



Universidad Nacional
San Antonio Abad del Cusco



SEPIA XIII

Cusco, 10 al 13 de agosto 2009

Tema III

“La Contribución de la educación al desarrollo rural”

“Educación intercultural y sujetos indígenas en la Sierra sur del Perú: Una experiencia pedagógica”

Martín Málaga

PROGRAMA DE BECAS SEPIA
LA CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN AL DESARROLLO RURAL
EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y SUJETOS INDÍGENAS
EN LA SIERRA SUR DEL PERÚ: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación propone una discusión sobre el significado de la educación intercultural en el contexto de una propuesta pedagógica concreta: el Programa de Formación Intercultural de Líderes Indígenas Quechuas *Amautas y Qullanas* (AyQ, Centro Bartolomé de las Casas, Cusco). Como su nombre lo indica, AyQ trabaja con campesinos y campesinas indígenas de habla quechua, adultos, pertenecientes a tres departamentos de la Sierra sur peruana: Cusco, Puno y Apurímac. La propuesta educativa propone la generación de un espacio de diálogo intercultural en el que los indígenas se configuren como actores centrales de su propia formación y en el que la misma se articule a partir de la consideración de su propia subjetividad. En este sentido, la investigación quiere profundizar precisamente en esa dimensión. Se trata de analizar los alcances de la propuesta pedagógica de AyQ, pero a partir de los procesos subjetivos que han atravesado los alumnos que han participado del programa. El objetivo es generar una reflexión crítica sobre el proceso que permita identificar la relevancia de una propuesta intercultural de esas características y que, a su vez, pueda inscribirse en un ámbito más amplio de discusión sobre la importancia de la interculturalidad en el escenario actual del país.

La hipótesis que sustenta la investigación es que, en efecto, una propuesta intercultural que mantiene en el centro del proceso al sujeto del mismo y que, por otro lado, se esfuerza por construir la formación desde el lugar de enunciación de aquel, moviliza –de manera polisémica y en distintas direcciones– dimensiones centrales de la subjetividad que contribuyen a la configuración de nuevas herramientas y de nuevas claves de lectura de la realidad. Esto aparece como algo inédito con relación a otras experiencias educativas. A la vez, resulta largamente significativo en un contexto que, como veremos, está marcado por la subalternidad estructural de los campesinos indígenas que son partícipes del programa.

En las páginas que siguen, intentaremos desplegar esta hipótesis a partir de la consideración de varios elementos. En primer lugar, queremos identificar el carácter específico de AyQ, proponiendo una breve contextualización sobre el lugar de la educación intercultural en el panorama educativo actual. A partir de ahí, con el fin de clarificar la especificidad del programa, explicaremos los principales elementos que constituyen su propuesta pedagógica; tratándose de una propuesta bastante amplia, priorizaremos algunas dimensiones centrales en las cuales se enfocará nuestra reflexión subsiguiente. Posteriormente, expondremos la metodología que hemos seguido para la realización del trabajo de campo, constituido fundamentalmente en base a un espacio de interlocución con un grupo de ex alumnos de AyQ. Finalmente, esto permitirá abordar la parte central del trabajo, en el que se expondrán los principales hallazgos de la investigación, centrados, como ya se ha dicho, en los discursos mismos de los líderes indígenas, y en el significado que ha adquirido la experiencia educativa en sus propios procesos.

2. EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y CAMPESINOS INDÍGENAS

2.1 El lugar de la educación intercultural en la Sierra sur del Perú

El proceso de modernización peruano de mediados del siglo pasado generó una gran cantidad de cambios en las estructuras socioeconómicas y políticas del país. La consolidación de procesos económicos y comerciales, así como la expansión de la institucionalidad estatal, hallaron un correlato en la explosión demográfica y la intensificación de las tendencias migratorias del campo a la ciudad (Yepes, 1979). En el caso de la Sierra sur, este proceso produjo también grandes modificaciones en el ordenamiento social y político, conduciendo posteriormente a la cancelación del hasta entonces predominante régimen hacendario.

