

Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico ☼

Joanne Rappaport ☞

Abelardo Ramos Pacho ☆

Hace más de tres décadas, Delmos Jones planteó que la “antropología nativa” sólo alcanzaría viabilidad después de desarrollar “un conjunto de teorías basado en preceptos y suposiciones no occidentales, en el mismo sentido que la antropología moderna se fundamenta en, y apoya a, las creencias y valores occidentales”¹. Indudablemente, Jones se refería a los académicos que son miembros de minorías étnicas estadounidenses. Armados con lo que el sociólogo afro-norteamericano W.E.B. Du Bois llamó la “doble conciencia” –una perspectiva privilegiada de la realidad dada por su posicionamiento sobre la frontera entre la sociedad dominante y los grupos subordinados-, tales investigadores gozaban del potencial para desarrollar lo que este autor denominó “mirada alternativa” (*second-sight*); es decir, una mirada que les permitía analizar su posición en la sociedad norteamericana desde su lugar como minoría².

☼ Artículo recibido en septiembre de 2004; aprobado en febrero de 2005. Los autores agradecen a Lukas Garcés y Mariela Rodríguez, de la Universidad de Georgetown, por su colaboración en la corrección del español.

☞ Profesora, Georgetown University, Washington.

☆ Lingüista, Consejo Regional Indígena del Cauca.

1 JONES, Delmos J., “Towards a Native Anthropology”, en *Human Organization*, Washington, Vol. 29, No. 4, 1970, p. 251.

2 DU BOIS, W.E.B., *The Souls of Black Folk*, New York, Bantam, 1989, pp. 2-3.

Más allá de la resonancia específica y contextual que las nociones duboisianas tienen entre los estudiosos afro-norteamericanos, la doble conciencia constituye una metáfora fértil para la interpretación de las actividades intelectuales dentro del campo étnico latinoamericano, en el cual se ha buscado desarrollar lo que podría ser llamado una “mirada alternativa” indígena³. Es decir, un intento de desarrollar dispositivos conceptuales (teorizaciones) originados en las culturas nativas, que faciliten nuevas interpretaciones consonantes con las epistemologías y prioridades políticas de las organizaciones. La creación de tales dispositivos es uno de los objetivos fundamentales de los intelectuales adscritos a las organizaciones étnicas. Estas herramientas no sólo son útiles para analizar e interpretar la experiencia, sino que permiten que tales organizaciones actúen políticamente para transformar la realidad social en la que viven.

En el presente artículo nos proponemos indagar la naturaleza de la teorización indígena, preguntándonos sobre las condiciones intelectuales de su surgimiento y el carácter de su epistemología; proceso que no puede ser entendido como una simple apropiación de valores primordiales en el mundo moderno. La teorización indígena emerge dentro de un complejo campo multiétnico -respecto de su construcción epistemológica, como de su práctica política- y está vinculada a la apropiación crítica de sistemas externos de conocimiento, enmarcados por un pensamiento propio. Estas estrategias se desarrollan en contextos políticos en los que el movimiento

3 La noción duboisiana surge de la conjunción de un momento histórico particular de las relaciones interraciales en los Estados Unidos y de su trayectoria intelectual individual, enriquecida por los estudios filosóficos en Alemania. Además de haberse originado en la atmósfera norteamericana racista y polarizada de principios del siglo XX, y presentarse, en apariencia, como un discurso de orgullo racial, la doble conciencia presupone una experiencia compleja y heterogénea que no puede ser reducida a una simple esencia, véase CHANDLER, Nahum Dimitri, “The Economy of Desedimentation: W.E.B. DuBois and the Discourses of the Negro”, en *Callaloo*, Vol. 19, No.1, Charlottesville, 1996, pp. 78-93. Por esta razón, la metáfora no puede ser aplicada en otros contextos geográficos e históricos en forma acrítica. Joanne Rappaport introdujo el concepto en un taller conformado por unos cuarenta maestros bilingües del Consejo Regional Indígena del Cauca que reconfiguraron, desde sus prioridades, la definición de la doble conciencia como “una valorización de lo propio como diferencia”. Una de las participantes ofreció la siguiente relectura del concepto: “[El] dolor de ser indio por todas las implicaciones de rechazo al que estamos sometidos y, a la vez, el orgullo de ser diferentes con una identidad clara y definida”: CHOCUE GUASQUILLO, Ana Alicia, “Nuestra doble conciencia”, en *Revista C’ayú’ce*, Popayán, No. 4, 2000, pp.14-15. Para un análisis de esta experiencia, véase RAPPAPORT, Joanne, “Los nasa de frontera y la política de la identidad en el Cauca Indígena,” en RAPPAPORT, Joanne (editora), *Retornando la mirada: una investigación colaborativa interétnica sobre el Cauca a la entrada del milenio*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, 2005, pp. 31-56.

indígena busca forjar una democracia radicalmente pluralista, en el marco de un imaginario nacional en el que la justicia social se construye inyectando en el proceso social una multiplicidad de reivindicaciones y prácticas políticas étnicas⁴.

Examinaremos este proceso a través de la presentación de nuestra experiencia de investigación en el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI) del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), una organización indígena que a lo largo de los últimos 34 años ha llegado a ocupar una posición significativa de interlocución indígena con el público colombiano. En el curso de nuestra colaboración, en la que participamos maestros bilingües, activistas del CRIC y tres investigadores -uno de origen *nasa*, una colaboradora blanco-mestiza y una antropóloga norteamericana-, nos dimos cuenta que la teorización indígena tiene sus fuentes en las prácticas culturales de las organizaciones indígenas que conforman, a su vez, un microcosmos intercultural. Antes de contar nuestra experiencia precisaremos, a continuación, las metodologías y los conceptos claves que informaron nuestra investigación.

1. Traducción y teorización

El desarrollo de dispositivos conceptuales indígenas surgió en el Cauca como resultado de la intersección de varios procesos. Por un lado, la apertura, a mediados de la década de los ochentas, de la maestría en etnolingüística en la Universidad de los Andes, a la que ingresaron estudiantes indígenas apoyados por las organizaciones étnicas, permitió que en el medio político indígena se comenzaran a descubrir las posibilidades de la lengua como fuente para elaborar una teoría propia⁵. Por otro lado, la experiencia de traducción de la Constitución de 1991 al *nasa yule*, promovió un contexto político que facilitó la apropiación de las metodologías lingüísticas enseñadas en la maestría. Como veremos, esta coyuntura posibilitó la creación de nuevas metodologías interculturales de investigación.

La traducción presenta una estrategia innovadora, a través de la cual los activistas *nasa* se apropian de conceptos provenientes de la sociedad dominante, reconfigurándolos en el marco de las categorías indígenas. Es decir, frecuentemente

4 LACLAU, Ernesto y CHANTAL, Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*, London, Verso, 1985.

5 Abelardo Ramos fue, entre otros, uno de los egresados indígenas de este programa.

los nasahablantes reflexionan sobre los posibles significados de un término en su lengua, con el fin de adecuar el concepto a sus propios objetivos. Suelen utilizar esta estrategia cuando encuentran ideas -tales como “desarrollo”, “interculturalidad” o “cultura”- cuyos significados en español tienen una resonancia limitada dentro del mundo *nasa*, pero que pueden ser adecuados a los proyectos político-culturales indígenas. Siguiendo el trabajo del cineasta chino Rey Chow, consideramos que la traducción de las ideas al *nasa yuwe mejora* el término “original”, inyectándole un nuevo significado que, al mismo tiempo que lo enriquece, lo libera de ciertas limitaciones⁶.

