

O espaço do diálogo pluralista:

a história do Programa de Educação Bilingüe do Conselho Regional Indígena de Cauca*

The field of pluralistic dialogue: the history of the Bilingual Education Program of the Regional Indigenous Council of Cauca

Joanne Rappaport**

RESUMO: Os estudiosos dos movimentos indígenas latino-americanos freqüentemente tratam estes movimentos como se fossem organizações homogêneas, compostas exclusivamente por índios. Neste texto a autora explora o pluralismo do movimento indígena colombiano a partir da análise histórica de um caso exemplar: o Programa de Educação Bilingüe (PEB) do Conselho Regional do Cauca (CRIC). Com base na análise da noção de interculturalidade, a autora sustenta que as organizações indígenas constroem diálogos com a sociedade dominante através de um processo de apropriação e reconstrução cultural que reúne ativistas tanto indígenas quanto brancos e mestiços.

Palavras-chave:
Antropologia,
Interculturalidade,
Etnologia
Indígena.

Os estudiosos dos movimentos indígenas latino-americanos freqüentemente tratam estes movimentos como se fossem organizações homogêneas, compostas exclusivamente por índios. Assim, por exemplo, em sua análise dos manifestos do Conselho Regional Indígena de Cauca, organização colombiana, Michel De Certeau ignora o fato de que a autoria desses tratados é multiétnica e prefere tratá-los monoliticamente como “exemplos da voz indígena” (DE CERTEAU, 1988). Apesar de sua tentativa de chamar a atenção para a superação da noção de um Estado-nação homogêneo apresentada pelo movimento indígena, Deborah Yashar (1999) essencializa o mesmo movimento neste aspecto. Diane Nelson (1999) y Kay Warren (1998) destacam a independência dos intelectuais maias diante das demais organizações populares guatemaltecas, repetindo deste modo um discurso que para os mesmos atores é mais estratégico do que um reflexo de sua prática política (SMITH, s.f ; AVIRAMA y MÁRQUEZ, 1995; FINDJI, 1992). As organizações indígenas latino-americanas, ao contrário, caracterizam-se por

(*) Este artigo foi publicado originalmente no livro *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización Caracas: Universidad Central de Venezuela (UCV), 2003*, organizado pelo Dr. Daniel Matto, coordenador do Programa Cultura, Comunicação e Transformações Sociais (UCV), disponível em: www.globalcult.org.ve. Agradecemos a Daniel Mato e Joanne

relações internas de natureza intercultural que são profundas e muito antigas. As relações entre a liderança indígena do movimento e os colaboradores brancos e mestiços que trabalham no seio das organizações são relações *internas* que se desenvolvem dentro de um campo localizado de ação e não devem ser essencializadas como interações entre atores indígenas locais e atores não-indígenas globais (MATO, 1997).

Entretanto, nós, acadêmicos, costumamos minimizar o complexo jogo intercultural que existe dentro destes movimentos, uma interculturalidade que, ao contrário, enfatizamos quando estudamos outras realidades étnicas para além dos novos movimentos sociais (DE LA CADENA, 2000; FLORES GALINDO, 1987) e quando consideramos a prática do movimento indígena no cenário global. A interculturalidade caracteriza, além disso, nossas análises dos movimentos afro-latino-americanos, nos quais a natureza heterogênea do sujeito não nos permite assumir semelhante postura essencialista (GOMES DA CUNHA, 1998; GRUESO, ROSERO y ESCOBAR, 1998; RESTREPO, 1997; SEGATO, 1998; WADE, 1995)¹. Como consequência da nossa falta de atenção à complexidade do movimento indígena, fica truncada a análise da relação entre a multiculturalidade interna das organizações indígenas e a natureza pluralista dos seus discursos dirigidos para fora. Ou seja, simplificar nossa apreciação deste movimento, nos impede de analisar seu papel como um campo de experimentação social dentro do qual se busca fixar as bases de uma proposta para a democracia em nível nacional, caracterizada por relações horizontais no que se refere à pertença étnica e por um compromisso em defender a justiça social e econômica para além do cenário estritamente indígena. Ao essencializar o movimento indígena, o que fica é a imagem de um conjunto de reivindicações separatistas indígenas, baseadas no apego a uma cultura primordial, o que não reflete, de nenhuma maneira, o dinamismo intelectual da política cultural desses movimentos, nem seu papel protagonista no cenário atual.

Rappaport a autorização para a publicação do texto traduzido nesta edição da Revista Políticas Públicas e Sociedade. Tradução: Iana Soares Meireles.

1 Um dos poucos trabalhos que considera o papel dos colaboradores e daqueles solidários não-indígenas nas organizações indígenas é Caviedes (2000).

Na última década, o movimento indígena adquiriu uma especial importância na Colômbia, onde apesar da considerável presença política das organizações indígenas, apenas 2% da população se identifica como indígena (GROS 1991, 2000). Por um lado, o peso da voz política indígena se expressa através da criação, a nível nacional, de coalizões entre delegados indígenas e outros membros da Assembléia Constituinte, que resultaram na redação de uma Constituição que reconhece o pluralismo étnico do país, prometendo certo grau de autonomia administrativa, educacional, jurídica e territorial às comunidades indígenas (VAN COTT, 2000). Ao nível regional, uma aliança de organizações indígenas, camponesas e sindicais conseguiu que

um indígena guambiano (Floro Alberto Tunubalá) fosse eleito governador do departamento de Cauca e, com seu mandato forjasse uma coalizão com outros governadores do sul do país contra a política de despejo de agrotóxicos do Plano Colombia e a favor de um plano de desenvolvimento alternativo (CAUCA, 2001). Por outro lado, a capacidade de mobilização das várias organizações indígenas caucanas culminou, na última década, em uma série de greves e manifestações massivas que fecharam a Estrada Panamericana, obrigando o governo nacional a negociar com as lideranças indígenas suas reivindicações nas áreas de educação e saúde.

Paradoxalmente, este movimento, que representa uma minoria da população, tem um papel de liderança na luta contra o neoliberalismo (GROS, 1997) funcionando como modelo para os demais movimentos sociais e comunidades étnicas, particularmente na articulação de uma política alternativa de desenvolvimento, na criação de um sistema educacional próprio, na administração eficaz de sua população e na capacidade de mobilizar milhares de pessoas sob condições difíceis. Tanto no Cauca como no Equador e em Chiapas, o movimento indígena chegou a representar os demais movimentos populares, funcionando como um “significante vazio” (LACLAU, 1996: cap. 3), ou seja, uma linha política que vai além de suas próprias reivindicações, e traz como bandeira as demandas dos setores populares em geral, guiando-os em sua ação².

O CRIC como zona de contato

Quero explorar o pluralismo dentro do movimento indígena colombiano a partir da análise histórica de um caso exemplar: o Programa de Educação Bilingüe (PEB) do Conselho Regional do Cauca (CRIC). Durante o último quarto de século, esta organização tem desenvolvido uma proposta educativa própria, cujo objetivo é conseguir a participação de comunidades e autoridades indígenas locais na criação de um espaço de formação de futuros líderes. Sua meta é a criação de uma cidadania que se identifique como indígena e que assuma posições críticas diante das propostas do governo, uma cidadania étnica capaz de gerar pautas culturais para garantir a sobrevivência da coletividade diante da globalização e da crescente influência da cultura dominante colombiana³. Ou seja, ainda que a proposta do PEB esteja situada no plano educacional e inclua um projeto curricular e a formação de professores, ela se caracteriza mais pelo objetivo direcionado a criar escolas como eixos de organização local e produtoras de dirigentes comunitários, e não apenas como locais dedicados exclusivamente à formação acadêmica das crianças. Com tal objetivo, os professores têm um papel crítico fora da

