indígenas en la organización zonal.

Una manera como se manifiesta la diversidad étnica en el COTAINDOC es a partir de su condición y realidad étnica, constituyéndola como una organización inter-étnica. En otras palabras, el COTAINDOC es una organización que reúne a diferentes grupos étnicos. Así es importante aclarar que esta investigación centra su análisis en la manera cómo se organizan las relaciones entre estos diferentes grupos étnicos en el programa de educación del COTAINDOC; y no, en detallar la relación entre esos diferentes grupos étnicos en otros espacios ajenos al programa de educación o, la relación particular que se da desde los diferentes pueblos indígenas hacia el COAINDOC.

Estos dos aspectos fueron claves para entender por un lado la lógica de cómo se configura la etnicidad en el Programa de Educación del COTAINDOC, como también las tensiones, las propuestas y las dificultades que actualmente tiene el mismo. Estos dos aspectos intervendrán al momento de analizar y entender la etnicidad que construye el Programa de Educación.

De la etnicidad y las organizaciones indígenas

Una apuesta de esta investigación es argumentar que los procesos de edificación de las organizaciones indígenas son mucho más complejos de lo que puede definir una norma o ley. Por el contrario, las organizaciones indígenas zonales son procesos sociales, culturales, económicos y políticos edificados a partir de la *etnicidad*. Estas nuevas organizaciones tienen sin duda una relación con las primeras organizaciones indígenas que surgieron en los años setenta y, que reivindicaron una expresión étnica y una búsqueda de espacios de reconocimiento como pueblos indígenas ante la sociedad nacional y el estado. Entonces estos espacios, acciones e intenciones que se plasmaron con el surgimiento de las

organizaciones indígenas regionales/nacionales en Colombia serían la primera expresión de la etnicidad. Así, varios antropólogos(as), entre ellos Batalla (1984), Gros (1991), Stavenhagen (1997), Caviedes (2000), Vasco (2002), Jimeno (2005) y Bartolomé (2004, 2006) –con encuadres epistemológicos diferentes, afirmarán que un aspecto fundamental de estas organizaciones indígenas fue la transformación de las relaciones históricas de dominación y negación que han tenido los pueblos indígenas con la sociedad nacional, como también la construcción de sus propios proyectos sociales, económicos, culturales y políticas.

Sin embargo, las organizaciones indígenas en Colombia han existido por lo menos unos treinta o cuarenta años enfrentándose a diferentes condiciones sociales, políticas, económicas y culturales determinadas históricamente, desarrollando nuevos planteamientos y situaciones que permitan su existencia (Ver: Villa y Houghton, 2005). Podemos identificar diferentes reivindicaciones de las organizaciones a partir de la lengua, el territorio, la indumentaria, el estilo de vida, la participación política, la historia, el pluralismo jurídico –entre otros aspectos (Bartolomé, 2004 [1997]. 80). Pero lo anterior, según el antropólogo Patricio Guerrero, “...es posible porque existen seres concretos que la producen, que la generan, pues existe una realidad en transformación permanente [...] por ello es necesario ver a la cultura como una dialéctica continua de la creación y producción humana” (Guerrero, 1994: 16). En otros términos, las diferentes expresiones culturales y sociales (entre ellos la redefinición de lo étnico, el reconocimiento de ser indígena y la creación de organizaciones indígenas) se producen debido a que están en constante tensión, en confrontación y en reflexión por personas, espacios, entidades, programas o cualquier otro aspecto que intente reproducir o transformar las lógicas que subyacen a la realidad existente. Siguiendo lo anterior, el COTAINDOC y el Programa de Educación no surgen de la nada y sobre la nada, al contrario son espacios, actores y procesos que tienen la intención de transformar y re-construir culturas, sociedades, identidades, conciencias, relaciones y realidades específicas e históricas.

Es importante aclarar que la intención de esta investigación no fue centrarse en los fenómenos de identificación o, posibles modelos de sociedad, en donde se representará la cultura de un grupo étnico específico, sino por el contrario la intención fue detenerme en la

manera cómo el Programa de Educación construye y transforma la realidad cultural existente. Para ello retomo el concepto de etnicidad, el cual me permite concentrarme en los fenómenos/procesos de comportamiento que se dan en el programa de educación al momento de surgir e intentar transformar la realidad cultural, social y política. Es necesario entender la diferencia que hay entre la identidad cultural y la etnicidad, sin con esto afirmar que sea la identidad étnica y la etnicidad cosas apáticas, pues al contrario la etnicidad es un elemento y manifestación particular de la identidad étnica.

El antropólogo mexicano Miguel Bartolomé afirma que la identidad étnica es entendida como un fenómeno cognitivo que nos permite identificarnos e identificar a los miembros de nuestro propio grupo; mientras que la *etnicidad es concebida como un fenómeno de comportamiento, que supone conductas en tanto miembros de ese mismo grupo* (Bartolomé, 2006 [1997]: 62). En otras palabras, la identidad son los procesos de identificación a partir de diferentes tipos de representaciones, como por ejemplo la identificación o apropiación de cierto tipo de territorios por parte de los pueblos indígenas; mientras que la etnicidad se refiere a los fenómenos de comportamiento colectivos que se dan a partir de la identidad étnica protagónica (identidad étnica), que siguiendo con el mismo ejemplo sería la manera como los pueblos indígenas se organizaron para recuperar dichos territorios. Entonces en lo que aquí nos interesa, la etnicidad se entiende como la acción resultante (fenómenos de comportamiento) de una definida conciencia e identidad étnica (Ibíd.). Esta no juega el mismo papel en todos los casos, ya que no es factor de comportamiento predecible, sino que será un factor coyuntural que se construirá de acuerdo con situaciones específicas y contextuales (Bartolomé, 2006. 267-268). Aquí es importante aclarar de nuevo que los fenómenos de comportamiento colectivo que analizo son los que se configuran en el programa de educación del COTAINDOC específicamente y no, los que se dan en las dinámicas y tensiones que se producen entre los diferentes grupos étnicos aisladamente de la organización indígena.

El COTAINDOC, como organización social-política de doce comunidades indígenas de la zona oriente, intenta edificar diferentes espacios y proyección en donde se materialice la etnicidad. Estos espacios tienen como propósito defender y fortalecer la cultura, la autonomía, el territorio y la unidad de las diferentes comunidades indígenas de la zona

oriente del Cauca. En diversos espacios¹, se ha manifestado de diferentes maneras la idea según la cual el COTAINDOC es una expresión y apropiación de las comunidades indígena del oriente caucano por sobrevivir y por fortalecer su identidad cultural, su organización, sus territorios y por (re)construir una *conciencia étnica colectiva*: como Pueblos Indígenas.

Hasta aquí he narrado como entiendo el COTAINDOC, como una organización indígena zonal que reivindica la afirmación y el reconocimiento étnico construyendo espacios (formas organizativas) y proyectos (educación, salud, territorio, etc.) determinados con las comunidades indígenas. Sin embargo, no hemos podido mirar detalladamente cómo se ha desarrollado estos espacios/proyectos, ni cómo ha sido la experiencia del Programa de Educación frente a la construcción del COTAINDOC y el desarrollo de la etnicidad. Estos vacíos son el interés de esta investigación, la cual busca observar e interpretar de qué manera el Programa de Educación del COTAINDOC es un espacio de etnicidad.

Metodología de la Investigación

El 3 de Septiembre del 2012 nos reunimos con la Consejería Mayor del COTAINDOC y los integrantes del programa de educación para discutir cómo se encontraba el programa y que problemas tenía. Se discutieron algunos rumores que habían surgido entre profesores y algunas comunidades sobre quién era y porque estaba allí el compañero Jhan Carlos (el cual estaba trabajando como coordinador administrativo en el programa). Seguido, hablamos del por qué yo estaba allí; debo expresar que esta reunión no fue apacible, por el contrario los coordinadores Político-Organizativo y Pedagógico del programa cuestionaron las razón del porque yo estaba allí.

La primera vez que estuve en el programa de educación fue cuando hice mi práctica profesional entre enero y junio del 2011. Allí conocí el COTAINDOC, las comunidades indígenas de la zona oriente y algunos líderes indígenas que participaban en el programa de educación. Podría decir que cuando llegué a Silvia por primera vez la relación con los integrantes del programa y con la organización zonal fue fácil, en tanto ellos me integraron de inmediato a las actividades y espacios que estaban haciendo o impulsando. Pero esta vez (2013) fue diferente. Aunque yo había enviado una propuesta al programa con dos meses

¹ Los siete congresos zonales que se han hecho cada dos años desde 1999 hasta el 2012.

de anterioridad, mediante Jorge Caycedo², el programa solo había podido ojear la propuesta y la consejería no la había leído. En otras palabras, no se sabía con exactitud que iba hacer yo en el programa. Ese lunes 3 de septiembre discutimos sobre cómo se debe entender mi trabajo y mi estadía en el programa de educación. Otoniel Melengue (coordinador pedagógico en el periodo 2011-2013) afirmó que él no sabía lo que yo iba a hacer en el programa, que nunca se le había consultado al programa sobre mi instalación allí y que mi presencia generaría cuestionamientos de las comunidades/docentes. Estos cuestionamientos giraban sobre la sobrepoblación “blanca” o, de indígenas de afuera de los territorios de la zona oriente del Cauca, que se encontraban trabajando en el programa (entre 3 o 4 personas). Yo le propuse al COTAINDOC trabajar el fortalecimiento organizativo del programa de educación a partir de rastrear su historia y las propuestas que había impulsado durante sus primeros diez años, las cuales estaban siendo olvidadas o no retomadas. Al final, gracias a la intermediación de los consejeros del COTAINDOC Emigdio Velasco y Eliodoro Quijano llegamos a la conclusión de que yo, frente a una mirada externa (frente a las comunidades y autoridades indígenas, docentes, alcaldía, etc.) me encontraba desarrollando una investigación académica sobre la organización zonal; pero frente a una mirada interna (frente al COTAINDOC y al Programa de Educación) iba a apoyar el trabajo del programa de educación zonal y su fortalecimiento.

Lo anterior fue enriquecedor para la mirada y el desarrollo de esta investigación ya que me permitió comprender una de las oscilaciones o aspectos más importantes para el programa de educación del COTAINDOC: *la necesidad de entender quienes hacen parte o conforma el programa de educación y que hacen allí*. En otras palabras, si es indígena o no y que tipo de trabajo hace dentro del programa de educación. Esto, desde una primera mirada son preguntas que permiten ver si el programa se está llenando de gente de “afuera” –como llaman en Silvia a las personas que no son de los territorios indígenas de la zona oriente del Cauca; pero más allá de intentar definir personas específicas, lo anterior son los elementos trascendentales de la manera cómo se construye el programa y cómo se expresa.

² Jorge Caycedo es politólogo de la Universidad Nacional de Colombia y trabajo con el Programa de Educación del COTAINDOC entre 2011 y 2012.

En suma, al momento de plantear mi trabajo en el programa, la recolección de información para la investigación y la mirada que iba a desplegar para entender las organizaciones indígenas, se vieron interpeladas por la situación antes narrada. Entender la importancia de cuestionar el lugar y el quehacer tanto de la investigación como de mi persona en la organización zonal, me hizo cambiar la manera cómo estaba mirando las organizaciones indígenas. El análisis antropológico y el trabajo de campo no podían partir de cualquier interés o mirada sino sobre la intención que estructura contextual y metodológicamente al COTAINDOC, así la mirada se centró en entender: *el lugar del programa de educación y el quehacer del mismo*.

Lo que dice el Programa de Educación

Siguiendo el camino de la experiencia narrada anteriormente y lo planteado en la definición del problema de investigación, me pregunté por el lugar y el quehacer del Programa de Educación en las organizaciones indígenas del Cauca. La intención fue construir el análisis conceptual a partir de mirar el lugar, la historia, los proyectos y las problemáticas que rodean a las organizaciones indígenas. Así, *mi intención es entender cómo se ha dado y qué es lo que dice: la construcción y quehacer del Programa de Educación del COTAINDOC*. Esto me permitió entender de mejor manera cómo las organizaciones indígenas son actores activos en los procesos de etnicidad.

Lo anterior, lo hago a partir del Análisis Crítico del Discurso (ACD). Es mediante las prácticas discursivas que puedo ver la relación que se teje entre los significados colectivos y/o individuales sobre un aspecto en particular y el contexto social, político, económico, histórico y cultural que lo enmarca. No pretendo reducir el quehacer y la práctica educativa/organizativa a las prácticas discursivas, pero sí ver en ellas los aspectos que determinan las formas cómo se construye y se reproduce el Programa de Educación. Lo que pretendo es entender el significado y la posición de unos elementos y prácticas discursivas a partir de su relación con el contexto y estructura político, socio-cultural e histórico. Tomar este enfoque me permitió comprender que los procesos de etnicidad y la construcción de organizaciones indígenas responde menos a una definición abstracta o, jurídica o, académica de las mismas; y por el contrario, el lugar y el quehacer que puedan tener los escenarios organizativos (como el Programa de Educación) dentro de un entorno y

movimiento de reconocimiento étnico/organizativo, son aspectos determinantes en su elaboración y reproducción.

El ACD y el contexto

Para entender las prácticas discursivas es necesario mirar su construcción y su dinámica a partir del contexto en donde se dan. Para esto, retomo la idea de Van-Dijk (2003) sobre el ACD, quien afirma que las prácticas discursivas siempre responden a unas *funciones e interacciones contextuales*. Estas son el contexto social y dialéctico del cual forma parte y en donde se producen las practicas discursivas (Van-Dijk, 2003: 118); conteniendo el entorno y las interacciones relevantes del lenguaje, el cual puede incluir muchos tipos de propiedades de las situaciones sociales en diferentes niveles (Van-Dijk, 2011). Entonces, Van Dijk afirmará que estas *funciones e interacciones contextuales* son las que producen, estructuran y permiten comprender los discursos y expresiones orales (Van-Dijk, 2011: 18).

Una mirada semejante a la anterior, pero desde el análisis hermenéutico y antropológico, la propuso Víctor Turner cuando afirmó la importancia de fijarse en la articulación entre el sistema cultural (los símbolos) y el sistema social (la estructura social) al momento de analizar los espacios y prácticas que se dan en las sociedades (Turner. 1967). Y Geertz, plantearía la necesidad de una descripción densa sobre las prácticas o acciones que contienen los significados que le interesan al investigador, con el propósito de entender de mejor manera el lugar de los diferentes significados en el sistema social cultural (Geertz, 1987). Vemos entonces, en algunas perspectivas antropológicas, la importancia de comprender la construcción de ciertos significados desde el marco cultural en donde se da y el sistema social que lo abarca.

Comprendo entonces las prácticas discursivas no exclusivamente como estructuras lingüísticas, sino sobre todo, como relaciones, acciones, situaciones e interpretaciones de los sujetos que lo elaboran. Ya que allí (practicadas discursivas) puedo comprender la configuración de significados y estructuras semánticas que le dan sentido a la existencia del COTAINDOC y al Programa de Educación Zonal. Siguiendo lo anterior, el contexto que analizo se enmarca en dos componentes históricos conectados. Por un lado, se encuentra el análisis sobre la construcción del programa en sus primeros 10 años (2000 – 2010); que se podría decir, es el análisis diacrónico de las diferentes etapas o épocas que conforman la

edificación del mismo. Y por otro lado, está el contexto actual del programa (2012) y que se da desde una mirada sincrónica sobre una particular etapa del programa, la actual. Así, de nuevamente aclaro, metodológica y teóricamente esta investigación centra su análisis de la etnicidad en las relaciones y organizaciones inter-étnicas alrededor del programa de educación del COTAINDOC específicamente.

Sin embargo, las funciones e interacciones contextuales no son “objetivas” sino “subjetivas”; es decir que no es una construcción o elección demagógica que hace el investigador sobre las propiedades sociales “objetivas” de la situación, al contrario, un contexto es lo que los propios participantes de una situación social definen como relevante (Van-Dijk, 2011: 20). Y esa definición subjetiva de la situaciones de los participantes son objetos socio-cognitivos, es decir, son el modo en que los participantes interpretan y representan la situación sociocultural en la cual están inmersos (Dijk, 2011: 21), y la cual es fuente de interés del investigador. Entender la definición de las funciones e interacciones contexto desde los mismos sujetos que lo labran me permitirá comprender de mejor manera la relación que hay entre los significados y el contexto en donde se producen estos. Para esto, desarrollo un dialogo constante con las practica discursivas, tomándolas como expresiones y experiencias legítimas en la construcción de la etnicidad.

El contexto subjetivo y las expresiones

Algunos antropólogos han reflexionado sobre la necesidad de desarrollar una antropología de la experiencia que centre su atención en las experiencias, expresiones y significados locales, indígenas o de los sujetos de investigación (Turner y Bruner, 1986). Las expresiones contienen las articulaciones, la formulación y representaciones propias de la gente, en donde los acontecimientos de una expresión tienen una coherencia basada en un sentido común, en un significado y en una experiencia que los articula (Bruner. 1986. 9-10). Así, para Bruner acercarse a las experiencias y expresiones de los sujetos investigados le permite al investigador encontrar las unidades básicas de análisis elementales de las narraciones, en vez de ser el antropólogo el que las imponga (Bruner, 1986: 9).

Siguiendo lo anterior, esta investigación se centró en las expresiones y experiencias de los diferente sujetos que han construido el programa de educación para entender el lugar y el quehacer del mismo. Así, las diferentes prácticas discursivas que retomo son en sí

expresiones y experiencias inscritas de diferente manera. Las prácticas discursivas de esta investigación son las fuentes textuales y las fuentes orales que pude recolectar y analizar durante el trabajo de campo. Las primeras son los textos escritos (memorias, actas, reseñas, documentos oficiales, etc.) que ha elaborado el programa de educación o, en donde éste ha participado. Y las fuentes orales son las narraciones de los diferentes coordinadores, consejeros y personas que han participado y construido el programa de educación.

Sin embargo, Bruner afirma que la antropología de la experiencia ve a los pueblos como agentes activos en el proceso histórico de la construcción de su propio mundo; es decir, que en las narraciones la organización social y la cultura no están dadas sino que son problemáticas y están en constante construcción (Bruner. 1986. 12). Así, las expresiones/narraciones no las tomo como una realidad social dada en sí misma, sino por el contrario como elementos que expresan los procesos históricos que viven los sujetos colectivos que las enuncian y las interpretaciones de estos sobre la situación que viven. Para esto, fue importante identificar en las narraciones/experiencias la diferencia y el entendimiento entre la realidad, la experiencia y la expresión del sujeto que las elaboran (Bruner, 1986:16-17).

En suma, las expresiones y experiencias narradas me permitieron identificar tres aspectos importantes en la constitución del Programa de Educación del COTIANDOC. El primer aspecto, fue entender la realidad y el contexto concreto que determinó la creación y construcción del programa de educación; el segundo aspecto, fueron las interpretaciones que se dieron/dan en el programa de educación sobre diferentes acontecimientos que rodean a las organizaciones/comunidades indígenas; y el tercer aspecto, fue comprender la manera cómo se narran o se expresan estas interpretaciones o argumentos desde el Programa de Educación. Sin embargo quiero aclarar un aspecto importante, el trabajo del investigador y de la etnografía no es dar la voz autorizada privilegiada del investigador sobre los pueblos indígenas, sino que es generar una interpretación antropológica sobre las expresiones y experiencias analizadas (Bruner, 1986: 17).

Así otro ejercicio importante en la metodología de esta investigación fue el dialogo y el análisis sincrónico que hago del programa y de las practicas discursivas a partir de las

reflexiones recogidas en la observación participante³; la cual realicé a través de mi colaboración en el Programa de Educación en el primer semestre del 2011 (Febrero – Junio) y el segundo semestre del 2012 (Agosto – Diciembre). Allí pude participar en diferentes talleres, encuentros, reuniones, discusiones y Juntas Directivas de Educación del programa; como también, pude abrir espacios de discusión con diferentes miembros del COTAINDOC sobre temáticas que me interesaban. Esto me permitió, por un lado conectar/comprender mejor los diferentes elementos que me brindaban las expresiones y experiencias de las prácticas discursivas; y por otro, poder desarrollar un dialogo abierto con estas expresiones, lo definió un camino analítico e interpretativo propio. Entonces fue a partir de la etnografía, de un trabajo de campo largo y cotidiano junto al Programa de Educación, que logré identificar el contexto como una construcción subjetiva. Pues fue mediante el encuentro y el dialogo cotidiano con los diferentes líderes indígenas, coordinadores y apoyos profesionales del programa de educación, que identifique las situaciones y elementos que determinaron el surgimiento del Programa; las propiedades sociales y culturales relevantes de las narraciones hecha por el mismos; y la manera de expresarse o narrarse el programa. A estas propiedades relevantes del contexto y de las prácticas discursivas las denomine *figuras*.

Las figuras y el lenguaje primero

Retomo la idea de las *Figuras* de Ronald Barthes, en su texto *Fragments de un Discurso Amoroso*; el cual propone las *Figuras* como distintos retazos de discursos, acciones y experiencias, para analizar la situación que viven los discursos amorosos. Estas se recortan según pueda reconocerse -en el discurso que operan- algo que ha sido leído, escuchado y experimentado por los mismos que lo enuncian. O en otras palabras, “*La figura está circunscrita (como un signo) y es memorable (como una imagen o un cuerpo)*” al sujeto que lo enuncia (Barthes,. 1977:14). Las *figuras* no son actores ni personajes particulares, sino que son expresiones, hechos y experiencias relevantes a los sujetos que elaboran la práctica discursiva, como también los espacios y las lógicas que dan existencia a las mismas prácticas discursivas. Las figuras del discurso del Programa de Educación son tanto las situaciones concretas reales que determinan la creación/desarrollo del programa,

³ La observación participante la entiendo como la interacción y observación cotidiana que un investigador realiza junto/sobre los sujetos o fenómenos sociales que son objeto de su investigación.

como las estructuras semánticas o interpretativas fundamentales que tienen lugar allí. Así, las figuras son las unidades básicas de análisis que desarrollé para identificar/exponer las funciones e interacciones contextuales relevantes de las prácticas discursivas del programa de educación. Empero, lo anterior no quiere decir que las figuras equivalgan a que sean directamente procesos de etnicidad.

Hay diferentes manifestaciones y/o temáticas que surgieron de manera esporádica o personalmente en la construcción del Programa de Educación, pero que no tuvieron algún eco tanto en los documentos/memorias del programa como en su quehacer y estructura. Algunas de estas temáticas fueron: la administración propia o comunitaria sobre lo educativo; el desarrollo de un proyecto de consolidación territorial; hacer una propuesta educativa zonal alrededor de la diversidad étnica; la relación de las organizaciones/comunidades indígenas con las instituciones y entidades estatales; crear y desarrollar espacios de discusión, capacitación e intercambio de experiencia; consolidar prácticas pedagógicas desde la agencia de los niños y niñas. A diferencia de las temáticas anteriores, las figuras y las propiedades relevantes de las prácticas discursivas del Programa de Educación giran reiterada y cotidianamente sobre los siguientes elementos: *el P.E.C. y los procesos educativos comunitarios; la relación con los(as) docentes, dinamizadores(as) comunitarios(as); las estructuras organizativas del Sistema Educativo Indígena Propio y la Educación Propia*. Así que estas temáticas son las figuras y escenarios relevantes que van a ordenar las diferentes expresiones y experiencias que el programa de educación viviría; son el centro del campo etnográfico y del ACD.

Al igual que Barthes lo hace, yo expongo las figuras anteriores desde un “*lenguaje primero*”, el del Programa de Educación. Este tipo de lenguaje se hace a partir de la voz, de las experiencias y la historia de los mismos actores que elaboran y presentan el discurso; lo que implicó que el ACD que hice sobre las figuras se exprese de la misma forma como el programa de educación narrará su historia y los espacios que ha construido. Mi interés con la utilización del *lenguaje primero* es desarrollar el análisis antropológico desde un lenguaje y un contexto menos complejo que el académico y, más cercano a los sujetos de esta investigación; esto no quiere decir que esté hablando en nombre de los pueblos

indígenas o del COTAINDOC, sino es el resultado de la intención de exponer mi interpretación y mi trabajo etnográfico a partir de un *lenguaje primero*.

Este lenguaje es diverso y cambiante; pues se dan desde diferentes voces y escenarios que fueron y/o son parte del programa. Pues por un lado se encuentran, chocan y separan las miradas de cinco coordinadores políticos, tres coordinadores pedagógicos y dos apoyos profesionales del Programa, como también la de cinco consejeros mayores del COTAINDOC (a partir de las entrevistas, charlas y conversaciones que tuve con ellos). Por otro lado, el *lengua primero* y las narraciones también tienen choques con los discursos textuales que se han construido en diferentes espacios del COTAINDOC y del programa⁴.

La etnicidad y el tejido cotidiano

El engranaje que falta aquí es la manera cómo analizo cada figura. Barthes toma a las figuras como el área donde opera el discurso, que se define según el pliegue del lenguaje que lo articula en la sombra (Barthes, 1977). El pliegue son las formas cómo la figura articula u ordenan esos diferentes retazos de discursos, acciones o experiencias; en otras palabras, el pliegue son las características semánticas/narrativas de las prácticas discursivas que permiten articular las diferentes expresiones, experiencias, acciones y discursos que contiene una figura; como un modo de construcción sintáctica⁵. Sin embargo, lo que me interesa aquí es detallar cómo los procesos de etnicidad se ubican/relacionan con los pliegue (o *tejido cotidiano* –como lo llamo) que hace cada figura; pues según mi hipótesis, es a partir de estos aspectos y procesos de la etnicidad que se construye el programa de educación y las figuras que este condensa. En ese sentido, tomo el *tejido cotidiano* (que son los mismos pliegues pero en función de la etnicidad) como las composturas trascendentales de las prácticas discursivas, que cambian/mantienen referentes culturales y de la *conciencia de sí y para sí*.

El análisis de discurso que hace Barthes sobre las diferentes figuras se da en tres operaciones que enmarcan el pliegue: el nivel de las funciones, el nivel de las acciones y el nivel de la narración o del discurso. Recordando la reflexión personal hecha en campo y

⁴ Algunos de los espacios son: Juntas Directivas, Juntas Directivas de Educación, Congresos, Talleres, Reuniones del Programa de Educación, etc.

⁵ La sintaxis la entiendo aquí como el orden y el modo de relacionarse las palabras dentro de la oración o las oraciones dentro de un discurso.

narrada a principios de este aparte metodológico, como también los elementos que contienen las expresiones y experiencias según Bruner (1986), comprendí que estas tres operaciones hechas por Barthes no eran del todo disimiles de lo recordado. Así, el ACD sobre los tejidos cotidianos (pliegues) de las figuras del Programa de Educación se estructuran a partir de estas tres operaciones: *la primera es la función o el lugar; la segunda es la acción o el quehacer; y la tercera, es la narración o la forma de expresión.*

Entonces, el ejercicio del ACD se compone del análisis hecho a las prácticas discursivas desde las anteriores operaciones. Así, un primer aspecto fundamental en el ACD fue mirar en las figuras la función o lugar que tienen en *la configuración* del Programa de Educación. Sin embargo, la configuración se constituye a partir de otras características, como *las relaciones* (segundo elemento de las operaciones). *Las relaciones* son las que aportaran diferentes sentidos o acepción a cada figura. Hay dos tipos de relaciones, por un lado *las acciones o códigos* que invaden al tejido y por otro lado **el movimiento** de cómo se teje. La primera son las relaciones que definen las acciones, la actuación y el quehacer del programa de educación, las cuales son las la acción o interesa que mueve y hace crecer cada figura. Y por otro lado, están las relaciones de movimiento que son las que dan cuenta de la manera cómo se desplazan o permanecen las prácticas discursivas del programa de educación. En otras palabras, este tipo de relación es el movimiento de la forma de tejer de la misma figura. El último elemento es el *estilo* (redacción y narración), el cual es la manera en cómo se presenta el tejido o la practica discursiva del Programa de Educación. Así, una operación parte del ACD es el análisis que haga sobre la manera en cómo se redacta y narra cada figura.

* * *

El texto se organiza en tres capítulos. En el Capítulo I expongo la construcción epistemológica que el concepto de etnicidad ha tenido en la antropología, articulando esta construcción al contexto social de las organizaciones indígenas y el programa de educación indígena del Cauca. Esto con el propósito de argumentar la relación que hay entre el concepto de Etnicidad y el surgimiento de las organizaciones indígenas. En el segundo capítulo, expongo el ACD y el análisis diacrónico que hago sobre el surgimiento/construcción del Programa de Educación del COTAINDOC. Al final de éste

capítulo, expreso el análisis antropológico sobre el proceso de etnicidad que encarna el programa de educación, desde la propuesta metodológica anteriormente enunciada. El último capítulo tiene como propósito contextualizar el programa de educación actualmente y expresar mis conclusiones sobre esta situación; para esto coloco allí de manera articulada o continua el análisis sincrónico del programa y las conclusiones de esta investigación.

Capítulo I: Las organizaciones indígenas del Cauca y la Etnicidad

Para entender de qué manera se da la etnicidad en el Programa de Educación del COTAINDOC, es importante mirar primero cómo surge este concepto y cómo se relaciona con este escenario. La etnicidad la entiendo como un fenómeno de comportamiento que se (re)configura a partir de una identidad protagónica étnica, que se materializa en una propuesta organizativa polisémica que se encuentra en constante tensión. Para entender cómo llegó a lo anterior, es necesario acercarnos a la manera cómo la antropología trata conceptualmente la etnicidad y las transformaciones que ha tenido este concepto. Para ello éste capítulo se organiza de la siguiente manera: primero expongo las nociones e interpretaciones que tuvo este concepto en la antropología desde sus inicios hasta la aparición de los movimientos indígenas contemporáneos; luego muestro la relación intrínseca que hay entre las organizaciones indígenas y la conceptualización de la etnicidad, a partir de una contextualización del programa de educación del CRIC; después expongo algunas corrientes académicas que tratan la etnicidad en las organizaciones indígenas; y por último, planteo la propuesta teórica que voy a utilizar y los vacíos que trabaja esta investigación.