Esta estrategia se originó durante la traducción de la Constitución de 1991, cuando el equipo -compuesto por las autoridades tradicionales del resguardo indígena de Mosoco, lingüistas indígenas y nacionales, profesores bilingües y una gama de profesionales, entre los cuales se encontraban abogados, sociólogos, psicólogos, filósofos y economistas- se vio obligado a enfrentar el reto de crear en lengua *nasa yuwe* una serie de conceptos provenientes del discurso político universal⁷. El ejercicio no consistió en una simple traducción, ni en la creación de meros neologismos, sino que permitió repensar los conceptos desde la cosmovisión *nasa*. El resultado de esta experiencia no sólo dio lugar a la creación de un glosario compuesto por términos nuevos, sino que, a través de la traducción, se abrió la posibilidad de reconceptualizar las nociones de justicia y patria desde el punto de vista indígena y de acuerdo a sus necesidades organizativas. Para ser más precisos, no tradujeron la Constitución en sentido estricto, sino que *reimaginaron* sus preceptos fundamentales desde la posición del sujeto *nasa*, construyendo así una crítica *nasa* al estado colombiano⁸.

Además de formar parte de un dispositivo teórico-metodológico que permitió al movimiento sentar las bases para su propia propuesta política pluralista, este ejercicio de traducción posibilitó también un acercamiento diferente a la realidad social; una nueva “autoetnografía” *nasa*. Hace dos décadas, Talal Asad sugirió que la etnografía

6 CHOW, Rey, *Primitive Passions: Visuality, Sexuality, Ethnography, and Contemporary Chinese Cinema*, New York, Columbia University Press, 1995, p. 186.

7 Véase RAMOS, Abelardo y CABILDO INDÍGENA DE MOSOCO, *Ec ne'hwé's': Constitución política de Colombia en nasa yute*, Bogotá, CCELA-Uniandes, 1993 y ROJAS CURIEUX, Tulio, “Transportar la cosa hablada a otra lengua: la experiencia de la traducción de la Constitución de la República a lenguas indígenas”, en CASTAÑEDA, Felipe y VOLLET, Matías (editores), *Concepciones de la Conquista: aproximaciones interdisciplinarias*, Bogotá, Uniandes, 2000, pp. 361-388.

8 RAPPAPORT, Joanne, “Imaginando una nación pluralista: intelectuales y la jurisdicción especial indígena,” en *Revista Colombiana de Antropología*, Bogotá, No. 39, 2004, pp. 105-38.

es un especie de traducción “dirigida a un público muy específico que espera leer *sobre* otro modo de vida y manipular el texto de acuerdo a reglas preestablecidas, sin intentar aprender a vivir un nuevo modo de vida”⁹. La traducción es, igualmente, crucial para el proyecto indígena, pero su función es inversa. Cuando los *nasa* participan en la traducción cultural sí lo hacen para “aprender a vivir un nuevo modo de vida”, mediante la apropiación de conceptos externos, a través de su propio marco político-lingüístico. Es decir, su objetivo respecto de la traducción consiste en aprovecharse de las potencialidades culturales, más que en textualizar las diferencias culturales. Esta metodología autoetnográfica constituye uno de los tantos acercamientos interculturales empleados por el movimiento indígena para moverse dentro de un medio multiétnico.

2. La interculturalidad

El ejercicio de la traducción de la Constitución de 1991 arroja nueva luz sobre un aspecto fundamental de la teorización indígena en Colombia, debido a que surge de un doble diálogo entre activistas indígenas y profesionales de la cultura nacional, entre conceptos *nasa* y la jurisprudencia occidental. Las propias organizaciones indígenas son interculturales; una amalgama en la que militantes étnicos y sus colaboradores interaccionan a diario, intercambiando constantemente ideas que provienen tanto del pensamiento nacional e internacional, como de las culturas nativas. Aunque la interculturalidad ha caracterizado a las organizaciones indígenas desde sus orígenes, en las últimas décadas esta concepción ha sido teorizada por pedagogos latinoamericanos que han contribuido, de esta manera, a su profundización en el marco de la práctica organizativa.

La interculturalidad se desarrolló en América Latina junto a las luchas populares de las décadas del setenta y del ochenta, que facilitaron alternativas a las nociones tradicionales de la democracia representativa¹⁰. En el caso de Colombia, donde la Constitución de 1991 estableció legalmente la apertura hacia una nación pluralista, esta propuesta ofrece opciones más radicales que la del multiculturalismo. De acuerdo con este último caso, el Estado debería promulgar una simple tolerancia hacia las

9 ASAD, Talal, “The Concept of Cultural Translation in British Social Anthropology”, en CLIFFORD, James, and MARCUS, George E. (editors), *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, University of California Press, 1986, p. 159.

10 LÓPEZ, Luis Enrique, *La educación en áreas indígenas de América Latina: apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe intercultural*, Guatemala, Centro de Estudios de la Cultura Maya (CECMA), 1995.

minorías étnicas, aunque su consecuencia sea que, debido a su participación en la democracia electoral, diluyan su impacto en la nación. Mientras que el multiculturalismo inhibe la potencialidad política del periodo posterior a la reforma constitucional, la interculturalidad busca nuevas formas de forjar condiciones de igualdad y consenso, al resaltar el contenido de las voces minoritarias¹¹. La interculturalidad trasciende al multiculturalismo debido a que implica mucho más que un “encuentro” enmarcado por las relaciones hegemónicas. Esta propuesta busca forjar nuevas relaciones horizontales¹² dentro del Estado pluralista¹³, inyectando la diferencia cultural en los movimientos que luchan por una democracia radicalmente más inclusiva¹⁴.

Es claro que la interculturalidad es un proyecto emergente -más que una realidad social existente-, que surge en el marco de la educación indígena en los países andinos, en los cuales los pedagogos radicales han construido programas locales de educación bilingüe. La interculturalidad presupone una ligazón directa entre la educación y el cambio social, sugiriendo que la escuela presenta un escenario crítico en el que la autoestima cultural y la creación de relaciones étnicas no-jerárquicas fortalece los cimientos para la construcción de la democracia más allá del aula¹⁵. La educación intercultural hace explícita la diferencia, con el objetivo de facilitar la incorporación y absorción de una constelación de nuevas ideas y formas culturales dentro de matrices culturales locales¹⁶. En contraste con los abordajes anteriores, preocupados por rescatar las costumbres del pasado, la noción de revitalización cultural es reconfigurada como un proceso orientado hacia el futuro¹⁷.

11 HEISE, María, TUBINO, Fidel y ARDITO, Wilfredo, *Interculturalidad: un desafío*, Lima, Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica, 1994.

12 GOTTRET, Gustavo, “Interculturalidad en el aula,” en MENGUA, Nora (editora), *Interculturalidad y calidad de los aprendizajes en ámbitos escolares urbanos*, La Paz, Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas, 1999.

13 LÓPEZ, Luis Enrique, “El lenguaje en el desarrollo de los conocimientos en ámbitos escolares urbanos con diversidad cultural”, en MENGUA, Nora, *op. cit.*, pp. 47-70.

