Elizabeth Castillo Guzmán, *Antes del multiculturalismo. La política educativa del Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC (1971-1994)*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2026, 238 pp.

Juan Diego López Fernández
Universidad del Cauca

https://doi.org/10.17533/udea.trahs.26.17

¿Quién produce pensamiento pedagógico en Colombia? Buena parte de la historiografía de la educación en Colombia ha respondido tradicionalmente esta pregunta privilegiando al Estado, las escuelas normales, las facultades de educación y ciertos pedagogos como principales productores de pensamiento pedagógico. Por otro lado, una parte importante de los estudios sobre el movimiento indígena ha concentrado su atención en las luchas territoriales, la organización política, la revitalización lingüística y el fortalecimiento identitario. *Antes del multiculturalismo*, de Elizabeth Castillo Guzman, desestabiliza ambas tradiciones al mostrar que el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) debe comprenderse no solo como un actor político, sino también como un productor de pensamiento pedagógico y de política educativa. Desde esta perspectiva, el libro sitúa la pedagogía comunitaria y la educación propia como elaboraciones intelectuales y organizativas del propio movimiento indígena en la segunda mitad del siglo XX.

La educación que Elizabeth Castillo reconstruye en estas páginas no se puede entender al margen del proyecto político del CRIC, es decir, de su plataforma de lucha. La recuperación territorial, la organización comunitaria, la revitalización lingüística, la formación de maestros indígenas y la construcción de una educación propia aparecen como dimensiones de una misma dinámica de autonomía. El libro propone que la tesis de que la educación propia no fue una consecuencia del reconocimiento multicultural del Estado, sino una construcción política e intelectual gestada desde el propio CRIC.

La solidez de esta investigación tiene como base un trabajo documental y de archivo excepcional. A partir de publicaciones del CRIC, cartillas pedagógicas, memorias de congresos, documentos internos, materiales del Programa de Educación Bilingüe, los periódicos *Unidad Indígena* y *Unidad Álvaro Ulcué*, entre otras fuentes producidas por la propia organización, Castillo reconstruye una historia desde las voces que la protago-

nizaron. El resultado es una reconstrucción histórica y también la recuperación de un archivo intelectual del movimiento indígena.

La apuesta de Castillo se sostiene en una decisión metodológica e historiográfica que recorre toda la obra. En vez de reconstruir una secuencia lineal de acontecimientos, la autora identifica las matrices intelectuales que hicieron posible que surgiera una política educativa propia. En ese recorrido, la figura de Manuel Quintín Lame ocupa un lugar fundacional. Para la autora, el cimiento intelectual de esta historia no está en las academias occidentales, sino en la figura de Lame. Castillo retoma el concepto de "doble conciencia" para describir la sofisticación política del líder nasa, quien entendió que la supervivencia indígena dependía de una tensión estratégica: "de una parte, reivindica el esencialismo del indígena como un ser que no se ha escindido de la naturaleza [...]. Al mismo tiempo, promueve un ejercicio letrado e ilustrado como parte de la lucha política para la defensa de su raza y recuperación de su dignidad histórica" (pp. 53-54). Esta postura desestabiliza la idea del indígena como un sujeto anclado en el pasado; al contrario, Lame plantea que la sabiduría no es solo acumulación de datos, sino una "experiencia con la naturaleza, de la comprensión de sus leyes, que son la expresión perfecta de la vida" (p. 52). Así, convirtió la alfabetización en una herramienta de combate y advirtió que para el indígena el conocimiento del derecho era vital para enfrentar la opresión de los blancos.

Esta investigación no propone una cronología lineal, más bien funciona en la lógica del tiempo en espiral, porque organiza el pensamiento educativo del CRIC a través de olas de pensamiento "como unidad de análisis temporal y epistémico, para reconocer los diferentes tópicos que fueron emergiendo en el pensamiento y la política educativa" (p. 26). La autora aclara que "no se trata, en sentido estricto, de una lectura lineal ni cronológica del ideario educativo", sino que estas olas funcionan como impulsos donde aparecen "cruces, hibridaciones y/o superposiciones" (p. 97) de ideas que responden a necesidades políticas cambiantes. Esta estructura permite ver la educación como un movimiento dinámico que se adapta a las urgencias de la lucha por la autonomía.

Antes de que el CRIC formulara una política educativa propia, la educación indígena estaba subordinada al régimen de la Iglesia-docente o de misión, consolidado tras el Concordato de 1887, mediante el cual el Estado delegó en la Iglesia católica la tarea de "civilizar" a las poblaciones indígenas. Bajo la Ley 89 de 1890, estas fueron definidas jurídicamente como "salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada", lo que legitimó un sistema de internados y orfelinatos orientado a la castellanización y la cristianización forzada. Castillo recupera las denuncias de líderes como Benjamín Dindicué, quien describió la acción de las misiones como una verdadera represión educativa y cultural, donde los maestros quedaban reducidos a simples traductores al servicio del clero. Reconstruir este escenario no es un simple antecedente histórico, ya que permite entender por qué la educación propia surgió como un proyecto de emancipación política y cultural, y no solo como una reforma escolar.

Dentro de esta dinámica, la primera ola (1971-1984) se define por la educación entendida como capacitación política en un "tiempo sin garantías", cuando el Estado no reconocía la diferencia étnica. En este periodo, influenciado por la Educación Po-

pular de Paulo Freire y la Investigación-Acción Participativa de Fals Borda la educación reafirma su enfoque político liberador: "enseñar era principalmente concientizar, combatir un pensamiento ingenuo y alienado, para dar paso a una forma de ver las cosas críticamente" (p. 111). Un hito de esta etapa fue el Censo Indígena de 1972, que funcionó como un aula itinerante donde los líderes se dedicaron a "recorrer todas las parcialidades casa por casa. Íbamos conociendo la situación, charlábamos con los cabildos y las comunidades, haciéndoles conocer del CRIC y las luchas de las demás comunidades" (p. 105). Aprender no era entonces un fin académico, sino un acto de compromiso donde las enseñanzas de Freire fueron el factor orientador para transformar la realidad, reafirmando la estrecha relación entre política y educación, porque la educación solo es alternativa si es lucha política.