2 Além do seu protagonismo frente ao Estado, o movimento indígena tem mostrado sua oposição à entrada de atores armados no seu território, obrigando-os a respeitar a autonomia das comunidades através de acordos e com a mobilização de uma guarda cívica não-armada. Ultimamente, várias comunidades nasas e kokonukos conseguiram repelir a ocupação das aldeias pela guerrilha, usando a música (Mercedes Sosa, entre outros artistas) para incentivar a resistência da população, facilitando assim um exemplo que outros povos copiaram com êxito (em <www.eltiempo.com.co> ver *El Tiempo*, 11 de dezembro, 2001; 3 de dezembro, 2001; 12 de dezembro, 2001; 13 de dezembro, 2001; 5 de fevereiro, 2002). Aqui optei por ressaltar a construção de utopias por um movimento que, desde sua criação nos anos setenta, tem funcionado dentro de um contexto muito violento, no lugar de enfocar a difícil situação de ordem pública na qual o movimento encontra-se entre três fogos (o exército colombiano, os paramilitares e a guerrilha). Para uma apreciação de estudos feitos por colombianos sobre a violência recente na Colômbia, ver Bergquist, Peñaranda e Sánchez, 2001.

escola em múltiplas atividades comunitárias (ULCUÉ *et. al.*, 1994: 15). Eles são portadores da política do CRIC localmente: “O professor é uma representante-chave do CRIC na comunidade e, por esta razão, recaem sobre ele uma série de atividades que em outros contextos políticos são tarefas de outros atores sociais” (ULCUÉ *et. al.*, 1994: 48). Um pedagogo caucano, que colaborou com o PEB durante muitos anos, enfatiza este objetivo ao destacar o “papel estratégico da escola como objetivo sociopolítico” (GARCÍA, 1996: 3) e ao caracterizar os professores como “agentes políticos de mudança” (1998: 59).

O PEB é, conseqüentemente, conhecido por seu forte foco comunitário e pela natureza contestadora de sua proposta (ULCUÉ *et. al.*, 1994: 6). Como explicarei adiante, durante muitos anos seus professores trabalharam sem serem nomeados oficialmente, escolhidos e designados pelas próprias comunidades. Suas escolas não recebiam financiamento governamental, e sim através de relações estabelecidas com organizações não-governamentais européias. Como resultado, as escolas do CRIC puderam construir uma proposta educativa altamente radical e independente do Estado. Membros das comunidades e seus professores recebiam seu treinamento em oficinas organizadas pelo CRIC e através da participação em assembléias comunitárias. Mas, dada a falta de participação no escalão docente oficial, seus professores eram quase voluntários. Em troca, em outros países (LUYKX, 1999) e até na Colômbia mesmo, a educação indígena geralmente surge do seio do Estado e obedece aos critérios e metodologias de instituições oficiais; os professores são nomeados, pagos e treinados pelo governo.

Neste artigo, quero centrar-me particularmente na noção de *interculturalidade*, eixo principal do PEB desde sua criação. A história da colocação em prática deste conceito nos dá uma explicação de como este programa educativo conseguiu ser, simultaneamente, um projeto organizado tendo como base uma reavaliação das culturas indígenas, um veículo de *apropriação harmônica* daquelas ferramentas da cultura ocidental que servem ao objetivo de recuperação cultural e uma posição *contestadora* que busca aprofundar as bases políticas indígenas, ao mesmo tempo em que cria um espaço dentro da sociedade colombiana, onde os índios possam participar como “cidadãos diferentes” (LEÓN, 1994)⁴.

O conceito de *zona de contato* facilitará um dispositivo para minha análise do jogo intercultural no interior do PEB. Mary Louise Pratt (1991:34) define esse conceito como “os espaços sociais nos quais as culturas se encontram, se chocam e se negociam, em contextos de relações de poder assimétricas”. Segundo Pratt, dentro desse espaço é gerada a autoetnografia, a interpretação

3 Pra uma apreciação feita pelos mesmos protagonistas das conquistas do programa, ver Bolaños e Sisco (1994); Bolaños e Strack (2001); Ramos *et. al.* (2000).

4 O PEB trabalhou, principalmente, dentro de comunidades nasas (Paez) e muitas de suas abordagens culturais e de seu trabalho lingüístico provêm desta etnia. Portanto, a maioria dos meus exemplos vêm de seus trabalhos com os Nasa.

cultural de caráter híbrido, encaminhada para as necessidades e interesses dos atores subalternos. A *autoetnografia* apropria seletivamente aspectos do idioma da metrópole, “infiltrando-o [...] com idiomas indígenas para criar auto-representações orientadas tanto em direção aos públicos metropolitanos como em relação às comunidades” (PRATT, 1991: 35).

Claudio Lomnitz (2001: cap. 6) aprofunda esta noção (que é tão sugestiva e, ao mesmo tempo, tão evasiva) através da análise da articulação em escala regional e nacional entre diversas zonas de contato. Para Lomnitz, a zona de contato é um conjunto de contextos, entre eles a natureza cultural do capitalismo, as tensões entre modernidade e tradição, e o campo internacional dentro do qual circulam as idéias onde se produz a identidade nacional (2001: 129-130). Ou seja, a zona de contato funciona de maneira específica em diferentes contextos históricos, geográficos e sociais, nos quais os processos globais sedimentam-se em práticas locais. Mas é mais do que isso: essas práticas locais podem contribuir com a construção de um pensamento autônomo que desafia as pressões da sociedade globalizada ao mesmo tempo em que se nutre das idéias que vêm de fora. Isto nos dá a possibilidade de operacionalizar a idéia de zona de contato no contexto específico do PEB para entendê-lo, simultaneamente, como: a) um espaço de controle subalterno onde se redefinem as relações interculturais dentro do âmbito indígena, marcado pela produção identitária e pela reprodução cultural dirigida por intelectuais indígenas, e b) como uma plataforma pluralista que irrompe no cenário nacional, redefinindo o que significa ser cidadão dentro de uma nação pluriétnica⁵. Em outras palavras, a zona de contato nos ajuda a entender o espaço do PEB como laboratório social controlado por índios, no qual se constrói uma nova proposta de nação através da prática cotidiana entre ativistas indígenas e colaboradores não-indígenas, por meio do aprendizado e da apropriação de elementos do conhecimento ocidental sem violar as culturas indígenas e por meio da construção de um programa político para a inserção do índio como um ator diferente dentro da sociedade colombiana.

Interculturalidade e apropriação

O eixo principal da zona de contato do CRIC é a noção de *interculturalidade*, conceito definido, em 1990, como “partir do conhecimento que lhe é próprio para ir integrando outros conhecimentos” (CRIC, 1990: 4). Esta noção obedece a uma tradição antiga de invenção e de apropriação que sempre caracterizou as culturas indígenas da região (RAPPAPORT, 2000). Dez anos depois, a interculturalidade adquire uma dimensão mais explicitamente política nas publicações da organização: “As relações geradas e vivenciadas

5 Entendo os intelectuais, em um sentido gramsciano, como aqueles que, a partir de um setor emergente, abrem caminhos através de seu trabalho (GRAMSCI, 1971; RAPPAPORT, s.f. a). Desse ponto de vista, os professores também são intelectuais (GIROUX, 1988). Não estou de acordo com Christian Gros (1987), que sugere que o movimento indígena funciona como um “ator étnico”, manipulando uma identidade genérica cujos objetivos são integracionistas. Acredito que o discurso gerado para os públicos externos encobre as tentativas internas de estabelecer critérios culturais muito específicos das diferentes etnias que compõem o CRIC. Além disso, o que o movimento busca é uma articulação e uma participação, mas não uma integração não-problematizada.