14 LACLAU, Ernesto, y CHANTAL, Mouffe, *op. cit.*

15 HEISE, María, TUBINO, Fidel y ARDITO, Wilfredo, *op. cit.*; GOTTRET, Gustavo, *op. cit.*; LÓPEZ, Luis Enrique, *op. cit.*

16 MENGUA, Nora, “Diversidad y procesos pedagógicos, lineamientos para una propuesta de educación intercultural en escuelas urbano-populares de la región andina en Bolivia”, en MENGUA, Nora (editora), *op. cit.*, pp. 11-20.

17 HEISE, María, TUBINO, Fidel y ARDITO, Wilfredo, *op. cit.*

La teorización indígena constituye un ejemplo de la puesta en práctica de la interculturalidad, ya que no sólo provee herramientas para la creación de dispositivos conceptuales indígenas, sino que va más allá: tiene una razón política. El diálogo intercultural en las organizaciones étnicas es posible precisamente porque los indígenas son también colombianos y consideran que la lucha contrahegemónica tiene que trascender la esfera puramente nativa. Al mismo tiempo que estas organizaciones intervienen en la construcción de un nuevo país, la creación de abordajes teóricos diferentes les permite fortalecerse como grupo cultural, dando lugar a un proceso de retroalimentación entre éstos y las instituciones estatales.

3. Cultura y autonomía política

Aunque en la región del Cauca los dispositivos teóricos surgen mayoritariamente como resultado de las investigaciones relacionadas con las lenguas indígenas, tal como ocurrió con la traducción de la Constitución, las cosmovisiones indígenas no desempeñan un rol menor. Uno de los ejemplos más citados dentro de las organizaciones es el motivo del espiral; icono plasmado en petroglifos, en el movimiento de la mano del chamán durante los rituales y en las estructuras gramaticales de varios idiomas indígenas del Cauca¹⁸. Esta figura facilitó a los *guambianos* un modelo alternativo para reorganizar la trama histórica¹⁹, a partir de narrativas mitológicas y de la topografía de un territorio en lucha²⁰. Además de las investigaciones lingüísticas y de las cosmovisiones nativas, la teorización se basa también en las prácticas organizativas indígenas. Independientemente de la centralidad de la cosmovisión como herramienta para el análisis cultural, los pueblos originarios se han apropiado de ideales universales -tales como “autonomía” y “territorio”- y los han convertido en ejes de sus interpretaciones históricas y sociológicas, dando lugar a un discurso de autonomía política²¹.

18 MUELAS HURTADO, Bárbara, *Relación espacio-tiempo en el pensamiento guambiano*, Popayán, Proyecciones Lingüísticas 1, 1995, pp. 31-40.

19 VASCO URIBE, Guillermo, DAGUA HURTADO, Abelino, ARANDA, Misael, “En el segundo día, la Gente Grande (Numisak) sembró la autoridad y las plantas y, con su jugo, bebió el sentido”, en CORREA, Francois (editor), *Encrucijadas de Colombia amerindia*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH), 1993, pp. 9-48.

20 RAPPAPORT, Joanne, “Escritura y convenciones literarias: los retos de la intelectualidad indígena”, en CORRALES, Martha (editora), *La etnoeducación en la construcción de los sentidos sociales*, Popayán, Universidad del Cauca/Instituto Caro y Cuervo/CCELA/PROEIB Andes, 2003. No hay espacio aquí para desarrollar la descripción de otros intentos de teorización indígena en Bolivia, Guatemala y Nueva Zelanda, que también presentan ricas fuentes para la creación de dispositivos conceptuales nativos.

21 ALLEN, Chadwick, *Blood Narrative: Indigenous Identity in American Indian and Maori Literary and Activist*

En realidad, los discursos culturalistas y de autonomía política actúan conjuntamente dentro de las organizaciones indígenas. Al interpretar el discurso de Davi Kopenawa, un dirigente yanomami de Brasil, el antropólogo Bruce Albert explica convincentemente que el movimiento indígena se mueve dentro de un campo político étnicamente heterogéneo, en el que las organizaciones étnicas sobreviven gracias a la apropiación simultánea de universales políticos y especificidades culturales.

Si el discurso político indígena se limita a la mera reproducción de las categorías blancas, éste se reducirá a una retórica vacía; si, por otro lado, permanece en el ámbito exclusivo de la cosmología, no escapará del solipsismo cultural. En un caso como en el otro, la falta de articulación de esos dos registros lleva al fracaso político²².

El carácter del proyecto intelectual indígena abarca tanto a los discursos políticos universales, como a las especificidades culturales nativas. Sus objetivos entretejen varias construcciones del pluralismo, dentro y más allá de las fronteras de las comunidades indígenas, estableciendo intercambios interculturales entre éstas y la sociedad nacional. Por lo tanto, este proyecto requiere de un acercamiento doble, que fuerza a los teóricos indígenas a penetrar en los intersticios de lo universal y lo específico.

En realidad, ambos polos de esta ecuación son heterogéneos. Después de cuatro siglos de colonización y algunas décadas de diálogo entre organizaciones indígenas, simpatizantes de la sociedad civil y funcionarios del gobierno, no es posible continuar hablando de dos lógicas totalmente inconmensurables. El proceso de resistencia hace que las formas culturales indígenas adquieran una naturaleza contestataria, que las sitúa firmemente en la modernidad desde donde dialogan con los discursos nacionales. Como indica Paul Gilroy, haciéndose eco de W.E.B. Du Bois, el poder de las formas culturales de las minorías “deriva de un desdoblamiento de su ubicación inestable, simultáneamente dentro y fuera de las convenciones, suposiciones y reglas estéticas por las cuales la modernidad se distingue y se periodiza”²³. En el proceso,

Texts, Durham, Duke University Press, 2002; FIELD, Les, “Complicities and Collaborations: Anthropologists and the ‘Unacknowledged Tribes’ of California”, en *Current Anthropology*, Chicago, Vol. 2, No. 40, 1999, pp. 193-209.

22 ALBERT, Bruce, “O ouro canibal e a queda do céu: uma crítica xamânica da economia política da natureza”, en *Série Antropologica*, Brasília, No. 174, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 1995, p. 4. (traducción de los autores).

23 GILROY, Paul, *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*, Cambridge, Harvard University Press, 1993, p. 73

éstas son *reimaginadas* desde una perspectiva moderna, entremezcladas con apropiaciones de formas culturales de la sociedad mayor, produciendo una antifonía dinámica. Lo que Gilroy sugiere es esencial. Mientras que los indígenas reconfiguran sus formas culturales dentro de un espacio de lucha, la teorización les permite apropiarse de los conceptos y metodologías pertenecientes a los paradigmas dominantes desde su propio espacio conceptual. En este sentido, es imprescindible mantener el diálogo entre cultura y autonomía política sin que uno de los registros borre al otro.

La teorización indígena gira en torno a una relación entre lo interno y lo externo. Al reflexionar sobre lo que significa construir la diferencia cultural dentro del sistema social que los rodea, los investigadores indígenas del Cauca buscan definir, a través de la investigación y la acción, cómo mantener un “adentro” cultural diferente al “afuera” de la sociedad dominante²⁴. Después de cuatro siglos de dominación colonial, la topografía cultural del Cauca es heterogénea y sincrética, situación que no sólo es reconocida por los activistas, sino que además les provee un campo de acción. La ideología que quieren revitalizar y proyectar a lo largo del territorio indígena se conserva sólo en unas pocas localidades. Sin embargo, aunque esté basado en constelaciones de valores y estructuras de comportamiento, el “adentro” no es una esencia cultural de índole antropológica. Sus formas culturales, articuladas por el movimiento, tampoco corresponden a una realidad observable ni remiten a un sitio concreto. Dichas formas culturales están conformadas por las utopías que el movimiento busca construir a partir de los modelos generados por sus investigadores.