Los grupos étnicos y la antropología

Según el diccionario de antropología, el término de *grupos étnicos* se empezó a usar después de la segunda guerra mundial, en sustitución del de “Tribu” y “Raza” (Barfield, 2001: 328). Sin embargo, la antropología desde sus inicios se preguntó sobre cómo comprender los diferentes fenómenos que se daban en los grupos nativos o en los grupos humanos diferentes de las sociedades “occidentales”. Los primeros aportes desde la antropología (como el evolucionismo, el difusionismo y/o el funcionalismo) verían la cultura asociada directamente con grupos poblacionales claramente definidos por diferentes factores de las zonas geográficas específicas donde se encontraban (Lowie: 1947) o, como forma de organización social y económica de una población específica (Malinowski: 1976). Surgirían también, estudios sobre grupos étnicos que afirmarían que la cultura no necesariamente se ubicaba en sociedades homogéneas y evolutivas; Leach, por ejemplo, expone que las sociedades nunca están en equilibrio ya que la estructura social contiene inconsistencias e imprecisiones, al comprobar que no siempre las fronteras de las

estructuras sociales coinciden con las fronteras culturales (Leach: 1954). Y por otro lado, Benedict afirma que lo determinante en los grupos étnicos, como en toda sociedad humana, es la relación individuo-cultura pues la cultura son las ideas y normas que tiene en común un grupo determinado, siendo la principal característica que ata a los hombres (Benedict, 1971; 28). A pesar de que el concepto de *grupos étnicos* tuvo un desarrollo cada vez mayor en la antropología, éste siempre hacía referencia a *la cultura* de cierto tipo de poblaciones no “occidentales” y que no tenían ninguna relación con un estado; como también contenía todas las prácticas y organizaciones sociales de una sociedad. En suma, en estas perspectivas aún no se había llegado al término etnicidad.

Este concepto tuvo un desarrollo más profundo y diferenciado de términos como el de cultura o sociedad en el trabajo de Fredrik Barth (1969). Él planteará una perspectiva relacional para mirar cómo se define y mantiene lo étnico; afirmando que lo étnico se construye mediante la organización de relaciones interétnicas entre diferentes grupos, más no es el resultado de la correspondencia de ciertos aspectos socioculturales definidos y un grupo específico (Barth: 1969). Así, la etnicidad sería la forma en cómo se organizan las fronteras étnicas y se generan procesos de autoadscripción y adscripción por otros a un mismo grupo étnico. Lo que me interesa resaltar aquí es que los planteamientos de Barth (1969), a pesar de las diferentes críticas que tengan, son una base para el desarrollo conceptual de la etnicidad; ya que la necesidad de mirar la etnicidad no desde un inventario de rasgos culturales, sino mediante una mirada relacional sobre los grupos étnicos, caracterizaría los planteamientos que surgirían después sobre la etnicidad.

Las nuevas corrientes que, desde la antropología y las ciencias sociales, surgieron retomando o refutando los planteamientos de Barth, desarrollarían su análisis sobre la etnicidad centrando su mirada sobre los actores y los tipos de relaciones que se dan en los procesos étnicos; y no sobre grupos étnicos/relaciones sociales definidas y ya dadas –como lo había expuesto Barth (1969). Una de las primeras corrientes teorías que surgiría con fuerza sería el primordialismo. Un ejemplo de lo anterior, es la propuesta de Geertz (1987), que plantearía lo étnico como los aspectos simbólicos, semióticos y organizativos contextuales de una cultura, independientemente del sujeto que la analiza y haciendo un énfasis en la variedad de significados en un área determinada (Geertz: 1987). Sin embargo,

una dificultad de esta perspectiva es que no analiza el contexto en donde la etnicidad se manifiesta de manera relacional; como tampoco mira la relación que puede haber con las instituciones estatales y con la construcción de un “nosotros” a partir de la interacción con el “otro” (Bartolomé, 2006: 66).

Una perspectiva diferente al primordalismo es la construccionista. Uno de los autores de esta corriente es Hobsbawn (2000). Aunque él no es antropólogo y no se especializa en la construcción de las identidades étnicas latinoamericanas, su mirada sería un referente reconocido en las posturas que luego surgirían sobre la etnicidad. Él, desde una visión constructivista-histórica, analiza los procesos de identificación a partir de las transformaciones históricas de las sociedades; afirmando que son las transformaciones históricas las principales causas de la formación y construcción de la identidad étnica, mas no es solamente la inherencia a cualquier circunstancia que contenga una diferencia entre un “Nosotros” y un “Ellos”, como afirma Barth (Hobsbawn: 2000). No obstante, una de las críticas a esta corriente fue su exacerbación por destacar el carácter procesual y automático de la identidad étnica; en donde la etnicidad se podría construir por cualquier propósito y de manera independiente de la especificidad de los referentes culturales (Bartolomé. 2006. 47).

Siguiendo los planteamientos de Hobsbawn y el interés de esta investigación, creo pertinente entender las transformaciones históricas y el contexto que rodean a las organizaciones indígenas y a los procesos de etnicidad para poder tomar una postura teórica pertinente a lo que quiero mirar. A continuación expondré de manera paralela los diferentes contextos que ha vivido las organizaciones indígenas, a través de narrar el trayecto del Programa de Educación del CRIC y, los nuevos aportes teóricos que surgieron sobre la etnicidad.

Los movimientos y organizaciones indígenas

Las organizaciones y los programas de educación indígenas del Cauca

Las escuelas que se encontraban en territorios indígenas desde principio de siglo XX estaban en manos de las instituciones públicas o instituciones eclesiásticas; las cuales estaban determinadas por aspectos como el terraje, las fiestas católicas, las elecciones de

políticos locales, etc. (CRIC. 2004.40). Los Concordatos, Vicariatos y Prefecturas Apostólicas, que se dieron durante todo el siglo XX hasta la década de los ochenta, fueron los acuerdos sobre la responsabilidad que tenía la iglesia para desarrollar la educación en las poblaciones indígenas y afros (CRIC. 2011. 23). Por ejemplo, en los resguardos indígenas de Silvia-Caucaantes de la mitad de siglo XX existían escuelas pequeñas de las misioneras de la Madre Laura (Gros y Trino. 2009. 23). Allí, las lenguas indígenas eran una de esas costumbres que se consideraba necesario eliminar en la educación administrada por la iglesia en los territorios indígenas (Ver: Caviedes, 2000, Trino y Gros. 2009). Entonces, es importante resaltar que las escuelas oficiales eran espacios donde las poblaciones y pueblos campesinos e indígenas se veían introducidos en espacios de exclusión, transformación, extinción y dominación (Pancho, 2007).

Frente a lo anterior surgieron las diferentes reivindicaciones de los pueblos indígenas del Cauca. En 1971, en Toribio-Cauca, se crearía el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) que plantearía en principio siete puntos de lucha, dentro de los cuales estaban la recuperación de tierras, la constitución de cabildos, la protección de resguardos, el fortalecimiento de las lenguas indígenas y la formación de maestros indígenas. Siete años después, se crearía el Programa de Educación Bilingüe (PEB) con el objetivo de realizar una educación que promoviera la recuperación de la identidad, del territorio y de las prácticas culturales (CRIC, 2004). Los primeros resultados que se dieron tras las proyecciones del PEBI fueron las huertas escolares, las tiendas comunitaria y algunos cabildos escolares como proyectos educativos (CRIC, 2004). A estos procesos le siguió la producción de material educativo, donde se produjeron algunas cartillas y folletos educativos como: *“Te invitamos a Leer”* (1980) y *“Las etapas de socialización del niño nasa”* (1988) (CRIC, 2004). Para finales de los años ochenta en Tierradentro, Norte del Cauca, Pueblo Nuevo-Caldono y Caloto surgieron algunos Centros de Educación Comunitaria Interculturales y Bilingües (CECIB). Estos proyectos, que surgirían en el seno de la organización indígena del Cauca donde se habían dado las primeras recuperaciones de tierras, desarrollarían proyectos solamente para la primaria; sin embargo, luego se dio el proyecto educativo de secundaria, denominado Centros de Formación Integral “Luis Ángel Monroy” (CEFILAM) en Pueblo Nuevo (CRIC. 2004. 70). Así, durante la década los

ochenta el movimiento y las organizaciones indígenas del Cauca desarrollaron espacios de discusión y gestión de algunas propuestas educativas para pueblos indígenas.

Aproximaciones teóricas tras el surgimiento de los movimientos indígenas

Miguel Bartolomé manifiesta que el concepto de etnicidad no se encontraba antes de la década de los sesenta y/o setenta en el glosario antropológico (Bartolomé, 2006), ya que según él, la etnicidad se desarrolló como resultado de la dinámica política de los movimientos indígenas contemporáneos (Bartolomé, 2004: 57). Esta idea no es solamente propia de este antropólogo mexicano, pues varios académicos convienen en que un aspecto fundamental dentro de los movimientos/organizaciones indígenas contemporáneos es la manifestación de una conciencia étnica, en tanto pueblos con organizaciones sociales y proyectos diferentes, frente a la relación con la sociedad mayoritaria (Ver: Batalla: 1984. Gros: 1991. Stavenhagen: 1997. Vasco, 2002. Jimeno: 2005. Bartolomé: 2004, 2006). Entonces, los movimientos y organizaciones indígenas que surgieron durante la década de los sesenta y setenta, estaban siendo caracterizados y vistos como actores emergentes, con procesos alternativos y diferentes a las dinámicas estatales de la sociedad mayoritaria (Stavenhagen: 1997).

Voy a tomar el caso de dos antropólogos, Juan Friede y Cristhian Gros, que se interesarían tempranamente en el análisis de las organizaciones indígenas en Colombia y exponen la anterior perspectiva. Friede afirma que, aunque son los componentes de la Nación los que determinan lo que se considera cómo indígena, es necesario aceptar una presencia y una lucha de los grupos minoritarios dentro de la Nación moderna por también definir lo que es indígena (Friede, 1973, 152). Por ejemplo, para Friede los cabildos son organizaciones comunitarias locales que han permitido que las comunidades indígenas reafirmen como pueblos indígenas, diferentes a la sociedad mayoritaria. Una similar idea desarrollaría Gros en 1991, arguyendo que la afirmación y la recuperación de una identidad son el carácter común de los diferentes movimientos y organizaciones indígenas en Colombia (Gros. 1991. Pág.:293).

Desde la anterior perspectiva surge una crítica a las propuestas teóricas del construccionismo que se hacía sobre la etnicidad, esta corriente hace un énfasis arbitrario

en los procesos históricos a gran escala que rodean a los procesos étnicos, descuidando las dinámicas que ocurren en contextos concretos y locales. Se le da prioridad al análisis de aspectos históricos a gran escala dejando a un lado las dinámicas que tienen lugar en espacios locales/regionales o, en nuevos escenarios. Así por ejemplo, el auge del reconocimiento de los derechos étnicos por el Estado y el surgimiento o desarrollo de diferentes tipos de organizaciones indígenas (ONIC, AICO, OIA, OREWA, CRIC, ACIN, COTAINDOC, etc.), influiría en la manera cómo se (re)plantearía los procesos de la etnicidad en las comunidades y en las organizaciones indígenas. Entonces para entender la etnicidad, los procesos que atañen a esta y su influencia en las reivindicaciones indígenas es necesario acercarnos a los diferentes aportes teóricos que, desde la antropología, han centrado su análisis de la etnicidad desde una mirada contextual a los marcos y situaciones de las organizaciones indígenas. En otras palabras, al momento de desplegar el análisis antropológico de la etnicidad es necesario comprender y tener en cuenta las relaciones y el contexto de las organizaciones indígenas.

Las organizaciones indígenas tras el reconocimiento étnico

El desarrollo del Derecho a la Educación de los Pueblos Indígenas

Un nuevo desarrollo tendría la política étnoeducativa estatal con la Ley 21 de 1991 que se acepta el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y con varios artículos de la Constitución de 1991. Ya que expresaría la necesidad de reformular políticas constitucionales existentes en torno a las comunidades indígenas y afrodescendientes (Artículos 6, 7, 10 y 68). Estas leyes y normas internacionales/nacionales abrieron un horizonte de posibilidades en términos de derechos y espacios institucionales para las comunidades y organizaciones indígenas, en donde se hace importante la concertación por parte del Estado de las políticas públicas y programas institucionales con los pueblos indígenas.

La Ley 115 de 1994 determinó la reorientación política, administrativa y participativa del Sistema General de Educación (en adelante SGE), que debía concentrarse ahora en la construcción general por parte del MEN de un Proyecto Educativo Institucional -PEI, el cual debía desarrollar cada establecimiento educativo. Sin embargo, el Capítulo III de dicha ley afirma que aunque la educación para los pueblos indígenas hace parte del SGE, esta

debe incluir particularidades sociales que caractericen a los grupos étnicos (Ministerio de Educación. 2009). Y el Decreto 804 de 1995, determina que la etnoeducación debe ser concertada con los pueblos indígenas, las cuales son las que definen la función y el objetivo social de la escuela en cada comunidad indígena (Rojas. 2006).

A comienzos de la década de los noventa, como alternativa al PEI, el movimiento indígena del Cauca propuso el Proyecto Educativo Comunitario (PEC); propuesta que fue negociada/aceptada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y por el Gobierno Nacional (CRIC, 2004: 71). Por ello el reconocimiento de los PEC implicaba entender la escuela indígena de una forma diferente a las demás, pues mientras el PEI entiende la comunidad escolar sólo por quienes tienen un vínculo formal con la escuela (estudiantes, maestros o padres de familia), en el PEC participan además de los(as) docentes y los padres de familia las autoridades comunitarias indígenas, los miembros de la comunidad que no son maestros; pues la escuela pertenece y hace parte de la comunidad (Granados y Caviedes 2011). La legislación que se establece hasta ese momento (1996) sobre la educación para pueblos indígenas obedece más a una definición de un derecho colectivo o, a la prestación de un servicio público que atienda las necesidades de las comunidades y no de los individuos (Castellanos y Caviedes, 2007: 267). Sin embargo, a pesar de que éste normatividad define la educación como un derecho colectivo fundamental de los pueblos indígenas, las instituciones estatales seguían sin reconocer la propuesta integral de las comunidades indígenas sobre la educación y no veían posible pensar la educación más allá de los espacios institucionalizados (CRIC, 2004.). Algunos de los problemas que se daban tenían que ver con la selección de los(as) docentes y en la recuperación de espacios comunitarios dentro del PEC o PEI (CRIC, 2004).

Con la reestructuración del MEN a través de la Ley 715 de Diciembre del 2001, la política del Programa de Etnoeducación cambiaría y se enfocaría en el diseño de políticas, lineamientos y orientaciones pedagógicas; suspendiendo la financiación de proyectos puntuales (Patiño, 2004). Esta reestructuración fue impulsada desde la política de la Revolución Educativa de Álvaro Uribe Vélez, la cual define dentro de un sistema general de participación consideraciones en cuanto a la organización, financiamiento, gestión y capacidades de las entidades territoriales que contratan o reciben el servicio de la educación

indígena. Así establece que los recursos designados para el Sistema General de Educación (SGE) son principalmente para el pago de maestros y administrativos, la infraestructura y provisión de la canasta educativa (Artículo 15 de la Ley 715); dando por hecho que la educación para los pueblos indígenas naturalmente funciona a partir de la financiación per cápita de las canastas educativas.

Lo anterior, según las organizaciones indígenas del Cauca, es el resultado de la mezcla de políticas neoliberales y políticas de reconocimiento, que incide negativamente en las propuestas de las organizaciones indígenas sobre la educación propia, puesto que colocan una lógica empresarial y de servicio a la educación (CRIC, 2011. 27). Así, la reorganización del MEN y la Ley 715 del 2001 solo se enfocaron en los ámbitos escolarizados, desconociendo las propuestas y políticas educativas definidas por las organizaciones y pueblos indígenas (CRIC, 2011. 27); y obligaría al CRIC asumir la contratación del servicio educativo en los establecimiento educativos donde no había personal oficial suficiente para atender a la población estudiantil (que era en la mayor parte del Cauca, incluyendo la zona oriente) (CRIC. 2011. 31). Esto implicó, según la reflexión hecha por el CRIC que las instituciones se vieran forzadas a centrarse en la búsqueda de estudiantes para mantener los presupuestos o apoyos económicos, marginando la importancia de la calidad de la educación (CRIC. 2007. 295). Sin embargo, según el PEBI una forma de enfrentar lo anterior es pelear y retomar la administración de la educación, como un componente elemental para la autonomía de los pueblos indígenas (Tamayo. 2004. 12). Así desde 1996 el PEBI-CRIC empieza a trabajar sobre el Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP, “*como alternativa viable para que el Estado cumpla su deber de garantizar el derecho de los Pueblos Indígenas tenemos a una Educación Propia*” (CRIC. 2011. 6.).

Algunas aproximaciones teóricas a la nueva situación

Surgieron diferentes corrientes teóricas que, desde la antropología, empezaron a definir la etnicidad analizando este nuevo contexto en el que se encontraban las organizaciones indígenas y sus diferentes reivindicaciones. A continuación expondré las diferentes perspectivas que surgieron, exponiendo sus diferencias y relación con esta investigación.

Una perspectiva teórica que surgió fue la instrumentalista, la cual ve la etnicidad como un instrumento o recurso político y social que algún grupo o movimiento social desarrolla en una estructura social más amplia (Hall: 2004. Neira, 2008). Hall va afirmar la necesidad de abordar la etnicidad desde una mirada contextual sobre las identidades en torno a una estructura de oportunidades; en donde las identidades se construyen dentro de discursos y procesos ideológicos que determinan la posición de las mismas en los sujetos étnicos (Hall, 2003). Astrid Ulloa (2010) expondrá una perspectiva semejante en su estudio sobre la autonomía de los pueblos indígenas en Colombia. Ella definirá a la etnicidad como una estrategia política de un determinado grupo que les permite manipular su situación histórica y cultural; así la identidad colectiva se convierte en una construcción histórica que permite luchar por los intereses políticos en el ámbito nacional e internacional, como ocurre con las identidades ecológicas (Ulloa, 2010; 158). Otro autor de esta misma corriente es Christian Gros (2010). Él afirmará que la etnicidad es un medio eficaz e instrumental para desplegar una serie de luchas y reivindicaciones de varios grupos con el propósito movilizar recursos o aspectos culturales, sociales y simbólicos, que les permiten enfrentarse contra nuevas formas de exclusión y dominación (Gros, 2010).

Gros expone que los procesos de (re)etnización de los pueblos en Colombia, después de la Constitución del 91, están envueltos en aspectos (leyes, políticas públicas, ONG, etc.) que los vinculan con las dinámicas de las relaciones e instituciones estatales y no gubernamentales, produciendo la construcción de un nuevo *actor étnico* (Gros, 2010). Es decir, que las organizaciones indígenas son actores étnicos necesarios para el desarrollo de la nueva política del Estado sobre los grupos étnicos (como la política etnoeducativa). Así, se generaron espacios donde estos derechos se trataran tanto a nivel local, regional y nacional con los actores étnicos, como por ejemplo las mesas de concertación, los proyectos inter-institucionales, las ONG, transferencias, programas de etnoeducación u organizaciones sociales (Gros, 1999). Este análisis de Gros (1999, 2010) sobre las organizaciones indígenas lo desarrolla desde una perspectiva sobre los procesos y reivindicaciones indígenas desde la construcción del Estado-nación; así, su aporte es exponer como el reconocimiento de lo indígena en la C.P. de 1991, estuvo ligado a los procesos de transformación del Estado, a partir de la descentralización y de la implementación de políticas neoliberales (Gros, 2010).

Las anteriores perspectivas solo concentran su análisis sobre la etnicidad y las organizaciones indígenas a partir del *actor étnico*, el cual surge y construye mediante una estructura de oportunidades y relaciones que tiene raíz en la teoría de juegos. Esto implica que estas perspectivas solo van a llegar a explicar un fenómeno mediante la intención estratégica de un sujeto dentro de una estructura de oportunidad, y aunque realiza un ejercicio detallado de análisis sobre los actores y los tipos de relaciones que se dan, no intenta comprender a profundidad los sistemas de valores y significados involucrados en las organizaciones indígenas.

Contraria a la anterior perspectiva, surgiría una corriente de la antropología que se autodenominaría etnomarxismo y empezaría a tomar aspectos del marxismo de manera central en sus análisis antropológicos. Estos estudios entienden la cuestión étnica como entidades históricas y fenómenos contemporáneos en relación intrínseca con la cuestión nacional y con la estructura socioeconómica de una nación. Uno de los exponentes de esta perspectiva es Héctor Díaz Polanco, con su trabajo de 1988 donde articula la cuestión étnica y nacional en México. Para Polanco, lo étnico es un complejo particular que involucra ciertas características culturales, sistemas de organización social, tradición histórica, costumbres y normas alrededor de formas específicas de *interrelación*. Lo importante aquí, es que la etnicidad consiste en las formas como se articulan y estructuran concretamente tales elementos de orden sociocultural en la estructura nacional (clases sociales) (Polanco: 1988).

Una visión similar expondría Luis Guillermo Vasco (2002) con el concepto de *nacionalidades*, que equivaldría al de etnicidad. Las nacionalidades son una serie de *reivindicaciones y luchas* económicas, sociales, políticas y culturales que han emprendido los pueblos indígenas frente a la sociedad nacional (Vasco, 2002; 179). Al igual que Polanco, Vasco expone una mirada *relacional* de la etnicidad en torno a la construcción de una nacionalidad mayoritaria (Estado-Nación) (Vasco, 2002, 180); en donde los derechos de los Pueblos Indígenas pretenden ser equivalentes en dimensión a los mismos derechos que se le da a la nación colombiana, pero diferentes en tanto pueblos que representan y contienen una forma de organización y pensamiento diferente al del Estado-nación (como el derecho a la Educación Indígena) (Vasco, 2002, 180). Sin embargo, Vasco afirmará que

tanto la discriminación histórica sobre lo indígenas, como el reconocimiento de grupos diferenciados minoritarios o étnicos han generado conflictos y relaciones de subordinación e integración de estos hacia la sociedad mayoritaria (Vasco, 2002; 173-174). Lo que ha significado la negociación y la convivencia del movimiento con el Gobierno y el Estado-Nación mediante la concertación como estrategia (Vasco, 2002: 124).

Aunque estas visiones etnomarxistas retoman un carácter histórico y relacional, lo étnico se define en clave con la estructura nacional más amplia, la cual está en constante relación y yuxtaposición con los pueblos indígenas. Esta idea, que sigue el supuesto según el cual la relación entre la estructura socioeconómica nacional y la identificación étnica define lo que es la etnicidad, cae en la subordinación de la cuestión étnica a las estructuras de clase (por lo menos en los planteamientos de Polanco). Esta posición no logra explicar las interrelaciones que se dan en diferentes contextos donde las relaciones de clase no determinan la identificación étnica; pues descuidan el contexto y las dinámicas de las relaciones que se dan entre grupos étnicos en espacios comunes (como las organizaciones indígenas o, los programas/proyectos de salud, de educación, etc.).

Propósitos y vacíos

Mi interés es acercarme a la construcción de las organizaciones indígenas a partir de la etnicidad, con la intención de mirar si aún los procesos de etnicidad sigue siendo un factor clave en la construcción y (re)definición de las reivindicaciones y proyectos de las organizaciones indígenas. Para esto, parto de reconocer dos movimientos claves de la etnicidad: primero, que la etnicidad tiene una conexión o relación con los movimientos y organizaciones indígenas (o etnopolíticas); y segundo, que las reivindicaciones de estos movimientos son potencializadoras de una afirmación y reconocimiento étnico. Empero, es importante acercarse con cuidado al momento de analizar la relación entre las reivindicaciones de las organizaciones indígenas y los procesos de la etnicidad. Al respecto, Polanco afirma que no es lo mismo el reconocimiento y el proceso sobre la autonomía para pueblos o nacionalidades que para comunidades o grupos étnicos minoritarios; pues ello implicará un planteamiento adecuado sobre la autonomía o, la reproducción de relaciones de exclusión y dependencia de algún grupo frente a otro en los discursos autonómicos (Díaz-Polanco, 2009: 14-15). Es decir, que la manera cómo se define/reconoce qué y cómo

es lo indígena y/o la diferencia, determina el desarrollo/disposición tanto de las organizaciones indígenas como de su proyectos.

Así, Astrid Ulloa propone que la autonomía indígena debe ser entendida en términos relacionales y dentro de una estructura de oportunidades (dado que se articula en negociaciones específicas y circunstancias particulares con diversos actores), al igual que define la etnicidad (Ulloa. 2010). Contraria a lo anterior, Vasco (2002) ve los procesos autonómicos y educativos de los pueblos indígenas en Colombia limitados y bajo el control de las lógicas/escenarios que impone la modernidad occidental y las dinámicas del capitalismo; esto debido a que el reconocimiento Estatal sobre los pueblos indígenas no se dio como nacionalidades sino como grupos minoritarios. Estas interpretaciones concuerdan en definir a los procesos de etnicidad que actualmente llevan las organizaciones indígenas bajo la lógica de la estatización e incorporación al aparato estatal, al igual que Gros (2010).

Debo manifestar mi desacuerdo con las perspectivas anteriores, debido a la manera en como desplegaron el análisis sobre la etnicidad y su relación con las organizaciones indígenas. Estas perspectivas parten del hecho de que la etnicidad se da mediante estructura de oportunidades o, la interrelación del carácter étnico con la estructura socioeconómica de carácter nacional; desviando la atención del contexto y las dinámicas que se dan entre grupos étnicos en espacios comunes. Y la intención de esta investigación es comprender la relación entre la etnicidad y las organizaciones indígenas del Cauca, a partir de conocer e interpretar la construcción del programa de educación del COTAINDOC. Para esto es necesario tomar una mirada conceptual contextual y relacional, que me permita comprender detalladamente los espacios/proyectos que tiene lugar en las organizaciones indígenas. Esto no quiere decir, que los procesos organizativos indígenas en Colombia no tengan una relación con la lógica de desestatización y el desarrollo de políticas neoliberales estatales, que privilegien las dinámicas del mercado sobre los derechos sociales, económicos, políticos y culturales adquiridos tras años de lucha por los pueblos indígenas. Y es necesario al desplegar el análisis antropológico tener claro y en cuenta esta situación. Sin embargo, partir de estas condiciones no permite analizar adecuadamente la manera cómo se construyen los proyectos/reivindicaciones de los pueblos indígenas en sus organizaciones, ni las transformaciones de las mismas. Así, las anteriores perspectivas no pueden ayudarme a responder el porqué de las continuas iniciativas y manifestaciones de los pueblos indígenas

de la zona oriente por buscar la autonomía educativa y la educación propia, alrededor de la organización zonal (COTAINDOC); como tampoco por qué y cómo se continúa tratando de cambiar, mediante el programa de educación, las condiciones adversas de la educación en los territorios indígenas. Otros estudios antropológicos sobre la etnicidad apuntarían a resaltar la manera en cómo se dan los diferentes fenómenos/espacios que tiene lugar en las organizaciones indígenas. A continuación expondré los aportes de dichos estudios y la perspectiva teórica que elaboran sobre la etnicidad, ya que algunos de estos aportes serán el marco teórico que me permita analizar el Programa de Educación del COTAINDOC.

La etnicidad y los procesos de las organizaciones indígenas

Un enfoque interesante es el del antropólogo mexicano Bonfil Batalla, quien plantea que la etnicidad surge con los actuales movimientos indígenas (Batalla, 1987). Él plantea que lo étnico se define por el sentimiento de pertenencia a una herencia cultural históricamente negada, que se forja y se transforma por generaciones dependiendo del contexto social, cultural, económico y político que se encuentre (Bonfil, 1987; 48). Es por eso que la etnicidad no es algo pasivo, ni estático, sino al contrario, es algo que vive en *tensión constante*, creando y recreando la cultura, reforzando los ámbitos propios e integrando aspectos ajenos que permitan expresar y renovar la identidad étnica (Bonfil, 1987; 11). Lo interesante aquí, es que la etnicidad toma y re-significa, a partir de la tensión, referentes culturales, sociales y políticos que permitan renovar y mantener la identidad étnica. Batalla (1987) sería uno de los autores que empezarían a desplegar un análisis sobre la etnicidad a partir de los aportes de Barth (1967), del construccionismo y del análisis contextual. Esta perspectiva de la antropología social se enfoca, al momento de análisis la etnicidad, en la interacción y en el carácter procesual que se dan en espacios particulares, como también en su contenido contextual haciendo un énfasis en los aspectos históricos (algunos autores son: Bonfil, 1987. Stavenhagen, 1997, Jimeno, 2005).

Otra mirada desde esta perspectiva, es la expuesta por María Teresa Findji (1993), quien realizó una investigación sobre las relaciones históricas que han tenido el Pueblo Nasa con otros grupos. Concluyendo que la lógica de la recuperación de tierras del movimiento indígena del Cauca, que se dio en los setenta y ochenta, obedeció a una lógica de la defensa cultural para la supervivencia colectiva a largo plazo. Sin embargo, afirma Findji, que ahora

(periodo post-constitucional) nos enfrentamos a una transformación por hacer (suceder), pues ya no es la lógica de la supervivencia en un contexto de resistencia el contexto del movimiento y de las comunidades indígenas, sino la lógica de reconstrucción en tiempos de reconocimiento (Findji, 1993; 64).