a partir da valorização e do respeito pelo outro, na busca de condições de igualdade a partir das diferenças” (CRIC, 2000: 2). Tal conceito implica em uma operacionalização da interculturalidade por fora do âmbito educacional indígena, tendo impacto sobre as relações entre as comunidades indígenas e a sociedade dominante⁶. Em uma oficina de produção do plano de estudos da licenciatura em pedagogia comunitária que o PEB tem organizado para seus professores bilíngües, destacou-se o aspecto organizativo da interculturalidade, pensado em torno da articulação entre povos. Para os participantes da oficina, todos membros da equipe regional do PEB, a interculturalidade é “um processo recíproco de construção de vida dos povos, um processo onde a cultura deve transferir e deve permitir reafirmar a identidade em relação com outra”⁷. Neste sentido, a interculturalidade implica, segundo os participantes da oficina, em um “diálogo entre iguais”. Tal atitude diante da permeabilidade das culturas “possibilita desenvolver um processo coletivo a nível interno e externo, gerando uma expressão de solidariedade”. Finalmente, para os participantes da oficina, o processo intercultural está direcionado tanto aos seres humanos como ao mundo espiritual, levando a uma “reafirmação de um povo indígena sobre o território, a cosmovisão e a relação social, permitindo uma convivência harmônica” para dentro e uma postura para fora que implica em “conhecer a diversidade de culturas de cada povo e respeitá-la, sempre reconhecer, os valores, as necessidades e as aspirações de cada povo, permitindo retroalimentar-se na cultura do outro”. Em resumo, esta visão de interculturalidade pretende redirecionar o exercício do pluralismo, tanto nas relações da comunidade com a natureza e no tratamento entre as etnias indígenas, como ao mudar as atitudes a nível nacional sobre como se constitui uma nação pluriétnica.

Além disso, a interculturalidade implica em uma visão dinâmica da cultura, a qual Martha Pabón (1986: 105) chama de uma “contraculturação”. A cultura não é algo primordial que se preserva, mas algo que é *gerado*, um mecanismo para a sobrevivência e não um retorno ao passado (CRIC, 1990: 47). Nesse sentido, os integrantes do PEB transcendem a tradicional definição antropológica de cultura, avançando em direção a uma noção que pertence mais ao domínio dos estudos culturais, aproximação que chega ao CRIC através da pedagogia que lêem (Freinet, Freire, etc.) e é internalizada de acordo com suas próprias necessidades políticas e pedagógicas. Para o dirigente nasa, Inocencio Ramos, é através da investigação no seio do movimento – e em particular nas escolas –, que se operacionaliza uma nova cultura híbrida: “O problema é mais no plano metodológico, não existe uma didática, um ensino fundamentado a partir da cultura, o que chamam de pesquisa gera uma didática pensada desde e para a cultura e o que chega

6 Os autores desse relatório comparam *interculturalidade* com *multiculturalismo*. Este último “pressupõe a existência de culturas e diversidades, mas sem compromissos na construção de relações de reciprocidade” (CRIC, 2000: 2). Para os trabalhadores culturais do CRIC, o multiculturalismo articula os objetivos do Estado, em contradistinação àqueles do movimento indígena. A contribuição de Wieviorka para este volume destaca, além disso, que o discurso multiculturalista caracteriza melhor a Europa e a América do Norte, enquanto que a interculturalidade funciona como um discurso contestador dos setores subordinados da América Latina.

7 Esta oficina aconteceu em 01 de julho de 1999 em Cajibío, Cauca. As citações vêm das minhas anotações e, portanto, ainda que se tente preservar o espírito das intervenções, não são transcrições completamente literais das vozes dos participantes.

de fora é reciclado por nós de uma nova maneira” (CRIC, 2000: 110). Esta cultura nova obedece as pautas da cultura nasa, a qual, segundo os investigadores indígenas, gira em torno da manutenção de um equilíbrio que chamam de *harmonia*. A partir desta perspectiva, o processo de apropriação do externo que caracteriza a interculturalidade funciona sempre que não se quebre tal harmonia (CRIC, 1990: 13-15).

A única maneira de preservar o equilíbrio é através da manutenção de uma perspectiva crítica, não apenas diante da cultura hegemônica, mas também diante da cultura indígena (CRIC, 1990: 14; CHOW, 1995: 180), o que lhes permite acrescentar, a suas formas culturais, outras importadas e reprojeter suas próprias formas através da pesquisa:

“O fato de partir do que lhe é próprio e, pouco a pouco, ir integrando os conhecimentos de outras culturas traz muitos conflitos e problemas, mas também há vantagens. Começa-se a refletir acerca do tipo de conhecimentos que temos e dos que necessitamos nos apropriar para a educação, para o desenvolvimento. Estabelece-se certo controle sobre a cultura dominante, e desenvolve-se e caracteriza-se a escola bilingüe e intercultural” (CRIC, 1990: 8).

Não existe nada que seja essencialista nesta proposta do CRIC. Para os integrantes do PEB, a cultura é um objetivo, uma utopia gerada através de relações tanto colaborativas como de contestação: não é uma gramática estática ou totalizante⁸. Esta utopia é, simultaneamente, filosófica e política. Segundo Manuel Sisco, membro da linha de produção teórica do PEB, a apropriação implica em uma “filosofia da diversidade, da complementaridade”, a qual requer uma postura política: o exercício da *autonomia* (CRIC, 2000: 114-115).

A apreciação da cultura como utopia é, além disso, o produto de um diálogo entre os ativistas culturais do movimento indígena e os antropólogos que estudamos as etnias do Cauca, ainda que fosse narcisista enfatizar esta interlocução por cima de múltiplas relações travadas pela organização com agentes externos e com antropólogos que trabalham internamente como colaboradores. Depois de quase três décadas de pesquisa etnográfica e histórica no Cauca, posso identificar certas concepções que vêm de publicações minhas. Por exemplo, no currículo da educação primária, elaborado pelos professores da escola de López Adentro, um dos centros-piloto do PEB, notei uma periodização da história nasa que vem da minha tese de doutorado, de uma tradução que circulou em fotocópias durante muitos

8 Vários estudiosos (FRIEDMAN, 1994; WARREN, 1998) dos movimentos indígenas têm sugerido que o que mostram essas organizações é um essencialismo estratégico (SPIVAK e GROSZ, 1990). Defendo em outro artigo (RAPPAPORT, 2002) que esta é uma má interpretação de posições utópicas que são propostas políticas, mais do que simplesmente essencialismos étnicos.

anos. (RAPPAPORT, 1982). O trabalho acadêmico em Antropologia Jurídica (PERAFÁN, 1995) teve um forte impacto na construção de uma proposta legal própria e na sua inserção no plano curricular. Os estudos musicológicos deram luz a guias para o ensino nas escolas indígenas (MIÑANA, 1996). Mas, enquanto nós acadêmicos somos citados como interlocutores, os diálogos interculturais no seio do PEB foram tradicionalmente encobertos, em parte pelo desejo de projetar uma voz de equipe e em parte para evitar a repressão. Vários dos meus interlocutores destacaram o fato de que o surgimento público do PEB, em 1978, obedeceu em parte às necessidades que o CRIC sentia em relação a mostrar uma cara coletiva e legítima diante de um processo de repressão brutal do governo de Turbay Ayala contra a organização, incluindo a prisão e o assassinato de seus militantes e colaboradores. É só em meados da década de 1980, quando o modelo educacional do CRIC recebe o apoio de um Estado ansioso por estabelecer um modelo etnoeducativo, que o PEB alcança um reconhecimento oficial que lhe possibilita uma maior revelação (GARCÍA, 1996) e, nos anos 1990, lhe permite articular publicamente sua noção de interculturalidade, através de oficinas e avaliações de programas. É em parte por esta razão que os analistas anteriores não destacam a natureza intercultural da organização.