La utopía del “adentro” es proyectada no sólo a partir de prácticas culturales, sino que los discursos de autonomía política del movimiento indígena entran igualmente a colación. En los países latinoamericanos, donde la clase dominante proviene del sector colonizador y los indígenas viven en un estado perpetuo de colonialismo, el significado del término “nativo” es muy complejo en comparación con las sociedades poscoloniales africanas o asiáticas. En América, la resistencia indígena necesariamente asume formas especiales²⁵. A pesar de la exhortación que hace Dipesh Chakrabarty²⁶ a los estudiosos del Tercer Mundo para que trasciendan la

24 RAPPAPORT, Joanne, “Los nasa de frontera...”, en *op. cit.*

25 ALLEN, Chadwick, *op. cit.*, pp. 18-20.

26 CHAKRABARTY, Dipesh, *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*, Princeton, Princeton University Press, 2000

“metanarrativa del estado-nación” en sus interpretaciones históricas, los investigadores y activistas indígenas no pueden rechazar conceptos coloniales, tales como “nación”, “autonomía política”, “resguardo” o “autoridad indígena”, debido a que están insertos como ciudadanos contestatarios. A diferencia de Chakrabarty, Chadwick Allen sugiere que los activistas e investigadores indígenas deben exigir al Estado que los re-reconozca²⁷. Es decir, tienen que retomar las ideas implícitas en estos conceptos y reconfigurarlas en torno a las prioridades indígenas; objetivo que, como vimos anteriormente, también era buscado por los traductores *nasa* de la Constitución de 1991.

4. Colaboración y teorización

Tal como hemos expuesto, reflexionaremos sobre las complejidades de la teorización indígena, dentro del marco de nuestra colaboración como investigadores, en la historia del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI) del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Dos de los miembros del equipo –Abelardo Ramos (lingüista *nasa* e integrante del PEBI) y Joanne Rappaport (antropóloga norteamericana)- son autores de este artículo; el tercer miembro fue Graciela Bolaños (colaboradora del CRIC e integrante del PEBI). Dado que nuestro trabajo asumió la forma de una conversación interétnica entre los varios acercamientos epistemológicos que incidieron en la preparación de nuestra narración histórica, el artículo tomará la forma de un diálogo de saberes y nuestras voces aparecerán señaladas en tipografías diferentes.

La teorización indígena es un producto derivado de complejas negociaciones entre las prioridades y discursos políticos del movimiento étnico, por un lado, y de la construcción de sistemas de investigación epistemológicos y metodológicos indígenas que dialogan con los sistemas de investigación occidentales, por el otro. Tal como hemos planteado, reiteramos que la tarea del investigador colaborador presupone un diálogo de saberes entre los miembros de la sociedad dominante y los grupos étnicos. A continuación mostraremos un ejemplo de cómo se produce el conocimiento, el cual no puede ser separado de sus cualidades teóricas.

JOANNE: A diferencia de la práctica académica en las ciencias sociales, que en muchos casos es solitaria u organizada por un equipo homogéneo de investigadores, en el movimiento indígena la investigación asume un carácter

27 ALLEN, Chadwick, *op. cit.*, p. 20.

netamente colectivo, lo cual presupone una serie de procedimientos metodológicos. Puesto que los programas de las organizaciones están compuestos por un personal interétnico, incluyendo no sólo a indígenas de diferentes grupos étnicos, sino también a colaboradores blanco-mestizos, la investigación hecha por el movimiento indígena no presupone un cuerpo culturalmente homogéneo de investigadores, sino un diálogo de saberes entre investigadores que son étnicamente diferentes²⁸. En los casos de colaboraciones realizadas por expertos externos, la metodología y epistemología del etnógrafo profesional tiene que subordinarse a las del equipo. Lo anterior implica aceptar la conmensurabilidad e igualdad entre los diferentes modos de saber y, especialmente, que las prioridades indígenas conformarán el marco general de la investigación. Además, es necesario entender que la colaboración no ocurre entre los académicos y los indígenas como si fueran dos grupos monolíticos. Debido a que la investigación dentro de la organización indígena es básicamente un producto de las relaciones entre colaboradores y actores étnicos que construyen su metodología investigativa conjuntamente, sería más productivo pensar la colaboración en términos de una retroalimentación entre activistas y académicos. En mi experiencia como antropóloga, he descubierto que las diferencias epistemológicas con los indígenas son frecuentemente franqueables, puesto que mi entrenamiento me capacitó para analizarlas. En cambio, son las diferencias entre el modo de investigar de los activistas y las metodologías académicas los que me han presentado un reto, debido a que no estaban en mi horizonte etnográfico.

El trabajo de investigación en la organización indígena se hace a partir de talleres, metodología que presupone una contribución interpretativa por parte de la comunidad y no sólo de los investigadores principales. Por ello el taller funciona como un espacio exegético y no simplemente como un sitio para la recolección de datos²⁹. Bajo estas condiciones resulta claro que la teorización

28 Nos referimos aquí al Consejo Regional Indígena del Cauca, cuyos programas operan con un personal interétnico. El movimiento de Autoridades Indígenas de Colombia es una organización en la cual los colaboradores no están directamente insertados en las actividades cotidianas, sino que conforman una organización paralela con participantes blanco-mestizos solidarios con el programa. De este modo, la investigación adquiere un carácter interétnico a partir del diálogo entre los indígenas y aquellas personas solidarias con el movimiento. VASCO URIBE, Luis Guillermo, *Entre selva y páramo: viviendo y pensando la lucha indígena*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH), 2002.

29 *Ibid.*

se origina a partir del diálogo. Es decir, es netamente intercultural, ya que incorpora dispositivos teóricos que surgen de las culturas indígenas, así como de discursos externos que frecuentemente provienen de la academia. Más precisamente, es en realidad una co-teorización. En este sentido, lo que la hace “indígena” es la articulación de las prioridades de la organización, las cuales se desarrollan colectivamente con la participación de autoridades tradicionales, dirigentes, chamanes, maestros bilingües y otros educadores, colaboradores, etc. En otras palabras, son las cadenas de creación y transmisión de este conocimiento, los atributos que permiten caracterizarlas como indígenas.

ABELARDO: El proceso de co-teorización puede ser conceptualizado desde las mismas prácticas indígenas, en particular a través de la aplicación de la metáfora de la minga, una actividad colectiva de trabajo orientada hacia el beneficio comunitario o familiar. La reconceptualización de la investigación como minga surgió de la experiencia de la traducción al *nasa yuwe* de la Constitución de 1991. Esta experiencia involucró esfuerzos de diferentes compañeros indígenas entre los cuales se encontraron maestros bilingües del resguardo de Mosoco, autoridades culturales y políticas reconocidas del resguardo -tales como el cabildo, los chamanes, las artesanas, las parteras-, jóvenes del colegio de Mosoco y especialistas tanto en lingüística como en derecho (estos últimos no son indígenas). De esta experiencia se obtuvo un producto: un libro que pueden leer tanto indígenas como lectores de la sociedad nacional. Esta metáfora liga la labor física, que tradicionalmente es lo que se hace en una minga, con el trabajo intelectual.