Lo interesante de Findji (1993) es que expone a los movimientos indígenas como sujetos defensores de la identidad cultural, los cuales están en tensión a partir de una lógica contextual: *el contexto, los referentes culturales y las interacciones que rodean a las organizaciones y comunidad indígenas*. Así, afirma Findji que el fortalecimiento de las comunidades y de los cabildos no son sinónimos de un mismo proceso; al percibir que después de la etapa de recuperación de tierras, que lidero el movimiento indígena en los años setenta, varios cabildos expusieron sus debilidades. Algunos cabildos acudieron a entidades públicas y organismos internacionales para conseguir apoyo económico y empezar a generar proyectos sociales y culturales; lo que ha generado nuevas dinámicas externas a los cabildos, como el trabajo de repensar los nuevos problemas (trasferencias, trámites y reuniones con instituciones externas) desde adentro de la comunidad y, produciendo inconvenientes en la relación cabildo-comunidades (Findji, 1993; 67).

Surgirán otras propuestas analíticas, desde esta perspectiva construccionista y contextual, que se centrarían en la manera cómo se manifiesta la identidad étnica y la etnicidad. Por ejemplo Elizabeth Castillo, psicóloga de la Universidad Nacional, expone que la organización y la participación comunitarias son dos ejes fundamentales para los procesos de socialización política y cultural dentro de las comunidades indígenas del Cauca (Castillo, 1999). Ella afirma que los espacios, como las reuniones y asambleas, mingas, encuentros culturales y escuelas son espacios de empoderamiento que desarrollan las comunidades indígenas mediante dinámicas comunitarias y colectivas. Otra autora es Joanne Rappaport (2008), quién analiza los escenarios y trayectorias interculturales del movimiento indígena del Cauca. Ella concluye que la cuestión étnica y los proyectos/reivindicaciones de los movimientos indígenas del Cauca (como el CRIC) tienen un carácter múltiple e intercultural (Rappaport, 2008; 21); siendo las organizaciones una compleja rama de redes interétnicas que no parten de especializar su identidad étnica, sino

del desarrollo de múltiples identidades y de diversidades de planteamientos políticos interconectados (Rappaport, 2008).

Ya expuesto algunas miradas construccionistas de la etnicidad desde el análisis a organizaciones indígenas locales (cabildos) y regionales (CRIC), es necesario acercarnos a la manera cómo materializa y lo que significa la etnicidad en las reivindicaciones de las organizaciones indígenas. Si bien las propuestas de Castillo (1999) y Rapaport (2008) avanzan en esta cuestión, su intención no es profundizar o detallar la manera cómo se desarrolla la etnicidad en espacios organizativos recientes (como las organizaciones indígenas zonales); ni mucho menos, centran su atención en los espacios organizativos hechos para construir la propuesta de educación propia de los pueblos indígenas.

Una propuesta interesante dentro de esta perspectiva es la del antropólogo mexicano Miguel Bartolomé (1997). Para este antropólogo la etnicidad es la identidad protagónica en acción resultante de una definida “*conciencia de sí y para sí*”; así, la identidad cultural alude a los componentes de identificación históricos y estructurales de una ideología étnica, mientras que la etnicidad constituye la expresión contextual y práctica de dicha identificación (Bartolomé. [1997] 2004: 64). Así, Bartolomé expone que los movimientos indígenas han desarrollado reivindicaciones y proyectos para el reconocimiento y el fortalecimiento de la conciencia étnica, es decir, de la etnicidad (Bartolomé. [1997] 2004: 80).

Bartolomé trata la construcción de esta conciencia étnica mediante una mirada interaccionista y procesual, que se da a través de las manifestaciones contextuales y las relaciones que hay entre diferentes referentes culturales; manifestando que “*cuando la identidad de un grupo étnico se configura orgánicamente como expresión de un proyecto social, cultural y/o político que supone la afirmación de lo propio en clara confrontación con lo alterno, nos encontramos en presencia de la etnicidad*” (Bartolomé. 2004 [1997]; 62). Para mirar esta configuración orgánica, Bartolomé va a desplegar el concepto de *construcción nacionalitaria*, entendiendo por esta la búsqueda por construir sujetos y espacios colectivos que apelan a una identidad y acción social compartida, basada en una

tradición cultural propia o apropiada y que pretende relacionarse en términos igualitarios con los otros conjuntos culturales del Estado (Bartolomé, 2006. 223.). En suma, la etnicidad, cómo afirmación y expresión protagónica de la identidad étnica, es polisémica, procesual y cambiante; la cual aparece como una ideología producida en una relación diádica, en la que confluyen tanto la autodescripción como la percepción por otros (Bartolomé, [1997] 2004; 47).

En suma, los aportes de Batalla (1987), Findji (1993) y Bartolomé (1997, 2006) son los referentes teóricos o conceptuales que utilizo para analizar el nudo de esta investigación; ya que estos van a desarrollar un enfoque interaccionista y procesual de la etnicidad a partir del análisis del contexto y de las relaciones que se dan entre los diferentes grupos étnicos, los referentes culturales y el Estado/sociedad mayoritaria. A continuación, tomaré los aportes de estos autores y los desarrollaré en el contexto del surgimiento del COTAINDOC y del Programa de Educación.

Acercamiento teórico a las organizaciones indígenas

Es importante volver aclarar que el desarrollo teórico y analítico de la etnicidad en esta investigación lo hago sobre las relaciones, dinámicas y prácticas que se dan en el programa de educación, en donde también se replantean las relaciones entre los diferentes grupos étnicos. Pero no analizo los procesos de la etnicidad a la luz de las diversas tensiones y relaciones que se pudieran dar entre los diferentes grupos étnicos históricamente. Así que tanto el contexto, la lógica y la conciencia étnica que caracterizan a la etnicidad se analizarán en torno a las dinámicas de configuración del programa de educación del COTAINDOC.

Las interacciones y relaciones históricas que se dan entre diferentes grupos étnicos son un aspecto determinante en la configuración de los procesos de la etnicidad y en la tensión que enmarca a esta, ya que son el contexto de los diferentes aspectos e instancias de la etnicidad (Barth: 1976; Batalla: 1987, Bartolomé: 2004 [1997], 2007). Así que para entender cómo el Programa de Educación es un espacio forjador y activo en la etnicidad, es importante entender el contexto en donde surge. Hay dos tipos de interacciones y relaciones elementales que enmarcan el Programa de Educación: la primera es el lugar y las relaciones

que tiene con el CRIC y la segunda forma, es el lugar y las relaciones con las organizaciones comunitarias de carácter local (resguardos y cabildos), desde donde surge/sostiene el COTAINDOC.

El Movimiento Indígena del Cauca

El Movimiento Indígena del Cauca se cimentó con la separación de algunos líderes indígenas de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), dando paso al surgimiento de una organización indígena regional que representase a todos los pueblos indígenas del Cauca. El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en 1971, reivindicaría la recuperación de los territorios indígenas, la recuperación de una organización propia y social (el cabildo), la revitalización de las costumbres, prácticas y pensamientos indígenas y una historia propia.

Sin embargo, el CRIC ha experimentado diferentes cambios en sus diferentes etapas como organización indígena regional, cambios que han sido originados en la coyuntura y en situaciones particulares del contexto del movimiento (al igual que afirmaba Findji en 1993). Así, surgen nuevas organizaciones indígenas nacionales (OPIC) y nuevos espacios de participación política de las comunidades indígenas (ASI, AICO) (Ver: Laurent, 2005). Pero lo que nos interesa aquí, es mirar los cambios dentro de la organización indígena del Cauca que permitieron el surgimiento de las organizaciones indígenas zonales, como el COTAINDOC. Estas transformaciones tienen su origen en la necesidad de articular y coordinar de mejor manera las organizaciones indígenas locales (los cabildos y comunidades indígenas) con las de nivel regional (el CRIC).

En el 2006, se elaboró un documento desde el CRIC en donde se plasmaba la trayectoria histórica y los nuevos retos de articulación/coordinación que ha vivido esta organización regional; exponiendo el desarrollado de diferentes estructuras y coordinaciones internas por parte CRIC (CRIC, 2006). Por ejemplo, en sus inicios el CRIC planteó la vinculación de las comunidades indígenas a la organización regional a partir de la asociación directa de los cabildos a la estructura organizativa regional del CRIC (Junta Directiva); pero desde finales de los años noventa, se cambiaría esta estructura organizativa y participativa, creando organizaciones indígenas zonales que agrupen y trabajen directamente con los cabildos y comunidades indígenas de cada zona del Cauca (CRIC, 2006). Así, aunque la mayoría de

los diferentes pueblos y cabildos indígenas de la zona oriente han estado desde el comienzo en el CRIC⁶, el COTAINDOC -como expresión organizativa- solo aparecerá hasta mediados y finales de la década de los noventa.

Dentro del recorrido histórico que expresa el documento, se puede ubicar al COTAINDOC en la penúltima etapa que se titula “*Consejería y descentralización, las asociaciones de cabildos y sus consejerías zonales*”. Lo que paso en esta etapa, fue la continuación de la transformación del proceso organizativo de los pueblos indígenas del Cauca en respuesta a las nuevas condiciones y situaciones que vivían los pueblos indígenas tras el reconocimiento de sus derechos como Pueblos en la Constitución de 1991, en la normas a nivel internacional y en los diálogos o acuerdos con el Estado (CRIC, 2006). Así, este documento afirma que las nuevas organizaciones indígenas zonales (como las asociaciones de cabildos, el COTAINDOC o el Cabildo Mayor Yanacona) tienen un reconocimiento estatal e intentan continuar el proceso organizativo de los pueblos indígenas del Cauca evitando la institucionalización de los pueblos indígenas (CRIC, 2006).

Entonces, la conformación del COTAINDOC surge cuando se estaban dando cambios importantes en la organización regional; pues esta última desarrolló una política de descentralización y de fortalecimiento de las comunidades a nivel local, mediante la conformación de asociaciones de cabildos o consejerías zonales, que en otras palabras son las organizaciones zonales. El surgimiento de estas organizaciones también se dio en respuesta a la institucionalización y cooptación, por parte del Estado, de los espacios y proyectos que habían adelantado las comunidades indígenas. Desde entonces y actualmente, afirma el documento, estas asociaciones y/u organizaciones zonales tienen un papel protagónico y no figurativo en el movimiento indígena a nivel regional y frente a las instituciones estatales a nivel municipal, regional y nacional (CRIC, 2006).

La descentralización de la organización regional y el COTAINDOC

Si bien es cierto que el CRIC y los diferentes espacios de discusión a nivel regional influyeron en el momento de conformar el COTAINDOC, lo más importante en su conformación fue el sincretismo tanto de las iniciativas y propósitos, como el contexto, de

⁶ Los pueblos: Misak o Guambianos, Polindaras, Quichaya, Pitayó, Ambaló, Kizgo.

los(as) líderes(as) y de las comunidades indígenas de la zona oriente. Ya que en últimas, fue en estas comunidades indígenas en donde se daban los problemas y la necesidad⁷ que buscaría enfrentar el COTAINDOC, reclamando la aplicabilidad de los derechos de los pueblos indígenas y contrayendo proyectos conjuntos entre los diferentes pueblos indígenas.

A partir de las recuperaciones de tierras y de los cabildos por el movimiento indígena del Cauca, en los años setenta y ochenta, se fueron relacionando alrededor de la organización regional los cabildos de Totoró, Paniquitá, Novirao, Quichaya, Pitayo, Kizgó, Ambaló, Jebalá, Tumburao, Polindara y La María (Programa de Educación, 2010a). Estos cabildos de la zona oriente del Cauca se organizaron en el CRIC por zonas territoriales o municipios, así se les denominaba “*Los cabildos de la zona oriente*” u “*Oriente*”; desarrollando proyectos individuales o, algunas veces entre cabildos cercanos, directamente con el CRIC. A partir de la década de los noventa se crea una Junta Administradora de Proyectos, la cual funcionó hasta el año de 1998 y que le correspondió administrar proyectos productivos y/o económicos construidos entre los cabildos (Programa de Educación, 2010a).

En 1999, tras un Congreso Extraordinario Regional del CRIC (en donde se declara la emergencia social, económica y cultural de los Pueblos Indígenas y se expide el Decreto 982) y luego de realizar Primer Congreso de Cabildos de la Zona Oriente⁸ (con participación de 150 personas) en La María-Piendamó, se crea el Consejo Territorial de Autoridades Indígenas del Oriente Caucaño (COTAINDOC) con el objetivo de atender y enfrentar las problemáticas territoriales de los Pueblos Indígenas que estaban en la Junta Administradora de Proyectos, mediante la búsqueda de soluciones a estos problemas (COTAINDOC, 2011). De igual manera, la creación del COTAINDOC buscó avanzar en la consolidación de la Entidad Territorial Indígena (ETI) de la zona oriente del Cauca y en el fortalecimiento cultural de los seis Pueblos Indígenas (Nasa, Totoroez, Kizgò, Ambaló, Polindara y Misak).

⁷ Algunos de los problemas eran: la falta de espacios organizativos que reuniera a los cabildos indígenas, la recuperación y legalización de tierras, el fortalecimiento de los cabildos, la salud y educación indígena, etc.

⁸ El cual fue el primer congreso a nivel zonal en la historia de las organizaciones zonales o asociaciones de cabildos que hacían parte del CRIC. Luego algunas de estas asociaciones tomarían estos espacios.

Sin embargo, al establecerse el COTAINDOC como un proyecto para conformar una ETI zonal, no se definió como asociación de cabildos; lo que le imposibilitó ejecutar recursos estatales y ser reconocida como institución legalmente constituida (debido a que el Plan de Ordenamiento Territorial que contempla la ETI zonal aún no ha sido concertado y construido por el estado colombiano). Lo anterior generó que surgiera TOTOGUAMPA, como la figura jurídica y el ente administrativo que encontraron las comunidades indígenas reunidas en el COTAINDOC para poder empezar hacer práctico el Decreto 982 y tener la posibilidad de desarrollar proyectos conjuntos y ejecutar recursos estatales y/o privados. Lo interesante aquí es el significado que las comunidades y autoridades indígenas del oriente Caucaño le dan al COTAINDOC, pues éste debe *realizar un trabajo zonal para el fortalecimiento de los diferentes pueblos indígenas mediante la elaboración y consolidación de proyectos conjuntos*. Es importante entender que tanto la capacidad de enfrentar las situaciones problemáticas de las comunidades y el fortalecimiento de la identidad cultural, se entiende como un ejercicio colectivo de encuentro y relacionamiento donde se transforma el entorno y las problemáticas de las comunidades indígenas. En suma, el COTAINDOC intenta responder a las dificultades y problemáticas que tiene cada comunidad y resguardo, a partir del fortalecimiento de los espacios organizativos a nivel zonal.

* * *

El contexto en donde se da la etnicidad, según el antropólogo mexicano Bonfil Batalla, se enmarca en una serie de circunstancias que se definen en relaciones y estructuras dialécticas o de tensión, en donde un grupo mayoritario mediante unas relaciones históricas sociales, económicas, políticas y culturales ejerce dominación frente a otro grupo (Batalla, 1987: 14). En lo narrado anteriormente vemos como el surgimiento del COTAINDOC está relacionado con aspectos contextuales tanto regionales/nacionales como locales/zonales que confrontan la realidad existente. Si bien los procesos de etnicidad del COTAINDOC se enmarcan tanto en el trayecto y disposición que tenga la organización indígena regional (CRIC), como por la política del Estado, al momento de hacer el análisis antropológico del contexto del Programa de Educación, comprendí que la manera cómo se daban las relaciones y estructuras dialécticas no aparecían de una manera fija y homogénea. Al contrario, estas estructuras aunque se relacionaban con el CRIC y la política Estatal se dan

de una manera diseminada en diferentes aspectos y espacios del programa; entonces, lo importante no es ver la procedencia o la identificación de dichas estructuras/relaciones, sino ver cómo se articulan estas en los espacios generados por el programa de educación del COTAINDOC. Siguiendo lo anterior, dichas estructuras y relaciones dialécticas siempre giraron continuamente en torno a la participación de la comunidad y organizaciones indígena en los procesos educativos; a la relación de los docentes y maestros con la comunidad; y a la participación o relación de la organización indígena regional con las comunidades de base.

Ahora, nos queda entender cómo este contexto y las relaciones dialécticas se sincretizan y producen los diferentes caminos y fenómenos que encarnan a la etnicidad. Para entender este sincretismo y esta producción, tomo la construcción conceptual de Bartolomé (1997) sobre la manera como se manifiesta la etnicidad. A continuación, expondré esta perspectiva, mediante la exposición del contexto del Programa de Educación dentro de la organización indígena zonal (COTAINDOC).

El Área Socio-cultural y el Programa de Educación Zonal

Uno de los espacios fundamentales del COTAINDOC es el área Socio-Cultural que, según esta misma organización, es la encargada de promover la construcción y el fortalecimiento de sistemas propios en torno a la Educación, la Salud y la Familia, en relación con los fundamentos y principios de los planes de vida de los Pueblos Indígenas⁹. Esta área se encarga de diseñar e implementar la política socio-cultural de acuerdo a la proyección general trazada en los diferentes espacios de participación y decisión comunitaria zonales (como los congresos zonales sobre educación). Asimismo, debe gestionar proyectos, brindar colaboración y apoyo en torno a la educación a los territorios indígenas del oriente (COTAINDOC, 2011. 10). Es en éste espacio organizativo que surge el Programa de Educación del COTAINDOC.

Durante mi estadía y trabajo en el Programa de Educación del COTAINDOC, me pareció que desde hace unos años era el Consejo de Educación Zonal el que estaba acaudillando los

⁹ Tomado de un documento interno elaborado por el Equipo de Educación en el 2010 para el diseño de la página web del COTAINDOC, el cual contenía toda la información histórica que recogió el equipo sobre el Programa de Educación del COTAINDOC.

procesos organizativos que impulsaba la organización zonal. Tanto el área económica y territorial, como los programas de guardia indígena y jóvenes, de mujeres, el de comunicación y el de tesorería (o administración de los recursos monetarios) existen como espacios organizativos, pero no están consolidados, ni desarrollan dinámicas o proyectos que consoliden la etnicidad. Se puede afirmar que los programas más fuertes dentro del COTAINDOC son los programas de Salud y Educación. Así, es importante entender al programa de educación como uno de los espacios referentes de la etnicidad del COTAINDOC; debido a que es uno de los espacio dentro del COTAINDOC que actualmente está generando espacios de tensión, discusión, re-definición sobre lo qué es ser indígena, las nuevas formas de afirmación étnica, la relación de los pueblos indígenas con la sociedad nacional, los espacios y organizaciones comunitarias como procesos pedagógicos y las relaciones con los docentes de los establecimientos educativos de los territorios indígenas de la zona oriente. En suma, esta investigación parte de entender al Programa de Educación como un espacio o una estructura que permite el reconocimiento y la construcción de un *sujeto étnico colectivo*, en donde participan las diferentes comunidades indígenas que hacen parte del COTAINDOC. Este *sujeto colectivo* es el que afirma y elabora la etnicidad de los pueblos indígenas alrededor del COTAINDOC.

Conciencia de Si

La consolidación de este sujeto colectivo implica el desarrollo de una *conciencia étnica*, que lejos de ser un proceso de corto plazo es un proceso de largo plazo, de manera transformativa y con diferentes caras o etapas. Según Bartolomé (2004), esta *conciencia étnica* se da a partir de un proceso de identificación interétnica básica que organizar las representaciones colectivas, las manifestaciones ideológicas y las prácticas culturales; en otras palabras, un aspecto principal en la etnicidad es el proceso de relacionamiento y construcción de un “Nosotros” y un “Otro” (Bartolomé. 2004 [1994]. 78).

El primer proceso de la etnicidad es el desarrollo de una identidad social compartida que supone la construcción de un “yo” y de un “otro” semejante o, idéntico afectivamente y que comparte un estilo de vida (Nosotros); este primer ejercicio de construcción de un sujeto colectivo se le denomina *conciencia de sí* (Bartolomé, 1997: 49). Esto implica, por una parte, la construcción de ese “otro” sujeto parecido a “nosotros” que son originados en una

confusión de las deidades, en la derrota y en la transformación de sus antepasados o, por otros sucesos que termina a algún tipo de incongruencia y ambigüedad. (Bartolomé, 2006. 79.). Y otra parte, es necesario la construcción de un “otro” antinómico, que suele desarrollarse con categorías de entendimiento propias de cada cultura; estas categorías por lo general se encuentran en las nociones cosmológicas que se proyectan sobre la nueva realidad. Los “otro” tienden a ser acompañados por un discurso sobre sí mismos, construido para definirse ante los demás; en otras palabras, la forma en que se percibe a los “otros” está condicionada por la forma en que se perciba el “nosotros” (Bartolomé, 2006. 80.)

Aquí, el afecto y la *conciencia de sí* no se dan a partir de la construcción de un mundo subjetivo de percepciones mediante experiencias individuales, sino por las relaciones y situaciones históricas “objetivas” (situaciones dialécticas) que permiten la comunicación y los procesos de identificación (Bartolomé, 1997: 50). Estas relaciones y situaciones son determinadas por el contexto y las estructuras de confrontación, pues es allí donde se marca la comunicación y la identificación entre las diferentes comunidades para constituir el sujeto colectivo.

Conciencia para Sí

Sin embargo, la etnicidad es dialéctica, lo que “*significa rebasar el marco de la mera “mismidad” de la imagen de sí mismo, para poder ver que es en relación con la alteridad, en el encuentro del dialogo con el “otro”, como se puede reflexionar sobre sí mismo y reconocer su existencia.*” (Guerrero. 1996: 20). Es decir, que el proceso de etnicidad no se ancla en el desarrollo de una *conciencia de sí*, sino que requiere un ejercicio constante de dialogo, encuentro y reflexión sobre sí mismos y sobre el “otro” que permita la reconstrucción y proyección de un futuro como sujeto colectivo. Por ello, Bartolomé afirmará que la etnicidad contiene un ejercicio de doble conciencia, la *conciencia de sí y para sí*. Esta última, se refiere a que para definirse como grupo o pueblo indígena no solo es necesario que se constituya en una *nación en sí*, es decir una colectividad culturalmente diferenciada de la dominante, sino también que la conciencia étnica desarrolle espacios para la discusión y construcción de proyectos conjuntos y a futuro como Pueblos Indígenas –*nación para sí* (Bartolomé, 2006: 244). En suma, la *conciencia para sí* comprende un ejercicio de “*construcción nacionalitaria [que] supone la configuración de una comunidad*

de comunicación que posibilite la identificación étnica y el desarrollo de proyectos y conductas compartidas” (Bartolomé, 2006: 243).

Esta construcción nacionalitaria es el segundo proceso de la etnicidad y se enmarca en el desarrollo de esa *conciencia para sí*. Lo primero que hay que entender es que esta construcción contiene no solo el reconocimiento de los sujetos colectivos, sino especialmente los procesos o acciones que éste despliega para seguir existiendo. Esta construcción es definida tanto por algunos espacios agenciados y dados por los Estado-Nación, como por las tensiones internas que tiene lugar en las organizaciones y comunidades indígenas (Bartolomé, 2006. 232). De hecho, es importante resaltar que esta modalidad de acción de las organizaciones responde no sólo a los contextos estatales, sino especialmente a la propia lógica y coyuntura política que viven los distintos pueblos indígenas (Bartolomé, 2006. 234).

Así, la construcción nacionalitaria manifiesta cómo las identidades locales, circunscritas a las redes sociales definidas por la convivencia (en este caso el Programa de Educación), desarrollan espacios y experiencias comunes que permiten tanto el proceso de identificación como la re-definición de lo étnico (Bartolomé, 2006). En otras palabras, la *conciencia para sí* buscan construir el sujeto étnico colectivo más que actuar en su nombre (Bartolomé, 2006. 243). Lo anterior se da mediante el despliegue de un conjunto de valores, códigos y símbolos asumidos como relevantes para la acción y la *conciencia para sí*. Al final, la construcción nacionalitaria genera procesos y actos de afirmación/desarrollo existencial, que constituye una polisémica expresión de los contextos en los que ha surgido, así como de la característica de sus protagonistas (Bartolomé, 2006. 255). Aquellos patrones y significados son un conjunto de emblemas que otorgan sentido a la vida y a la organización social (en este caso el COTAINDOC y su Programa de Educación).

Entonces, podemos hablar de dos procesos que constituyen la construcción nacionalitaria, la re-significación cultural (la cual ya detalle) y la recuperación histórica. Esta última, constituye un proceso de reconstrucción del sujeto colectivo dentro de diferentes niveles históricos. El sujeto colectivo enfrenta la deshistorización y subordinación de los conocimientos y espacios de los pueblos indígenas en la historia de la Nación (Bartolomé, 2006. 260), tanto a nivel nacional frente la sociedad mayoritaria como a nivel regional a

nivel departamental o regional frente a los diferentes pueblos/organizaciones indígenas y frente al aparato estatal.

* * *

La educación propia como el quehacer del Programa de Educación intenta asentar un lenguaje, unos actores/espacios y una nueva lógica en el proceso educativo que se ha venido dando en las comunidades indígenas de la zona oriente; los cuales antes eran discriminados o apaciguados frente a la planificación y desarrollo educativo. El lenguaje que opera en el quehacer del programa de educación del COTAINDOC busca reconocer y fortalecer los saberes y las prácticas de las comunidades indígenas en los procesos educativos. Y de igual manera, intenta posicionar como actores determinantes de los procesos educativos a las comunidades, los cabildos, las autoridades y organizaciones indígenas.

La educación en los territorios indígenas del COTAINDOC se encuentra en una tensión constante entre su confrontación (la educación religiosa y oficial) y la construcción de un proyecto educativo conjunto (de la organización indígena) y propio (étnico o indígena) por parte del programa de educación. Asimismo, el programa de educación se ve confrontado y transformado por los diferentes actores protagonistas de la educación propia como los maestros oficiales y contratados, los líderes y comunidades indígenas, las organizaciones indígenas regionales e instituciones, políticas y funcionarios estatales. Ésta situación implicaría que los proyectos y reivindicaciones del COTAINDOC, como la educación propia y la autonomía educativa, se encuentren en una lógica de redefinición y reconstrucción, que se construye a partir de la tensión producida por los diferentes aspectos y elementos contextuales (como la política etnoeducativa del Estado o las propuestas de las organizaciones regionales/nacionales). Sin embargo, el proceso de etnicidad no se queda allí sino que ve necesario hacer un sincretismo entre esta lógica y tensión contextual, produciendo el reconocimiento y proyección de un sujeto colectivo. Lo anterior, permite la re-definición de un sujeto colectivo étnico y la construcción de una Educación Propia o Indígena diferente a la establecida hasta el momento.

Capítulo 2: El Programa de Educación del COTAINDOC (1999 -2011)

Los resguardos indígenas que conforman el COTAINDOC se encuentran distribuidos al oriente del Cauca en los departamentos de Silvia, Totoró, Piendamó y Morales. Actualmente la mayoría de los cabildos están en el municipio de Silvia, en donde se ubican las comunidades de Ambaló, Kizgó, Pitayó (Nasa), Quichaya (Nasa), La Gaitana (Nasa) y Tumburaó (Nasa); le sigue el municipio de Totoró donde están Paniquitá (Nasa), Jebalá (Nasa) y Polindara; asimismo en el municipio de Piendamó están las comunidades de La

María (Misak), Raíces de Oriente (Nasa) y el Cabildo Urbano de Piendamó (Ambalueño); y por último está el reciente resguardo Misak de San Antonio en el municipio de Morales.

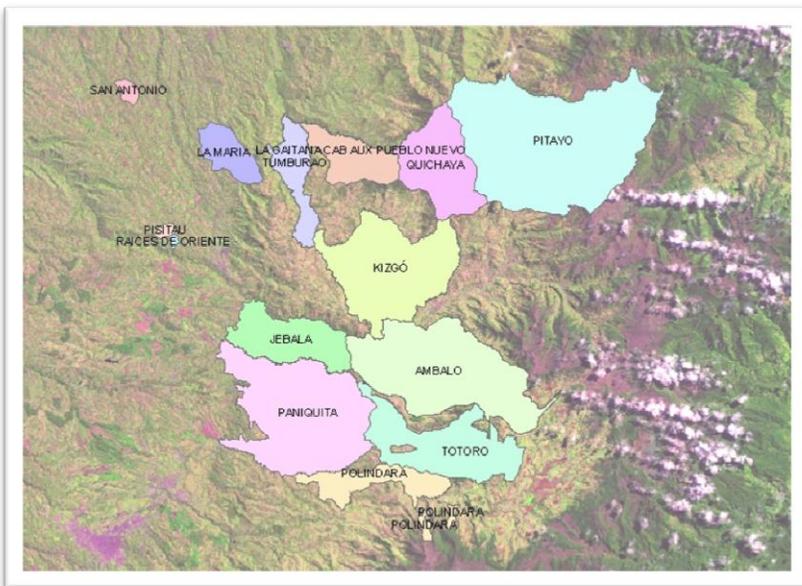


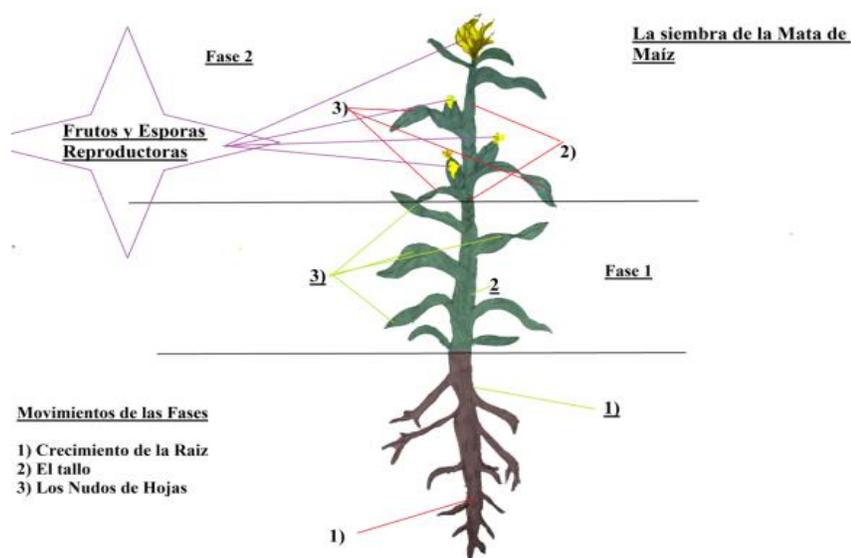
Imagen tomada de un documento interno elaborado por el COTAINDOC (2010)

Un claro elemento y reto que afronta el COTAINDOC es constituirse como una organización inter-étnica (diversos grupos o pueblos indígenas), pues la diferencia de los grupos étnicos no es solamente su dispersión geográfica. Una tensión es el hecho de que mientras dos de los cinco grupos étnicos de la organización (Pueblo Nasa y Misak) estaban claramente reconocidos y constituidos como grupo étnico ante el estado antes de la creación del COTAINDOC, los pueblos de Polindara, Ambaló y Kizgó son comunidades en las cuales su (auto)reconocimiento, (auto)definición y organización se ha fortalecido con la edificación de la organización zonal. Así, el propósito de esta investigación es entender la manera cómo el COTAINDOC crea políticas y espacios colectivos necesarios, a través del programa de educación, para relacionar y agrupar a estos diferentes grupos étnicos en una misma organización. Y así constituir un sujeto inter-étnico. Por ello no me intereso en

detallar la configuración socio-cultural de cada grupo étnico o, identificar las tensiones internas que se dan en cada comunidad respecto a la organización zonal.