O PEB é uma organização heterogênea que reúne intelectuais indígenas altamente sofisticados no manejo de teorias pedagógicas e discursos políticos, colaboradores que chegam ao CRIC com experiência educativa e política em outros cenários, professores locais – alguns formados nas oficinas e programas do CRIC e outros neófitos no discurso identitário – e ativistas comunitários, entre eles alguns xamãs que articulam uma visão política de base tão sofisticada quanto aquela dos intelectuais, mas que é, ao mesmo tempo, mais centrada organicamente na cosmovisão. Dentro deste leque de participantes, a interculturalidade tem diversos significados. A interlocução direta com as instâncias do Estado e também com os colaboradores, é mais freqüente a nível regional e entre os professores que trabalham nos centros educacionais pilotos que o PEB estabeleceu em algumas comunidades, do que nas localidades em geral (PABÓN, 1986:140). É na instância da direção que se manifesta a noção de interculturalidade com toda sua complexidade. Entre os professores locais, em troca, a noção de educação própria é mais enfocada, transitando no âmbito exclusivamente indígena e enfatizando o fortalecimento cultural indígena, sem dar tanta atenção à dinâmica do processo de apropriação intercultural (CRIC, 2000). Ou seja, no nível local, a interculturalidade é mais implícita do que explícita e aqueles atores não-indígenas que operam no seio da organização podem aparecer como atores externos.

A interculturalidade ao longo do tempo

Dentro do PEB, os métodos e conteúdos do projeto de interculturalidade mudaram nas quase três décadas de vida do programa. O PEB surge de uma série de oficinas organizadas através do Instituto de Reforma Agrária (INCORA) em várias comunidades camponesas e indígenas, projeto que buscava revitalizar as raízes de resistência que ali existiam. Ainda que o objetivo dos funcionários do INCORA fosse dedicar-se às comunidades camponesas, a dinâmica do CRIC e o interesse na educação conduzido pelo dirigente nasa Benjamin Dindicué acabou por levá-los ao trabalho em comunidades indígenas⁹. Nos primeiros anos do programa, no final da década de 1970, o foco era no desenvolvimento da pesquisa local – que não obedecia a procedimentos científicos – através da apropriação de uma metodologia de fichas, “pedaços de papéis em branco que as crianças utilizam em suas pesquisas. Cada uma tem um cabeçalho que indica o processo a ser seguido” (PABÓN, 1986: 113-114). A utilização de fichas no lugar de cartilhas, empreendida como a assessoria do Centro de Pesquisa e Educação Popular (CINEP), uma organização jesuíta, incorporou elementos da pedagogia radical de Paulo Freire (1973) para formar uma nova turma de professores locais com níveis muito baixos de escolarização, mas muito comprometidos ideologicamente com a organização indígena (GARCÍA, 1998: 53-54, 60-63; PABÓN, 1986). Roberto Chepe, um daqueles professores, conta que trabalhou “*dois anos sem lousa, pois só usava a ficha. Ali eram escritas em NASA yuwe [língua nasa] e também em castelhano*”. Para Chepe, a interculturalidade era vivenciada na própria carne, na sua escola de La Laguna, Caldono, porque a população era muito heterogênea, ainda que as diferentes etnias (nasa e guambiana) e os camponeses mestiços mantinham-se separados. No entanto, Chepe concebia seu objetivo como aquele de estender um modelo indígena aos outros grupos:

A educação não está muito de acordo com a necessidade dos povos; não só para os índios, mas para todos os povos. Então nós dizíamos, um a educação que estejamos de acordo e que se projete para a vida, não só para os professores, mas para a juventude, que algo projete, que se analise, este projeto, que se analise para a vida, não só [é] para NASA, mas para todo mundo. E também muitas vezes dizem que a educação bilíngüe é só para falar sua língua, mas não. Deve nivelar o que lhe é próprio e apropriar-se do alheio, mas fortalecer o que é próprio. Educação que seja de acordo e para todos os povos. Não só para os indígenas, mas vai servir para camponeses, negros, etc.

9 O movimento indígena colombiano faz distinções entre índios e camponeses, sendo que estes últimos são mestiços. Ultimamente, os afrodescendentes deixaram de ser classificados como camponeses e passaram a assumir sua própria categoria étnica. Benjamin Dindicué foi uma das vítimas da onda de repressão em 1978 e foi assassinado nessa época.

O trabalho com fichas durou poucos anos, porque a organização cansou do academicismo do colaborador do CINEP. Diferentemente desse especialista em educação popular, os ativistas indígenas mediam o êxito de seus esforços conforme conseguiam construir um movimento, não o de “fazer escola”¹⁰. Apesar do que tinha de inovador no exercício, o uso de fichas se dava dentro de um contexto do uso, na escola, das tradicionais divisões em matérias; esperava-se que um olhar integral viesse do uso de outros espaços fora do plano escolar, mesmo que persistisse uma visão compartimentada da educação (PABÓN, 1986: 109-111).

Esta primeira fase é caracterizada, em uma entrevista com o pedagogo William Garcia, como uma etapa com ênfase em elementos ideológicos, na qual a colaboração vem, principalmente, de sociólogos e de ativistas políticos. A próxima fase, que começa no início da década de 1980, segundo Garcia, caracterizava-se pela participação de antropólogos dentro da equipe do PEB, os quais participavam de oficinas curriculares e em pesquisas sobre diversos temas. No âmbito lingüístico, a tentativa era a de introduzir a leitoescritura em nasa *yuwe*, a partir do alafabeto do Institutio Lingüístico de Verano, que não captava a complexidade fonológica do idioma; segundo a lingüista Pabón (1986: 193-217). Nesses primeiros anos, privilegiava-se o castelhano como ferramenta e as metodologias de ensino do nasa *yuwe* eram baseadas em métodos originados no espanhol.

É com o amadurecimento do movimento e a incidência como protagonista no cenário regional e nacional que, em meados da década de 1980, o governo nacional promulga uma série de leis a favor da etnoeducação, legitimando de fato as nomeações que as comunidades haviam feito de professores através da profissionalização – a formação daqueles professores que apresentavam baixos índices de escolarização, muitos deles com escassos anos de educação primária. Segundo García (1996: 5), a profissionalização implicava na “conversão de um indivíduo em um sujeito profissional”, academizando-o. Mas o CRIC, que empreendeu seu próprio processo de profissionalização em 1988, concebia sua tarefa como aquela de fazer *dirigentes* e não professores (CRIC, 2000: 112). De 1988 a 1999, foram formados 409 professores, a maioria indígenas, em um ciclo de cursos organizados durante o período de férias em várias localidades indígenas (CRIC, 2000: 10). O processo de profissionalização legitimou o PEB diante do Estado e conseguiu que a maior parte dos professores nas áreas indígenas alcançasse uma titulação. Nesse sentido, esta etapa deve ser entendida como um aprofundamento dos objetivos e metodologias que o CRIC havia introduzido com menos rigor no passado e em esferas mais limitadas.

10 Nesse sentido, o projeto do CRIC diferencia-se também da Escola Nova, orientação pedagógica que inclui a pesquisa, que se introduziu em muitas partes do campo colombiano em meados da década de 1980 (cf. PARRA, 1996).

As profissionalizações do CRIC incluíam diversas oficinas para desenvolver os conceitos chave do programa – educação própria, interculturalidade, integralidade, etc. – com um forte componente lingüístico, agora com um quadro de lingüistas profissionais, entre eles vários nasas formados em um mestrado em etnolingüística na Univerddade dos Andes, os quais criaram, no início da década de 1990, um alfabeto para o nasa *yuwe* que conseguiu captar suas complexidades fonológicas (CRIC, 1993; CRIC, s.f.)¹¹. A intervenção lingüística, que William Garcia caracterizou em uma entrevista como a terceira etapa da história do PEB, emprestou um rigor ao desenvolvimento da leitoescritura vernacular, estimulou o processo de criação de neologismos em nasa *yuwe* e deu aos professores não-falantes do nasa *yuwe* – entre eles muitos nasas monolíngües no castelhano – alguns elementos básicos da língua. Também fomentou um processo de escrita de trabalhos de pesquisa em nasa *yuwe*. Este último avanço implicava em muito mais do que a escrita fiel do idioma, implicava também na criação de novas convenções literárias aptas para o nasa *yuwe*. Este passo representa uma tentativa de apropriação da escrita, incorporando-a de uma maneira nova dentro da cultura nasa¹². Inocêncio Ramos identifica isso como uma estratégia própria: “É próprio o fato de tomar uma expressão cultural não-original, mas presente na cultura, como é a escrita. É uma decisão da cultura tomar esse espaço da escrita e reinterpretá-lo de maneira que tenha significado dentro da comunidade indígena” (CRIC, 2000: 104).