Muchas veces, en las comunidades indígenas de base no se entiende que la labor intelectual también es trabajo. Tanto el trabajo agrícola como el intelectual producen resultados y ambos implican cansancio y desgaste. Es más: ambos son, en *nasa yuwe*, *majï*, palabra que sirve, igualmente, para referirnos al trabajo ritual del chamán, como al trabajo colectivo del cabildo vinculado con la construcción del territorio. La labor intelectual, enmarcada por las prioridades políticas del movimiento indígena, encaja en este concepto amplificado de *majï*. De este modo, la metáfora de la minga va más allá de la importancia del trabajo colectivo, porque reconoce que trabajar es una actividad que tiene muchas facetas.

Majï es un concepto que involucra diversos intereses y colectividades. La colaboración no puede ser reducida al diálogo entre voces provenientes de diferentes grupos culturales, ya que la comunicación está mediada por los intereses institucionales de los participantes -de la universidad o de la teoría académica, de las organizaciones no-gubernamentales y del movimiento indígena-. Es decir, la colaboración y la co-

teorización se extienden mucho más allá de lo interpersonal; es un diálogo en el cual los individuos articulamos los intereses colectivos de los grupos que cada uno representa o de los cuales somos miembros. Es importante esta última distinción porque en ciertos casos se pueden dar reflexiones conjuntas en las que a los participantes - particularmente a los académicos- les interesa trascender los intereses de su institución para unirse, aunque sea temporalmente, a una colectividad interétnica no necesariamente académica. La financiación a través de la gestión del movimiento permite muchas veces que el académico funcione más libremente, uniéndose a las prioridades indígenas. El perfil del investigador también es importante ya que éste debe partir de la base de que la investigación no es neutral y se origina a partir del diálogo. No sólo tiene que respetar las posiciones indígenas, sino que debe entrar en una interlocución activa con ellos, lo cual resulta difícil para muchos académicos, acostumbrados a tomar las ideas indígenas como datos etnográficos y no como potenciales dispositivos conceptuales.

A pesar de la generosidad de los participantes, este diálogo no deja de arrastrar tensiones provocadas por las prevenciones que cada uno trae a colación, las competencias subjetivas subyacentes y las diferencias epistemológicas -de origen académico, organizacional o indígena-. Estas tensiones se pueden volver conflictos innegociables o pueden resultar fructíferas dependiendo de la actitud de los participantes. En consecuencia, se vuelve un requisito prioritario que las partes actúen con responsabilidad, promoviendo la negociación y no la ruptura.

Es fundamental reconocer que la conjugación de intereses institucionales y culturales es un proceso muy complejo, ya que pueden emerger diferencias culturales entre los mismos miembros de la organización indígena. Es decir, dado que en su seno se encuentran participantes de diferentes etnias y colaboradores, los conflictos pueden ocurrir entre los académicos y los activistas del movimiento indígena, así como dentro del mismo movimiento.

La co-investigación, incluyendo las diferencias culturales y los conflictos institucionales que pudiera provocar, puede ser vista como dos carriles que se entrecruzan pero que conducen en la misma dirección. La diferencia no es necesariamente negativa, no es algo que se debe trascender sino que, manejada con responsabilidad, es una fuente de producción de nuevas aproximaciones a la realidad, en la medida en que los participantes demuestren compromiso con los objetivos de la organización indígena. Es decir, es necesario trabajar dentro del marco de la interculturalidad sin que se produzca una apropiación o un encubrimiento de lo indígena por parte del discurso académico. En particular, el académico, formado en un modelo de producción intelectual individual, tiene que reconocer dos cuestiones fundamentales: que el trabajo

colaborativo no puede ser individual y que no va a poder subsumir los elementos indígenas dentro de un modelo académico. Son caminos que se nutren entre sí, siempre concientes de su diferencia pero también de sus objetivos comunes. A lo largo del proceso, los participantes no sólo contribuyen con la colectividad, sino que se enriquecen conceptualmente aprendiendo los unos de los otros.

Tal como explicamos arriba, en el caso de la historia del PEBI, la colaboración no era exclusivamente entre tres investigadores con identidades étnicas diferentes y distintas posiciones frente a la investigación académica. Era también un diálogo entre un conjunto más amplio formado por activistas y el equipo investigador. Veamos, entonces, el impacto que tuvieron los miembros del programa sobre la conformación del proyecto.

5. La historia del PEBI: preguntas guía

El Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del CRIC surgió a finales de la década de los 70 como iniciativa del Quinto Congreso del CRIC y, especialmente, de su vicepresidente, Benjamín Dindicué. El PEBI se originó como un espacio organizativo para movilizar a las comunidades en lucha en torno al proyecto de la organización regional. Aunque en sus comienzos estaba orientado hacia temas educativos -incluyendo el desarrollo curricular, la investigación lingüística e histórica, la generación de teoría y la formación de maestros- sus objetivos principales giran en torno a la creación de escuelas como puntas de lanza para organizar las actividades políticas, sociales y culturales de la comunidad en colaboración con los cabildos indígenas y otras autoridades tradicionales. Es decir, sus objetivos trascienden lo puramente pedagógico y los integrantes caracterizan a su proyecto como contestatario, nutrido por una apropiación crítica y una politización de los métodos pedagógicos. A diferencia de otros programas de educación popular en América Latina, el PEBI no surgió de un movimiento educativo, sino de una organización política. En este contexto, se fundaron escuelas en aquellas comunidades que demostraron mayor capacidad para la organización política y, en un principio, se escogieron como maestros a activistas locales -independientemente de su formación escolar-. Los miembros de la comunidad participaron activamente como orientadores y evaluadores de las actividades escolares desarrollando sus ideas en talleres y asambleas. De este modo, más que un sitio de entrenamiento para niños, la escuela era concebida como un fulcro o apoyo comunitario.

A lo largo de sus 27 años de vida, el PEBI ha entrado en diálogo con los educadores del país y del continente, proporcionando propuestas culturales comunitarias y curriculares innovadoras. A nivel regional ha formado una cantidad significativa de maestros y dirigentes y, en un sentido más amplio, ha incidido en la construcción del pluralismo étnico con una propuesta simultáneamente intercultural y culturalmente específica. Actualmente el PEBI cuenta entre sus integrantes con educadores de origen *ambaloeño*, guambiano, *nasa* y *totoróe*, entre otros, lingüistas hablantes nativos de las lenguas del Cauca, shamanes y colaboradores no indígenas.

Hace varios años el PEBI planteó la tarea de investigar y redactar una historia de su programa, con el objetivo de producir un documento para diseminarlo en el Cauca, dentro del movimiento indígena colombiano, así como entre los sectores educativos del país y del exterior. Se visualizó el proyecto como una experiencia de aprendizaje y de análisis colectivo, lo cual implicó una amplia participación de los miembros del programa en la investigación. Con este fin se realizaron una serie de talleres y reuniones en el 2000 y 2001, en los cuales los activistas del PEBI -tanto los integrantes regionales del programa, como los maestros y dirigentes locales- hicieron una lista de cincuenta y una preguntas con el fin de orientar la investigación y facilitar a sus integrantes las bases para recolectar información relevante en sus localidades.