Este capítulo expresa el análisis e interpretación antropológica sobre la manera en cómo surge y se desenvuelve el Programa de Educación del COTAINDOC; así, el objetivo de éste capítulo es responder a ¿cómo y por qué se creó el programa de educación?, ¿Cuál fue su quehacer y sus intenciones?, ¿Qué hizo? y ¿Quiénes participaron en el programa de educación? ¿Cómo se representó la relación de los diferentes grupos étnicos en el programa de educación?

De igual manera, es el resultado del proceso de escritura que desarrollé a partir del trabajo de campo y del análisis de las prácticas orales/escritas del programa de educación. En el primer semestre del 2011, pude participar de un ejercicio de socialización del SEIP por parte del apoyo profesional del programa de educación -Jorge Caycedo- con algunas comunidades indígenas, el cual consistía en hacer una metáfora del sistema con la mata de maíz. He querido hacer un ejercicio similar con el propósito de este capítulo; así que la manera cómo está escrito y expuesto el capítulo personifica un ejercicio metafórico entre el programa de educación y la mata de maíz, donde el proceso de crecimiento de la mata de maíz es la manera como se da y se transforma el programa de educación.



El propósito con él ejercicio es edificar una mirada estructural y procesual de lo que conlleva crear y forjar el Programa de Educación; y la metáfora me permite explicar cómo el momento en el que se encuentre la mata de maíz define su lugar, su intención y su expresión (ya sea crecer,

se puede decir que son una propuesta interpretativa antropológica sobre el programa de educación. Los fertilizantes son los elementos contextuales que hacen crecer de determinada manera el programa de educación (como los fertilizantes químicos y orgánicos). Y los frutos, son la materialización del proceso organizativo del programa de educación, es decir, de la etnicidad (diferentes mazorcas y esporas reproductivas).

Sembrando y creciendo el maíz

La siembra y las primeras raíces del programa de educación

A finales de mayo de 1999, los cabildos de la zona oriente participarían individualmente en la Junta Directiva Regional del CRIC, la cual se hizo para discutir con el expresidente Andrés Pastrana la situación de los pueblos indígenas del Cauca (CRIC, 2011: 65). Al finalizar el evento se declaró la emergencia social, económica y cultural de los pueblos indígenas del Cauca y se reconoció al CRIC como autoridad especial pública, lo cual resultó en el Decreto 982 de 1999. Éste crea unas comisiones de concertación entre las organizaciones indígenas y entidades estatales para el desarrollo de la política pública para población indígena en el Cauca. Las mesas de concertación se desarrollaron sobre los planes de salvaguarda de los pueblos indígenas, el trabajo sobre la educación propia y el reconocimiento del SEP, las posibles soluciones al conflicto armado, el desplazamiento que vivían los pueblos indígenas, la evaluación de los acuerdos firmados con el Estado y la asignación de recursos presupuestales ejecutados por las organizaciones indígenas (Ministerio del Interior. 1999). El decreto, se hace referencia a varias asociaciones zonales indígenas la mayoría del norte del Cauca, pero cuando se hace referencia a la zona oriente se describe como: “*dos delegados de los Cabildos de la zona oriente*” (Ministerio del Interior. 1999). Las discusiones que se dieron en aquella junta extraordinaria, se organizaron mediante la agrupación de los cabildos por cercanía territorial u organizaciones zonales; y a los cabildos de la zona oriente los habían agrupado por cercanía territorial (entrevista a Alirio Sánchez, 2012). Afirma el mayor Alirio Sánchez –el primer Consejero del COTAINDOC- que los gobernadores sacaron en las comisiones de la junta directiva, la lista de problemas y necesidades que tenían cómo comunidades, sin tener un dialogo y un análisis colectivamente entre los cabildos sobre estas situaciones (entrevista a Alirio Sánchez, 2012). Entonces, una raíz de la mata de maíz fue la forma cómo se organizaban

las comunidades indígenas de la zona oriente antes del COTAINDOC, que no habían consolidado espacios de discusión y toma de decisión colectiva entre los cabildos, las autoridades y organizaciones indígenas.

Antes, algunos cabildos del oriente del Cauca se organizaron en una Junta Administradora de Proyectos que avanzó solamente en la ejecución de recursos para proyecto económicos o de microempresa (entrevista a Alirio Sánchez, 2012). En el caso del tema educativo, según el mayor Alirio, no existían directrices, ni propuestas conjuntas entre los cabildos indígenas antes de la creación del COTAINDOC y del Programa de Educación (entrevista a Alirio Sánchez, 2012). Sin embargo, había raíces de la educación propia en algunos cabildos con el acompañamiento del PEBI-CRIC. Durante la década de los noventa algunos cabildos que formarían el COTAINDOC, se habían acercado a la propuesta del PEC (Kizgo, Ambaló y Totoró) y, por lo tanto, venían trabajando su fase de diagnóstico directamente con el PEBI (entrevista a Alirio Sánchez, 2012). No obstante, aún faltaba la fase de fundamentación, diseño curricular y el sistema de evaluación del PEC, como también la valoración del mismo por la comunidad y líderes indígenas. Esta raíz se acrecentaría con las reivindicaciones/procesos que el PEBI desarrollaría durante 1997 y el 2005. Tras el reconocimiento del CRIC como Autoridad Indígena Especial, el PEBI-CRIC le exige al Estado reconocer y operativizar el SEIP (CRIC, 2011: 9-10); lo que dio resultado a una serie de convenios entre el PEBI y la SED/MEN para contratar docentes en territorios indígenas (CRIC. 2011. 31). En un balance que hizo el PEBI sobre el número de niños que se lograron atender, a partir de convenios como “Estimulo de la oferta y la demanda de 0 a 9° grado” en 1999 y con la creación del Banco de Oferentes del Departamento del Cauca, se pasó de atender 1.200 estudiantes a 4.000 niños y niñas mediante la contratación de más 145 maestros a nivel regional (Pancho, 2007). Y a nivel zonal, en esta etapa se contrataron 12 maestros oferentes e incorporaron a cerca de 300 niños (COTAINDOC. 2000).

Las primeras ramas: EL COTAINDOC

La primera rama que surgió de la mata de maíz se daría en diciembre de 1999, con el surgimiento del COTAINDOC. Este surgió como estructura política zonal de las comunidades indígenas del oriente del Cauca, con el propósito consolidar una acción, una voz y un sujeto colectivo de los pueblos indígenas -a excepción del Cabildo de Guambia. El

cabildo de Guambia desde la década de los ochenta se separaría del CRIC y empezaría a construir y participar en otra organización indígena (AICO), debido a puntos de vista contrarios y en conflicto de las organizaciones (ver: Vasco, 2002. Caviedes, 2002).

En el primer congreso zonal del COTAINDOC, las autoridades y comunidades indígenas expusieron los principales problemas educativos que tenían en sus territorios, afirmando que las instituciones educativas estaban desarrollando los currículos y los proyectos pedagógicos oficiales; la falta de capacitación de los padres de familia sobre la educación indígenas y el PEC; la ausencia de equipos de educación en la mayoría de cabildos; y la falta de espacios que permitieran intercambiar experiencia sobre la educación indígenas (COTAINDOC, 2000a). Como medida para enfrentar las anteriores situaciones se definen crear el programa de educación zonal, el cual iba a coordinar Julio Almendra. Como objetivos del programa se definieron propender por el manejo de la autonomía de la educación propia, avanzar en la construcción de un modelo de educación propia como alternativa de desarrollo integral y de unidad, construir en conjunto una propuesta de educación integral a nivel de la zona oriente y propiciar una relación de niño y comunidad en el proceso de educativo (COTAINDOC, 2000a). Sin embargo, lo anterior aunque reflejaba el querer de las comunidades indígenas sobre el programa, no respondía a la realidad educativa; al contrario, estos objetivos del programa expresan la situación histórica y actual de la educación, la cual era totalmente adversa o alejada de los anteriores puntos. Así, el COTAINDOC será una primera rama de la mata de maíz porque representa el espacio y el sujeto que condensa las reflexiones colectivas entre las diferentes comunidades indígenas sobre la situación de la educación en sus territorios, lo que daría paso a la creación del programa de educación.

El tallo: El diagnóstico y la situación

La tarea encomendada a Julio Almendra (primer coordinador del programa de educación elegido en el 2000) consistía en “*identificar las políticas propias para hacer un proceso de sensibilización de la educación propia, por el periodo de dos años*” (Programa de Educación, 2010a). Para enfrentar la situación de la educación y la tarea encomendada, lo que hizo Julio Almendra fue desarrollar el *diagnóstico*. Éste será el tallo que se formara en

esta primera etapa de siembra y el cual consistió en el análisis del programa sobre la situación y los espacios de la educación en los territorios indígenas.

El diagnóstico no era sobre un aspecto general o abstracto, sino sobre la situación y el lugar de la educación “occidental” en las comunidades indígenas de la zona oriente. Éste permitió que el programa reconociera y definiera la situación coyuntural de la educación como una disyunción entre los espacios educativos institucionales y las dinámicas organizativas, sociales, políticas, económicas y culturales de los pueblos indígenas (Programa de Educación. 2003). Así, el diagnóstico concluyó que la mayoría de los procesos educativos que se daban en los territorios indígenas respondían al sistema educativo estatal (COTAINDOC, 2002a) y no a los procesos comunitarios desde los cabildos y/o Planes de Vida de cada comunidad. Como por ejemplo, que a los docentes, los rectores y a la SED no les interesaban las reflexiones que estaban haciendo las organizaciones indígenas sobre la educación (entrevista a Julio Almendra, 2012). En el segundo Congreso Zonal, en el 2002, asumiría la coordinación del programa de educación el compañero Carlos Urrutia (del cabildo de Kizgo); sin embargo, en este congreso las autoridades indígenas afirmaron que todavía había incertidumbre y desconocimiento de las normas del estado sobre la educación indígena; así que se le pidió al programa abrir un espacio para analizar/discutir la política etnoeducativa y el estado de las instituciones educativas (COTAINDOC. 2003).

Pero en el 2004, recuerda el mayor José Campo, las autoridades, las comunidades y los líderes indígenas coincidieron en enfocar el trabajo de la organización zonal en el tema territorial; pues la problemática territorial que vivían algunas comunidades indígenas para entonces determinaría las estructuras organizativa política zonal (entrevista a José Campo, 2012). Sin embargo, Eliodoro Quijano, coordinador del programa para la consejería de José Campo, afirma que cuando llegó a la coordinación en el 2004 su trabajo se concentraría en las relaciones con el CRIC y en la consolidación de una información real de las instituciones educativas:

“En ese momento de los avances de educación el trabajo que se hacía era más estadístico, para buscar docentes y coordinar con el CRIC. Entonces lo que hacía era eso: una relación permanente con el CRIC y mantener la estadística de los niños que estaban y no siendo atendidos” (entrevista a Eliodoro Quijano, 2012)

Entonces, el trabajo del programa había cambiado; ahora el diagnóstico se concentró en realizar un sondeo y una estadística de los niños/niñas indígenas que eran atendidos en los establecimientos educativos. Esto se debía a una serie de espacios de concertación entre las organizaciones indígenas y el Estado, que se materializarían en los convenios para la contratación de docentes y el desarrollo de proyectos pedagógicos en las instituciones educativas en los territorios indígenas del Cauca. Los convenios se hacían a partir de las estadísticas de cuántos niños había y la necesidad de docentes de cada institución educativa; estadística que fue aumentando anualmente debido a la escasez de docentes frente al número de niños en los establecimientos educativos (entrevista a Eliodoro Quijano, 2012). Por ello era necesaria una información básica real y precisa de las instituciones educativas, para justificar los(as) maestros(as) contratados. Lo anterior generó cambios en la estructura del programa, ya que hasta el 2004 había solo un coordinador del programa pero después del 2005 fue posible sumar otro integrante al programa mediante los convenios con el Fondo Nacional Regalías; así, se sumó al equipo Maritza Paja, quien era psicóloga clínica (entrevista a Eliodoro Quijano, 2012). 2012).

Entonces hay dos situaciones específicas que determinaron el surgimiento del programa de educación. La primera es la situación de la educación en los territorios indígenas, donde se identifica la operatividad de la educación institucional y el poco desarrollo del PEC en los territorios indígenas de la zona oriente; resultando en la conclusión del diagnóstico: *la disyuntiva entre el modelo educativo y las comunidades indígenas*. La segunda situación son los procesos de contratación docente en los territorios indígenas que propuso el CRIC. Estas situaciones se dan alrededor de estructuras (CRIC y establecimientos educativos) y sujetos sociales (como el COTAINDOC, los(as) docentes y las comunidades indígenas) que son los que configurarían el contexto dialéctico o tensionante que viviría el programa de educación.

Sin embargo, hay ambivalencias e interrogantes sobre el surgimiento del programa como: ¿Cuál fue la relación entre el problema territorial y lo educativo en el programa de educación, pues el primero fue el objetivo principal del COTAINDOC?, ¿Qué significó el diagnóstico en la surgimiento del programa? ¿Qué papel juega la educación en el COTAINDOC y en los pueblos indígenas de la zona oriente?

El primer nudo de hojas: los(as) docentes y maestros(as)

A partir del ejercicio del diagnóstico del tallo aparecen los(as) docentes, maestros(as) o profesores(as), que se encontraban trabajando en las instituciones educativas en los territorios indígenas de la zona oriente, como una expresión o manifestación del crecimiento de la mata de maíz. Junto a los profesores, los rectores y directores de núcleo (coordinador de varias instituciones educativas en un Municipio) aparecen como ejes problematizadores de la situación educativa en las comunidades indígenas. Estos serían la representación del “otro” en la afirmación étnica del COTAINDOC (“Nosotros”).

Los docentes, según los líderes y organizaciones indígenas, dificultaban el ejercicio de los derechos sociales y culturales reconocidos para los pueblos indígenas; como la adecuación y desarrollo de la educación a partir del entorno cultural, social, territorial, político y económico de los pueblos indígenas. Se exaltaba como problema educativo la falta de articulación de estos con los planes de vida de las comunidades y, los enfrentamientos entre líderes comunitarios y los profesores oficiales (COTAINDOC. 2000b). Así lo recuerda el mayor Alirio Sánchez:

“Una dificultad en el tema educativo en la zona oriente es que casi el noventa por ciento de los profesores no aceptaban las directrices políticas, ese era uno de los defectos. Eso le molestaba a la consejería” (entrevista Alirio Sánchez, 2012)

Esta identificación no fue producto de una representación ya hecha con anterioridad o concentrada en la narración mitológica o metafórica del territorio o, de la cosmología o, del mito de origen indígena, sino que fue resultado de un análisis de las relaciones históricas de la educación y las comunidades indígenas, que se dio a partir del diagnóstico. Es decir, que se identificó a los(as) docentes a partir del lugar que tenían en las situaciones de la educación y la relación que había entre escuela-comunidad. Era tanto así, que el mayor Eliodoro Quijano recuerda que la relación con los(as) docentes se agudizó con la reorganización de la educación que se hizo tras la Ley 715 de 2001; pues ésta cambió la situación de la educación, centralizando las funciones y proyectos educativos en los directores de núcleo y SED (entrevista a Eliodoro Quijano, 2012). Siguiendo lo anterior, se afirma que los docentes y rectores no se articulan con las orientaciones de las autoridades y organizaciones indígenas. Un ejemplo de esto es el traslado y evaluación docente. Los

rectores y directores de núcleo no se planteaban la selección de docentes a través del diálogo y orientación de las autoridades indígenas correspondientes (Programa de Educación, 2003. COTAINDOC, 2004).

De igual manera, José Campo recuerda que cuando empezó el proceso de contratación de profesores(as) por parte del CRIC se crearon tensiones con los docentes:

“También nos tildaron que el CRIC, entre ellos la zona y los cabildos, estábamos privatizando la educación. Los mismos profesores oficiales. Porque cuando le colocábamos nosotros, en una parte donde el profesor enseñaba 1-2-3-4-5[grados escolares] el hacía el papel de todo; para mí era claro que un profesor para cinco grupos no lo va a desempeñar bien porque se lo va a pasar controlándolos. Entonces hablábamos de la calidad educativa que como se iba a mejorar cuando con 5 grupos no se va a poder desempeñar bien. Cuando se contrató ya al menos se le quito uno o dos grupos, Entonces el profesor oficial se ofendió y empezó con la interpretación que nosotros estábamos privatizando la educación. Nosotros los indígenas, el CRIC y las autoridades estábamos privatizando la educación” (Entrevista a José Campo, 2012)

El proceso de contratación de profesores(as) que se hizo generó conflictos entre estos y las organizaciones indígenas (los cabildos, el COTAINDOC y el CRIC). Como bien lo expresa la narración de José Campo, se identificaban a las organizaciones, autoridades y comunidades indígenas en el lugar de la transformación y mejora de la educación indígena; mientras que, a los(as) docentes, rectores y directores de núcleo con la situación actual y problemática de la educación (la mala calidad, la no aplicación del PEC, la disyuntiva entre institución educativa y autoridades indígena, la pérdida de la identidad indígena, etc.). Los(a) docentes señalaron al CRIC de privatizar la educación, ya que -cuenta José Campo- los(as) docentes oficiales empezaban a sentir en peligro sus espacios y derechos laborales con la contratación de profesores(as) por otra entidad que no fuera el estado, lo que generó un distanciamiento entre los(as) docentes y las organizaciones indígenas (entrevista a José Campo, 2012)

La contratación permitió una diversificación de la relación que se tenía entre el docente-comunidad; pues ahora había docentes contratados por la SED (provisionales), por el MEN (los de propiedad o planta) y, otros, los (as) docentes contratados por la organización indígena regional (oferentes) (Entrevista a José Campo, 2012). Pues, según cuenta José Campo, la intención era que los(as) profesores(as) oferentes empezaran a cuestionar los

currículos y los proyectos pedagógicos que desarrollaban las instituciones educativas donde iban a empezar a trabajar (entrevista a José Campo, 2012); un trabajo diferente al esperado por los docentes oficiales. Esto generó que se empezará a cuestionar el rol que estaban tomando algunos los profesores oferentes o contratados indígenas por el CRIC, por parte de algunos directores de núcleo, docentes de propiedad y padres de familia.

En suma, la relación con los docentes en esta etapa se determinó de acuerdo a la relación del programa con el PEBI y la organización regional. El PEBI había reflexionado sobre el papel de la formación de maestros(as) indígenas y había hecho algunos convenios con la SED y FNR sobre la contratación de maestros indígenas y no indígenas (Avelina Pancho, 2007). Estas experiencias propuestas desde la organización regional estaban siendo asumidas por el Programa de Educación del COTAINDOC. Así, el trabajo del programa con los docentes giró alrededor de la necesidad de saber cuántos profesores(as) y estudiantes matriculados y no matriculados había (entrevista a Eliodoro Quijano, 2012). Y la identificación y diversificación docente, que encarnan el desarrollo del quehacer del programa desde 1999 hasta el 2005, se produjeron tanto por el diagnóstico y la contratación docente (aspectos que acompañó el PEBI-CRIC). Lo anterior, generó un trabajo más administrativo que pedagógico con los docentes, ya que aunque la contratación docente permitió una divergencia docente esta solo se vería reflejada en el campo administrativo y político (oferentes, provisionales y de planta), pero no se abrieron espacios para la reflexión pedagógica. Sin embargo, la manera cómo se expresó lo anterior fue colocándole a esta identificación una narración propia, asociando al docente con la historia de la educación en los pueblos indígenas. Así, el programa reflexionó sobre los(as) docentes entorno a la situación histórica y problemática de la educación en los territorios indígenas de la zona oriente, en donde la identificación del docente, en tanto “otro”, simbolizaba el desarrollo de la educación eclesiástica y/u oficial en los territorios indígenas hasta al momento.

El segundo nudo de hojas: “Nosotros” y el PEBI

Otro sujeto que aparece en los espacios y expresiones del programa es la organización indígena regional. El CRIC ya trabajaba antes de la creación del COTAINDOC con algunas comunidades indígenas, haciendo el diagnóstico del estado de la educación en cada territorio indígena (CRIC, 2004). El Programa de Educación del COTAINDOC surge

acompañado el trabajo que venía haciendo el PEBI con los resguardos de la zona oriente; por ello, el CRIC no apareció como un sujeto inactivo o disyuntivo como el maestro(a), sino apareció como un indicador y potencializador de la identidad étnica.

Cuando surgió el COTAINDOC, el programa de educación no se había estructurado o conformado debido a que no se tenían recursos económicos que lo sostuvieran y, a que no había una fuerte apropiación de las comunidades indígenas por el COTAINDOC (entrevista a Julio Almendra. COTAINDOC, 2004a). Frente a esta situación, el PEBI y la organización regional aparecieron ante el programa como un referente del camino por tomar en tanto a propuestas, estructura y dinámica. Así, por ejemplo cuando se diseñaban las políticas educativas del COTAINDOC se determinó que el programa debía trabajar alrededor del Comité de Educación de los Territorios indígenas del Cauca –CETIC- que había impulsado el PEBI (Programa de Educación. 2003. 4).

El quehacer del programa con relación al PEBI consistió en servir de intermediario o representante entre las comunidades/autoridades indígenas locales y el CRIC. Así, tanto el análisis sobre la situación de la educación en la zona oriente (el diagnóstico), como el trabajo de solidificación de estadísticas de las instituciones educativas, tenían acompañamiento del PEBI (entrevista a Julio Almendra, 2012. Programa de Educación, 2004). Así se tenía la idea desde el programa de educación, que si el CRIC/PEBI abren espacios para construir la educación propia, la dinámica zonal y local se iban a nutrir y solidificar (entrevista al Eliodoro Quijano, 2012).

En suma, las políticas educativas y los espacios elaborados por el programa de educación se permearon del PEBI y el CRIC. Pues para alcanzar las metas que se le encomendaban al programa se había determinado la necesidad de coordinar actividades entre las autoridades/comunidades indígenas y el PEBI (Programa de Educación. 2003. 27-29). Sin embargo, este potencializador estaba también en tensión. El mayor José Campo recuerda que cuando entro a la consejería del COTAINDOC (2004), el PEBI estaba muy distanciado, ya que las discusiones que tenían el programa y el PEBI no se aterrizaran y se nutrían de la situación/propuestas de las comunidades indígenas (entrevista a José Campo, 2012). Este distanciamiento se reflejó en el poco trabajo que adelantó el programa con las

comunidades, cabildos y establecimientos educativos alrededor de los proyectos educativos comunitarios.

Un posible nudo de hojas desde el tallo: El PEC

El PEC había llegado a los pueblos indígenas de la zona oriente a través del PEBI en la década del noventa. Y en el COTAINDOC, aunque el diagnóstico se había hecho sobre el estado del PEC o, más bien sobre el Proyecto Educativo Institucional -PEI, dentro de las primeras dos coordinaciones (2000-2002 y 2002-2004) el Programa de Educación no había avanzado en una propuesta de diseño y construcción del PEC. En el 2004 se empezaron a abrir unos discusiones sobre cómo debería ser el quehacer del programa de educación en relación a los PEC; una idea que surgió fue la de diseñar un PEC a nivel zonal, es decir, un PEC conjunto para todas las escuelas de los territorios indígenas de la zona oriente. El mayor Eliodoro recuerda que:

“.....hacer un PEC zonal sería muy difícil. Es muy importante hacer la declaratoria de pueblo porque eso implica construir sistemas diferentes. Porque si es un pueblo es distinto. Yo lo analizaba, porque incluso es hasta bueno lo de Pueblo. Es un reto para cada uno, para cada pueblo indígena” (entrevista a Eliodoro Quijano, 2012)

La idea de un PEC zonal se cuestionaría debido a que estaba en contravía a la situación y contexto del COTAINDOC, en donde se reunían cinco pueblos indígenas. Frente a esta situación, se propuso que la construcción del PEC se hiciera desde cada pueblo indígena, a partir de la participación activa de cada comunidad (Programa de Educación. 2003. 15-17). Y fue en esta dirección por donde los pueblos indígenas de Ambaló y los nasas del Cabildo de Tumburáo habían empezado a trabajar el PEC antes (entrevista a Eliodoro Quijano, 2012).

El trabajo del PEC consistió en enlazar la indagación y reconocimiento de lo que significaba ser Polindara, Ambalueno, Nasa, Misak y/o Kizgueño con las dinámicas de la construcción de la educación. Es decir, construir el PEC implicó el reconocimiento y el trabajo de una comunidad sobre su afirmación étnica. Así, las organizaciones y comunidades indígenas al momento de diagnosticar el PEC identificaron una historia común en relación con la sociedad nacional (la pérdida y reconocimiento de la identidad étnica); la prioridad de recuperar o fortalecer la lengua indígena y las prácticas culturales de

cada pueblo; y una forma de organización social (el cabildo) que determinaba las dinámicas de los pueblos indígenas (COTAINDOC, 2011).

El desarrollo que tuvo el PEC en el programa en estos primeros años correspondió, no tanto al fortalecimiento del cabildo y de las autoridades indígenas (aunque se le relacionara con estas), sino como propuestas educativas de la organización regional que se estaban posicionando regional/nacionalmente (entrevista a Eliodoro Quijano, 2012). Sin embargo, el programa reconoció confusiones y prevenciones entre las mismas comunidades sobre el PEC, como también, la falta de apersonamiento por parte de las autoridades y cabildos sobre este tema (Programa de Educación, 2003).

Madurando y recogiendo el maíz: Los encuentros, los procesos y el fruto

Las otras raíces que fueron surgiendo al crecer el maíz

Esta segunda fase inicia a partir del nombramiento de Silvia Jimena Muelas (del Territorio de Kizgó) como coordinadora política del programa de educación, en el cuarto Congreso del COTAINDOC en Pitayó en el 2006; y con el nombramiento del coordinador pedagógico Heliodoro Quijano y con dos apoyo pedagógico profesionales -el mayor Dilio Pillimúé (Territorio de Ambaló) y el antropólogo Mauricio Prada (entrevista a Silvia Muelas, 2012). El consejero mayor del COTAINDOC para el 2006, Jorge Sánchez (del Territorio de Ambaló), le insistió al programa de educación concentrarse en fijar el lugar y la acción de la organización zonal en el tema educativo. Esta afirmación del COTAINDOC consistía en sentar una decisión y un lugar de las autoridades indígenas locales sobre la situación de las instituciones educativas en los territorios indígenas (entrevista a Jorge Sanchez, 2012).

A éste posicionamiento se le denominó “Análisis Político”; el consejero Jorge Sánchez siempre le insistió al equipo un análisis y una exposición sobre la situación de la educación mundial, la educación para el comercio, de la situación interna, de la problemática territorial, de las normas. Sin embargo, Silvia Muelas recuerda que cuando ella entró a trabajar al programa, el “Análisis Político” era algo nuevo y un reto personal para muchos allí (entrevista a Silvia Muelas, 2012). De hecho, Silvia afirma que era necesario investigar qué era y cómo se construía el SEIP, pues no era algo que ya estuviera hecho (entrevista a

Silvia Muelas, 2012). A pesar de lo anterior, el “*Análisis Político*” sería una raíz que determinó el crecimiento del programa en esta segunda etapa.

A partir del diagnóstico, la situación de los procesos educativos locales al final de la coordinación de Silvia Muelas (entre el 2007 y el 2008) empezaban a tener una mayor relación con el programa de educación. Jorge Sánchez recuerda que los cabildos empezaron a pedirle al programa acompañamiento y orientación política y administrativa sobre el traslado docentes, los PEC y los derechos de los pueblos indígenas (entrevista a Jorge Sánchez, 2012). Lo anterior, se atizó tras los convenios entre el CRIC y la SED/MEN para la contratación de profesores(as) oferentes¹⁰, pues esto generó conflictos y transformaciones en la relación entre el programa y los docentes y en las dinámicas internas de las comunidades indígenas (entrevista a Silvia Muelas, 2012). Así otra raíz fue tanto el ejercicio de contratación docente de la organización indígena regional, como la apropiación de las comunidades indígenas sobre la organización zonal y el espacio del programa.