Talvez o componente mais novo na profissionalização foi a incorporação da pesquisa em torno da cosmovisão dentro do plano de estudos. Vários professores-xamãs, dedicaram sua pesquisa final ao estudo da medicina e o papel dos xamãs na sociedade nasa. Paralelamente, Manuel Sisco, que participou simultaneamente na profissionalização como estudante e como orientador do processo, empreendeu pesquisas em conjunto com os xamãs de Tierradentro, produzindo ao longo da década um ciclo mítico que sintetizou as observações dos participantes e que deu lugar a uma série de oficinas entre os xamãs e capitães das comunidades, fortalecendo, desse modo, a autoridade mais tradicional dos nasa (SISCO, s.f.). Os resultados desta pesquisa e a incorporação, dentro dela, dos participantes do programa de profissionalização, jogou um papel importante na definição da última etapa da história do PEB. William García (1992: 16) identifica esta etapa por seu foco na cultura, mas poderíamos entendê-la também a partir da sua preocupação em integrar a cosmovisão dentro de todas as ocupações do PEB. Como coloco em outra publicação (RAPPAPORT, 2002), a cosmovisão provê os elementos básicos para a construção de uma teorização própria, a qual transformará o projeto de pesquisa do PEB, permitindo a articulação

11 Vários setores nasas, entre eles os evangélicos e os seguidores católicos da Prefeitura Apostólica de Tierra dentro, nunca se apropriaram do alfabeto do CRIC, preferindo utilizar uma versão do alfabeto do Instituto Lingüístico de Verano. Desde essa época, no entanto, buscava-se desenvolver um alfabeto unificado (AA.VV.: s.f.), objetivo alcançado em 2000 (RAMOS, 2000).

12 É um objetivo que têm os institutos de pesquisa aymaras na Bolívia. A oficina de História Andina, por exemplo, impulsionou as pesquisas sobre o uso da escrita alfabética e o sobre a criação de escolas clandestinas por comunidades ayamaras, no início do século passado (ARI, 1994; CONDORI e TICONA, 1992; RIVERA, 1992). Desde a época colonial os Nasa têm utilizado a escrita alfabética como arma para alcançar suas reivindicações (RAPPAPORT, 2000). O que diferencia as tentativas pedagógicas recentes das apropriações anteriores da palavra escrita é o objetivo de romper com os esquemas europeus de expressão e o desejo de criar novos gêneros de expressão, tanto em nasa *yuwe* como em castelhano.

da pesquisa realizada por professores locais e seus alunos, com o plano de pesquisa por intelectuais indígenas em nível regional e com o projeto de pesquisa da incipiente universidade indígena que o CRIC projeta.

A etapa final da profissionalização coincidiu com a tradução dos artigos da Constituição de 1991 relativos às populações nativas a vários idiomas indígenas, projeto conduzido pelos membros da linha de produção teórica do PEB (RAMOS y CABILDO INDÍGENA DE MOSOCO, 1993). O objetivo desta tradução não foi tanto a produção de uma versão definitiva da carta magna em nasa *yuwe*, e sim a criação de uma metodologia (Rojas, 1997) que auxiliou na profissionalização e no planejamento curricular do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, como dispositivo para a apropriação de conceitos de fora. Essa metodologia, que analizo com mais detalhe em outros trabalhos (RAPPAPORT, 2002; RAPPAPORT, s.f.b), gira em torno da criação de neologismos que, ao captar o sentido da voz castelhana original, a transformam através do confronto com o nasa *yuwe*. Tal estratégia torna possível uma nova apreciação da teoria externa, a qual observei quando ministrei uma oficina na licenciatura em pedagogia comunitária com professores egressos da profissionalização do CRIC (RAPPAPORT s.f.a).

A profissionalização conseguiu disseminar o projeto PEB para um público mais amplo, composto por professores-alunos de diversas comunidades e suas localidades que lhes apoiavam. Teve um forte impacto no projeto de estruturação curricular, tanto no ensino fundamental (CRIC 1990, 1996; RAMOS *et. al.*, 1996, 2000), como no ensino médio (BOLAÑOS *et. al.*, 1998) e universitário (CRIC, 1997), pois os professores que participam desses projetos são quase todos egressos da profissionalização do CRIC. Os objetivos desses currículos, feitos por equipes locais com o apoio do programa regional, não são educativos em um sentido estrito, senão que buscam formar atitudes identitárias, comunitárias e com relação à natureza (CRIC, 1990: 14). Atualmente, todos os currículos integram as mesmas bases teóricas e as mesmas estruturas, girando em torno de áreas interdisciplinares que se entrecruzam através da pesquisa. Ainda que existam leves diferenças entre os currículos dos diferentes níveis, as grandes áreas atuais de pesquisa e docência abarcam a linguagem – tanto lingüística como artística –; a relação entre a comunidade e a natureza – cujo projeto central é o resgate do *tul*, ou horta familiar, e a apreciação da cosmovisão que a fundamenta –; a relação entre as pessoas e a sociedade – aqui é gerada uma valorização da história indígena –; e a etnomatemática. Se fizermos uma comparação entre as primeiras tentativas curriculares (CRIC, 1990) e as posteriores (BOLAÑOS *et. al.*, 1998; CRIC, 1996, 1997; RAMOS *et. al.*, 1996, 2000), é possível

observar uma transformação na idéia de integralidade, já que os primeiros currículos mantêm até certo ponto a tradicional organização educacional em matérias, enquanto os mais recentes são consideravelmente mais interdisciplinares¹³. Em todos os currículos, a organização por vários anos move-se a partir do âmbito da família, em direção à comunidade indígena, logo passando da história dos nasa à história dos índios da Colômbia, e finalmente do estudo da organização e história da Colômbia a uma apreciação global, pondo em prática os valores fundamentais da interculturalidade.

Nessa etapa da história do PEB é possível observar um forte giro em direção à pedagogia, com a concretização na prática de teorias externas como aquelas de Célestin Freinet (Clandfield y Sivell 1990; Lee y Sivell, 2000) e a apropriação de uma linguagem altamente pedagógica nos currículos.

Ao mesmo tempo em que esta transformação discursiva possibilita a elaboração de planos muito detalhados e de metodologias docentes inovadoras, alguns dos integrantes nasas do PEB, particularmente aqueles que reivindicam mais profundamente a cosmovisão e o idioma, sentem que apropriação da pedagogia é incompleta enquanto for acrítica e esquematizante:

“E o equilíbrio no que eu dizia e o verdadeiro diálogo cultural aí têm muito pano pra manga, porque acredito inclusive que seguimos levando o peso de 500 anos, não é fácil tirá-lo, muitas vezes se está utilizando o Nasayuwe, mas para esvaziar conteúdos ocidentais e então é necessário gerar um processo sério na parte didática, mas essa didática segue contrária ao indígena e atravessando o problema de identidade e então quando digo que meter a mão na parte pedagógica não pode ser como totalmente pensar uma coisa tão estritamente técnica. Nós não poderíamos olhá-la dessa maneira, ninguém pode separar as coisas, temos que olhar de uma maneira integral” (CRIC, 200: 107).