Las preguntas, en las cuales quedó plasmado el programa del PEBI, demuestran que la educación es un vehículo político que induce a las comunidades a desarrollar una relación tanto cósmica como histórica con sus territorios, lo cual sienta las bases para forjar la autonomía política, la reconstrucción económica y el desarrollo comunitario. La lista estuvo conformada por los siguientes interrogantes:

- ¿Por qué en el Cauca se ha desarrollado un movimiento político organizativo teniendo como estrategia la educación?
- ¿Por qué en el Cauca la educación alcanza a ser movimiento? ¿En qué sentido?
- ¿Qué condiciones ha habido a lo largo del tiempo sobre tierras, historia, autonomía, economía, espiritualidad?
- ¿Cómo han incidido en el proceso educativo y cuál ha sido el impacto del proceso educativo sobre estas condiciones?
- ¿Qué instancias ha creado el proceso educativo para internalizar y articularse a la organización general de la comunidad?

Estas preguntas, además, giraban en torno a la naturaleza de la posición del CRIC frente a la educación oficial que ofrece el Estado. En cierto sentido, la “educación

oficial” funciona para los activistas como una metonimia del “Estado”, puesto que durante décadas las escuelas han sido uno de los principales ejemplos de la presencia estatal en las comunidades. Las escuelas experimentales del PEBI surgieron como respuesta a este control. El hecho de que éstas se establecieran sólo en las comunidades más militantes preocupaba a los autores de la lista, quienes manifestaron sus inquietudes a través de las siguientes preguntas:

¿En qué contextos socioculturales se ha desarrollado la propuesta educativa propia y se han vivenciado los conceptos de diversidad y de interculturalidad?

¿Cómo se han desarrollado las propuestas educativas en las diferentes zonas y cómo se han relacionado con el PEBI?

¿Cuáles son las características del proceso educativo PEBI y qué diferencias se establecen con otros procesos educativos?

En diversos documentos se habla del daño que la escuela le ha causado a las culturas: ¿Por qué se sigue trabajando con la escuela? ¿Por qué se ha trabajado con la estructura de escuela y cómo se ha ido resignificando?

Estas preguntas subrayan la naturaleza del proceso de apropiación intercultural que el PEBI utiliza -la resignificación de conceptos prestados- de tal manera que la pedagogía radical y la interculturalidad no sean meros ejercicios educativos, sino herramientas políticas. Las preguntas, que comienzan con la identificación de la ideología central del PEBI, cuestionan el valor netamente educativo del proyecto y orientan el enfoque hacia su valor político.

La lista de preguntas guía revela, por otro lado, resonancias entre el discurso de autonomía política y una orientación más culturalista pero igualmente política. Los objetivos del PEBI se dirigen hacia el movimiento entero y no sólo al sector educativo, puesto que se percibe como una vanguardia capaz de inyectar contenido indígena dentro de la organización en general. Joaquín Viluche, miembro del equipo regional del PEBI, respondió a las preguntas guía en un ensayo que enfatiza la necesidad apremiante de revitalizar la espiritualidad *nasa*, para asegurar que la dirigencia no hable en un “discurso prestado” y para que la organización tenga acceso a los mecanismos necesarios para minimizar “la contaminación mental del otro”³⁰. Al reducir tal “contaminación”, arguye, será posible enfrentar exitosamente los abusos violentos que las comunidades sufren a manos de actores externos.

30 VILUCHE, Joaquín, *¿Por qué una organización social como CRIC asume un proceso de investigación y construcción de la educación alternativa?* (Documento inédito), Popayán, 2001, pp. 1-3.

En las preguntas guía esta insistencia en lo propio está plasmada en la lengua -el símbolo más sobresaliente de la diferencia cultural-; sin embargo, lo cultural está politizado, lo cual puede ser apreciado en la pregunta: “¿Hasta qué punto el bilingüismo es un posicionamiento político?”. Para el PEBI, el bilingüismo es una posición política mediante la cual la diferencia cultural se torna una herramienta ideológica. Tal como explicamos al principio de este artículo, la traducción juega un papel fundamental en este proceso, dando a los activistas las pautas conceptuales que requieren para interpretar la cosmovisión y la relación entre las culturas indígenas y la sociedad nacional. Es decir, ocurre aquí una combinación entre una perspectiva whorfiana y un sentido político inteligente. Sin embargo, el bilingüismo llega a ser una posición política solamente cuando se sitúa dentro de la constelación de estrategias que aseguran que la atención prestada a las lenguas vernáculas no es una etapa transitoria subordinada al objetivo del aprendizaje del castellano, sino que la lengua indígena funciona como herramienta para construir relaciones horizontales entre la cultura indígena y las formas culturales nacionales. Nótese que aquí no nos referimos exclusivamente a la lengua y al bilingüismo lingüístico sino que, junto con la adquisición de destreza en las dos lenguas, se desarrolla la posibilidad de moverse conceptualmente entre ambas culturas. El proyecto no se reduce al bilingüismo transicional, ni tampoco a una mirada exclusivamente lingüística, sino que se abre hacia un diálogo intercultural. Para que este proyecto sea exitoso, no sólo es necesario construir estrategias pedagógicas innovadoras, sino que tales estrategias tienen que impactar sobre la comunidad en general, porque allí es donde se construirá la propuesta pluralista.

Esta propuesta implica un entendimiento por parte de las autoridades comunitarias de los principios educativos y su importancia política; objetivo que exige la apertura de líneas de comunicación entre escuela y cabildo, así como el desmantelamiento de las paredes de la casa escolar a través de una situación que los integrantes del PEBI llaman “educación desescolarizada”:

- ¿Cómo se ha construido y vivenciado la educación propia, comunitaria, intercultural y desescolarizada?
- ¿Cómo se sustenta la validez de la formación comunitaria, intercultural y bilingüe frente a las comunidades?
- ¿Por qué el proceso de educación bilingüe se inicia con escuelas experimentales?

Políticamente, ¿cómo han manejado las comunidades, el PEBI y otras instituciones la escritura de las lenguas indígenas?

La educación bilingüe debería comenzar en las escuelas experimentales, las cuales cuentan con un manejo adecuado de la innovación pedagógica y con suficiente madurez política por parte de la comunidad para poder apreciar la importancia de la escritura en las lenguas indígenas, la validez de la interculturalidad y la centralidad del papel de la comunidad en el proceso. En otras palabras, es necesario resignificar el bilingüismo como herramienta política en aquellas comunidades que están más capacitadas para aprovecharlo. De este modo, la especificidad cultural y lo universal político se entremezclan íntimamente.

6. El reto de la investigación histórica

ABELARDO: Encontré mi problema metodológico fundamental en estas cincuenta y una preguntas guía, porque sentía que determinaban demasiado la naturaleza del proyecto, llevándonos a dirigir nuestra mirada hacia la actualidad organizativa, en lugar de orientarnos hacia un análisis político-histórico, que era mi prioridad política. Para algunos compañeros nasahablantes, la idea de desarrollar la historia servía para evidenciar el proceso educativo a través de una narración retrospectiva que permitiera detallar el sentido político de este proceso. En particular, se pensaba comunicar a las generaciones venideras cuáles eran las expectativas de los viejos que fundaron el CRIC y el PEBI a finales de la década de los setenta, cómo lucharon por construir un sentimiento de dignidad en tanto pueblo y cómo conquistaron el derecho mediante la proyección de un sistema educativo concebido desde lo propio. Construir la historia nos permitiría acceder a una interlocución con esas primeras generaciones. Así fue como en el último taller logramos un consenso a favor de hacer una historia del PEBI a partir de testimonios de los protagonistas que participaron en estos procesos.