Esta misma raíz tuvo eco en el V congreso del COTAINDOC en el 2008, el cual giró alrededor de la reflexión sobre el ejercicio de contratación docente que adelantaba el PEBI-CRIC. Allí se afirmó que en la zona oriente había 389 maestros de los cuales 208 eran de propiedad, 173 provisionales y 38 oferentes, siendo estos últimos los que deberían asumir el papel de dinamizadores de la construcción del PEC en los establecimientos educativos (COTAINDOC, 2012). Así, el coordinador entrante del programa de educación, Dillio Pillimuet (Territorio de Ambaló), tenía como tarea acercarse a los docentes oferentes y fortalecer los espacios de comunicación con las autoridades indígenas como herramientas para construir la educación propia.

Así otra raíz es el trabajo que hizo el programa con los docentes entre el 2007 y el 2009, ya que expresaría una transformación de la mata de maíz. El programa hizo dos ejercicios con los(as) docentes, el primero fue el ejercicio de organizar, revisar y/o reconstruir los PEC que había en cada comunidad con los(s) docentes (Programa de Educación, 2008); y el segundo ejercicio fue detallar los movimientos (traslados) y decisiones que tomaba la SED

¹⁰ Son los(as) profesores(as) que surgen de los nuevos convenios entre el CRIC y el estado a partir de 1997. Estos son docentes temporales y con un contrato por prestación de servicio anualmente.

y que afectaba las propuestas de las organizaciones indígenas (entrevista con Joaquín Tombé, 2012).

El tallo para la maduración: La Educación y los Encuentros

El quehacer del programa de educación en esta segunda fase se crecimiento de dio a partir de la necesidad de articular la educación con el entorno que vivían las comunidades indígenas. Esta símil entre educación/entorno tendría lugar en los diferentes encuentros de sensibilización y socialización que haría el programa con cada una de las comunidades y cabildos indígenas (Programa de Educación, 2006a). La manera como el programa desarrolló estos encuentros consistía en “coger lo de afuera y poner lo de adentro”, en palabras de Silvia Muelas (entrevista a Silvia Muelas, 2012). Así, se exponía las políticas y proyectos educativos de las instituciones estatales (como el MEN y SED) y la de los establecimientos educativos oficiales (Programa de Educación, 2006), y en contraste se preguntaba “¿Que significa ser “indio? ¿Cómo estamos rescatando y fortaleciendo nuestros elementos culturales?” (COTAINDOC, 2006).

La intención con estos encuentros fue la formación política, más allá de la elaboración de un mapa educativo o de un análisis político, (entrevista a Silvia Muelas, 2012). El programa había identificado que con el cambio anual de cabildo y autoridad indígena, el trabajo que el programa había hecho con el anterior cabildo no tenía continuación, ni articulación. Así que el equipo de educación decidió que más allá de los talleres o estadísticas, el quehacer del programa debía ser la formación política constante con las comunidades y autoridades indígenas (entrevista a Silvia Muelas, 2012). Esta, consistió en crear y/o apropiar espacios de constante dialogo con las comunidades/autoridades indígenas sobre los problemas específicos de las comunidades y las situaciones educativas conflictivas.

Al momento de empezar a construir espacios de formación política el programa pudo crear/participar en diferentes espacios y actores. Así, las reuniones o encuentros que tuvo el programa se multiplicaron en comparación a la primera etapa de siembra. Surgieron diferentes encuentros y con diferentes propósitos, lo que le permitió al programa diversificar su quehacer. Están los encuentros locales, que son las que se hacen con cada una de las comunidades, cabildos y autoridades indígenas. Estas tienen como objetivo identificar la situación, las necesidades y los propósitos de una comunidad indígenas

alrededor de la educación (entrevista a Joaquín Sánchez, 2012); y representa un espacios necesario dentro del trabajo del programa de educación. Luego, están los encuentros regionales, que se relacionan con las funciones y estructuras de la organización regional (CRIC y PEBI) y que tienen una connotación amplia y dialógica. Pues por un lado, representa el dialogo y la relación que hay entre los pueblos indígenas y el estado/sociedad nacional; y por otro lado, enmarca la participación y el lugar que tiene los pueblos indígenas del oriente a nivel regional (en el departamento del Cauca) (entrevista a Joaquín Sánchez, 2012). Por ultimo están las reuniones zonales, las cuales se hacen con las autoridades indígenas de cada cabildo, los líderes y lideresas de los diferentes pueblos indígenas y los programas/consejería del COTAINDOC; y tienen el propósito de encontrar algo en común para poder lograr que los diferentes cabildos se reconozcan y actúen colectivamente (los encuentros de cabildos, Juntas Directivas de Educación, Diplomados, etc.) (Programa de Educación, 2006c).

La coraza del tallo: El mapa educativo, los encuentros y las relaciones

Recuerda Silvia Muelas, que a partir de la Ley 100, en el 2005 se dio una reestructuración en los hospitales y entidades prestadoras del servicio de salud social, como los entes territoriales (alcaldías) o entidades especiales; así fue el caso de la Entidad Prestadora de Salud Indígena –EPSI AIC- del CRIC, que estaba sufriendo una reestructuración económica y organizativa, reduciendo sus recursos económicos y físicos, como también centralizando la estructura organizativa (entrevista a Silvia Muelas, 2012). Lo que hizo el programa de educación fue retomar el análisis que se había hecho sobre la realidad que vivía el proyecto de salud indígena del CRIC y, el mismo proyecto IPS – I TOTOWAMPA, lo articuló con la reflexión sobre la educación. Concluyendo que la estructura y el modelo que tenían las instituciones educativas iban en el mismo sentido que las reestructuración de los hospitales (Entrevista a Silvia Muelas, 2012).

Así, se empezó a hacer una “Mapa Educativo” que consistió en mirar cómo operaban las instituciones educativas en los territorios indígenas, observando la organización institucional, los proyectos pedagógicos, la tasa técnica, la tipología escolar y las canastas educativas que manejaban cada institución (aspectos que eran manejados por los directores de núcleo y los rectores de cada institución) (entrevista a Silvia Muelas, 2012).

Encontrando el programa que la manera como estaba organizada la educación institucional generaba divisiones dentro de las comunidades y no reconocía a las autoridades indígenas.

Recuerda Silvia Muelas que el equipo identificó dos situaciones diferentes. Por un lado, estaban los territorios indígenas de Quichaya, La Gaitana, Tumburao, La María y Totoró; este grupo manejaba solo un grupo de profesores alrededor de una institución educativa, desarrollando una estructura organizativa y administrativa centralizada, con un proyecto pedagógico comunitario o institucional. Por otro lado, estaban los resguardos de Polindara, Ambaló, Kizgó, Pitayó, Paniquitá; aquí, en cada territorio existían entre dos a cuatro instituciones educativas independientes -la mayoría con una o más sedes. Y cada una aplicaba una dinámica diferente ya que su relación era directamente con el director de núcleo y la SED en Popayán (entrevista a Silvia Muelas, 2012).

El programa de educación comprendió que la estructura educativa en un territorio determinaba la relación y el proceso educativo entre la institución educativa y la comunidad. Cuando había más de una institución educativa por territorio se generaban competencias y confrontaciones entre las comunidades educativas (padres de familia, docentes y rectores), pues estas se organizaban a partir de las instituciones educativas. Por otro lado, cuando había solo una institución y proyecto educativo por territorio, se miraba más cómo se desarrollaba el modelo educativo: la identificación/manejos de los recursos de las instituciones, la relación con la comunidad educativa y la concepción sobre la educación (entrevista a Silvia Muelas, 2012).

Por ejemplo se miró el caso de Pitayó, uno de los cabildos Nasa más antiguos en el movimiento indígena caucano pero, también, más alejado del COTAINDOC. En esta comunidad Nasa habían cuatro instituciones educativas diferentes (la I.E. Centro Integrado de Servicios -CIS, la I.E. Renacer Paez, el C.E.R. La Ovejera y C.E. Nazaret). Esto generaba división de la comunidad debido a que se organizaban alrededor de las instituciones y no alrededor de la autoridad y cabildo indígena, desarrollando cuatro proyectos educativos institucionales o comunitarios diferentes (entrevista a Silvia Muelas, 2012). Esto generaba divisiones entre la comunidad nasa del Cabildo de Pitayó, ya que se generaban conflictos y separación en la comunidad por construir proyectos educativos acorde a las instituciones, por cual escuela era mejor y por cual debía ser el centro

educativo –la cual recibía más recursos (entrevista a Silvia Muelas, 2012) En suma, así lo afirma Silvia Muelas: *“Interpretamos que había división territorial, división del pueblo nasa, división política o sea que el cabildo tenía que gobernar a parte de estas medidas y la división en la parte educativa”* (entrevista a Silvia Muelas, 2012).

Pero la conclusión del equipo fue más allá, ubicando un reproductor de esta situación y una posible solución. La situación de disputa de la situación educativa y la división de las comunidades en algunos territorios indígena fue atizada por la Ley 715 de 2001, impulsada en el marco de la política de la Revolución Educativa del gobierno de Álvaro Uribe (Programa de Educación, 2006a). Esta ley estableció un modelo educativo que priorizaba la estructura y administración de la educación alrededor de la oferta y la demanda, a partir de la ecuación: entre más niños mayores recursos y entre menos niños menos recursos, capital humano e infraestructura (Castellanos y Caviedes, 2007). Asimismo, se identificó que la Ley 715 y la lógica del modelo educativo que esta proponía no reconocían, ni articulaban a las autoridades indígenas; y por el contrario, centralizaba la toma de decisiones en la SED y en los directores de núcleo (entrevista a Silvia Muelas, 2012). Entonces, la decisión del programa y la consejería del COTAINDOC fue salvaguardar el gobierno y la autoridad indígena como fuente de reconocimiento y protección del derecho a la educación de los pueblos indígenas; y negar la Ley 715 (entrevista a Silvia Muelas, 2012).

El programa de educación empezaría a buscar y abrir más espacios de encuentro y diálogo con cada una de las autoridades y cabildos indígenas de la zona oriente. Se crearon diferentes talleres, reuniones, discusiones y encuentros con las autoridades indígenas, con el propósito de relacionar su quehacer con los procesos pedagógicos de las instituciones educativas (entrevista a Dillio Pillimuet, 2012). Los encuentros y espacios zonales entre las autoridades aumentaron durante este periodo; por ejemplo, tanto la coordinación de Silvia Muelas, como la de Dillio Pillimuet, realizaron cada una dos J.D.E. con las autoridades indígenas (Gutiérrez, 2012). Y de igual manera, se realizaron dos encuentros pedagógicos con los(as) docentes oferentes sobre construcción de Memorias Pedagógicas y material educativo. Y en las comunidades donde había mayor problema de legitimidad de la autoridad indígena que trabajaban con el CRIC/COTAINDOC, el trabajo se hacía mediante los(as) profesores(as) oferentes, que apoyaban la necesidad de fortalecer la identidad, lengua, las

prácticas de los pueblos y el trabajo con las autoridades y cabildos indígenas (entrevista a Dillio Pillimuet, 2012).

También, el programa empezó a establecer convenios, relaciones y espacios con otras instituciones, organizaciones y/o personas con las que no había tenido mayor relación. Por ejemplo, en el 2006 mediante un proyecto titulado: “Seguimiento a los procesos educativos en los territorios indígenas del municipio de Silvia, Cauca”; el programa desarrollo un convenio con la Alcaldía de Silvia con el objetivo hacer un diagnóstico de las distintas experiencias de educación propia de las comunidades indígenas del Municipio de Silvia (Programa de Educación, 2006d).

De resto, recuerda Silvia Muelas, la relación con la SED y el MEN se hacía mediante el PEBI. Afirma ella que: “*siempre iba los coordinadores zonales hacia la secretaria como PEBI, como equipo zonal, no*” (entrevista a Silvia Muelas, 2012). En suma, el programa empezó a experimentar/narrar la posibilidad de construir espacios de dialogo y significación de la educación propia que partieran de las autoridades y organizaciones indígenas. Por ejemplo, resultado de alguno de estos encuentros fue la creación de espacios de participación y ejercicios de control territorial por parte de las autoridades indígenas en los procesos e instituciones educativas (entrevista a Silvia Muelas, 2012).

El nudo complejo del maíz: El PEC y la educación en la zona oriente

Las autoridades y las organizaciones como identidades indígenas

El trabajo sobre el PEC giró sobre lo hecho en el Mapa Educativo y en el Análisis Político. Así, éste nudo de hojas surge del movimiento del tallo, como un espacio de trabajo y alimentación del programa de educación, pues el PEC se veía como un elemento para la transformación de la situación de la educación. El programa construyó su trabajo sobre el PEC a partir de su articulación al gobierno y autoridad indígena (asambleas y cabildos), a la identidad étnica (El ser Nasa, Misak, Ambaluego, Totoroes, etc.) y a la unidad de los pueblos indígenas (el COTAINDOC/CRIC) (Programa de Educación, 2006a) –aspectos que no estaban articulados en la educación oficial. Así lo recuerda Silvia Muelas:

“Entonces, nosotros nos olvidábamos de los currículos y nos decíamos: ¿por qué vamos a hablar de currículos, si la gente no tienen claro lo de territorio?, ¿por qué hablar del

currículo, si no tienen la identidad?, ¿para qué vamos a hablar de currículo si la gente defiende a sus profesores resabiados?” (entrevista a Silvia Muelas, 2012)

Empezar a discutir y dialogar sobre el PEC no fue tarea fácil, hubo varias tensiones y confrontaciones con diferentes sujetos. Silvia Muelas, recuerda que cuando el programa colocó el PEC sobre la mesa de trabajo con las instituciones educativas, los docentes no le colocaban atención a las implicaciones que conllevaba hacerlo (entrevista a Silvia Muelas, 2012). Sin embargo la situación cambiaría, pues el PEC como proyecto étnico se definió en el Mandato Educativo de Polindara en el 2007, en donde las autoridades indígenas determinaron que la construcción del PEC se debía hacer por territorio y comunidad indígena. Así, el programa construyó una guía de sistematización de los estados de los PEC para cada uno de los territorios indígena, con aspectos como el diagnóstico, la justificación, la misión, la visión, etc. (COTAINDOC, 2007a). Luego, el programa sistematizó y analizó los estados de los PEC's de manera zonal; en donde, a partir de un cuadro comparativo se colocó la descripción del estado actual (2009) del PEC en los territorios de Ambaló, La María, Polindara, Kizgó, La Gaitana, Jebalá y San Antonio y, se determinó priorizar el trabajo del programa con estos últimos tres territorios (Programa de Educación, 2009).

En los diferentes encuentros que el programa empezó a desarrollar con los docentes, las autoridades y comunidades indígenas para reflexionar sobre la construcción del PEC, surgió la discusión entre sí éste debía solo tener el contenido cultural de los pueblos indígenas o debía dialogar con los conocimientos tradicionalmente institucionales de la educación oficial (Notas del Diario de Campo, 2012). El mayor Dillio Pillimuet afirma que la educación propia no dejó de interactuar con el conocimiento “occidental” que se desarrollaba en la escuela oficial (Entrevista a Dillio Pillimuet, 2012). Al contrario:

“...hay que confrontar esos dos conocimientos de acuerdo a la realidad, al contexto en que no movemos y como los contextos son permanentemente cambiantes. Entonces, por eso en el PEC no podíamos dejar de hablar de cosas concluidas, de cosas absolutas, sino que son permanentemente flexibles y que permanentemente están en construcción” (Entrevista a Dillio Pillimuet, 2012).

Un aspecto que el trabajo sobre el PEC implicó fue una reflexión por parte de las organizaciones y autoridades indígenas sobre los espacios que cómo pueblos indígenas tenían para la trasmisión de conocimiento –tanto de “adentro” y de “afuera”. Se empezó, cuestionando el lugar central que tenían el aula, el salón y el maestro en los procesos escolares y pedagógicos; así, se empezaron a pensar pedagogías propias que consistían en buscar otros espacios pedagógicos o de enseñanza y aprendizaje que se centraban en los espacios y actividades comunitarias y organizativas (entrevista Joaquín Tombé, 2012). Varios excoordinadores del programa y exconsejeros del COTAINDOC expresan que la educación es la trasmisión de conocimientos y experiencias que permite la toma conciencia, sobre sí mismos, tanto de un individuo como de una comunidad. Así, la educación se debía articular con la necesidad de conocer y reivindicar una identidad étnica en tanto pueblos indígenas del oriente del Cauca; unos rituales y espacios comunitarios como el Çxapu´c, el ritual de las semillas, los solsticios o Sek Buy, los trabajos comunitarios o mingas, las asambleas y la organización alrededor del cabildo; y, reivindicar unos conocimientos o saberes específicos y locales que median la relación entre naturaleza y la comunidad (entrevista a Silvia Muelas, 2012)

Al final, el PEC representó la discusión por parte de las autoridades/organizaciones indígenas sobre la tensión que se daba entre los problemas y el entorno de las comunidades indígenas y la necesidad de articularlos con los conocimientos “occidentales”, que estaban plasmados en el PEI. El PEC empezó a ser una forma de socialización política e histórica de la relación entre pueblos indígenas y sociedad nacional, alrededor del ámbito de la educación. Por ahora, las primeras confrontaciones que se darían serían sobre quién puede enseñar y transmitir el conocimiento, tanto “indígena” como “no indígena” (entrevista Joaquín Tombé, 2012. entrevista a Dillio Pillimuet, 2012).

El nudo de hojas de maíz: Docentes, maestros(as) y dinamizadores(as) comunitarios(as)

La relación entre el programa y los(as) docentes o dinamizadores comunitarios se afianzaría y trasformaría en esta etapa (2006-2011), al contrario de la anterior, aquí los docentes serían una expresión del crecimiento vegetal de la mata de maíz e implicarían el desarrollo de algunos frutos, convirtiéndose en parte del quehacer del programa de educación. Durante el 2006 los docentes no serían un posible escenario para la construcción de la educación

propia; por ejemplo en el informe anual sobre los objetivos generales del Programa de Educación del COTAINDOC, presentado al PEBI, no aparece el trabajo con los(as) docentes (Programa de Educación, 2006c). Por el momento, el programa se concentraría en la reorganización de las instituciones educativas -debido a la Ley 715- y lo que implicaba la contratación docente. Esto último se atizó con la C-208 de la Corte Constitucional el 21 de marzo del 2007, la cual determina al Estado la necesidad de disponer una legislación y unos mecanismos especiales para las situaciones administrativas relacionadas con la vinculación, administración y formación de los docentes y directivos docentes en los establecimientos educativos estatales ubicados en territorios indígenas, la cual debía concertar con las organizaciones indígenas (entrevista a Silvia Muelas, 2012).

Como la contratación había generado una diversificación docente, que implicaba una articulación diferente entre la comunidad, las organizaciones y los docentes oferentes, la relación del programa con esos “*otros*” profesores(as) no sería la misma que con los docentes oficiales o de planta (Entrevista a Silvia Muelas, 2012). Así, el programa de educación realizaría una J.D.E. para tratar con las autoridades indígenas algunos posibles procedimientos y criterios para la selección de los profesores oferentes (COTAINDOC, 2007). Como también, implicó que el programa propusiera espacios de diálogo y evaluación con estos docentes, como el diplomado en “*construcción de PEC en el marco del Plan de Vida*” (Programa de Educación, 2007b). En suma, los(as) docentes ya no se identificaron como un sujeto antagónico a la identidad y afirmación étnica, sino como un actor válido en la construcción del PEC, dinamizadores de procesos comunitarios y como una figura transformadora de la situación de las instituciones educativas (entrevista a Carlos Sánchez, 2012). Así, se identificaron algunos criterios, perfiles y procedimientos para la selección, vinculación/desvinculación docente (oferente); como también, algunos aspectos para la evaluación o valoración de los mismos (COTAINDOC, 2008b). Los procedimientos y criterios tenían el fin de vincular a las comunidades y autoridades indígenas al ámbito escolar e impulsar la toma de decisiones de estas allí. Pero por el momento, solo serían los docentes oferentes los que dialogaron/aprobaron los nuevos procedimientos de la selección y el traslado docente.

Sin embargo, este cambio de identificación y lugar de los(as) docentes siguió manteniendo relaciones tensionante con las organizaciones indígenas, pero ahora de manera diferente. Al ser posible los(as) docentes un sujeto para las transformación de la situación educativa, encarnan o viven los choques que se dan cuando se cohesionan las propuestas de las organizaciones indígenas y del sistema educativo nacional. La tensión y los choques que vivieron los docentes se dio en el marco de las concertaciones del CRIC y el COTAINDOC, por administrar el servicio educativo para los pueblos indígenas en el departamento del Cauca, con el MEN y la SED (Castellanos y Caviedes, 2007). Por ejemplo, al querer/poder acercar el programa a las estadísticas, a los planes de inversiones y a las canastas educativas de las instituciones educativas, el programa se encontró y confrontó con los rectores, los directores de núcleo y con la SED, que tenían poca comunicación y relación con las autoridades y organizaciones indígenas. Entonces, la diversificación de los(as) docentes trajo consigo la reconfiguración de la identificación del “otro” antinómico en la etnicidad, el cual ya no serán los docentes, sino la SED y los directores de núcleo -como sujetos antinómicos a la educación propia

El primer maíz: Diplomados y evaluaciones

Se hicieron dos diplomados sobre la construcción del PEC con docentes de la zona oriente. El primero diplomado fue “*Los Proyectos Educativos Comunitarios en el marco de los Planes de Vida*”, que se hizo con los docentes contratados por el CRIC. Allí participaron alrededor de 70 docentes, 10 promotores, 12 coordinadores locales y 20 líderes comunitarios (Programa de Educación, 2007b).

Recuerda Silvia Muelas que el diplomado tuvo una intensidad de 240 horas comprendidas en tres encuentros presenciales. El primer encuentro consistió en una contextualización sobre las organizaciones y los pueblos indígenas en la zona oriente del Cauca (Programa de Educación, 2007b). Allí se les preguntaba a los(as) docentes qué entendían por el CRIC, por el COTAINDOC y por el Cabildo, cuáles eran los principios y reivindicaciones de las organizaciones indígenas y cuáles eran los pueblos indígenas de la zona oriente (entrevista a Silvia Muelas, 2012). El segundo y el tercer taller desarrollaron ¿qué es el PEC? y ¿cómo se construye? mirando los conceptos, fundamentos, finalidades y diferencias entre PEI/PEC (Programa de Educación, 2007b). Al final, el diplomado le permitió comprender al

programa que los(as) maestros(as) no sabían cuántos resguardos y pueblos indígenas habían en la zona oriente, no conocían que era los planes de vida y el PEC, ni las organizaciones indígenas (entrevista a Silvia Muelas, 2012).

Luego, se montaría el diplomado de “*Currículo propio en el marco del PEC*” en el 2008; el cual tenía la intención de conocer la experiencia de los docentes en la zona oriente y en otros lugares (entrevista a Silvia Muelas, 2012). Allí, se trabajó con los(as) profesores(as) oferentes los aspectos pedagógicos, organizativos y políticos alcanzados por estos en su práctica pedagógica; como también, el lugar del currículo en la construcción del PEC y PEI (Programa de Educación, 2008d). Asimismo se conocieron y dialogaron con las experiencias de construcción de currículos y proyectos pedagógicos del Centro Educativo de Formación Integral Luis Ángel Monrroy -CEFILAM, de Pueblo Nuevo-Caldono, y con el proyecto educativo de la Granja Escuela Amalaka, en Popayán (Programa de Educación, 2008d).

A partir de las reflexiones ocasionadas por estos espacios formativos el programa de educación estableció la necesidad de hacer un ejercicio de control territorial y de participación por parte de las autoridades indígenas sobre los(as) docentes (Programa de Educación, 2008c). Así, en la J.D.E. en el 2008, el programa junto a las autoridades indígenas definirían los principios y procedimientos para la selección, traslado y desvinculación docente (COTAINDOC, 2008a). Algunos criterios para la selección docente fueron: haber presentado servicio al cabildo, tener conocimientos académicos y del proceso organizativo indígena, el o la docente debe ser capaz de asumir un dialogo integral con los diferentes componentes del plan de vida de los pueblos indígenas, conocer de legislación y cosmovisión indígena (COTAINDOC, 2008a). Y los procedimientos para su selección y traslado son: el cabildo postula y controla el quehacer del docente, el o la docente debe ser reconocido, avalado y evaluado por la comunidad indígena del territorio donde trabaje (COTAINDOC, 2008a).

Sin duda, estos criterios y procedimientos representan una intención de las autoridades y organizaciones indígenas por formar y contratar a docentes indígenas de la misma comunidad, preferiblemente o, que conocieran y dialogaran con estas mismas. Como

también, manifiestan unas operaciones para el traslado/selección docente que parten desde la participación y toma de decisión de las autoridades indígenas.

El segundo maíz: Memorias Pedagógicas o Bitácoras

Las bitácoras o memorias pedagógicas surgió por iniciativa del equipo de educación entre el 2006 y 2007 (entrevista a Silvia Muelas, 2012); y sería otra gran fruto de la mata de maíz. Esta propuesta era un trabajo principalmente con los(as) docentes oferentes; donde estos fueron poco a poco apropiando el ejercicio tanto que le sugirieron al programa cambiarle el nombre por el de *Memorias Pedagógicas*. Actualmente son más de 40 las memorias pedagógicas que los(as) docentes de la zona oriente hacen anualmente (Gutierrez, 2012). Silvia Muelas recuerda que Mauricio Parada, Susana Piñacué y Diana Granados -estas últimas trabajaban en el PEBI- fueron los que le propusieron al programa hacer las bitácoras como un posible trabajo del programa con los(as) profesores(as) (entrevista a Silvia Muelas, 2012). El programa tomó la propuesta y la definió con la intención de conocer las realidades y situaciones de las instituciones educativas desde la interpretación de los(as) docentes, a partir de la descripción o narración de las actividades pedagógicas que desarrolla el docente cotidianamente en su espacio laboral (Programa de Educación, 2007c).

La Memoria Pedagógica le permitió al programa entender algunos problemas del modelo educativo actual, como la manera en que lo(as) docentes manejaban la temática educativa, el currículo académico, los proyectos pedagógicos y la relación de estos con las comunidades/autoridades indígenas. Por ejemplo, recuerda Silvia Muelas que algunos maestros colocaban en las bitácoras toda lo que hacían en la clase que dictaban pero nunca relacionaron su quehacer con la comunidad, con la autoridad o con las organización indígenas (entrevista a Silvia Muelas, 2012). Asimismo, afirma que muchos docentes no preparaban las clases en relación al entorno de los niños y niñas indígenas y, más bien, descargaban por internet el material educativo y los PEI que aplicaban en la escuela (entrevista a Silvia Muelas, 2012). En suma, las memorias pedagógicas recogían el trabajo que el docente realizaba con los niños, niñas y comunidad (Programa de Educación, 2007c).

Con el cambio de coordinación del programa en el 2008 cambiaría la intención y la forma de las memorias pedagógicas; al principio, no había condiciones o elementos temáticos centrales para su elaboración pero desde la coordinación de Dillio Pillimuet en adelante, las Memorias Pedagógica se estructuraron y enfocaron en un trabajo más específico (entrevista a Silvia Muelas, 2012). Las Memorias Pedagógicas girarían hacia detallar las acciones y espacios escolares (entrevista a Dillio Pillimuet, 2012). Así, se determinaría como criterios para la construcción de las bitácoras: “*la concepción y los avances PEC; la articulación y la relaciones con la comunidad; las práctica pedagógica; los compromiso y aporte al proceso organizativo; las actitudes y experiencia investigativa; las proyecciones y autocrítica; escritura, redacción y presentación*” (Programa de Educación, 2007c).

El programa sabía que los(as) docentes de propiedad y provisionales, como los rectores, no aceptaban que las organizaciones y autoridades indígenas evaluaran su trabajo, su espacio y su figura (Programa de Educación, 2008c); así que las Memorias Pedagógicas serían un espacio para conocer y reflexionar sobre la realidad que estaban viviendo las instituciones educativas. Los criterios se enfocaban en dos aspectos, uno era la reflexión política-organizativa que centra su atención en la relación entre el desarrollo de la educación y los espacios/propuestas de las organizaciones y autoridades indígenas (Cabildos, COTAINDOC y CRIC); y dos, una reflexión pedagógica, que se centra en la manera en cómo el quehacer del docente se sincretiza con los niños y niñas, los padres de familia, la comunidad y autoridad indígena.

El mayor Dillio Pillimuet expresa que lo que hizo el programa fue “*seducir, enamorar, atraer*” a los(as) maestros(as) (entrevista de Dillio Pillimuet, 2012). Este ejercicio de enamoramiento consistía en dos encuentros y diálogos: el primero fueron los encuentros con las autoridades indígenas para socializar y encontrar un criterio conjunto sobre el PEC, los propósitos de la organización zonal y la relación con los docentes oferentes; y dos son los encuentros con los(as) maestros(as), en donde se exponían y dialogaban con estos las directrices que había definido las autoridades y la comunidad sobre el proceso educativo (entrevista *Dillio Pillimuet, 2012*). A partir del “*enamoramiento*” el programa afrontó y afianzó la relación con los diferentes tipos de docentes que había y construyó un proceso de

formación con algunos. Por ejemplo, se trabajó con el cabildo de Ambaló, el cual ya estaba pensando sobre los criterios de evaluación o valoración sobre el cuerpo docente; y también, con los cabildos como Quichaya y La María que estaban empezando a interesarse en esta idea (entrevista a Dillio Pillimuet, 2012).