Después surgió una segunda ola vinculada al nacimiento del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) a partir de 1978, donde el foco se desplazó hacia la creación de escuelas propias. Aquí la escuela se redefine como una "punta de lanza para organizar las actividades políticas, sociales y culturales de la comunidad en colaboración con los cabildos indígenas y otras autoridades tradicionales" (p. 166). En esta etapa nace el maestro comunitario, un sujeto que no viene de la academia tradicional, sino que es elegido por su gente: "En este contexto, pedagogía y política se funden como componentes del oficio de ser maestro comunitario. Militantes y pedagogos, estos primeros maestros del CRIC, no provenían de las escuelas normales, pero sus comunidades determinaron que debían 'volverse' maestros" (p. 179) para articular los distintos saberes, lo que permite que la comunidad y los mayores fueran la fuente primaria de la enseñanza. Muchos de estos maestros se hicieron al calor de la recuperación de tierras; de hecho, los lugares para fundar las primeras escuelas bilingües, como El Chimán o El Cabuyo, se elegían precisamente donde se estaban adelantando luchas por el territorio o donde la cultura estaba amenazada. En esta ola, la investigación se vuelve el eje del currículo: "enseñar y aprender era una sola cosa: investigar. A los maestros nos dieron una grabadora y nos fuimos a hablar con los mayores, a veces solos, a veces acompañados por los niños. Se trataba de recuperar, de recoger, de acumular especialmente la tradición oral, la propia cultura" (p. 198).

Quizá uno de los hallazgos más sugerentes de la investigación es mostrar que la producción de conocimiento dejó de ser una actividad reservada a los especialistas y se volvió una práctica comunitaria. Recuperar la memoria oral, dialogar con los mayores y documentar los saberes locales eran, a la vez, formas de investigar, enseñar y fortalecer la autonomía colectiva. Por último, la tercera ola, que se gesta desde finales de los años ochenta con la Campaña de Autodescubrimiento de 1988, marca el tránsito definitivo hacia el multiculturalismo constitucional. Este periodo representa un ejercicio de control cultural, entendido como la "capacidad de un grupo social para tomar decisiones sobre los elementos culturales propios, ajenos, impuestos y/o enajenados" (p. 211). Con la Constitución de 1991 "se produce una transformación en el sentido de la escuela, usada en un momento histórico para nacionalizar al indígena y ahora convertida en un medio para afirmar su identidad y su cultura étnica" (p. 212). Esta etapa consolidó al CRIC como un actor intelectual, productor de conocimiento y política cultural

que logró, a través de la concertación, meter una voz indígena autónoma dentro de las estructuras del Estado. Castillo no presenta el multiculturalismo como un punto de partida, sino como el momento en que el Estado reconoce, aunque también reconfigura, procesos políticos y pedagógicos que el movimiento indígena venía construyendo desde casi dos décadas atrás. El libro invita así a revisar de forma crítica las narrativas que atribuyen el surgimiento de la educación propia a la apertura constitucional de 1991.

La elección de las "olas de pensamiento" como unidad de análisis es quizá una de las innovaciones metodológicas más interesantes del libro. En vez de organizar la historia mediante gobiernos, reformas educativas o cronologías institucionales, Castillo reconstruye la transformación de las ideas pedagógicas conforme estas emergen, dialogan, se tensionan y se superponen. Con ello, el movimiento indígena deja de aparecer como un simple actor histórico y pasa a ser también productor de categorías, conceptos y proyectos educativos.

Uno de los mayores aportes de *Antes del multiculturalismo* es demostrar que la educación propia no nació como un efecto de la *Constitución Política de 1991*, sino como el resultado de una larga elaboración intelectual y política del CRIC. El libro desplaza así el origen de la etnoeducación hacia las luchas organizativas del movimiento indígena y muestra que muchas de las categorías que después se incorporaron al lenguaje institucional del Estado tuvieron su matriz en la experiencia pedagógica del CRIC. Por eso mismo, la investigación deja abierta una pregunta tan sugerente como necesaria: ¿qué transformaciones vivió este pensamiento educativo y política educativa con el reconocimiento estatal, es decir, después del multiculturalismo? Explorar ese tránsito entre la educación propia y la institucionalización de la etnoeducación es, quizá, una de las agendas de investigación que esta obra invita a continuar.

Al terminar la lectura de esta obra, la pregunta que abre esta reseña encuentra una respuesta interesante: el pensamiento pedagógico en Colombia no ha sido producido solo por el Estado, las universidades o los profesionales en educación; también se ha elaborado desde los movimientos indígenas, donde la educación dejó de ser un instrumento de integración para convertirse en una estrategia de organización política, producción de conocimiento y construcción de autonomía. Elizabeth Castillo muestra que el CRIC protagonizó una de las experiencias organizativas más importantes del país y con ello produjo una concepción pedagógica propia, una verdadera espiral de pensamiento en la que cada conquista política dio lugar a nuevas elaboraciones educativas y cada proceso educativo, a su vez, fortaleció la organización comunitaria. Leer este libro es reconocer que la historia de la educación colombiana sigue incompleta mientras no incorpore estas otras genealogías intelectuales, gestadas muchas veces desde la resistencia, pero capaces de transformar de fondo la manera en que entendemos la pedagogía, la escuela y la producción de conocimiento en Colombia.