Podemos decir que estos fenómenos configuraron un nuevo proyecto de país, determinado por el discurso de la modernización y el desarrollo. En este escenario, sin embargo, el lugar del campesinado indígena no varió de manera considerable. Hasta cierto punto, las condiciones de marginalidad propias de la sociedad pre Reforma Agraria se reinventaron en el nuevo contexto, permitiendo la prolongación del lugar de subalternidad del campesino de la Sierra sur peruana.

Según Silva Santisteban, “un subalterno es una persona que se encuentra en relación de alteridad con otro, pero en condición inferior. La subalternidad consiste en una forma de opresión que excluye a los sujetos de un modo cultural determinado en contextos de sistemas poscoloniales” (2006). Creemos que este concepto es aplicable a la condición sociopolítica de los campesinos indígenas, que se ven imposibilitados de acceder en condiciones de igualdad al espacio público. En este, las relaciones de poder son evidentemente asimétricas, determinando la exclusión práctica de los campesinos.

Si bien esto es lo que configura en gran medida las condiciones actuales de las comunidades campesinas, conviene volver sobre el proceso histórico de modernización para rescatar un elemento central. En el proceso de modernización del país, fue fundamental la centralidad que adquirió la educación en el proyecto nacional y, de la mano con esto, la consolidación de la escuela como institución nuclear en el nuevo escenario. En efecto, la escuela se constituyó como un elemento ineludible para pensar el nuevo proyecto de país, y se consolidó a la vez como uno de los vehículos principales de integración a la *nación* para los sectores campesinos, generando lo que algunos autores han llamado “el mito de la educación” (Degregori, 1986, 1995). Según este, la educación debía efectivamente garantizar un nuevo proyecto de país, en el que fueran integrados todos, una vez que se configuraba como el medio para alcanzar el progreso.

En las décadas anteriores a 1950, el proyecto educativo indigenista había estado orientado por objetivos muy distintos. Como lo propone De la Cadena (2004), se trataba en este caso de alcanzar la ciudadanía plena por medio de la educación, pero sin dejar de ser culturalmente indígena. Este proyecto, sin embargo, fracasó, por diversos motivos, evidenciando las dificultades que en nuestro país existen para definir lo que representa la diferencia cultural. En el nuevo proyecto educativo, se trataba más bien de educarse para dejar de ser indio. La condición estigmatizada de indio estaba claramente asociada a la ignorancia en términos de acceso a la educación formal. Como señala López (1996), “la construcción e implantación de un modelo educativo único ‘nacional’ llevó consigo el inicio de un proceso de deculturación compulsiva de todos aquellos pueblos y grupos socioculturales diferentes del hegemónico”.

Esta educación formal, la del “mito de la educación”, se inscribía claramente en el anhelo del progreso, centrando sus bases en la adscripción a la modernización y su expresión en el manejo de los sistemas expertos (Giddens, 1990). Manejar los

recursos culturales de la modernización era, entonces, ser educado, y ser educado equivalía a no ser indio. Se comprende entonces la asociación entre el lugar de subalternidad del campesino indígena y su manejo o no de los recursos culturales de la modernización. Desde esta perspectiva, un comunero indígena que no ha pasado por un proceso de instrucción formal, *no posee conocimiento*. El conocimiento propio de su pertenencia cultural es invisibilizado, una vez que se asocia su condición a la de la ignorancia y el atraso.

En este escenario, es difícil imaginar que un sujeto indígena pueda superar su condición de subalternidad sin renunciar a enunciarse desde su propia subjetividad. Los proyectos educativos oficiales no han contribuido a relevar el lugar de enunciación de la cultura indígena. Por otro lado, en el contexto de auge de la modernización y de la escuela, aparecieron también diversos procesos de capacitación. Agentes diversos, tales como ONG's y financieras internacionales, diseñaron políticas de desarrollo que se asentaban precisamente en el discurso del progreso, y que apuntaban a conseguir el mismo a partir de la expansión de los saberes expertos. Independientemente de los logros conseguidos desde esta apuesta, el problema radica aquí, así como en la escuela formal, en el desconocimiento que se hace de la formación cultural indígena. El sujeto indígena acude al espacio del *conocimiento*, desprovisto de cualquier conocimiento previo, ya que aquellos con los que cuenta son inválidos en el discurso del progreso y el desarrollo. Frente a esta situación, la condición de subalternidad no puede sino perpetuarse, generando la dependencia y la imposibilidad de que la cultura propia adquiera un lugar en el espacio público.