Nessa citação, Inocencio Ramos briga por uma radicalização da noção de integralidade, para que a pedagogia seja apropriada dentro de um marco nasa e não ao contrário. O que ele quer nos dizer é que a interculturalidade continua sendo um objetivo não alcançado, já que as hierarquias discursivas de poder que privilegiam o acadêmico e o ocidental seguem sendo influentes na organização indígena. Isto irá requerer mais ênfase na produção teórica indígena para gerar os modelos epistemológicos e as metodologias necessárias para que a apropriação tenha lugar dentro de uma zona de contato controlada por indígenas.

13 Até o ponto de que a proposta curricular de 1990 incluía a matéria “religião”, tratando sem êxito de afastar-se da católica a favor da cosmovisão indígena – tentativa falida, pois define a cosmovisão como uma “religião”.

Interculturalidade, colaboração e diálogo com a sociedade dominante

Desde a fundação do CRIC, em 1971, participam das atividades da organização uma parte significativa de colaboradores brancos e mestiços, alguns ativistas e outros profissionais ou estudantes universitários de disciplinas como Antropologia, Direito, Educação, Lingüística ou Psicologia. Enquanto pessoas que aderem a outras organizações rivais (CAVIEDES, 2000) e funcionários estatais os tacham de ideólogos ou sustentam que exercem muita influência dentro da organização (GARCÍA, 1992: 13), os indígenas e os colaboradores do PEB tentam construir, a partir de uma convivência às vezes incômoda, uma proposta intercultural mais ampla. Para muitos colaboradores, o CRIC funciona como um significante vazio, uma ponta de lança para efetuar mudanças na sociedade em geral. Graciela Bolaños, que começou, como funcionária do INCORA, a colaborar com o CRIC no começo da organização, me contou que *“estamos trabalhando por um projeto que é muito maior que o movimento indígena em si mesmo [...]. A partir desse ponto de vista, o movimento indígena, para mim, [...], é um espaço de ação, não é o ser indígena em si mesmo”*. Para ela, o que o movimento indígena alcançou foi um posicionamento no cenário nacional com a finalidade de impactar sobre a promulgação e a implementação da legislação com cores pluralistas, para desempenhar um papel decisivo na política educacional e para tornar visível aos outros movimentos as contribuições que pode trazer um movimento indígena à transformação da Colômbia. Tais objetivos não são alheios ao setor indígena do PEB, como expressa Abelardo Ramos: *“Nesse sentido de relação colaborador-indígena a partir de um movimento indígena, eu acho que o que temos que ver é que, simplesmente, nós índios somos colombianos de distintos povos e que o setor indígena tem também um papel na transformação do país, na história do país”*. Em outras palavras, há uma dupla consciência que opera dentro do CRIC através da qual se reivindica tanto o ser indígena, como o ser colombiano, duas identidades que se complementam, mas também se contradizem na prática política (DU BOIS, 1989; GILROY, 1987; HALL, 1996).

Complementam-se graças à filosofia de apropriação que existe dentro PEB, que submete o conhecimento e a colaboração ocidental a uma nova hegemonia criada pelo modelo cosmogônico que está ganhando força e pelo poder político exercido pela liderança da organização e do programa – todos os índios avaliados pelos xamãs e eleitos pelas comunidades. Ao longo da história do PEB, os dirigentes indígenas construíram uma zona de contato controlada por índios, dentro da qual a posição dos colaboradores é constatemente

negociada. Com a eleição a cada dois anos da nova direção do CRIC, os empregados dos programas são submetidos a uma avaliação na qual são especialmente revisadas as contribuições dos colaboradores, o que às vezes gera conflitos e demissões¹⁴. Observei atritos entre os nasa-falantes e os demais – tanto colaboradores como nasas não-falantes – sobre a filosofia do programa, discussões que giram em torno, especialmente, da aplicação de discursos pedagógicos nos projetos do PEB. Na medida em que o PEB tem desenvolvido uma estrutura mais complexa (ULCUÉ *et. al.*, 1994: 13), as responsabilidades, tanto dos colaboradores como dos integrantes, têm se tornado mais específicas, o que por um lado reúne os atritos em espaços mais reduzidos e discursos mais especializados, mas que, por outro lado, tende a aumentar a hegemonia indígena dentro da organização. Por fora do CRIC, as identidades indígena e colombiana complementam-se conforme o movimento indígena vai alcançando um protagonismo na sociedade dominante. O modelo educativo do CRIC tem jogado um papel significativo na criação, pelo Estado, de um projeto etnoeducativo, mesmo que o programa estatal privilegie o pedagógico por cima do comunitário e do político que se apropriam do PEB (GARCÍA, 1998). A atenção que o PEB tem dado aos professores não-indígenas que trabalham nas comunidades nativas tem melhorado as relações com os sindicatos de professores. No Estado colombiano descentralizado, os prefeitos, os deputados e os senadores indígenas – e o governador guambiano – são muito proeminentes e apresentam uma alternativa à política partidária e desafiam a corrupção.

Mas também entram em conflito as duas identidades, particularmente enquanto o Estado tentar construir um modelo de um “índio hiper-real”, um ator indígena que obedece aos esterótipos que surgem das necessidades próprias das instituições (RAMOS, 1998: cap. 10; cf., RAPPAPORT y GOW, 1987). No passado, esta falta de entendimento dos objetivos indígenas gerou atritos nas relações com entidades solidárias como, por exemplo, o conflito entre as metas políticas do CRIC e os fins pedagógicos do CINEP nos primeiros anos do PEB: enquanto o CRIC pretendia construir uma proposta geral para Colômbia partindo da educação indígena, o CINEP buscava um objetivo mais específico demarcado pelo movimento educacional colombiano. Frequentemente, os sindicatos de professores no Cauca rejeitavam as propostas políticas indígenas, privilegiando suas próprias reivindicações laborais; os professores não-indígenas não aceitavam as exigências das comunidades.

Com a apropriação estatal da noção de etnoeducação e com a entrada do Ministério de Educação na administração de programas etnoeducativos, as contradições entre a identidade indígena e a colombiana assumiram uma

14 Várias mulheres que dirigem o PEB me falaram das difíceis relações entre as mulheres colaboradoras e alguns homens dirigentes da organização – mas não os homens integrantes do PEB. Tratarei deste tema em outro artigo

forma muito específica: uma polarização entre a noção de interculturalidade manipulada pelo CRIC e o multiculturalismo manipulado pelo Estado. Para o CRIC, a diversidade implica em um diálogo interétnico no qual as diferentes identidades entram em relações de equivalência e respeito mútuo; o Ministério, ao contrário, percebe certo “eticismo” no setor indígena e prefere generalizar a educação étnica dentro de uma grande categoria de “educação especial” que entenda o étnico como um problema e não uma fortaleza (CORTÉS, GARCÍA y CATAÑA, s.f.: 6). A atenção à diversidade é refletida no objetivo central da etnoeducação que é a construção do pluralismo étnico na Colômbia, e não a educação para índios (CORTÉS, GARCÍA y CATAÑA, s.f.: 6-7). Implica em reconhecer que os ativistas indígenas da educação são, simultaneamente, indígenas e colombianos, e que geram suas utopias dentro de ambos os contextos identitários.

Dada a caracterização hiper-real que o Estado tem dado ao projeto educacional indígena, Cortés, García y Cataña (s.f.: 7) destacam o papel-chave que joga a solidariedade internacional dentro do processo de construção de uma proposta educativa pelos movimentos sociais. Enquanto Alcida Ramos encontra essas atitudes dentro das organizações não-governamentais em particular, a experiência do CRIC é diferente. A imensa maioria do financiamento do PEB a partir de 1978 veio de pequenas organizações européias (CRIC, 1996), particularmente de Terre des Homes, uma ONG alemã que no seu começo chegou na Colômbia para facilitar adoções internacionais, mas logo expandiu suas atividades para a infância em geral (BOLAÑOS y STRACK, 2001; SODEMANN, 2001) e, mais recentemente, de Mugarik Gabe, uma organização do País Vasco (Espanha) que dá atenção a programas educacionais de grupos minoritários e de mulheres no Terceiro Mundo. Terre des Homes, segundo Graciela Bolaños, participou na construção dos conceitos-chave do PEB e entrevistou através da sua avaliação dos projetos quase duas décadas depois (ULCUÉ *et. al.*, 1996); a relação com Mugarik Gabe é consideravelmente mais incipiente. Ao mesmo tempo em que estas ONGs transnacionais contribuíram com uma atenção a problemas que não seriam enfatizados por integrantes do PEB, não impuseram uma imagem hiper-real ao programa, permitindo, deste modo, que o PEB seguisse contruindo sua proposta do seu próprio jeito.