El hecho es que formulamos las preguntas en un momento previo a la decisión de escribir la historia. En consecuencia, el trabajo del equipo consistía, en parte, en adecuarlas para la investigación que nos proponíamos realizar, lo cual implicaba una negociación: usar las preguntas como pistas generales para pensar retrospectivamente y, en el desarrollo de la reflexión, resaltar las voces de la gente. Al comienzo supuse que las preguntas guía servirían para mantener una relación entre lo que la gente piensa políticamente y la mirada retrospectiva de los narradores y, a su vez, que éstas me permitirían ver que la historia de la educación es, en realidad, una historia política. Los testimonios recolectados fueron interpretados a partir de esta idea y, de esta forma, se unieron las prioridades políticas de hoy con la memoria del pasado.

JOANNE: Los participantes del taller no buscaban contestar sus preguntas con una narración histórica que se remontara a las experiencias tempranas del programa, sino que esperaban responderlas de acuerdo a su experiencia personal la cual, en la mayoría de los casos, no trascendía una década. En cierto sentido, sus preguntas contenían las respuestas que esperaban, solicitando discursos aceptados en lugar de explicaciones históricas. Sin embargo, aunque las preguntas expresaban las inquietudes del presente, tenían que funcionar para nosotros como un fulcro que nos permitiera interpretar el pasado. Debo aclarar que al principio me rehusé a su llamado porque no entendí la propuesta.

Cuando conformamos el equipo de trabajo, antes de comenzar a registrar las entrevistas y revisar la documentación, debatimos sobre la orientación de la historia. En numerosas reuniones del PEBI, sesiones de planeación curricular, evaluaciones del programa y reuniones políticas, observé que ciertos símbolos aparecían repetidamente articulados por los maestros locales. Uno de estos símbolos fue el espiral. Por ejemplo, en un taller curricular, los maestros de la comunidad de Juan Tama presentaron sus proyectos de investigación pedagógica -referentes a historia comunitaria, agricultura orgánica, huerta escolar (tul, en nasa yuwe) y alfabetización en nasa yuwe- en una gráfica organizada bajo esta forma. Por otro lado, la revista del PEBI, *Çxayú'çe*, también publicó un juego para niños que estimulaba el uso del nasa yuwe, organizado visualmente de esta manera³¹. A partir de esta observación recomendé con entusiasmo que consideráramos el espiral como un motivo organizador de nuestro trabajo.

La respuesta de los hablantes nasa yuwe fue positiva pero reservada y se hizo obvio que el PEBI esperaba producir un documento que contextualizara al programa dentro de un espacio político más amplio. Había un sentimiento a favor de una historia intercultural que incorporara las experiencias de otras etnias, a pesar del hecho de que la mayor parte del trabajo del PEBI había sido enfocado en contextos nasa. Estos objetivos obviaron la posibilidad de emplear el espiral como dispositivo teórico. De este modo, descubrí que mi entendimiento de la teorización indígena como una instancia originada exclusivamente en las formas culturales nativas era ingenuo. El espacio regional de la política indígena, en el cual los conceptos provenientes de debates

31 ANÓNIMO, "Sxabwes/"El ombligo": el juego didáctico de las matemáticas," en *Revista Çayn'ce*, Popayán, No. 4, 2000, pp. 42-43.

nacionales e internacionales se instrumentalizaban en el marco local era, para el CRIC, un sitio más apropiado para encontrar los dispositivos interpretativos para el proyecto. Las cincuenta y una preguntas que los integrantes del PEBI formularon para guiar el trabajo cumplían con estos objetivos y muestran muy claramente en qué medida la teorización indígena asume un discurso de autonomía política.

7. Comunitariedad, interculturalidad y cosmovisión

JOANNE: En las tres décadas de investigación etnográfica llevada a cabo en Colombia, nunca había seguido un itinerario conceptual de esta índole: una agenda de investigación con objetivos más políticos que académicos; un plan de investigación histórica cuyos referentes estuvieran orientados hacia el presente. Es más, en mis experiencias anteriores como colaboradora con investigadores académicos de diferentes disciplinas, el marco conceptual elegido siempre resonaba con temas de importancia en los círculos académicos. En otras palabras, nuestro marco conceptual solía originarse en el mismo equipo investigador y, aunque incorporábamos temáticas y aproximaciones de los indígenas, estas últimas no nos dictaban el rumbo de la investigación. En esta experiencia, en cambio, el mismo PEBI nos dio los lineamientos mediante su lista de preguntas y, aunque decidimos en un taller que la investigación iba a culminar en una “historia”, las preguntas guía no nos daban las pautas de cómo hacerlo. Es decir, me vi forzada a entender que la investigación realizada por un movimiento social no se rige de acuerdo a las mismas metodologías que la investigación académica.

La amplia participación del PEBI en la construcción de la guía conceptual del proyecto no significa que la investigación activista careciera de rigor. Más precisamente, en el curso de la colección de historias orales con integrantes antiguos del PEBI, me di cuenta que los activistas manejan un cuerpo de datos mucho más extenso que los académicos y que, continuamente, someten su información al análisis colectivo. Sus objetivos, sin embargo, difieren de los nuestros, ya que están dirigidos hacia un análisis que obedece a criterios políticos.

32 BOLAÑOS, Graciela, RAMOS, Abelardo, RAPPAPORT, Joanne, y MIÑANA, Carlos, *¿Qué pasaría si la escuela....? Treinta años de construcción educativa*, Popayán, Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, Consejo Regional Indígena del Cauca, 2004.

El libro que resultó de nuestra investigación³² fue estructurado a partir de tres ejes conceptuales originados en la política del programa: construcción comunitaria (educación encaminada hacia la organización comunitaria), interculturalidad (fomento del diálogo intercultural enmarcado por valores indígenas) y cosmovisión (necesidad de mantener la armonía en el universo). Estos tres conceptos tienen una gran acogida entre las organizaciones étnicas y las ONGs internacionales, sin embargo, más allá de su relación con el discurso político mundial, los instrumentalizamos en la historia del PEBI colocando nuestro énfasis en los diversos contextos políticos articulados según las necesidades de la organización. La construcción comunitaria brindó el marco conceptual para uno de los capítulos en el que analizamos cómo y por qué para el CRIC la educación es considerada parte de la política. La interculturalidad, por otro lado, incluyó una apreciación retrospectiva de las relaciones entre indígenas y colaboradores, así como una evaluación de los momentos claves de la historia del programa. La cosmovisión, finalmente, sirvió como eje para la creación de una cronología histórica alternativa, informada por el desarrollo del concepto de cultura en la organización y la utilización de la lengua como dispositivo analítico.

ABELARDO: La dinámica social organizativa consistió en fortalecer la identidad cultural indígena que había sido afectada por la colonización; identidad que no puede ser concebida sin comunidad ni sin el poder que de ésta deriva. Esta concepción no sólo nos permite relacionarnos y resolver los problemas en conjunto con otros pueblos, sino que constituye el eje principal de nuestro trabajo político y, necesariamente, de nuestra aproximación analítica ante nuestra experiencia histórica.

El concepto de interculturalidad está articulado con el eje anterior. El Cauca es un departamento multicultural en el cual el futuro del pueblo nasa se fortalecerá mediante el desarrollo de lazos de convivencia tanto con los otros grupos indígenas de nuestro departamento, como con el resto del tejido social -los campesinos mestizos, los afrodescendientes y los sectores populares urbanos-. Esta situación implica asumir una postura intercultural clara, fundada en el respeto y en un horizonte de estrategias de supervivencia comunes. La interculturalidad tiene un profundo sentido político dentro del movimiento indígena, ya que exige que seamos reconocidos simultáneamente como pueblos diferentes y como actores nacionales.