A partir de la década del 80, este contexto conflictivo empezó a reclamar una nueva forma de pensar la educación, de modo que se incorporara en ella la perspectiva intercultural. Como señala Degregori (2000), el surgimiento del concepto de interculturalidad está completamente ligado en Latinoamérica a la educación. Antes que en los procesos políticos como tales, es en los nuevos proyectos educativos donde se expresa la necesidad de pensar un proyecto intercultural. Esto, sin embargo, independientemente del hecho de que los mismos hayan sido logrados.

En todo caso, es a partir de este proceso que empieza a configurarse lo que hoy se conoce como Educación Intercultural Bilingüe, EIB. Según López (1996), "esta nueva forma de concebir la educación de la población indígena supera etapas en las que la diversidad era considerada un problema, y ve más bien en ella una ventaja comparativa que permite potenciar el desarrollo de cada grupo diferenciado de

educandos a los que atiende el sistema educativo”. Consideramos, sin embargo, que este nuevo escenario de la educación se ha mantenido más bien en un ámbito potencial, sin llegar a implementarse de manera definitiva en los proyectos educativos.

Particularmente, en el caso de la educación para adultos, la posibilidad de pensar una propuesta intercultural no se ha expandido de manera definitiva. Consideramos que los programas de capacitación convencionales continúan siendo predominantes en el escenario de la educación para adultos. El problema es que, si tomamos en cuenta lo expuesto líneas arriba, una apuesta “educativa” como esa no garantiza la incorporación de los elementos referidos a la diferencia cultural.

Algunas experiencias, por supuesto, han apostado por la realización de propuestas educativas interculturales. Particularmente, el caso de del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, FORMABIAP, ha sido una experiencia importante en ese sentido. Señalamos acá que se trata de una experiencia desarrollada en la selva, y que no necesariamente tiene un parangón en la Sierra sur, espacio de nuestra preocupación actual. La orientación de dicho programa, en palabras de Trapnell, está dada por el hecho de que “existe una variedad de modalidades, instrumentos y espacios creados por cada pueblo indígena para la transmisión del saber que no tienen cabida dentro del contexto escolar, pero que le aseguran al individuo la posibilidad de adquirir las capacidades que requiere para desenvolverse en su medio (lo que la escuela jamás podrá hacer por sí sola) y le ofrecen el contexto social y afectivo en el cual se enmarcan los conocimientos y valores de su pueblo”. Es necesario recordar que FORMABIAP es un programa dedicado a la formación de maestros y, por lo tanto, si bien trabaja directamente con adultos, se remite al mismo tiempo a la educación escolar.

En el contexto expuesto hasta aquí, han aparecido reflexiones recientes que proponen alternativas de educación intercultural para adultos. Según Ansión (2007), una propuesta de ciudadanía intercultural es la que debe descansar en la perspectiva de un proyecto educativo de esas características. En efecto, creemos que un programa de educación intercultural para adultos debería pensarse desde una perspectiva amplia, que incorpore no solamente aspectos cognitivos de la praxis pedagógica, sino que remita también a preocupaciones como las de la existencia del conflicto cultural, la discriminación étnica y, por lo tanto, la posibilidad de acceder a una democracia intercultural.

Es en ese campo de preocupaciones donde se ubica la propuesta pedagógica de AyQ, un programa de formación orientado a líderes indígenas quechuas de tres departamentos de la Sierra sur peruana: Cusco, Puno y Apurímac. El contexto sociocultural y político de las comunidades a las que pertenecen estos líderes, está determinado por los elementos antes expuestos, referidos a las relaciones asimétricas con la modernización. AyQ pretende abordar directamente ese tipo de problemáticas; expondremos a continuación de qué manera.