Conclusão

Nesta pequena contribuição à discussão sobre a natureza dos movimentos indígenas latino-americanos, tratei de voltar a atenção mais além dos essencialismos que a Antropologia modernista ainda exerce sobre o estudos

dos movimentos sociais. As organizações indígenas, que buscam construir diálogos com a sociedade dominante dentro de processos mais amplos contra a globalização, sentam as bases para tal interlocução dentro de suas próprias organizações através de um processo de apropriação e reconstrução cultural que reúne ativistas tanto indígenas quanto brancos e mestiços. Para fixar-nos nesses processos internos, temos que transformar nossa concepção do local, para que admita a dimensão interétnica, não entendida como a interação de atores indígenas de “dentro” com colaboradores não-indígenas de “fora”, e sim como um espaço dinâmico no qual atores com diferentes identidades étnicas, unidos por objetivos políticos comuns, constroem uma interlocução. As bases deste diálogo, fortalecidas em uma hibridação de elementos culturais tanto apropriados como internos, influenciam em sua visão de uma sociedade mais justa. Nesse sentido, tanto os dirigentes indígenas e os colaboradores brancos e mestiços, como os antropólogos externos, os funcionários do Estado e os representantes de organizações internacionais, somos todos atores globais, atuando a partir de diferentes localidades interconectadas para alcançar um impacto sobre o âmbito mais geral.

ABSTRACT: Researchers of Latin American indigenous movements often treat these movements as if they were homogeneous organization composed exclusively of Indians. In this paper the author explores the pluralism of Colombian indigenous movement from the historical analysis of an exemplar case: the Bilingual Education Program (PEB) of the Regional Council of Caucaia (CRIC). Based on analysis of the concept of interculturalism, the author argues that indigenous organizations build dialogues with the dominant society through a process of cultural appropriation and reconstruction that brings together activists, whites, Indians and mestizos.

Artigo cedido para publicação.

Keywords: Anthropology, Interculture, Indigenous Ethnology.

Referências

AVIRAMA, Jesús; MARQUEZ, Rayda. “The Indigenous Movement in Colombia”. E: In: COTT, Donna Lee Van (coord.): *Indigenous Peoples and Democracy in Latin America*. New York: St. Martin’s Press, 1995, p. 83-105.

BERGQUIST, Charles; PEÑARANDA, Ricardo; SANCHEZ, Gonzálo (Coords). *Violence in Colombia, 1990-2000: Waging War and Negotiating Peace*. Wilmington: SR Books, 2001.

BOLAÑOS, Graciela, et al. *Educación para comunidades indígenas: Hacia una secundaria integral: Centro de Formación Integral Luís Angel Monroy, Pueblo Nuevo, Caldono*. Popayán: PEB-CRIC, 1998.

BOLAÑOS, Graciela; SISCO, Manuel. *La etnoeducación, un proceso de vida: experiencia educativa del Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC*.

In: TORRES, Víctor Hugo (Coord): Interculturalidad y educación bilingüe, encuentros y desafíos. Quito: Comunidec, 1994, p. 89-115.

BOLAÑOS, Graciela; STRACK, Peter. Parientes del Cauca: Entrevista con Graciela Bolaños. *Terre des Hommes*. p. 27-37, 2000/2001.

BRYSK, Alison. *From Tribal Village to Global Village: Indian Rights and International Relations in Latin America*. Stanford: Stanford University Press, 2000.

CAVIEDES, Mauricio. *Antropología y Movimiento Indígena*. Tesis de grado em Antropología, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. 2000

CHACHAKI, Ari; WASKAR, Juan Félix Arias. *Historia de una esperanza: los apoderados espiritualistas de Chuquisaca 1936-1964: un estudio sobre milenarismo, rebelión, resistencia y conciencia campesino-indígena*. La Paz: Ediciones Aruwiyiri, 1994

Unificación del alfabeto de la lengua páez: primer seminario. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.

CLANDFIELD, David; SIVELL, John. *Cooperative Learning and Social Change: Selected Writings of Célestin Freinet*. Toronto: Our Schools/OurSelves, OISE Publishing, 1990.

CANDORI, Leandro Chura; ALEJO, Esteban Ticona. *El escribano de los caciques apoderados/kasikinakan purirarunakan qillqiripa*. La Paz: THOA/Hisbol, 1992.

DEPARTAMENTO DEL CAUCA. Consejo del Gobierno Departamental. "En minga por el Cauca": Plan de desarrollo departamental 2001-2003. Manuscrito. Popayán, 2001.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA (CRIC). *Elaboración de currículo em comunidades indígenas paeces*. Popayán: PEB-CRIC,1990.

_____. *Generalidades del nasa yuwe: material de trabajo*. Popayán: PEB-CRIC y Asuntos Indígenas Cauca del Ministerio de Gobierno,1993.

_____. *Proyecto: Educación bilingüe en las comunidades indígenas del Cauca, años 1992-1995*. Popayán: PEB-CRIC, 1996.

_____. Propuesta de formación superior: Licenciatura en Pedagogía Comunitaria. Popayán: PEB-CRIC,1997.

_____. Informe final, profesionalización. Popayán: PEB/CRIC, 2000.

_____. Nasa Yuwete piisan f'i'n'i: El alfabeto Nasa Yuwe. Popayán: PEB-CRIC.

CORTÉS, P; GARCIA, W; CATAÑO, L. Interrogantes sobre la institucionalidad de la Etnoeducacion. Manuscrito. Bogotá.

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

CUSICANQUI, Silvia Rivera (Coord). Educación indígena: ciudadanía o colonización?. La Paz: Ediciones Aruwiyiri, 1992.

CURIEUX, Tulio Rojas. La traducción de la Constitución de la República de Colombia a lenguas indígenas. In: REPÚBLICA DE COLOMBIA, Dirección General de Asuntos Indígenas(Coord). Del olvido surgimos para traer nuevas esperanzas—la jurisdicción especial indígena. Bogotá: Ministerio de Justicia y del Derecho/Ministerio del Interior,1997, p. 229-244

DE CERTAU, Michel. Heterologies: Discourse on the Other. Trans. Brian Massumi. Minnesota: University of Minnesota Press,1984.

DE LA CADENA, Marisol. Indigenous Mestizos: The Politics of Race and Culture in Cuzco, Peru, 1919-1991. Durham: Duke University Press, 2000.

DU BOIS, W.E.B. The Souls of Black Folk. Nueva York: Bantam, 1989.

FINDJI, María Teresa. “From Resistance to Social Movement: the Indigenous Authorities Movement in Colombia”. In: ESCOBAR, Arturo; ALVAREZ, Sonia (Coords): The Making of Social Movements in Latin America: Identity, Strategy, and Democracy. Boulder: Westview Press, 1992, p 112-133.

FLORES GALINDO, Alberto. Buscando un Inca. Lima: Instituto de Apoyo Agrario, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogy of the Oppressed.Tradução Myra Bergman Ramos. New York: Continuum, 1993.

FRIEDMAN, Jonathan. *Cultural Identity and Global Process*. London: Sage, 1994.