Cosmovisión, finalmente, refiere a la acumulación de saberes ancestrales que, desde nuestro punto de vista, constituyen elementos significativos para interactuar con los demás. Define los atributos que marcan nuestra diferencia y nos posiciona en lugares particulares desde los cuales participamos en la diversidad nacional. Es sólo a partir de la cosmovisión

que podemos poner en práctica la interculturalidad, porque es esta mirada la que nos brinda el modelo conceptual a partir del cual nos regimos como indígenas.

Cada uno de nosotros experimentó inquietudes y conflictos conceptuales a lo largo del proceso.

JOANNE: Una vez construido el marco conceptual a partir de los tres ejes mencionados, nos metimos de lleno en la interpretación histórica. El proceso no fue del todo fácil. Al optar por la retrospección histórica, en lugar del sistemático análisis organizativo, tuvimos que trazar la trayectoria de los ejes conceptuales, lo cual implicaba aceptar que en el pasado estos discursos habían sido apenas incipientes en la organización. La cosmovisión fue un punto de disenso particularmente significativo. Tal como se articula en el presente, la cosmovisión es un producto que resulta de la investigación intensiva llevada a cabo por los shamanes -thê' wala, en nasa yuwe- y por otros activistas culturales; proceso que comenzó en la década de los noventa. Su contenido no es comprendido en el presente de la misma manera que lo era en el pasado, cuando sólo existía un cuerpo de conocimiento secreto cuyos fragmentos estaban en manos de diferentes thê' wala de Tierradentro. La cuestión que se nos presentaba era, entonces, explicar el surgimiento de este concepto en los últimos años, sin negar la existencia milenaria del conocimiento cosmogónico.

ABELARDO: Mi preocupación era trascender lo anecdótico. Al ser simultáneamente actor y analista en este proceso, experimentaba la obligación de moverme conceptualmente entre estos dos papeles, así como una tensión constante entre la oralidad y la escritura. Diferentes dirigentes fundadores del CRIC, expresaban con elocuencia su pensamiento político de manera oral. Los mayores de ese tiempo no tenían experiencia en escribir sus ideas, con la excepción de Manuel Quintín Lame³³. Para desarrollar un proceso político reivindicativo, escribir no era necesariamente una condición de la dirigencia, pero de todos modos ellos controlaban la producción escrita de los otros compañeros indígenas y de los colaboradores. Yo mismo me formé en estos contextos, no como dirigente sino como activista cultural, posición que implicaba un manejo de la escritura. Siendo indígena nasahablante desde la infancia, acceder a la reflexión escrita ha sido un proceso permanente, en el cual mi propia formación como activista se desarrolló a la par con mi sensibilidad para la escritura.

33 LAME, Manuel Quintín, *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas* (1939), Cali y Popayán, Editorial Universidad del Valle/Editorial Universidad del Cauca, 2004.

He recurrido a diferentes géneros, entre los cuales se encuentran documentos educativos, textos inspirados por la mitología nasa y análisis lingüísticos. Sin embargo, esta era mi primera experiencia en la que producía una narrativa histórica, mediante un relato en el cual también participaba como actor.

Hacer la historia del PEBI me ha enfrentado con las dificultades de pensar retrospectivamente en diálogo con los otros miembros del colectivo. Tenía que trascender la narración de lo cotidiano que me correspondía por ser actor y, al mismo tiempo, elaborar una interpretación que abarcara simultáneamente mis experiencias, los objetivos de los maestros y activistas del PEBI que formularon las preguntas guía y la evaluación de las acciones de los mayores³⁴. Hilar por escrito los propósitos de los maestros de una manera agradable -manteniendo las voces de los protagonistas y situando estos pensamientos en sus contextos históricos- implicaba estar atento a mis responsabilidades dentro del colectivo. No me podía reducir al papel de informante, sino que tenía que ejercer una responsabilidad política y cultural en el equipo, en tanto integrante del PEBI y del movimiento indígena, como desde mi pertenencia nasa. Debía trascender las prevenciones que suelen darse entre los indígenas contra los académicos y los colaboradores y, a la vez, asegurar que lo que escribíamos reflejaba la ideología indígena. Ese era mi papel: asegurar que el equipo intercultural mantuviera la trascendencia del discurso indígena a lo largo del proyecto.

JOANNE: El equipo de trabajo conformado por los tres integrantes mencionados era en sí mismo un microcosmos intercultural. Nos dimos cuenta que cada uno de nosotros se acercaba a la realidad investigada desde una perspectiva epistemológica diferente. Mientras que para mí, como antropóloga, era más fácil vincularme con la epistemología nasa, me resultó difícil, en varias ocasiones, apreciar las intenciones políticas de Graciela y de Abelardo y, en términos generales, no logré encajar completamente en la perspectiva de las preguntas guía.

8. Conclusiones

¿Qué aprendimos en este proceso? Que la colaboración necesariamente implica una apertura hacia diferentes formas de pensar, de formular preguntas de investigación y de análisis político. Pero las diferencias no siempre surgen de una brecha entre la cultura académica occidental y la alteridad radical del investigador

34 Graciela Bolaños, la tercera integrante del equipo, tenía que enfrentar el mismo reto, dado que se integró al CRIC en el momento de su fundación en 1971.

indígena, sino más bien de la brecha entre lo académico y lo activista. La tarea pendiente consiste en construir puentes tanto metodológicos como conceptuales entre estas esferas; una relación en la que el análisis académico ocupe un lugar secundario y sólo incida en la medida en que no viole las prioridades organizativas. Para la antropóloga, aceptar esta regla implicaba aceptar también la orientación intercultural del proyecto.

Son estas prioridades las que rigieron nuestro trabajo. Cuando comenzamos a conversar con los integrantes del PEBI, nos dimos cuenta que las pautas para escribir la historia vendrían del discurso de autonomía política y no de la especificidad de la cultura indígena, a pesar de que la segunda provee el modelo generalizado utilizado en los diferentes intentos de teorización indígena en América Latina. Teorizar desde lo indígena no siempre significa que la alteridad cultural ocupa el primer lugar, sino que también es posible hacerlo desde una perspectiva intercultural.

Rey Chow se refiere a la autoetnografía como un proyecto que difiere de la etnografía convencional en ciertos sentidos críticos. Sugiere que el autoetnógrafo es simultáneamente el sujeto y el objeto de su investigación, porque siempre se mantiene conciente de las etnografías que previamente se escribieron sobre su cultura. Esto es lo que Chow llama el “estado-de-ser-mirado” (*“being-looked-at-ness”*)³⁵. En cierto sentido, el proyecto de la historia del PEBI obedeció a esta regla, aceptando que el hecho de haber sido *objeto* de la educación influía en el deseo de crear un protagonismo indígena, de volverse *sujeto* de la misma. Igualmente, en el equipo de redacción de la historia, los tres integrantes -y no sólo el integrante *nasa*- pasamos por el “estado-de-ser-mirado”, exponiéndonos individualmente a la mirada de los otros, con el fin de producir un resultado que fuera útil dentro del movimiento indígena. El diálogo que surgió de este ejercicio -entre nosotros tres así como entre nosotros y los miembros del PEBI- constituye un ejemplo de lo que significa la colaboración y la interculturalidad en un equipo de trabajo que opera como un microcosmos.

35 CHOW, Rey, *op. cit.*, p. 180.