2.2 El Programa de Formación Intercultural de Líderes Indígenas Quechuas *Amautas y Qullanas*

En esta sección, queremos exponer los principales elementos que constituyen la propuesta pedagógica que abordamos, priorizando las dimensiones que consideramos centrales para nuestra reflexión. El programa AyQ se inscribe en la preocupación por desarrollar una propuesta educativa de carácter intercultural. Partiendo de la constatación de la existencia de un conflicto cultural aun vigente hoy, AyQ pretende desarrollar un espacio de diálogo intercultural destinado a lograr el reconocimiento de la diferencia cultural, así como la visualización de dicho conflicto.

El primer aspecto central de la propuesta pedagógica, entonces, es el diagnóstico que propone sobre la condición de las comunidades campesinas hoy. En primer lugar, hay que señalar que AyQ reconoce a las comunidades como el *locus* de producción de las formaciones socioculturales indígenas. Esto continúa siendo así incluso después de las modificaciones ocurridas con posterioridad a la reforma agraria. Sin embargo, la coexistencia con la modernización en sus distintas formas determina la existencia de un conflicto cultural, expresado en la dominación cultural de la modernización. Este conflicto sería estructural, y atravesaría los distintos ámbitos de la sociedad en su conjunto.

En el escenario contemporáneo, AyQ advierte que persisten las antiguas formas de privatización étnica del poder, aunque reinventadas en un nuevo contexto. En la sociedad anterior a la reforma agraria, las jerarquías étnicas estaban claramente definidas y se expresaban de manera abierta en la que ha sido llamada la sociedad de castas: en este escenario, las diferencias entre *mistis* e indios estaban claramente definidas; los *llaqtataytas* eran quienes ostentaban el poder y articulaban una red de clientelas asentada en la predominancia del régimen hacendario. En el escenario

contemporáneo, estos límites étnicos encuentran una recreación en la prolongación de la privatización étnica del poder. En este caso, quienes ostentan el poder son quienes poseen los recursos culturales de la modernización: educación formal, lectoescritura, conocimientos técnicos, uso del idioma castellano, manejo de sistemas legales, entre otros.

En este contexto, los comuneros indígenas –en la medida que no manejan dichos recursos culturales– son relegados a un lugar de subalternidad e imposibilitados de acceder a los espacios públicos en condiciones de igualdad. Esto se articula con la persistencia de la discriminación étnica y cultural, generando un imaginario en el que los indígenas aparecen como analfabetos, pobres, ignorantes y atrasados. La persistencia de las políticas de alivio a la pobreza acentúa esta condición, una vez que no reconoce el carácter culturalmente diferenciado de los comuneros y perpetúa su categorización reduccionista como *pobres*.

En este escenario, la propuesta pedagógica de AyQ señala que los procesos formales de educación no reconocen la diferencia cultural de las comunidades campesinas, o no la significan, considerándola irrelevante en su sistema de conocimientos expertos. En la medida que esto ocurre, el conflicto cultural no es en ningún momento visualizado, tendiéndose más bien a la apuesta por la adscripción a la modernización (la cual, en las condiciones actuales, puede conducir fácilmente a la reproducción de los límites étnicos y las dinámicas de discriminación cultural). En ese sentido, para AyQ resulta fundamental elaborar una propuesta educativa diferenciada, que ponga en el centro mismo del proceso la consideración del conflicto cultural: “[...] Con una pedagogía pertinente, las diferencias culturales pueden visualizarse y comprenderse de manera orgánica (incluyendo sus aspectos conflictivos), y transitarse metódica y relativamente desde el dominio de una a otra *episteme*” (Centro Bartolomé de las Casas, 2008).