GARCÍA BRAVO, William.) Elementos históricos para la comprensión del fenómeno educativo en zonas indígenas del nororiente caucano. Ponencia presentada al Primer Congreso Iberoamericano de Docentes e Investigadores en la Historia de la Educación en Latinoamérica. Bogotá, 2-5 septiembre, 1992.

_____. Tendencias de la educación indígena en Colombia: 1985-1995. Ponencia presentada al Tercer Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Caracas, 9-14 junio, 1996.

_____. *The Teaching Profession in the Multicultural Educational Framework: A Case Study in Native Communities of Cauca, Colombia*. Tesis de maestría en Educación, Concordia University. Montreal, 1998.

GILROY, Paul. *There Ain't No Black in the Union Jack: the Cultural Politics of Race and Nation*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

GIROUX, Henry A. *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey, 1988.

CUNHA, Olivia Maria Gomes da. Black Movements and the "Politics of Identity" in Brazil. In: ALVAREZ, Sonia; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo. *Cultures of Politics, Politics of Cultures: Re-visioning Latin American Social Movements*. Boulder: Westview, 1998, p. 220-251.

GRAMSCI, Antonio. *Selections from the Prison Notebooks*. Nueva York: International Publishers, 1971.

GROS, Christian. *Colombia indígena: Identidad cultural y cambio social*. Bogotá: CEREC, 1991.

_____. Indigenismo y etnicidad: El desafío neoliberal. In: URIBE, María Victoria; RESTREPO, Eduardo (Coords): *Antropología en la modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología, 1997, p. 279-319.

_____. *Políticas de la etnicidad: Identidad, Estado y modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2000

GRUESO, Libia; ROSERO, Carlos; ESCOBAR, Arturo. *The Process of Black*

Community Organizing in the Southern Pacific Coast Region of Colombia. In: ALVAREZ, Sonia; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (Coords): Cultures of Politics, Politics of Cultures: Re-visioning Latin American Social Movements. Boulder: Westview, 1998, p. 196-219.

HALL, Stuart. New Ethnicities. In: MORLEY, David; CHEN, Kuan-Hsing (Coords): Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies. New York: Routledge, 1996, p. 441-449.

LACLAU, Ernesto. Emancipations. Londres: Verso, 1996.

LEE, William B; SIVELL, John. French Elementary Education and the Ecole Moderne. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 2000.

TRUJILLO, Jorge León. De campesinos a ciudadanos diferentes. Quito: Abya-Yala/ CEDIME, 1994.

LOMNITZ, Claudio. Deep Mexico, Silent Mexico: An Anthropology of Nationalism. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2001.

LUYKX, Aurolyn. The Citizen Factory: Schooling and Cultural Production in Bolivia. Albany: SUNY Press, 1999.

MATO, Daniel. On Global and Local Agents and the Social Making of Transnational Identities and Related Agendas in 'Latin America'. Identities, Global Studies in Culture and Power. 1997, p. 167-212.

BLASCO, Carlos Miñana. Kuc'h yuuya' u'hwetha'w: de correría con los "negritos"(libro del maestro). Popayán: PEB/CRIC, 1996.

NELSON, Diane. A Finger in the Wound: Body Politics in Quincentennial Guatemala. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1999.

TRIANA, Martha Lucía Pabón. Maestros del Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC-: Socialización y Cambio Cultural. Tesis de grado en Antropología, Universidad de los Andes. Bogotá, 1986.

SANDOVAL, Rodrigo Parra.) Escuela y modernidad en Colombia. v.2 (La escuela rural). Bogotá: Fundación FES-Fundación Restrepo Barco-Colciencias-IDEP-Tercer Mundo, 1996.

SIMMONDS, Carlos César Perafán. Sistemas jurídicos paez, kogi, wayúu y tule. Bogotá: Colcultura-Instituto Colombiano de Antropología, 1995.

PRATT, Mary Louise.) Arts of the Contact Zone. *Profession*, 91, 1991 p.33-40

RAMOS, Abelardo. Acerca de la unificación del alfabeto Nasa Yuwe, *C'ayu'ce*, 4: 52-53. Popayán, 2000

RAMOS, Abelardo, et al. El area de comunicación y lenguaje en el proceso educativo del CRIC. Ponencia presentada al Segundo Congreso Nacional Universitario de Etnoeducación. Popayán, julio de 2000.

RAMOS, Abelardo; CABILDO Indígena de Mosoco. *Ec ne'hwe's'*: Constitución

política de Colombia en nasa yuwe. Bogotá: CCELA-UniAndes, 1993.

RAMOS, Abelardo, et al. Hacia una sistematización de los CECIBs: Informe evaluativo CRIC.PEB. Popayán: PEB-CRIC, 1996.

RAMOS, Alcida Rita. *Indigenism: Ethnic Politics in Brazil*. Madison: University of Wisconsin Press, 1998.

RAPPAPORT, Joanne. *Territory and Tradition: The Ethnohistory of the Páez of Tierradentro, Colombia*. Tesis doctoral en Antropología, Universidad de Illinois. Urbana, 1982

_____. *La política de la memoria: interpretación indígena de la historia en los Andes colombianos*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2000.

_____. *Anthropological Research and Ethnic Pluralism: Doing Collaborative Research in Colombia*. Ponencia presentada en el Congreso Anual de la American Anthropological Association. New Orleans, noviembre de 2002.

_____. *Los nasa de frontera y la política de la identidad en el Cauca Indígena*". In: RAPPAPORT, Joanne (Coord.): *Retornando la mirada: una investigación colaborativa interétnica sobre el Cauca a la entrada del milenio*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca (en prensa).

_____. *Redrawing the Nation: Indigenous Intellectuals and Ethnic Pluralism*

in Colombia. In: THURNER, Mark; GUERRERO, Andrés (Coords): *After Spanish Rule: Rethinking History and “The Postcolonial” in the Americas*. Durham: Duke University Press (en prensa).

RAPPAPORT, Joanne; GOW, David D. Cambio dirigido, movimiento indígena y estereotipos del indio: El Estado colombiano y la reubicación de los nasa. In: URIBE, María Victoria; RESTREPO, Eduardo (Coords). *Antropología en la modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología, 1997, p. 361-399.

RESTREPO, Eduardo. Afrocolombianos, antropología y el proyecto de modernidad en Colombia. In: URIBE, María Victoria; RESTREPO, Eduardo (Coords). *Antropología en la modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología, 1997. p. 279-319.

SEGATO, R.L. The Color-blind Subject of Myth; Or, Where to Find Africa in the Nation. *Annual Review of Anthropology*. n. 27, p. 129-151, 1998.

SISCO, Manuel. Despertar y uso de la palabra tradicional: Trabajo realizado em Tierradentro — 1994/1999. Popayán: CRIC (en preparación).

SMITH, Carol A. Essentializing “The” Maya Movement over Time and Space: gringo Contributions to Understanding Maya Struggles, Mesoamerica (en prensa).

SODEMANN, Ute. Treinta años de trabajo en Colombia. *Terre des Hommes*, 2000/2001, p. 21-25.

SPIVAK, Gavatry Chakravorty; GROSZ, Elizabeth. Criticism, Feminism, and the Institution. In: HARASYM, Sarah (Coord). *The Post-colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues*. Londres: Routledge, 1990, p. 1-16

ULCUÉ, Luis Carlos, et al. Evaluación, Programa de Educación Bilingüe. Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), 1994.

VAN COTT, Donna Lee. *The Friendly Liquidation of the Past: The Politics of Diversity in Latin America*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2000.

WADE, Peter. The Cultural Politics of Blackness in Colombia. *American Ethnologist*. 1995, 22 (2): 341-357

WARREN, Kay B. *Indigenous Movements and their Critics: Pan-Maya Activism in Guatemala*. Princeton: Princeton University Press, 1998.

YASHAR, Deborah. Democracy, Indigenous Movements, and the Postliberal Challenge in Latin America. *World Politics*, 1999, 52 (1): 76-104.