El nudo de hojas más grande: El SEIP, las estructuras educativas y los Mandatos

El CRIC-PEBI, la educación propia y el SEIP

Este nudo de hojas es el más grande en toda la mata de maíz y manifiesta el quehacer del programa de educación sobre el SEIP, el cual se va a complejizar en esta etapa de siembra. Al igual que cómo se forma una hoja de la mata, el crecimiento del SEIP tiene dos lados, por un lado está el desarrollo local y zonal que implicó trabajar el SEIP; y por el otro, está el desarrollo que tuvo el SEIP en el programa desde la organización regional. En ambos lados, el acompañamiento del PEBI al programa fue constante y fue éste el que permitió que el programa de educación trabaje sobre el SEIP.

La cercanía con el PEBI partió de la interpretación y conceptualización de la educación de los pueblos indígenas: *la educación propia*. Los encuentros con el PEBI le permitieron al programa entender y confrontar la situación de la educación en los territorios indígenas; y construcción conceptual de lo “*propio*”, lo cual sería la capacidad y el ejercicio de diálogo, reflexión y participación de las autoridades y comunidades indígenas sobre los procesos educativos (entrevista a Silvia Muelas, 2012). Entonces, el que hacer del programa se alimenta de estructuras organizativas como el CRIC/PEBI, pues el diálogo y los encuentros con estas permitieron que el programa se acercara a otras experiencias de construcción de PEC e interpretará y conceptualizará lo que significaba la educación “oficial” y “propia”.

Pero en la otra cara de la hoja (regional) la discusión de la educación propia se traslada al Sistema Educativo Indígena Propia (SEIP); la relación entre la conceptualización propia y el SEIP había quedado separadas –como los dos lados de una misma hoja de la mata maíz. Esta es la propuesta del PEBI-CRIC sobre el sistema educativo o modelo educativo integral de los pueblos indígenas del Cauca y, que es reconocida por el gobierno nacional en el Decreto 982 de 1999. Este sistema plantea unas estructuras organizativas que hacen parte/dinamizan el proceso educativo propio de las comunidades y cabildos indígenas (COTAINDOC, 2007b) esta la estructura regional (el PEBI), le siguen las estructuras

zonales (equipos o consejos de educación zonales) y, por último, los equipos o consejos educativos locales de cada cabildo.

Aunque el CRIC empezó a discutir cómo sería el sistema educativo indígena desde 1996 (CRIC. 2011, 8), antes del 2006 las autoridades indígenas y el COTAINDOC -como en muchas otras regiones del Cauca- no sabían qué era, ni cómo se iba hacer el SEIP (entrevista a Silvia Muelas, 2012). Las comunidades y cabildos indígenas no entendían lo que era el SEIP, la diferencia de éste con el sistema nacional de educación (Programa de Educación, 2008c); y fueron muy poco los cabildos que apoyaron a los consejos educativo con viáticos o cualquier otro apoyo, como en el caso de Ambaló o La María (entrevista a Dillio Pillimuet, 2012. COTAINDOC, 2008a). El SEIP se empezó a reconocer entre los cabildos y organizaciones indígenas zonales del Cauca entre el 2008 y el 2010 (Gutiérrez, 2011). Por lo que para el 2008, el programa definió que parte de su trabajo se centraría en socializar el SEIP con las comunidades/autoridades indígenas (Programa de Educación, 2008b). Así lo recuerda Dillio Pillimuet:

“para nosotros era claro que las autoridades educativas en cada territorio son los cabildos y que detrás de los cabildos están las estructuras propias de la educación, por eso eran los consejos educativos, programas o comités de educación o responsable en conexión, que en esa época mínimamente cada cabildo tenían así fuera una persona” (entrevista a Dillio Pillimuet, 2012)

El programa de educación zonal se reconoció como parte de la estructura organizativa del SEIP (entrevista a Silvia Muelas, 2012); empero fue necesario primero su socialización y dialogo con las comunidades /autoridades indígenas. El resultado de esta apropiación fueron las discusiones y proyecciones que las autoridades indígenas definieron en el Mandato Educativo de Polindara del 2007, sobre la autonomía educativa, y en la Resolución de San Antonio en el 2010, sobre los consejos de educación locales.

En suma, el SEIP representó el aumento de las relaciones y diálogos entre el programa de educación y la estructura organizativa regional, pues esta determinaría la manera cómo se relacionaría entre sí los pueblos y organizaciones indígenas del Cauca sobre el tema educativo. Por ejemplo, afirma Joaquín Tombé que el Sistema Nacional de Educación no ve la diferencia y la diversidad entre los mismos pueblos indígenas, por lo que es mediante

el SEIP que el programa y el COTAINDOC asumen un modelo educativo que parta de la diversidad étnica (entrevista a Joaquín Tombé, 2012). En suma, el programa de educación sería parte del SEIP, legitimando la propuesta del PEBI-CRIC; pero desarrollando una reflexión sobre el SEIP a partir de la situación zonal (la diversidad étnica).

El tercer maíz: Mandatos y Resoluciones Educativas

Según varios exconsejeros del COTAINDOC el Mandato es la forma en cómo legislan, determinan y/u organizan el dialogo, el querer y la acción los pueblos indígenas del oriente del Cauca (entrevista a Jorge Sánchez, 2012. Entrevista a Dillio Pillimuet, 2012. Entrevista a Alirio Sánchez, 2012). El Mandato se relaciona directamente con el entorno y las situaciones de los pueblos indígenas, como el territorio, la identidad étnica, la educación, la salud, los usos y costumbres, la organización social y la participación política. Y se hace a partir del encuentro y el dialogo colectivo entre las 12 comunidades y autoridades indígenas de la zona oriente mediante el COTAINDOC, como las asambleas, congresos y juntas directivas zonales. En suma, los Mandatos y Resoluciones son los ejercicios de dialogo y construcción conjunta, por parte de las autoridades y organizaciones indígenas, de la toma de decisiones y/o caminos que deben seguir las organizaciones, los cabildos y los pueblos indígenas. Así lo recuerda el exconsejero Jorge Sánchez: “...*el mandato es que la gente lo asuma, que la gente lo discuta, visualice el problema y diga voy hacer esto...*” (entrevista a Jorge Sanchez, 2012).

En la Junta Directiva del COTAINDOC en Polindara, en el 2007, el programa llevó una serie de reflexiones para trabajar en las comisiones con las autoridades indígenas las cuales surgieron del Mapa Educativo y, se referían a la determinación o influencia de la ley 715 de educación (reorganización educativa), las dificultades de las dinámicas internas de las organizaciones indígenas en el tema educativo (disyuntiva entorno/educación indígena) y la falta de claridad en la construcción del PEC (entrevista a Silvia Muelas, 2012. COTAINDOC, 2007a). La conclusión a la que se llegó a partir de las reflexiones de las diferentes comisiones fue la decisión o voz común de las autoridades indígenas de reestructurar la educación que se venía desarrollando en los territorios indígenas (entrevista a Silvia Muelas, 2012).

La intención del programa fue impulsar la reflexión conjunta por parte de los cabildos sobre la influencia de las leyes y decretos nacionales, la cuales generaban problemas y conflictos en los territorios indígenas (entrevista a Jorge Sánchez, 2012). El Mandato enfrentaba el problema del escaso ejercicio de participación de las autoridades indígenas en los procesos de construcción de la educación, la selección y (des)vinculación docente inconsulta y frente al desconocimiento/rechazo por parte de los docentes y rectores de las decisiones tomadas por parte de las organizaciones indígenas (COTAINDOC, 2007b). Así, el Mandato de Polindara va cuestionar las funciones de la estructuras de dirección y administración educativa que imponía la Ley 715 del 2001; tanto que posiciona el desconocimiento por parte de los pueblos indígenas de esta ley (COTAINDOC, 2007b). Y luego, plantearía la necesidad de elaborar una propuesta administrativa del sistema educativo de los territorios indígenas que estén en el COTAINDOC, acorde a las particularidades socioculturales de los pueblos indígenas (COTAINDOC, 2007b). Entonces, el Mandato de Polindara fijó que la reorganización de las instituciones educativas se debía hacer alrededor de las comunidades y autoridades indígena de cada pueblo (entrevista a Carlos Sánchez, 2012), es decir un PEC por territorio. Y por el otro lado, fijó un punto en la relación docente-comunidades indígenas, afirmando la necesidad de que los(as) docentes reconozcan y acompañen los espacios comunitarios y organizativos de los pueblos indígenas (entrevista a Jorge Sánchez, 2012).

Sin embargo, la reorganización de la educación no era un tema fácil. Al contrario, aunque el Mandato ya estaba hecho, el cambio de cabildos era una situación que enredaban o confundían el entendimiento y la aplicación del Mandato (Entrevista a Silvia Muelas, 2012); lo que generaba que las autoridades y comunidades indígenas no apropiaban las políticas educativas que construían las organizaciones indígenas (Programa de Educación, 2008c). Por ello, el Mandato en la coordinación del mayor Dillio Pillimuet tuvo otro desarrolló, el cual consistió en socializar e interiorizar el Mandato con las autoridades indígena y con los(as) profesores(as) (entrevista a Dillio Pillimuet, 2012). El programa de educación tomó el SEIP para afrontar la situación problemática de la educación, como también la reorganización educativa y la propuesta administrativa que definió el Mandato de Polindara (Programa de Educación, 2008e). Para trabajar el SEIP se debía crear y/o articular -en mayor medida- los consejos educativos locales de cada cabildo con el

programa y el PEBI (COTAINDOC, 2008a); aspecto que no había tocado, ni definido el Mandato de Polindara. Con este fin, el programa de educación hace en Octubre del 2010 la Junta Directiva Zonal de cabildos indígenas en el territorio Misak de San Antonio-Morales (COTAINDOC, 2010).

Es en aquella Junta Directiva se construye la Resolución de San Antonio, la cual ratifica al SEIP como la estrategia y el camino apropiado por el COTAINDOC y los pueblos indígenas del oriente para la consolidación de la educación propia (COTAINDOC, 2010). Lo anterior implicó que se afirmara formalmente que la administración de la educación en los territorios indígenas del COTAINDOC sea asumida por el PEBI-CRIC y, la apropiación por parte de los pueblos indígenas de las estructuras organizativas propuestas en el SEIP (COTAINDOC, 2010), como el programa de educación del COTAINDOC y los consejos educativos locales. Sin embargo, la Resolución también representó un trabajo y una discusión conjunta zonal/localmente sobre la situación de la educación y la aplicación real del Mandato de Polindara. Pues se decide que un compromiso de las autoridades locales sería garantizar el funcionamiento y desarrollo de las estructuras locales de educación (Coord. Político-organizativo, Pedagógico y Administrativo); definir los criterios y perfiles para su configuración; y, el sostenimiento de los mismos en el transcurso de la etapa transitoria del Decreto 2500 (COTAINDOC, 2010).

En suma, la Resolución pretendió, por un lado, que los cabildos y autoridades indígenas afirmaran su apoyo al PEBI-CRIC en la administración de los recursos del SEIP, en el marco del Decreto 2500 (entrevista a Dillio Pillimuet, 2012); y por otro lado, implicó que el programa empezara a trabajar más estrechamente con las autoridades y comunidades indígenas la creación de los consejos educativos locales. Lo que generó que el programa definiera unos compromisos necesarios por parte de los cabildos que le permitieron a las comunidades/autoridades indígenas empezar a asumir el proceso educativo, con apoyo del PEBI y del programa de educación zonal (entrevista a Dillio Piloimuet, 2012).

La etnicidad y el programa de educación

El agua pal' maíz

La siembra y el surgimiento del tallo de la mata de maíz (primera fase) consistieron en posicionar al COTAINDOC como un posible lugar en donde las comunidades y

organizaciones indígenas puedan reflexionar sobre la situación educativa en sus territorios y en donde se definan políticas educativas conjuntas, como un sujeto colectivo. En otros términos, el posicionamiento consistiría en fijar la base para configurar la *conciencia de sí* del COTAINDOC. Tanto el quehacer del programa como la educación se fundamentaron en construir o identificar una historia, unos elementos y unos espacios que permitieran enlazar (identificar y juntar) a doce comunidades indígenas en una organización zonal (COTAINDOC). Empero, el posicionamiento giraría más sobre el lugar y la legitimidad del CRIC en los territorios indígenas de la zona oriente y, menos sobre los procesos de reconocimiento, reflexión y solidaridad entre las comunidades y cabildos indígenas.

Sin embargo, una reflexión importante que surgió con el posicionamiento fue reconocer que la educación responde a la dinámica que tengan las autoridades y comunidades indígena nivel local (entrevista a Alirio Sanchez, 2012). Así, el quehacer y las propuestas del programa sobre la educación se configuraron mediante la dinámica de cada cabildo indígena; el programa no pretendía sobrepasar a las autoridades indígenas locales de cada comunidad, por más iniciativa externa que hubiera sobre el tema educativo (entrevista a Eliodoro Quijano, 2012). Lo anterior permitió entender el estado real de los PEC de cada comunidad, afirmando el programa de éste que era: “el *cuento del PEC*”, entendiendo el programa que el PEC, en algunos casos, se había diseñado solamente como requerimiento para la creación de escuelas ante el gobierno y la SED (entrevista a Eliodoro Quijano, 2012). Sin tener un desarrollo participativo y activo de las comunidades, padres de familia y estudiantes.

El maicito: Concientización y socialización

Para posicionar el COTAINDOC, el programa de educación construyó su quehacer con las diferentes comunidades y autoridades indígenas a partir de dos caminos: la *concientización* y la *socialización* (Programa de Educación, 2003). La primera, consistía básicamente en dialogar con las autoridades y comunidades indígenas sobre la situación y su relación con la educación que se da en los territorios indígenas. La concientización se hizo mediante el *diagnostico*, ya que fue en estos espacios generados para el entendimiento de las dificultades del tema educativo, que se intentó visibilizar y reconocer otras voces legítimas dentro de los procesos educativos (como la comunidad, el cabildo y la organización zonal indígena).

Para asentar la concientización, el programa hizo la *sensibilización y/o socialización*. Según Julio Almendra, ésta consistió en despertar todo aquello que estaba dormido, todas las prácticas propias que parecían haberse perdido pero que estaban dormidas (entrevista a Julio Almendra 2012). Entonces, la sensibilización o socialización se entendió como la acción de impulsar la reflexión de las comunidades/organizaciones indígenas sobre: la historia y el lugar de la educación en sus territorios; y, el reconocimiento de algunos aspectos (reconocimiento/afirmación étnica, fortalecimiento y visibilización organizativa) que como pueblos indígenas son relevantes en el desarrollo de la educación escolar.

Sin embargo, los ejercicios de concientización y socialización se determinarían más por el acompañamiento y el trabajo del PEBI-CRIC, que con los mismos cabildos indígenas. El programa de educación se centró en los espacios que estaba teniendo el CRIC con el estado y el cual necesitaba un reconocimiento y legitimidad de sus proyectos (PEC, Contratación Docente, acercamiento institucional) a nivel regional (departamento) y local (cabildos). Durante en esta parte, el trabajo del programa reprodujo la idea según la cual es necesario potenciar la educación propia a partir del acompañamiento y propuestas del CRIC; así para finales del 2006, el programa logró posicionar la historia y las propuestas del CRIC que estaban siendo cuestionadas por algunos docentes y eran desconocidas por la SED, los directores de núcleo, algunos rectores y comunidades indígenas (entrevista a Eliodoro Quijano, 2012). Lo anterior no permitió que se trabajara a profundidad otros aspectos o elementos importantes como la relación con los(as) profesores(as); el acompañamiento y trabajo sobre los PEC; la sistematización y conceptualización de la educación propia; realizar un ejercicio de auto-crítica, evaluación y reconstrucción del mismo proceso que había hecho cada coordinación del programa; e impulsar espacios de intercambio de experiencias sobre propuestas de educación indígena de otros pueblos y organizaciones.

El maíz y las esporas reproductoras de la mata: la interiorización y la práctica

La segunda fase de la mata de maíz representaría su fortalecimiento vegetal (como el desarrollo de los nudos de hojas y el crecimiento del tallo) y el desarrollo de los frutos (los maíces y esporas reproductoras); así que esta segunda fase significó la transformación del

programa de educación, para forjarse en un espacio pontecializador del encuentro y el dialogo conjunto entre los diferentes pueblos y organizaciones indígenas de la zona oriente. El programa gestionaría la construcción de la “*Conciencia para Sí*” de los pueblos indígenas del COTAINDOC alrededor de la educación. Lo anterior, implicó no solo reconfigurar el posicionamiento del COTAINDOC a nivel local, zonal y regional; sino sobre todo, el desarrollo de espacios para la reflexión colectiva sobre la situación de la educación en los territorios indígenas y la discusión/apropiación de algunas propuestas del CRIC. Entonces el programa de educación pretendió no solo hablar o representar a unas comunidades, sino atizar el diálogo colectivo entre los grupos étnicos sobre lo étnico (significado, funciones, relaciones, espacios, etc.); lo anterior se hizo a partir de dos procesos: primero analizar y transformar la relación entre las autoridades indígenas y los procesos educativos; y segundo, partir del reconocimiento étnico y la diversidad cultural.

El programa se representaría como un espacios de dialogo e interacción de las autoridades/organizaciones indígenas. Estos espacios tendrían como propósito re-definir los lineamientos políticos educativos del COTAINDOC y, sobre todo, intentar hacerlos prácticos. Lo interesante aquí es la necesidad de hacer la *educación propia* y/o los lineamientos políticos identificados *prácticos*, pues allí se daría la expresión de la “*Conciencia Para Sí*”. El cuestionamiento y la búsqueda de la practicidad de la educación propia representó por un lado, discutir sobre las dificultades que contenían las propuestas de las organizaciones indígenas (PEBI y COTAINDOC) y de las entidades estatales sobre la educación indígena; y por el otro, los caminos a tomar para la transformación de la situación de la educación en los territorios indígenas. Así, la *practicidad* se manifestará en las discusiones que dieron en cada nudo de hojas y se materializará en los maíces o frutos.

Formación política y concientización

El crecimiento de la mata de maíz en esta segunda fase, partió de la orientación de los consejeros del COTAINDOC de la necesidad de consolidar el posicionamiento de éste como un sujeto étnico colectivo. Sin embargo, el posicionamiento del COTAINDOC se transformó en un espacio de *formación política* cotidiana, que consistió en crear y/o apropiar espacios y procesos de constante dialogo con las comunidades y autoridades indígenas

sobre los problemas específicos de las comunidades y las situaciones educativas conflictivas. Esta actividad y proyección (la formación política) sería el primer escenario donde se materializaría la construcción de la Conciencia Para Sí; pues éste espacio implicó el dialogo y el encuentro con las políticas etnoeducativas del Estado, los establecimientos educativos, los docentes y las mismas comunidades. Esto se puede ver en la definición de criterios y procedimientos para la selección y/o traslado docente; en la reflexión por parte del programa y las autoridades indígenas sobre la situación de la educación y la reorganización educativa que había generado la Ley 715 (como se puede ver en el Mandato de Polindara del 2007); y también en la necesidad de que las autoridades indígenas participaran de los procesos educativos (como la Resolución de San Antonio del 2010).

Sin embargo, el crecimiento de la mata de maíz contuvo otras reflexiones y discusiones aparte de la formación política, el quehacer del programa implicó una resignificación cultural y una recuperación histórica alrededor del ámbito escolar y educativo de los pueblos indígenas reunidos en el COTAINDOC. Un elemento que contuvo estas implicaciones fue lo llamaría el programa como “*concientización*”. Esta envolvió una serie de discusiones y diálogos colectivos entre el programa y diferentes sujetos (las autoridades/comunidades indígenas, el PEBI, los(as) docentes y, en menor medida, con los rectores, la Alcaldía y la SED), que permitieron re-significar su relación con estos. Así, estos encuentros significaron el encuentro/dialogo con el “otro”, la reconfiguración del “otro” antinómico y la transformación (parcial o total) de las relaciones que se tenían con estos sujetos sociales. Algunas reflexiones hechas girarían sobre los espacios y experiencias comunes que como pueblos indígenas de la zona oriente tienen frente a la educación propia; como también, implicaría enlazar los procesos administrativos y pedagógicos de las instituciones educativas con los espacios e intenciones de las comunidades indígenas (entrevista a Dillio Pillimuet, 2012).

La *concientización* no se constituyó en un simple trabajo político gremial, sino en un trabajo colectivo reflexivo sobre la relación histórica/actual que han tenido los pueblos indígenas con la sociedad nacional y los espacios que como pueblos indígenas son fundamentales para la trasmisión y reconocimiento cultural (como la lengua indígena, la casa, la huerta, la tulpá, el fogón, los rituales, la minga, la historia oral, etc.) (Entrevista a

Joaquín Tombé, 2012). Por ejemplo, al momento de construir o revisar el PEC los aspectos que determinaron su reflexión fueron: el gobierno y la autoridad indígena (asambleas y cabildos), la identidad étnica (el ser Nasa, Misak, Ambalueño, Totoroes, etc.) y la unidad de los pueblos indígenas (el COTAINDOC/CRIC) (Programa de Educación, 2006a). Para alcanzar lo anterior, se generaron espacios propios desde el programa de educación en donde las comunidades y autoridades indígenas podían ver la situación educativa de otra forma, cuestionando el modelo educativo vigente y proponiendo nuevos procedimientos educativos acorde a su entorno (Entrevista a Joaquín Tombé, 2012). Los espacios que encarnaron lo anterior fueron los talleres y encuentros cotidianos, las Juntas Directivas de Educación y los Congresos Zonales del COTAINDOC. En ellos se propuso que las autoridades indígenas aplicaran gobernabilidad y autonomía en los procesos educativos de los territorios indígenas a partir de la construcción del PEC; la selección, el traslado y la evaluación docentes; y el diseño de los proyectos pedagógicos y los planes de inversión de los establecimientos educativos (COTAINDOC, 2007b).

Por otro lado, los(as) profesores(as) oferentes empezaron a participar más activamente en espacios de diálogo y formación con las autoridades y organizaciones indígenas (como en las Memoria Pedagógica y Diplomados). Este encuentro con los docentes representó la transformación de la identificación y de los espacios que sobre ellos se daba desde el programa, como actores antinómicos del reconocimiento étnico. Al contrario, el programa identificó a los(as) docentes oferentes como elementos importantes para dinamizar el ejercicio de participación y autonomía educativa por parte de las autoridades indígenas. Ahora, los(as) docentes son un actor válido en la construcción del PEC, para la afirmación étnica y como una figura transformadora de la situación de las instituciones educativas. Lo administrativo apareció como sinónimo de autonomía y unidad de los pueblos indígenas. Sin embargo, el ejercicio de contratación docente no fue visto como el objetivo central o la finalidad de la educación propia, sino un medio para que el programa se acercara a los espacios educativos institucionales y comunitarios (Programa de Educación, 2008a). Como por ejemplo la estructura de los PEC's y la selección/evaluación docente.

Diversidad Étnica y Educación

Otro aspecto importante del trabajo del programa para posicionar el COTAINDOC e interiorizar la educación propia fue el reconocimiento de la diversidad de los pueblos indígenas en la zona oriente. Esto se dio porque no todas las comunidades indígenas de la zona oriente habían sido reconocidas por el Estado y las mismas organizaciones indígenas, pues las comunidades de Polindara, Kizgo y Ambaló estaban hasta ahora definiendo, identificando y legitimando las características que tenían como pueblos indígenas; mientras que otras ya lo estaban (Misak, Totoroez y Nasa). Si el COTAINDOC tenía necesidad de posicionarse en la zona oriente y enlazar a las comunidades indígenas con el CRIC, no lo iba hacer desconociendo la realidad cultural y social de la zona oriente; al contrario, la diversidad étnica sería un elemento trascendental y determinante en el quehacer del programa de educación y en el posicionamiento del COTAINDOC.

El programa a partir del 2006 se estructuraría a partir de la intención de la participación de los diferentes pueblos indígenas en este mismo espacio; lo que no se veía como un problema sino como una fortaleza, pues según el exconsejero Jorge Sánchez la diversidad étnica enriqueció los proyectos y espacios propuestos por las comunidades y autoridades indígenas sobre el proceso educativo (entrevista a Jorge Sánchez, 2012). Así, la intención más que reunir, era compartían experiencias educativas y comunitarias de los resguardos, que tenían unas realidades y propuestas diferentes a otras (como La Gaitana, La María, Kizgó, Quichaya, Ambaló, Pitayo y San Antonio Morales).

Un ejemplo de lo anterior es el PEC, éste no se hizo de manera zonal -como en otras organizaciones indígenas del Cauca- sino que se haría a partir del reconocimiento y el trabajo con los diferentes pueblos indígenas dentro del COTAINDOC. Así, lo que se le indicó al programa fue que debía acompañar y tratar la construcción del PEC desde cada grupo étnico, cada comunidad y cabildo indígena; esto debido a la necesidad que tenían algunos pueblos indígenas, más que otros, por investigar e indagar sobre las características que tenían como indígenas.

Lo anterior, también se puede ver en las diferentes definiciones sobre la educación propia de los exconsejeros y excoordinadores del programa. En las entrevistas hechas en el 2012,

podemos ver que entre las definiciones hay diferentes formas de entender la educación propia: primero, una definición histórica en donde se entiende la educación como *contacto y recuperación* de la identidad cultural, la lengua, el territorio y la historia de una comunidad; segundo, una forma abstracta y universal, que entiende la educación como forma de permanencia (solucionar problemas), de perfil (unas aspiraciones y formas de ser de los individuos y de las sociedades) y de transformación del ser (niños y niñas, padres de familia, líderes, autoridades) y de la sociedad. Y por último, en una visión desde el contexto actual de reconocimiento de los derechos étnicos, entendiéndola como una forma de cambio y reconocimiento de otras formas de educación desde la cosmovisión y la historia de las comunidades/organizaciones indígenas con la intención de afirmar lo étnico.

Parecía, entonces, que no se podría definir o encontrar un sentido conjunto o articular de la educación propia. Sin embargo, la clave está en la manera cómo el programa trató y desarrolló en su quehacer estas definiciones de la educación propia, lo cual fue a partir de la *concientización e interiorización*. La concientización se escenifica en el Mapa Educativo y en el “*desaprender*”, que consistían en discutir y reflexionar sobre lugar y papel de la escuela oficial -y lo enseñado allí- en la historia y el reconocimiento de los pueblos indígenas del oriente caucano. La interiorización, se escenificaba en la conceptualización de la educación propia o en el “*aprender*”, que consistían en dialogar y expresar conjuntamente la función que debería desempeñar la escuela en el entorno de los pueblos indígenas. En suma, aunque se constituyan diferentes formas de entenderla, la educación propia siempre consistió en ejercicios y espacios de diálogo y apropiación por parte de los sujetos en donde opera/evalúa el sistema educativo (las comunidades, los cabildos y las organizaciones indígenas).

Así, la educación propia permite que otros sujetos, como las comunidades y autoridades indígenas, se reconozcan y re-construyan como pueblos indígenas en medio de la apropiación del modelo educativo institucional. La educación propia crece y se organiza en tanto se le relacione con las problemáticas y situaciones que enmarcan el lugar y la población en donde se va a desarrollar. Lo “propio” significa discutir y construir una educación que parta del reconocimiento histórico; entonces, es recurrente que la educación propia se relacione con cuestiones de la pérdida de la identidad cultural, los usos y

costumbres, la lengua, las prácticas de trabajo, la memoria, los tejidos o expresiones culturales, saberes y espacios indígenas, las prácticas comunitarias, etc. Empero, lo anterior se re-interpreta y significa en el marco del sistema educativo “occidental”, obligando a hacer un ejercicio de reconceptualización desde la diversidad cultural sobre: la escuela, la educación y el aprendizaje en el entorno indígena. Así, se puede ver a la educación propia como una forma de afrontar los problemas sociales, económicos, culturales y territoriales que tiene cada comunidad; que permite entender y trabajar con base en las diferencias históricas de reconocimiento y situación de los pueblos indígenas del Cauca.

Capítulo III: El trabajo y el camino

Éste capítulo narrara algunas experiencias que viví cuando trabajé en el programa de educación durante el primer semestre del 2011 y el segundo semestre del 2012 -como trabajo de campo. Esto con la intención de exponer, desde mi propia narración e interpretación, algunos de los espacios y reflexiones que desarrolló el programa de educación recientemente. Luego de narrar los acontecimientos importantes durante estos dos últimos años (2011 y 2012), expondré las conclusiones de esta investigación sobre el la construcción del Programa de Educación del COTAINDOC. Colocar las observaciones personales relevantes hechas en campo junto a las conclusiones de esta investigación, tiene como fin exponer la interpretación antropológica como una construcción en constante confrontación entre la enunciación teórica, el entendimiento de lo narrado en las prácticas discursivas y mis reflexiones sobre el proceso organizativo del COTAINDOC, producto del trabajo en campo. Así que éste capítulo muestra, repasando el camino vivido con el Programa de Educación, cómo está su trabajo actualmente y el lugar del mío allí.

En el Marco del Decreto 2500

Durante Enero, Febrero y Marzo del 2011, recién empecé mi práctica conocí la propuesta del SEIP, la cual el CRIC concertaba su operatividad con el Estado, resultado del Decreto Transitorio 2500. La concertación hizo que el Programa de Educación durante este tiempo acompañará las comisiones de negociación entre el CRIC y el MEN; lo que significó modificar y/o retrasar algunas actividades que el equipo había planeado, como el empalme y la producción de material educativo propio (Gutiérrez, 2011b).