La elaboración de la propuesta pedagógica de AyQ se inició en el año 2005 y estuvo a cargo del equipo de educación intercultural del Centro Bartolomé de las Casas. El proceso supuso varias etapas. En primer lugar, la elaboración del diagnóstico precedente, fundamental para identificar la orientación del currículo educativo. El momento de elaboración del currículo se realizó en un proceso que suponía ya un diálogo intercultural: se convocó al Cusco a un grupo de quienes fueron llamados “sabios” o *yachaysapakuna*, comuneros indígenas de los departamentos de Cusco, Puno y Apurímac, que eran considerados en su propia comunidad como poseedores

de conocimientos tradicionales y portadores de una memoria histórica significativa para el reconocimiento de la diferencia cultural. Con ese grupo, se desarrolló un proceso de intercambio para definir los principales elementos que debían estar presentes en el currículo. Una primera versión del mismo estuvo lista hacia mediados del 2006, permitiendo la consolidación de los objetivos de la propuesta pedagógica. Esta, sin embargo, se ha ido enriqueciendo en el proceso mismo de su implementación.

El objetivo de AyQ es el siguiente: “Contribuir a la formación de la ciudadanía de los sujetos socioculturales indígenas, comprendida como la (auto)producción de estos y de su agencia en el proceso de desarrollo intercultural de la democracia peruana” (Centro Bartolomé de las Casas, 2008). Esto supone el desarrollo de una metodología particular, que la propuesta define como la metodología del diálogo intercultural. Esta contempla diversos elementos: la preocupación por la explicitación de los contextos críticos y la consolidación de una comunidad de aprendizaje; la construcción de un campo semántico de (auto) reconocimiento inter e intrasubjetivo; la consideración de la memoria como cadenas de significados textualizadas; la visualización de los códigos de la discriminación; la visualización de las distintas voces (con referentes culturales distintos) en la producción discursiva (polifonía); la vinculación entre las perspectiva cultural y de género; el aprendizaje y la apropiación de los códigos de reconocimiento de la democracia moderna y de la ciudadanía intercultural.

La propuesta pedagógica de AyQ y su metodología se articulan a partir de la elaboración de tres programas: el programa de reconocimiento democrático (“los líderes indígenas incorporan los códigos del reconocimiento intercultural en la formación y posicionamiento de su agencia y en sus relaciones de género”), el programa de comunicación intercultural (“los líderes indígenas forman y desarrollan capacidades de comunicación intercultural, incorporando la perspectiva de género”) y el programa de historia, cultura y sociedad (“los líderes indígenas poseen conocimientos que les permiten situar su experiencia en el proceso histórico de desarrollo del conflicto cultural y de construcción de la democracia peruana”).

La implementación de estos tres programas se desarrolla a lo largo de seis meses. Una semana cada mes, los líderes de los tres departamentos acuden al Cusco para la realización del curso correspondiente. Cada uno de estos cursos, a su vez, representa una unidad didáctica: el arraigo cultural de las comunidades indígenas; los sujetos socioculturales quechuas; agencia campesina indígena y modernización poscolonial;

vulnerabilidad y reconocimiento; la cultura indígena en la modernidad reciente; subalternidad política y ciudadanía intercultural. En este proceso, la experiencia pedagógica va avanzando gradualmente en la consolidación de sus objetivos: en primer lugar, el reconocimiento de la pertenencia cultural diferenciada; en segundo lugar, la visualización del conflicto cultural; finalmente, la propuesta de una ciudadanía intercultural.

La consecución de estos objetivos descansa en la aplicación de distintas estrategias didácticas. No es posible detallar aquí el contenido de cada una de ellas; sin embargo, conviene señalar algunas estrategias principales: el reconocimiento personal e interpersonal; la formación de consensos; la exposición dialogada; la intervención de los *yachaysapakuna*; elaboración de mapa de la comunidad y río de la vida; identificación de hitos históricos de la comunidad; identificación de los contextos críticos de la experiencia social; identificación de las formas y contextos críticos de la violencia; la explicitación de los proyectos familiares y comunales; la dramatización de la agencia campesina indígena; el análisis de discurso; la experiencia de resolución de conflictos.

En la actualidad, han concluido el programa de formación tres promociones, con un promedio de 35 alumnos en cada una de ellas, entre hombres y mujeres. El último curso se ha desarrollado entre noviembre del año 2008 y abril del 2009. En los dos primeros cursos, los participantes fueron seleccionados por las mismas comunidades. En el último curso, los participantes han sido escogidos por las organizaciones campesinas. En todos los casos, el esfuerzo ha estado puesto en definir y garantizar un perfil de líder adscrito a la comunidad campesina y en proceso de elaboración del conflicto cultural, sea cual sea la dimensión de éste.