Los encuentros entre el CRIC y la SED del Cauca no fueron efectivos, a pesar de que la mesa negociadora empezó a principios de Enero para finales del mismo mes no había resultados, lo que implicó que las clases en los establecimientos educativos en los territorios indígenas no hubieran empezado. La SED afirmó que esto se dio porque el PEBI-CRIC no había consolidado la información de los establecimientos educativos que iba a administrar (Gutierrez, 2011b). Pero lo sucedido anteriormente, implicaría que las negociaciones se pasaran a la María-Piendamó tras entrar el CRIC no firmar el convenio; allí participaron delegados del MEN, representantes de la SED, el PEBI, los programas zonales de educación y algunos maestros(as). Entre el 9, 10 y 11 de Febrero, las discusiones

que sostuvieron las organizaciones indígenas y las entidades estatales continuarían girando sobre si las primeras tenían la información necesaria, las actas de aval de cada cabildo y la capacidad para ejecutar el convenio (Gutiérrez, 2011b). En suma, tras evaluar estas mesas de concertación, se afirmó que habían inconvenientes y/o desinformación entre el MEN, la SED y el CRIC sobre cómo se debían elaborar dichas actas y los requisitos faltantes para la firma del convenio.



Encuentro con la SED y el director de Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio del Interior, La María-Piendamó. Febrero del 2013

Inmediatamente después de estas mesas de concertación, el programa empieza a rectificar o hacer de nuevo las actas de ratificación con los establecimientos educativos y las autoridades indígenas de cada territorio. Se concentró en corregir las actas de los territorios de Kizgó, Ambaló, Tumburaó, La María y Raíces de Oriente, a las cuales les faltaba aclarar las instituciones y sedes educativas a manejar por el CRIC; y por otro lado, acompañar a los territorios de Pitayó, Jebalá y San Antonio de Morales que aún les faltaba hacer el acta y adjuntar las firmas de la asamblea que ratifica la contratación de la educación por parte del CRIC (Gutiérrez, 2011b). Sin embargo, el Programa de Educación manifestó que había dificultad con algunos directores de núcleo y rectores que trataban de obstaculizar el proceso del convenio entre el MEN y el CRIC, como el caso de Jebalá, Kizgó y San Antonio de Morales.

El mayor Dillio Pillimuet, uno de los representantes del CRIC y del COTAINDOC en las mesas de concertación con el MEN y la SED, afirmó que durante estas mesas para la firma del convenio, el CRIC planteó entender la canasta educativa¹¹ en dos partes diferentes: la administración y la contratación. Sin embargo, esto no se pudo dar y la canasta educativa

¹¹ La canasta educativa es el grupo de rublos o indicadores que establecen la manera y el monto de ejecución de los subsidios que tiene cada niño en el Sistema de Educación General. La canasta educativa, que ahora se llama tipología, se asigna según el valor per cápita de cada estudiante en el sistema educativo.

se repartió en los siguientes rublos: el primer rublo equivale al 58.8% y son los recursos económicos para el pago de docentes de contrato; el segundo fue para apoyo alimentario, el cual equivale al 12% de los recursos destinados; y el tercer rublo fue para los Equipos de Apoyo, que tiene que ver con el apoyo pedagógico (equipos de educación zonales), el apoyo a material educativo, el apoyo al fortalecimiento del PEC y otros rublos para talleres, papelería, etc. que equivale al 28,2%. En suma el convenio no avanzó en desarrollar una tipología diferencial para los establecimientos educativos rurales y en territorios indígenas, como era la intención de las organizaciones indígenas.

El programa de educación del COTAINDOC, tras una reflexión sobre lo sucedido anteriormente, concluyó que no se podía imponer el formato de la adjudicación de la administración que de la SED y de la Política Etnoeducativa estatal al COTAINDOC. Pues por un lado, hubo desinformación y/o disentimiento sobre la manera como se entendían las actas, los avales y la documentación necesaria e idónea para la realización del convenio; y por otro lado, la estructura administrativa del sistema educativo siguió sujeta a la disposición de las entidades estatales y al Sistema General de Educación, sin desarrollar una canasta educativa realmente diferencial (Gutiérrez, 2011).

Consejos Educativos Locales

Como lineamiento político regional y zonal, el Programa continuo organizando las estructuras organizativas educativas propias, ya que la actual estructura del estado en el tema educativo desconoce las necesidades y principios de las organizaciones indígenas (Programa de Educación, 2011). Así que cuando llegué al programa, lo primero que nos indicó Dillio Pillimuet fue que el programa debía fortalecer los Consejos Educativos Locales (CEL), con el propósito de ir transformando las figuras oficiales como el Rector, los Consejos Directivos, los Consejos Académicos y Directores de Núcleo. Una de las actividades que acompañe fueron los Encuentros Zonales que organizó el programa de educación con los CEL de los territorios de la zona oriente. (Programa de Educación, 2011).

En enero del 2011 se hizo el Tercer Encuentro de Consejos Educativos Locales en San Antonio de Morales, donde se trabajó sobre las funciones y responsabilidades de los(as) compañeros(as) de los CEL. Algunos criterios identificados fueron haber participado y

tener compromiso con los procesos socio-culturales, organizativos y educativos de la comunidad; preferiblemente hablar la lengua indígena; conocer e interactuar con otras culturas, ayudando a construir una relación de equidad social, respeto a la diferencia y armonía en la convivencia –entre otros (Programa de Educación, 2010b). Sin embargo, a pesar de haber definido algunos criterios importantes, el programa encontró que no todas las comunidades indígenas tenían organizado el consejo, así que decidió hacer el Cuarto Encuentro, el 6 y 7 de Mayo del mismo año, con ese propósito. El objetivo de éste encuentro fue realizar las primeras reflexiones sobre el SEIP y definir la creación de los CEL. Allí se manifestó la preocupación de cómo la familia, un actor importante dentro del proceso educativo, estaba dejando la responsabilidad de la formación en el docente perdiéndose o distorsionándose la formación como persona/comunero desde el núcleo familiar (Programa de Educación, 2011).

El programa no quería perder el trabajo y el espacio que había ganado en las comunidades haciendo los CEL, por lo que en Julio de ese mismo año preparó el Quinto Encuentro de los CEL en el resguardo de Kizgo. Allí se socializó/analizó las problemáticas que se presentan en los Territorios indígenas debido a las políticas de orden Nacional e Internacional (Programa de Educación, 2011). En este sentido se expone de manera gráfica los diversos momentos que se han presentado desde la llegada de la invasión Europea, las diferentes formas de dominación que fueron utilizadas sobre los pueblos indígenas y su relación con la implementación del Plan Colombia y algunas políticas estatales del gobierno de Álvaro Uribe Vélez (Programa de Educación, 2011).

El PEC

El trabajo que adelantó el programa de educación sobre el PEC durante el primer semestre del 2011 no fue muy detallado y no tuvo una continuidad a la manera como se venía trabajando. Se continuó visitando los territorios uno por uno e ir detallando el estado actual de los PEC, a partir de la visita o reuniones que durante este tiempo se programaron como empalme del programa de educación. Sin embargo, el programa desarrolló una serie de encuentros de formación con algunos docentes oferentes y comuneros de cabildos, que le permitieron entender/acercarse a los proyectos educativos de cada territorio.

Por ejemplo están los talleres de Investigación Comunitaria, que se realizó en Silvia a los docentes oferentes o, el taller de Experiencias de Investigación y Producción de materiales Educativos Propios de la Zona Oriente el 20 y 21 de Septiembre en el resguardo indígena Nasa de Quichaya. Estos encuentros tuvieron como objetivo generar un espacio de encuentro de los diferentes proyectos de investigación para la producción de materiales educativos y el fortalecimiento de la lengua Nasa Yuwe (Programa de Educación, 2011c). Allí cada grupo de docentes realizaron exposiciones por territorio de los materiales educativos que vienen desarrollando o aplicando.

Sin embargo, en el 2012 el trabajo del programa sobre el PEC fue mucho más elaborado, concreto y detallado. El programa, aunque comenzó concentrándose en las actas/certificados de adjudicación de la administración de la educación al CRIC, luego trabajaría en la re-definición de los PEC en algunos territorios indígenas a partir del trabajo con los docentes, con los CEL y la autoridad/comunidad indígena. Para esto, el programa desarrolló varios espacios como las Mingas de Pensamiento, los Talleres de Lengua Materna y los Encuentros de PEC a nivel Zonal.

El programa, conociendo la dificultad de cuadrar horarios con los(as) docentes o, sobre-ocupar los espacios de trabajo de estos, programó una serie de “Mingas de Formación y Reflexión Colectiva” del 26 de Junio al 15 de Julio de 2012. Fueron cuatro diferentes tipos de mingas que se hicieron en total pero aquí quiero contar brevemente dos experiencias. La primera fue la Minga de Pensamiento Matemático del 26 y 27 de Junio, la cual fue para brindar herramientas a los(as) docentes sobre el desarrollo del pensamiento matemático a partir de experiencias y metodologías de la Educación Propia. El taller lo hizo Joaquín Viluche, profesor e investigador de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural y, se centró en ver detalladamente la propuesta del Área del PEC “*Matemáticas y Producción*” que propone el PEBI. Allí, los(as) docentes se acercaron a los planteamientos geométricos y matemáticos básicos a partir del cuerpo, las plantas y montañas o, por ejemplo en tejidos de los pueblos indígenas (como el chumbe y los sombreros) (Programa de Educación, 2012).

El segundo encuentro contó con la participación de más docentes y fue la Minga de “Formación para fundamentar la elaboración de Materiales Educativos Propios” entre el 28

y el 29 de junio. El propósito de este espacio fue orientar a los docentes sobre las diversas estrategias y metodologías para la formulación, elaboración y difusión de material educativo propio (Programa de Educación, 2012b). Así, el trabajo del PEC se empezó a articular con algunas discusiones y reflexiones sobre la manera cómo se abordaba la lengua materna o indígena y el material para su enseñanza en la escuela. Cuando llegué al programa en el 2012, éste adelantaba junto a los resguardos Misak de la zona oriente (Morales, San Antonio y La María) y algunos cabildos en donde se habla Namuy Wam (los cabildos de Ambaló y Kizgo), discusiones para la construcción de un material educativo que apoye la enseñanza de aquella lengua. El 28 de Agosto del 2012, se reúnen alrededor de 10 docentes indígenas con el programa de educación del COTAINDOC con la intención de compartir las diferentes problemáticas sobre la enseñanza de la lengua Namuy Wam en cada uno de sus territorios. Algunos problemáticas que surgieron del espacio fueron: la pérdida de uso de la lengua indígena, la mezcla entre el español y el Namuy Wam, la poca capacidad de escribir la Namuy Wam y la enseñanza de la misma.

En suma, el PEC estaba siendo un escenario cada vez más cargado de discusiones y reflexiones alrededor de los pueblos indígenas, la diversidad étnica, la unidad/organización de los pueblos indígenas, la educación indígena y la escuela. Y para el programa, el PEC estaba siendo también una herramienta de trabajo con diferentes actores del proceso educativo (docentes, padres de familia, autoridades indígenas).

Construyendo el PEC en La Estela-Paniquita

Tras la recuperación de las tierras de la vereda La Estela impulsada por el Cabildo de Paniquitá, en 1983, la Junta de Acción Comunal de la vereda definió como prioridad construir un centro educativo (Cabildo de Paniquita, 2011). La Estela cuenta con una población de 310 habitantes, de los cuales el 100% son Nasas; la vereda hace parte del Resguardo Indígena de Paniquita, en el Municipio de Totoró. La escuela que comenzó a principios de los años noventa, se construyó grado por grado con acompañamiento del PEBI, que permitió la contratación de dos a tres docentes. Durante la primera década del siglo XXI, la escuela avanzó hasta la primaria, articulándose/dependiendo organizativa, pedagógica y económicamente de la Institución Educativa central Buenavista. Y según el PEC de la Estela, la educación oficial actualmente no es pertinente al contexto socio-

cultural, político y económico de la vereda debido a que responde a otros intereses y competencias del ámbito nacional (Cabildo de Paniquita, 2011).

El programa de educación acompañó desde un principio la situación de la educación en el resguardo de Paniquitá, sin embargo este acompañamiento no siempre fue igual y efectivo. Durante el primer semestre del 2011, el programa de educación acompañó algunas reuniones que el cabildo de Paniquitá había convocado para responder dudas e inquietudes, que los docentes, el rector y la comunidad tenían sobre la adjudicación de la administración de la educación al CRIC. El programa de educación en el 2012, decidió hacer un trabajo más cercano y reflexivo sobre el PEC junto a los docentes y la comunidad de La Estela. Así, el 8 de Marzo en la vereda La Estela se hizo un primer encuentro entre el coordinador de PEC del PEBI (Víctor Yalanda) sobre la evaluación adelantada por el PEBI a los docentes que iba a entrar a trabajar en el centro educativo de aquella vereda (Diario de Campo, 2012). Otro encuentro fue el 28 de Mayo, el cual tuvo la intención de socializar los principios del SEIP y su relación con el PEC; allí se trabajaron los principios de Unidad y Cultura a partir de la historia de la comunidad y el territorio de Paniquita. Para el 2012, el PEBI -mediante el convenio interadministrativo- logró que la escuela La Estela se reconociera como Centro Educativo a nivel administrativo, es decir un centro aparte del Centro Educativo Buenavista (Gutiérrez, 2012).

El 23 de Agosto del 2012, acompañé al programa a un encuentro de construcción del PEC con la comunidad de La Estela, los docentes y la autoridad indígena del Resguardo. Llegamos alrededor de las 9 o 10 de la mañana, ya que hubo algunos problemas con la remesa que se había pedido a la CENCOINC¹². Al comienzo no había muchas personas, debido a una minga que había organizado el cabildo ese mismo día, sin embargo, las personas empezaron a llegar al medio día junto con el gobernador del Cabildo. El encuentro se inicia con la presentación de todos los(as) compañeros(as) presentes (cuatro docentes, varios padres de la familia, mayores y mayoras de la comunidad y la Autoridad Indígena). Luego, el programa de educación expuso los puntos importantes que habían surgido en los anteriores encuentros y, algunos problemas recientes de los padres de familias con la escuela La Estela. Los padres afirmaron que, debido a que algunos profesores participan

¹² La Central Cooperativa Indígena del Cauca –CECOINC- es el proyecto económico del Consejo Regional Indígena del Cauca.

constantemente en talleres, reuniones o, eventos de la organización indígena zonal/regional, los profesores del CRIC no trabajan -no hacen su trabajo. Debido a estos cuestionamientos, se redujo el tiempo de este encuentro el cual estaba previsto para 4 días pero que solo pudo desarrollar dos. Inmediatamente después, el programa afirmó que los padres de familia no conocen y no están siendo lo suficientemente articulados a las actividades de los docentes; a lo que una profesora de la misma escuela sugiere realizar un cronograma a principio de año (Gutiérrez, 2012).

A continuación se pone a discusión con los asistentes la propuesta que traía el programa de educación sobre el trabajo hacer allí. Los participantes definen que el resto de ese día se discutiera sobre las problemáticas de la comunidad y el plan de vida, mediante una reflexión entre las diferencias de la Educación Propia y la Educación Oficial; y el siguiente día (24 de Agosto) se desarrollará la fundamentación del PEC-La Estela entre los padres de familia, la comunidad, la autoridad indígenas y el programa de educación. Esta última parte se desarrollaría a partir de tres comisiones (dos comisiones conformadas entre padres de familia, mayores/mayoras y docentes y, una tercera comisión conformada por los(as) estudiantes de la escuela), que tuvieron como objetivo responder tres preguntas: ¿Qué piensa o, conoce de la educación propia?, ¿Cómo puede ayudar la educación a la solución de los problemas de la comunidad?, ¿qué queremos que se enseñe y se aprenda en el Centro Educativo La Estela? (Gutiérrez, 2012)

Éste encuentro lo traigo a colación y lo tomo como ejemplo del que hacer del programa recientemente debido a la manera cómo se desarrolló. En las comisiones, la reflexión sobre el PEC de la escuela se concentró en la discusión sobre cómo los padres de familia, los(as) docentes y los mayores/mayoras entendían la educación propia. Fue claro que en las comisiones, la educación propia no se entendía uniformemente; sin embargo, las discusiones se dieron sobre la diferencia que hay al construir la educación propia y/o la educación oficial. Afirmando conjuntamente, que es un elemento constitutivo de una comunidad y tiene como propósito enfrentar los problemas sociales, económicos, políticos y culturales de una comunidad (Gutiérrez, 2012).

A partir de allí, se empieza a re-definir el proyecto educativo que ya estaba a partir de una de los problemas y necesidades de la comunidad. Algunos de los problemas que surgirían

serían: la desnutrición, los suelos infértiles, monocultivos, mala alimentación, contaminación del agua y la tierra, tala de árboles, pérdida del conocimiento cultural de la comunidad, rechazo a la lengua materna, pérdida de la identidad, bajo niveles académicos y analfabetismo –entre otros problemas (Diario de Campo, 2012). El ejercicio hecho fue que a partir de las problemáticas principales y secundarias que la comunidad identificó, se empezaran a definir los elementos que sostendrían y justificarían el proyecto educativo (los fundamentos, objetivos, propósitos, la temática, etc.). Por ejemplo, se definió que la filosofía del Colegio Tata Walas era partir “...de las pedagogías propias teniendo como base los saberes y orientaciones desde la familia, los mayores, el cuidado de la madre tierra, los valores culturales, el idioma propio, la interculturalidad” (Cabildo de Paniquita, 2011).

Este ejercicio se hizo una y otra vez con cada una de las problemáticas identificadas. Las discusiones se desarrollaban mediante un diálogo o un recorrido entre el Nasa Yuwe y el Español. Lo que permitió re-definir la fundamentación del PEC desde los significados intrínsecos de la lengua indígena nasa de Paniquita. Por ejemplo, al identificar algunas temáticas y espacios de las cuatro áreas que constituyen el PEC-La Estela, se afirmó la existencia de una unidad dentro del área de Comunidad y Naturaleza denominado Cxha'cxha u'pthu' (Somos gente saludables) que enfrentara la problemática de la nutrición y reuniría diferentes temáticas/áreas de los currículos tradicionales (Ciencias Naturales, Biología, Geometría, etc.)(Gutierrez, 2012).

En suma se puede afirmar que el trabajo hecho en estos encuentros ha permitido que la comunidad, la autoridad tradicional y los docentes se interesen/participen en la construcción del PEC. Eso implicó redefinir el proyecto que ya había sido escrito (solo hasta la fase de diagnóstico) y volverlo a construir a partir de las problemáticas y necesidades identificadas por los participantes; que conllevó a que se redefinieran algunos los fundamentos y temáticas del PEC-La Estela desde la lengua indígena. Entonces, estos encuentros han hecho que la construcción del PEC sea un ejercicio colectivo y reflexivo, en donde lo importante no es su finalización sino la manera como se construye y lo que define; siendo esto último algo no homogéneo, ni estático sino cambiante y articulado a las dinámicas comunitarias.

Conclusiones

El Estado, las políticas y el programa de educación

Una de las conclusiones de este trabajo es identificar que las políticas, decretos y acciones del Estado y del gobierno colombiano tuvieron/tienen un papel activo en el surgimiento del COTAINDOC y en el desarrollo del programa de educación. Su lugar y participación no siempre fue igual e implicó diferentes tensiones en el quehacer del programa de educación y en la situación de la educación en los territorios indígenas. Así, que cualquier definición que trate de ver a las organizaciones indígenas alejadas o apáticas a la política y normatividad estatal es errónea. Hay dos casos específicos y puntuales donde se puede ver esta interacción e influencia: el Decreto 1088 de 1993 y la Ley 715 del 2001.

El mayor Alirio Sánchez recuerda que el Decreto 1088 de 1993, que regula la creación de las Asociaciones de Cabildos y/o autoridades tradicionales indígenas, surge dentro de un marco de reconocimiento institucional/étnico articulado al Estado (Entrevista a Alirio Sánchez, 2012). Éste formaliza la manera cómo los cabildos o autoridades indígenas pueden, en calidad de representante de los territorios indígenas, conformar asociaciones indígenas (República de Colombia, 1993). Estas pueden adelantar actividades comerciales, industriales, convenios, ejecución de recursos o, de cualquier otra manera con personas naturales o jurídicas. También, pueden adelantar proyectos de salud, educación y vivienda en las comunidades indígenas en coordinación con sus respectivas autoridades nacionales y locales (Cabildos, Alcaldías y entidades Estatales). Así, el decreto define procedimientos, proyectos y relaciones de estas organizaciones con la sociedad nacional y el Estado.

Pero las autoridades y comunidades indígenas, sabiendo las implicaciones que tendría tomar este tipo de figura organizativa (a partir del Decreto 1088), deciden no tomar el camino de las asociaciones indígenas (entrevista a Alirio Sánchez, 2012). Frente a este marco institucional surge el COTAINDOC. La primera intención de las comunidades indígenas con el COTAINDOC, fue directamente ser una entidad territorial que agrupe a diferentes pueblos indígenas; sin embargo, éste camino no se pudo desarrollar pues el gobierno hasta el momento (2013) no ha reglamentado la ley de ordenamiento territorial que permite la creación de las Entidades Territoriales Indígenas –ETI- zonales. En vista de esto, el

COTAINDOC crea TOTOWUAMPA como una figura jurídica, solo para la ejecución de convenios, proyectos y contratos (ésta surgió sobre la base del Decreto 1088). Así, TOTOWUAMPA tenía un sentido más para “afuera” o, para la sociedad mayoritaria y para la institucionalidad estatal, que para las autoridades indígenas local, zonal y regional; pues la figura política y el proyecto étnico de las comunidades fue el COTAINDOC, tanto a nivel interno como regional (entrevista a Alirio Sánchez, 2012).

Un caso parecido pasó con la política educativa: Ley 715 de 2001. El programa analizó e interpretó las implicaciones de ésta ley en los territorios indígenas del oriente caucano, afirmando que ésta implicó la transformación de la organización de la estructura organizativa y administrativa de la educación; como también, el análisis y la reflexión por parte de las organizaciones/pueblos indígenas sobre ésta. La Ley 715 se identificaría/relacionaría con las problemáticas de la educación (en los procesos y espacios educativos) y de los pueblos indígenas (pérdida de identidad, conflictos territoriales, analfabetismo, pérdida de la lengua indígena, etc.), concluyendo que ésta no permitía que las comunidades y autoridades indígenas construyeran la educación y se articularan a los procesos educativos de los establecimientos educativos en sus territorios. Sin embargo, esta identificación no pretendió aislar la política y las entidades estatales de las organizaciones/comunidades indígenas, sino por al contrario lo que sucedió fue que las organizaciones indígenas analizaron y reflexionaron sobre la relación histórica de los pueblos indígenas con la sociedad/gobierno nacional alrededor de la educación.

Retomando las palabras del Exconsejero Jorge Sánchez, podemos comprender la reflexión que el programa de educación estaba llevando sobre la política etnoeducativa y estatal:

“Porque la ley en sí misma, en el marco de la institucionalidad, todo está amparado en el marco de la institucionalidad y no el marco del entorno, de su espacio. Entonces el espacio para ley no interesa, solo interesa el cumplimiento de la norma, la norma constitucional. Para nosotros es el entorno, para la ley es la institución. Y se convierte solamente en institución en el marco educativo. Pa’ nosotros no, la dinámica administrativa es todo un entorno en el cual se mueve el niño, se mueve la comunidad, el docente. En cambio la ley nos mete en el marco de la institucionalidad. Pisa el tablero y su movimiento en esa institución, que se llama escuela o colegio. Entonces ahí es la cuestión de la ley” (entrevista a Jorge Sánchez, 2012).

He aquí lo interesante del dialogo que hace el COTAINDOC con la ley y la política, afirmando que caer en la ley o estar en el marco de la ley no es solamente una retórica lingüística sino equivale a unos espacios y relaciones organizativas determines para la educación indígena. El marco (el lugar) y los procesos (relaciones) educativos no son iguales si los trata la Ley 715 o, los espacios jurídicos que enmarcan las leyes nacionales, que si los define y construye el COTAINDOC (Mandatos y Resoluciones). Tanto el lugar y los procesos educativos que define la norma, como lo que es la educación, se enmarcan desde las entidades y dinámicas institucionales, bajo el proceso del cumplimiento de la norma escrita en el papel y los convenios inter-administrativos; sin dejar espacio para su reflexión y articulación horizontal con el entorno y participación de los pueblos indígenas. Así, se afirma que es necesario construir un espacio y una política propia sobre la educación para/desde los pueblos indígenas, ya que el modelo educativo propuesto por las organizaciones indígenas parte del entorno de los pueblos indígenas.

Entonces, el dialogo y el encuentro con la política etnoeducativa Estatal fue más allá de una retórica e implicó analizar históricamente la construcción de la historia desde cada lado. Pues como las analizaban y criticaba, también las autoridades y organizaciones indígenas apelaban a las normas constitucionales conseguidas después de la Asamblea Constituyente en 1991, las cuales definían a la educación como un derecho colectivo de los pueblos indígenas. Si se desconocía la Ley 715 del 2001, no pasaba lo mismo con el Decreto 804 de 1995 y el 982 de 1999, como también, se retomaban los derechos reconocidos en la constitución de 1991 y en el Convenio 169 de la OIT sobre la educación de los Pueblos Indígenas (COTAINDOC, 2010). Asimismo, se socializaba el Decreto Transitorio 2500 del 2010; sin embargo ésta normatividad implicaría comprender un encuentro mucho más cotidiano e implícito entre la normatividad entoeducativa Estatal y las organizaciones indígenas.

El PEBI-CRIC y el SEIP

Como lo expuse en el segundo capítulo, el PEBI-CRIC será como un abono orgánico para el programa de educación del COTAINDOC; es decir, aparecerá como una identidad potencializadora y generadora del desarrollo organizativo zonal a nivel educativo. El CRIC, tanto en la primera fase como en la segunda, se identificará como un ente/contexto afín al

surgimiento del COTAINDOC, a la afirmación étnica de los pueblos indígenas del oriente Caucaño y al programa de educación. Sin embargo, aunque esta identificación se expresará similarmente en los diferentes periodos del programa, su lugar y tensión con la organización indígena zonal y el programa de educación no fue la misma. Así, el CRIC-PEBI será un eje que generará tensión en el proceso de etnicidad, no siempre de la misma manera.

Esta tensión gira tanto sobre los procesos educativos como en los procesos organizativos que lleva el COTAINDOC. Por ejemplo, en la primera fase de crecimiento del programa el CRIC-PEBI giró sobre los procesos de etnicidad que se estaban llevando en ese momento por el programa, como fue la búsqueda de legitimidad y lugar del COTAINDOC dentro de las organizaciones/pueblos indígenas. Sin embargo, aunque allí la identificación y presencia del PEBI-CRIC permitió una legitimidad del sujeto étnico colectivo (COTAINDOC), implicó la modificación del quehacer del programa de educación y adecuarlo a los procesos que estaba viviendo el CRIC alrededor del tema educativo (contratación docente, diagnóstico educativo y la elaboración de estadísticas). En la segunda fase, la presencia del PEBI-CRIC sería mucho más fuerte y constante, empero se desarrollarían espacios de diálogo/reflexión sobre el lugar y la relación del COTAINDOC con la organización regional.

Los procesos que hizo el programa de educación, como el “Mapa Educativo”, “Análisis Político”, el Mandato Educativo y la Resolución de Polindara tuvieron un acompañamiento por el PEBI y una relación con la situación del movimiento indígena regional. El Mandato de Polindara y la Resolución de San Antonio se enmarcaron en proyectos y espacios de la organización regional, pues se definió la educación alrededor de los PEC por territorio y la apropiación del SEIP (lo que implicaría la conformación de estructuras organizativas educativas en los cabildos y organizaciones indígenas). Entonces, se puede afirmar que el PEBI-CRIC, a partir de sus espacios, propuestas y acompañamientos, ha sido un eje potencializador de la organización y el reconocimiento indígena, como también del respecto/aplicabilidad de derechos de los pueblos indígenas.

Sin embargo, esta tensión sería tratada e incorporada a los espacios y reflexiones que el programa de educación impulsaría, generando que el CRIC/PEBI se trate como contexto

y/o eje determinante del programa de educación, pero no como si el programa fuera una extensión homogénea o un aparato del proceso organizativo de éste. Esto es importante, porque expone que el programa de educación no es una extensión pasiva y operativa del SEIP, sino un espacio en donde se trata el SEIP, el CRIC, la política etnoeducativa Estatal desde la situación y entorno de los pueblos indígenas de la Zona Oriente. Un ejemplo es la conformación, el encuentro y la transformación de los Consejos Educativos Locales.

Encuentros y transformaciones

Los CEL son escenarios para ver la manera cómo se da y desenvuelve esta tensión de los contextos (políticas Estatales y PEBI-CRIC) determinantes en el programa de educación y el desarrollo de sus propios espacios para la construcción de ese sujeto étnico colectivo (la etnicidad). Si bien, los CEL son una propuesta organizativa educativa que propone el PEBI-CRIC en el SEIP, su propuesta se viene dialogando y discutiendo con fuerza por el programa de educación desde el 2009. Es tan reciente que el PEBI reconoce que el trabajo hecho sobre el SEIP a nivel zonal y local ha nutrido la propuesta que esta organización le presento al Estado (CRIC, 2011). Así, se puede entender que los procesos de formación que ha hecho el programa de Educación con los CEL dependen por un lado del contexto que vivan las organizaciones indígenas y, por otro lado del manejo/planteamiento que tenga desde el programa de educación.

Los CEL se formalizan en los territorios y organizaciones indígenas de la zona oriente tras la resolución de San Antonio del COTAINDOC en el 2010. Sin embargo, las discusiones y situaciones de las mesas de concertación entre las organizaciones indígenas nacionales/regional y el Estado en el 2011, influiría determinadamente en la dispersión del programa para visibilizar y fortalecer los CEL. Aunque el programa ya venía trabajando el SEIP y los CEL desde el 2008, en el 2011 paralizó las actividades con los CEL para disponerse a participar en las mesas de concertación del Decreto Transitorio 2500. Luego, adecuaría su quehacer (rectificar y acompañar la elaboración de actas/avales) para permitir el desarrollo de la firma del Convenio inter-administrativo para el servicio de la educación por parte del CRIC mediante el SEIP. Entonces, hay un encuentro entre la política etnoeducativa nacional del Estado (concertación) y los procesos de etnicidad que impulsaba el CRIC (el SEIP) en los espacios que estaba creando el programa de educación (como los

Encuentros de CEL), generando una constante tensión que influyó en el quehacer del programa de educación.

Sin embargo lo interesante es lo siguiente, el programa crea espacios para tratar dichos encuentros (entre política etnoeducativa-CRIC) y poder forzar la definición de una posición de los pueblos y organizaciones indígenas de la zona oriente sobre la situación en cuestión. Estos espacios son los Encuentros de los CEL a nivel zonal que impulsó el programa de educación. Si bien el programa de educación crea espacio donde se visibilicen y definen los CEL en los pueblos indígenas de la zona oriente, estos encuentros de carácter zonal y organizativo implicaron: primero, interpretar la situación de la educación y las políticas etnoeducativas en los territorios indígenas; y segundo, generar reflexiones colectivas sobre la pertinencia de dicha propuesta, la practicidad de la misma y los aspectos relevantes a nivel local (en el resguardo) y a nivel regional/zonal (en el CRIC y COTAINDOC) para su desarrollo.

Lo que podemos ver en estos espacios de formación que el Programa de Educación del COTAINDOC hizo con los CEL, es comprender al programa como un espacio en donde se encuentra y se ponen en dialogo estos contextos (la política etnoeducativa Estatal-propuestas educativas desde el CRIC) con realidad e intenciones de las autoridades y comunidades indígenas locales. Intentado generar la apropiación o rechazo de dichos contextos por parte de las autoridades indígenas a partir del reconocimiento étnico, de la diversidad cultural y la proyección conjunta del COTAINDOC.

El Programa de Educación y la Etnicidad

Entonces llegamos a entender al Programa de Educación del COTAINDOC como un espacio del proceso de etnicidad que llevan los pueblos indígenas a través de sus espacios organizativos (organización indígena zonal). Es decir que el programa es un espacio activo y cambiante en donde se configura la *Conciencia de Sí y Para Sí* del COTAINDOC entorno a la educación. He aquí el aporte central de ésta investigación, el cual es poder comprender que el Programa de Educación es un espacio donde se crea y re-define el sujeto inter-étnico colectivo (COTAINDOC) con el que el estado y el CRIC dialogan; y en donde se (re)definen tanto la conciencia étnica como los proyectos de educación indígena y, en

donde se transforma la situación educativa de los pueblos indígenas (como se puede ver en el Capítulo II).

Dentro de lo anterior, los procesos de etnicidad (Conciencia de Sí y Para Sí) que encarna el programa se ven apelados y tensionados por los encuentros con la política entoeducativa y el CRIC, por ejemplo la dependencia a la negociación y la firma del Decreto Transitorio 2500. Así estos procesos (como los Encuentros zonales de CEL, la construcción de los PEC, los diplomados y los Mandatos –entre otros) tienen una lógica dual, pues por un lado tienen la necesidad de legitimar y encontrar el espacio del PEBI-CRIC, y por el otro el desarrollo de discusiones/reflexiones locales sobre la aplicación real tanto de las propuestas educativas de las organizaciones indígenas como del Estado.

Sin embargo lo interesante es que el programa sería un espacio en donde se discutiría/confrontaría lo anterior con los actores fundamentales en los procesos educativos (docentes, autoridades indígenas, coordinadores del PEBI, padres de familia), lo que le permitió enfrentar la situación conflictiva de la educación. En otras palabras el programa va a ser un filtro entre lo que estaba sucediendo en los cabildos/comunidades indígenas que conforman el COTAINDOC y tanto la política/entidades estatales como los proyectos e intenciones del PEBI-CRIC. Así el programa de educación del COTAINDOC va a generar una dinámica propia de entender y articularse con el étnico. Esta dinámica va a girar más alrededor de la tensión generada por la necesidad de legitimar y posicionar las organizaciones y autoridades indígenas, que sobre procesos o reflexiones netamente educativas o políticas (política de etnoeducación). *Así el COTAINDOC y el programa de educación define y construye la educación a partir de lo realidad o situación étnica (diversidad cultural y reconocimiento de las autoridades/organizaciones indígenas), privilegiando el dialogo y conocimiento entre los diferentes grupos étnicos.*

Lo anterior, se materializaba en espacios como las asambleas o las juntas directivas de los cabildos/autoridades indígenas de la zona Oriente, los cuales fueron espacios donde se definía y ejercía la autonomía educativa. Otro ejemplo, fue el espacio y las transformaciones hechas desde el programa sobre los docentes y los CEL. La figura del docentes al principio del COTAINDOC serían actores problemáticos y negativos para la educación propia, sin embargo luego se identificarían como sujetos dinamizadores del PEC y transformadores de

la situación de la educación. Si bien, esto se enmarcó en el contexto que vivía la organización regional (contratación de docentes oferentes, concertación) y la política etnoeducativa (Ley 715 y C-207), lo interesante es ver como la relación con los docentes no se estanca en estos procesos, sino que tiene una lectura y una transformación desde el programa de educación (a partir del reconocimiento, la proyección del sujeto étnico colectivo y los espacios organizativos indígenas).

Esta transformación de la identificación/lugar docente implicaría espacios y procesos nuevos en la relación docente-comunidad y docente-organización indígena. Por ejemplo, los diplomados, la Memoria Pedagógica o la elaboración de material educativo para enseñar la Lengua materna. En suma, los docentes representaron la necesidad del encuentro con el “otro”, llevando a su apropiación y transformación dentro de los procesos organizativos (docentes oferentes y CEL), educativo (diplomados, Memoria Pedagógica) y de reconocimiento étnico de los pueblos indígenas (dinamizadores comunitarios).

Lo anterior, no implicó que el programa no identificará nuevos problemas que surgieran tras el reconocimiento étnico del estado y los procesos organizativos indígenas por administrar la educación (SEIP). Al contrario, éste identificó a los directores de núcleo, a los rectores y a la SED del Cauca como ejes problemáticos directos de la estructura organizativa educativa para la aplicabilidad de la educación indígena, ya que dificultaban e impedían el desarrollo de las funciones y espacios del programa de educación y de los CEL. Asimismo, se afirmó que la manera como se desarrollaba tanto la concertación como la definición de la política etnoeducativa, limitaba el trabajo del programa y las propuestas educativas que hacían los pueblos indígenas (como la función de la educación, la canasta educativa, el trabajo con las autoridades/comunidades indígenas). Así el programa también generó, dentro una constante tensión y redefinición en el tema educativo, la relación con la alteridad (“otro”) de los pueblos indígenas adjuntos al COTAINDOC.

Asimismo, otro aspecto interesante del proceso que vivió el programa de educación es la reflexión que hizo sobre sí mismo y el reconocimiento de su propia existencia –como organización zonal indígena. Esto que quiere decir, que el programa es un espacio en donde se potencializa que las autoridades/comunidades indígenas reflexionen e intenten re-definir la relaciones inter-étnicas (entre las mismas comunidades) y con la sociedad nacional. Por

ejemplo, el PEC, los CEL o, los Mandatos/Resoluciones. El programa identificó y reflexionó sobre algunos problemas de los proyectos de las organizaciones indígenas o, de la manera como se llevaba a cabo la concertación entre el CRIC y el MEN, enfrentando estas situaciones generando o trasformando dinámicas internas, locales o, zonales de las comunidades/organizaciones indígenas.

Sin embargo por la misma manera cómo se construyó esta investigación, queda como interrogante –tal vez para un próximo trabajo- la manera como se dan ciertas tensiones y dinámicas que nos permitirían comprender los procesos de etnicidad de una manera mucho más amplia. A la luz de los resultados de esta investigación, los cuales se concentran más en las dinámicas de la etnicidad al interior de las organizaciones zonales indígenas, es importante ahora entender el tipo de relaciones y tensiones que históricamente se han dado entre los mismo grupos étnicos que agrupa el COTAINDOC. Es decir, queda por comprender la manera cómo se ha organizado la relación entre los diferentes grupos étnicos por fuera de los espacios creados por el programa de educación. Esto esta articulado con dinámicas sociales, culturales, políticos y económicos que ocurrieron/ocurren internamente en cada comunidad, pero que son un aspecto interesante para poder entender de mejor manera el establecimiento o reconfiguración de las relaciones inter-étnicas entre los pueblos y las organizaciones indígenas del Oriente del Cauca.

Bibliografía

- Barfield, Thomas. 2001 [1997]. *Diccionario de Antropología*. Ediciones Bellaterra. España
- Barth, Frederick. 1976 [1969]. “Introducción”. En: *Grupos Étnicos y sus Fronteras*. Fondo de Cultura Económico. México.
- Barthes, Roland. 2004 [1977]. *Fragmentos de un discurso amoroso*. Siglo XXI Editores, México.
- Bartolomé, Miguel. 2006 [1997]. *Gente de costumbre y Gente de razón: Las identidades étnicas en México*. Siglo Veintiuno Editores. Mexico.
- _____. 2006. “Antropología Política y Relaciones Interétnicas”, “Procesos Civilizatorios y Autonomía Étnica Procesos” y “Movilización Étnica y Crítica Civilizatoria”. En: *Interculturales. Antropología Política del Pluralismo cultural en América Latina*. Siglo Veintiuno Editores. Mexico.
- Benedict, Ruth. 1971. “La ciencia de la costumbre” y “La diversidad de las culturas” En: *El Hombre y la Cultura*. EDHASA. Barcelona.
- Bolaños, Graciela. 1998. *Educación comunitaria: una fuerza que da sentido a la vida de los pueblos indígenas del cauca*. En: *Nómadas 9*, 1998. Bogota.
- _____. 2012. *Motivando la memoria para reconstruir la historia educativa de los pueblos indígenas del Cauca*. En: “Nuestra vida ha sido nuestra historia. Resistencia y memoria en el Cauca indígena” Edit. Grupo de Memoria Histórica. Ediciones Aguilar. Cauca-Colombia.
- Bonfil Batalla, Guillermo. 1987. “Una tierra con civilización milenaria” y “Lo indio desindianizado”. En: *México profundo: una civilización negada*. México Grijalbo. Pp. 23-43 y 73-96.
- Burguete, Cal y Mayo Araceli. 2010. “Autonomía: la emergencia de un nuevo paradigma en las luchas por la descolonización en América Latina”. En: *La Autonomía al Debate: Autogobierno Indígena y Estado Plurinacional en América Latina*. Gonzales, Miguel, Burguete, Araceli y Ortiz, Pablo (Coordinadores). FLACSO, Sede Ecuador. Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas – IWGIA. Universidad Intercultural de Chiapas – UNICH. Pág. 63-95.
- Bruner, Edward. 1986. “Introduction”. En: *The anthropology of Experience*. Ed. Bruner, Edward y Turner, Victor. University of Illinois Press. Pp. 3-33

Cardoso, de Oliveira. 2007 [1976]. Etnicidad y Estructura social. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). México D.F.

Castellanos, Marcela y Caviedes, Mauricio. 2007. "La educación en los pueblos indígenas de Colombia". En: *Indígenas sin Derechos: Situación de los derechos humanos de los pueblos indígenas*. CECOIN. OIA. Bogotá. Pp. 265-283.

Castillo, Elizabeth. 1998. "Socialización política en comunidades indígenas de los Andes Colombianos." En: María Lucia Sotomayor (ed.) *Modernidad, Identidad y Desarrollo*. Editorial Gente Nueva. ICANH. Bogotá. Pág.: 131-143.

Caviedes, Mauricio. 2000. "Antropología y Movimiento Indígena". Tesis de Grado. Universidad Nacional de Colombia.

_____. 2002. "Solidarios frente a Colaboradores: antropología y movimiento indígena del Cauca en las décadas de 1970 y 1980". En: *Revista Colombiana de Antropología*. Volumen 38. Bogotá. Pag: 237-260.

_____. 2008. "La representación del movimiento indígena en la prensa nacional durante la Asamblea Constituyente". En: *Etnias & Política. El derecho a tener derechos de los pueblos indígenas*. CECOIN. Bogotá. Pp. 94-108

_____. 2011. *Oro a cambio de espejos: Discurso hegemónico y contra-hegemónico en el movimiento indígena en Colombia. 1982-1996*. Tesis de Doctorado de Historia. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Consejo Regional Indígena del Cauca. 2004. ¿Qué Pasaría si la Escuela...? 30 años de construcción de una propuesta de educación propia. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, PEBI-CRIC. Popayán.

_____. 2006. Documento Interno Elaborado por CRIC titulado "Mecanismo de Articulación Local, Zonal y Regional". Popayán.

_____. 2011. Sistema Educativo Indígena Propio. Primer Documento de Trabajo. CRIC-PEBI. Popayán. 2011.

Díaz-Polanco, Héctor. 1998 [1985]. La Cuestión de lo Étnico Nacional. Editorial Fontamara. México.

_____. 2009. *Para entender la Diversidad Cultural y la Autonomía en México*. Nostra Ediciones. China.

- Dijk, Teun A. van. 2003. *Dominación Étnica y Racismo Discursivo en España y América Latina*. Gedisa Editorial. Barcelona.
- _____. 2011. “Introducción” y “El contexto y lo cultural”. En: *Sociedad y Discurso: Cómo influyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación*. Gedisa Editorial. España.
- Gutiérrez, S. Santiago. 2011. *Diario de Campo*. Documento no publicado. Silvia, Cauca.
- _____. 2011b. Informe de Campo presentado al Departamento de Antropología. Documento no publicado. Bogotá.
- _____. 2012. *Diario de Campo*. Documento no publicado. Silvia, Cauca
- Esther, Sánchez Botero. 2003. *Los Pueblos Indígenas en Colombia: Derechos, Políticas y Desafíos*. UNICEF. Impresión: Gente Nueva.
- Findji, Maria Teresa. 1993. “Tras las huellas de los paeces.” En *Encrucijadas de Colombia Amerindia*, Luis Guillermo Vasco (edit.). Bogotá: ICANH. Pág.: 49-70.
- Friede, Juan. 1972. *El indio lucha por la tierra*. Ediciones la Chispa. Colombia.
- Geertz, Clifford. [1977] 1987. “Ritual y cambio social: un ejemplo javanés” y “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”. En *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. 131-151.
- Granados, Diana y Caviedes, Mauricio. 2011. *El reconocimiento abstracto del derecho a la educación de los pueblos indígenas en Colombia*. En: “SEÑAS. Revista de la Casa de Pensamiento de la Cxhab Wala Kiwe”. ACIN. Ediciones Antropos Ltda., Bogotá D.C. (95 -105).
- Gros, Christian. 1991. *Colombia Indígena. Identidad cultural y cambio social*. ED.CEREC. Bogotá.
- _____. 1999. “Ser diferente por (para) ser moderno”, *Análisis Político* N. 36. Enero-abril. Pág.: 3-20.
- _____. 2010. “Introducción”, “Indigenismo y Etnicidad: el desafío neoliberal”, “Colombia: un ajuste con rostro indígena” y, “¿Cuál autonomía para los pueblos indígenas de América Latina?”. En: *Nación, Identidad y Violencia: el desafío latinoamericano*. Universidad de los Andes. Editorial Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Pág. 15-94, Pág.173-187.
- Gros, Christian y Morales, Trino. 2009. *¡A mí no me manda nadie! Historia de vida de Trino Morales*. Colección Perfiles. ICAHN. Bogotá.

Guerrero, Patricia. 1993. "Aproximaciones teóricas" y "De la lucha por la tierra a la recuperación de la palabra". En: *El Saber del Mundo de los Condores. Identidad e insurgencia de la cultura andina*. Ediciones Abya-Ayala. Quito-Ecuador. Pag- 13 – 75.

Hall, Stuart. 2003. "¿Quién necesita la identidad?", En: *Cuestiones de Identidad cultural*, Hall y Du Gay (edit.), Buenos Aires: Amarrortu Editores. Pp.: 13-39.

Hobsbawm, Eric (2000): "Identidad", en H. Silvera (ed.): *Identidades comunitarias y democracia*, Madrid, Editorial Trotta, pp.47-62.

Houghton, Juan y Villa, William. 2005. *Violencia Política contra los pueblos indígenas en Colombia 1974-2004*. OIA-CECOCIN. Bogotá.

Jimeno, Myriam. 2005. *Juan Gregorio Palechor: Historia de mi vida*. ICANH. CRIC. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Laurent, Virginie. 2005 *Comunidades indígenas, espacios políticos y movilización electoral en Colombia 1990-1998*. ICHAN. Bogotá.

Leach, Edmund. 1954. "Introduction". En: *Political Systems of Highland Burma: A Study of Kachin Social Structure*. University of London. Massachusetts.

Levine R. y White M. 1986. *El hecho humano. La base cultural del desarrollo educativo*. España. Vicor.

Lowie, Robert, H. 1947 [1934]. "Introducción". En: *Antropología Cultural*. Fondo de Cultura Económico. México. Pp. 15-24

Malinowski, Bronislaw. 1976 [1948]. "Introducción". En: *Una Teoría Científica de la Cultura*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires. Pp. 11-55

Miñana, Carlos. (2003) *Educación, etnoeducación y neoliberalismo el punto de vista de los "nativos" (neoliberales)*. Universidad Nacional de Colombia. Programa RED. Bogotá.

Neira, Christina Martínez. 2008. "Que son los movimientos étnicos?". En: *Revisitando la etnicidad: miradas cruzadas en torno a la diversidad*. Edit.: Gutiérrez, Daniel y Clausen Helena. Siglo Veintuno Editores. México. Pp. 71-83.

Pancho. Avelina. 2007. *Una decisión comunitaria para avanzar en la autonomía*. En: "Çxatu'çe Revista de Etnoeducación". CRIC. Popayán.

Programa de Educación Bilingüe e Intercultural. 2012. *Estructura para la recepción de los PEC en el marco de la operativización del Sistema Educativo Indígena Propio -SEIP- para la Secretaria de Educación Departamental del Cauca*. CRIC. Popayán-Cauca.

_____. 2011. *Circular #004. Dar claridad a la Sentencia T-907 de la Corte Constitucional*. CRIC. Popayán-Cauca.

Rappaport, Joanne. 2000. “El Renacimiento del Cacique: Los Nasa en el siglo XX” En *La Política de la Memoria*. Editorial Universidad Del Cauca.

_____. 2005. “Los nasa de frontera y la política de la identidad en el Cauca indígena”. En: *Retornando La Mirada: Una Investigación Colaborativa Interétnica Sobre El Cauca a La Entrada Del Milenio*. Editorial Universidad del Cauca. Colombia. 2005. Pp. 29-50

_____. 2008. *Utopías Interculturales. Intelectuales Públicos, experimentos con la cultura y pluralismo étnico en Colombia*. Escuela de Ciencias Humanas. Bogotá. Editorial Universidad del Rosario.

República de Colombia. 1993. *Decreto 1088, por el cual se regula la creación de las asociaciones de Cabildos y/o Autoridades Tradicionales Indígenas*. Bogotá.

_____. 1999. *Decreto 982, por el cual gobierno crea una comisión para el desarrollo integral de la política indígena*. Santafé De Bogotá.

Rojas, Axel y Castillo, Elizabeth. 2006. *Educación para los otros o educación intercultural. Estado, educación y grupos étnicos en Colombia*. En: “Identidades, modernidad y escuela” Edit. Hernando Bravo, Sonia Peña Contraras y David Andres Jimenez. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Rueda, R. Alvaro, Gomez C. Consuelo y Martinez, M. Adan. 2003. *Proyectos Educativos Comunitarios en Pueblos Indígenas*. FUCAI. CORDAID. Colombia.

Tamayo, Jorge Alberto. 2004. *Autonomía Educativo Indígena. Nos es lo mismo que privatización*. En: “Çxatu’çe Revista de Etnoeducación”. CRIC. Popayán.

Tatay, Libia. 2008. *La “educación propia” en territorios indígenas caucanos: escenarios de hegemonía y resistencia*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. FLACSO.

Turner, Victor. [1967] 1999. “Símbolos en el ritual ndembu”. En: *La selva de los símbolos. Aspectos den ritual Ndembu..* Madrid: Siglo XIX. Pp. 21-52.

Stavenhagen, Rodolfo. 1997. *Las organizaciones indígenas: actores emergentes de América Latina* En: *Revista de la CEPAL*. Chile. Número 62. Pp. 13-30

Ulloa, Astrid. 2010. "Colombia: autonomías indígenas en ejercicio. Los retos de su consolidación". En: *La Autonomía al Debate: Autogobierno Indígena y Estado Plurinacional en América Latina*. Gonzales, Miguel, Burguete, Araceli y Ortiz, Pablo (Coordinadores). FLACSO, Sede Ecuador. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Universidad Intercultural de Chiapas. Pág. 149-177.

Vasco, Luis Guillermo. 2002. *Entre selva y paramo, viviendo y pensando la lucha india*. Bogotá, ICANH.

Vasco, Luis G. Hurtado, Abelino Dagua y Aranda, Misael. 1998. *Guambianos: Hijos del Aroiris y el Agua*. Fondo de Promoción de la Cultura del Banco Popular. Bogotá, 1998.

Walsh, Catherine. 2010. "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En: *Construyendo Interculturalidad Crítica*. De Jorge Viaña, Luis Tapia, Catherine Walsh. CAB. Pp. 75-96.

Periódicos

Piñeres, Laura Rincón. 2009. *Divide y vencerás*. En: Portal Silla Vacía. Tomado en marzo de 2013, en el portal: <http://www.lasillavacia.com/historia/2803>.

El Tiempo. 2009. *Indígenas del Cauca, divididas por Uribe*. Sección Nacional. Publicación del 26 de mayo del 2009. Tomado el 25 de marzo de 2013, en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3459119>

Ministerio de Educación. 2009. Enseñar y aprender de la diversidad y en la diversidad. En el periódico: *Revolución Educativa Altablero: Etnoeducación*. Número 51.

Documentos del COTAINDOC

COTAINDOC. 2000a. "Acta General del Primer Congreso del COTAINDOC, La María". Documento del COTAINDOC. Silvia, Cauca.

_____. 2000b. "Acta de la Junta Directiva Ampliada de la Zona Oriente, Paniquita 7 y 8 de Junio del 2000". Acto no publicado. COTAINDOC. Silvia, Cauca.

_____. 2002a. "Análisis General. Comité de Educación". Documento del programa de educación no publicado. COTAINDOC Silvia, Cauca.

_____. 2002b. *Acta del II Congreso del Consejo Territorial de Autoridades Indígenas del Oriente Caucaño. La Peña, Totoró Enero 31, 1 y 2 de Febrero del 2002*. Silvia, Popayán-Cauca.

_____. 2003. “*Memoria del Congreso Extraordinario del COTAINDOC realizado en Agoyan, Territorio Indígena de Ambalo los días 12, 13 y 14 de Septiembre de 2003*”. Documento del COTAINDOC. Silvia, Cauca.

_____. 2004. “*Informe y Conclusiones del Tercer Congreso del COTAINDOC en Quichaya*”. Documento del COTAINDOC no publicado. Silvia, Cauca.

_____. 2006. “*Memoria del IV Congreso del Consejo Territorial de Autoridades Indígenas del Oriente Caucaño, del 14 al 17 de Mayo del 2006*”. Documento del COTAINDOC. Silvia, Cauca.

_____. 2007a. “*Memoria de la Junta Directiva de Educación de Polindara en el 2007*”. Documento del COTAINDOC. Silvia Cauca.

_____. 2007b. “*Mandato de Polindara sobre la Autonomía Educativa*”. Documento oficial del COTAINDOC. Silvia, Cauca.

_____. 2008^a. “*Memorias del V Congreso del COTAINDOC*”. Documento del COTAINDOC. Silvia, Cauca

_____. 2008b. En: Memoria de la Junta Directiva de Educación en La Maria, Piendamó 28 y 29 de Agosto. Silvia.

_____. 2010. “*Resolución de ratificación para la operatividad del sistema educativo indígena propio y la administración de la educación en los territorios indígenas del Oriente Caucaño*”. Documento oficial del COTAINDOC. Silvia, Cauca.

_____. 2011. “*Conclusiones Generales de los Congresos Zonales para el trabajo de la Junta Directiva de Paniquita*”. Silvia, Cauca. pág. 3.

Documentos del Programa de Educación del COTAINDOC

Programa de Educación. 2003. “*Lineamientos Políticos y de Trabajo del Programa de Educación Área Socio Cultural*”. COTAINDOC. Silvia, Cauca.

_____. 2004. “*Informe del Coordinador del Equipo Zonal del COTAINDOC al PEBI sobre las actividades realizadas por el programa y los avances*”. COTAINDOC. Silvia, Cauca.

_____. 2006a. “*Lineamientos Políticos y de Trabajo del Programa de Educación*”. COTAINDOC. Silvia, Cauca.

_____. 2006b. “*Informe del Equipo Zonal del COTAINDOC al PEBI sobre los objetivos planteados para el 2006*”. COTAINDOC. Silvia Cauca.

_____. 2006c. “Informe del Equipo Zonal del COTAINDOC a la Consejería Socio-cultural sobre lo Propuesta de Trabajo para el Segundo Semestre”. COTAINDOC. Silvia, Cauca.

_____. 2006d. “Seguimiento a los procesos educativos en los territorios indígenas del municipio de Silvia-Cauca”. COTAINDOC, Alcaldía de Silvia. Silvia, Cauca.

_____. 2006d. “Informe del Coordinador Pedagógico presentado a la Coordinadora del Equipo Zonal del COTAINDOC en el 2006”

_____. 2007a. “Memoria de la reunión del Equipo de Educación el 16 de Julio del 2007”. COTAINDOC. Silvia-Cauca.

_____. 2007b. Programa del Diplomado: “*Los proyectos educativos comunitarios en el marco de los planes de vida COTAINDOC/CRIC*”. COTAINDOC, CRIC y UAIIN. Silvia, Cauca

_____. 2007c. “Guía de trabajo de las Bitácoras para la zona oriente”. COTAINDOC. Silvia, Cauca.

_____. 2008a. “Acta 001 sobre la reunión que sostuvo el Equipo de Educación el 2 de Junio del 2008”. COTAINDOC. Silvia.

_____. 2008b. “Acta 002 sobre la reunión que sostuvo el Equipo de Educación”- COTAINDOC. Silvia, Cauca

_____. 2008c. “*Análisis de la Situación: La Política Educativa y el Proyecto de Autonomía*”. COTAINDOC. Silvia, Cauca

_____. 2008d. “*Taller de análisis y evaluación de productos presentados por los docentes oferentes*”. En: El Diplomado de Currículo propio en el marco del PEC. COTAINDOC, PEBI y UAIIN. Silvia, Cauca

_____. 2008e. “*Documento político para el v congreso del COTAINDOC: la educación propia un derecho ancestral de los pueblos originarios*”. COTAINDOC. Silvia, Cauca.

_____. 2009. “Acta 001 sobre la reunión que sostuvo el Equipo de Educación el 2 de Junio del 2008”. COTAINDOC. Silvia, Cauca.

_____. 2010a. “Documento interno elaborado por parte del equipo de educación en el 2010 para la página web del COTAINDOC”. COTAINDOC. Silvia, Cauca.

_____. 2010b. *Criterios para la conformación de los Consejos Educativos Locales en los territorios indígenas del Oriente Caucaño*. COTAINDOC. Silvia, Cauca.

_____. 2011a. Informe del Coordinador Político del Consejo de Educativo Zonal. COTAINDOC. Silvia, Cauca.

_____. 2011b. Informe del Coordinador Pedagógico del Consejo Educativo Zonal. COTAINDOC. Silvia, Cauca.

_____. 2011c. V Encuentro de Consejos Educativos Locales. COTAINDOC. Silvia-Cauca.

_____. 2011d. Relatoría del VI Encuentro de Consejos Educativos Locales en Raíces de Oriente/ 16 y 17 de Septiembre de 2011. COTAINDOC. Silvia-Cauca.

_____. 2012a. Relatoría de la Minga de Formación en el Área de Matemáticas y Producción el 26 y 27 de junio. COTAINDOC. Silvia, Cauca.

_____. 2012b. Relatoría de la Minga de Formación Material Educativo 28 y 29 de junio. COTAINDOC. Silvia, Cauca.

_____. 2012c. Relatoría Segundo Encurto PEC a nivel Zonal, 6 y 7 de Septiembre en Polindara. COTAINDOC. Silvia Cauca

Entrevistas

Entrevista a Julio Almendra, 2012. Silvia-Cauca.

Entrevista a José Campo, 2012. Silvia-Cauca.

Entrevista a Jorge Sánchez, 2012. Silvia-Cauca.

Entrevista a Alirio Sánchez, 2012. Silvia-Cauca.

Entrevista a Silvia Muelas, 2012. Silvia-Cauca.

Entrevista a Joaquín Tombé, 2012. Silvia-Cauca.

Entrevista a Dillio Pillimuet, 2012. Silvia-Cauca.

Entrevista a Eliodoro Quijano, 2012. Silvia-Cauca.

Entrevista a Carlos Sánchez, 2012, Silvia-Cauca.

Documentos de Cabildos

Cabildo de Paniquitá. 2011. *Proyecto educativo comunitario u'kuesx kiwate piyan ñsthu (nuestro aprendizaje en la madre tierra)*. Institución educativa Tata Wala del resguardo de Paniquitá, en Tororó-Cauca.