Hasta aquí podemos llegar con la caracterización del programa de AyQ. Creemos que los elementos brindados nos permitirán articular la reflexión posterior sobre el significado de la propuesta pedagógica en los procesos subjetivos de los líderes participantes de las mismas.

3. EL TRABAJO DE CAMPO: LA METODOLOGÍA

Como ya se ha dicho en la introducción, el objetivo de la investigación ha sido profundizar en los procesos subjetivos de los alumnos participantes del programa AyQ.

En ese sentido, el carácter mismo de la propuesta pedagógica requería una metodología cualitativa centrada en los discursos mismos de los sujetos. Como se hace evidente a partir de la exposición de los principales elementos de AyQ, resulta inviable medir el *impacto* de la experiencia a partir de indicadores fijos, llámese a esto realización de capacidades o adquisición de determinadas habilidades. El programa educativo tiene, en efecto, un horizonte claro; sin embargo, el alcance del mismo no es mensurable en los términos mencionados, sino que debe ser abordado desde un análisis de otro tipo.

En ese contexto, lo que se ha pretendido es indagar en los procesos de los alumnos, en la significación que ha tenido la propuesta intercultural en su subjetividad, a partir del análisis de discurso. Para ello, se seleccionó un grupo reducido de ex alumnos del programa, significativo en el marco del universo total de participantes. El trabajo de campo se ha articulado fundamentalmente a partir de la realización de entrevistas en profundidad con estos líderes. Antes de exponer el carácter de las mismas, proponemos este cuadro en el que se aprecia el perfil de los líderes entrevistados.

Entrevistado	Idioma	Educ. Formal	Migración	Cargos públicos
Comunero de la C.C. de Taucamarca (Caicay, Paucartambo – Cusco) 75 años [Yachaysapa]	Monolingüe quechua	No	No	No
Comunero de la C.C. de Anansaya (Chinchaypucyo, Anta – Cusco) 60 años	Bilingüe	1 año (primaria)	Temporal (trabajo)	Alcalde distrital
Comunera de la C.C. de Ccachín (Lares, Calca – Cusco) 42 años	Bilingüe (castellano muy básico)	2 años (primaria)	No	No
Comunero de la C.C. de Tancayllo (Uranmarca, Chincheros – Apurímac) 39 años	Bilingüe	Secundaria completa	Temporal (violencia política)	Alcalde de Centro Poblado

Las entrevistas realizadas a estos líderes han pretendido abordar su experiencia en el programa de formación, pero en un contexto amplio. En términos gruesos, lo que se ha pretendido es identificar el posicionamiento de los líderes respecto a una serie de fenómenos supuestos en la propuesta pedagógica y, a partir de ahí, indagar por los cambios que se han producido a partir de la experiencia, y por la significación que han adquirido en sus procesos subjetivos actuales, en términos de la valoración que le otorgan a aquella, sea de manera explícita o no. Conviene acá señalar los principales elementos por los que se ha indagado, los cuales pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- Historia de vida: su lugar en la comunidad campesina; relación con su cultura; relación con la escuela; experiencias de migración; participación en proyectos convencionales de capacitación; relación con programas de desarrollo y, en términos amplios, con proyectos de modernización; vinculación con el mercado; participación en espacios públicos; participación política.
- Percepción de los siguientes fenómenos: lugar del campesinado indígena en el escenario nacional contemporáneo; conflicto cultural; discriminación étnica y cultural.
- Participación en AyQ: valoración del programa de formación; cambios producidos a partir de la experiencia; relación de la experiencia educativa con su posicionamiento en tanto sujetos indígenas.

Las entrevistas realizadas a los líderes se han desarrollado en un marco amplio de interlocución; es decir, en el contexto de un diálogo permanente, de conversaciones informales y, en algunos casos, de una breve pero significativa convivencia. Esto ha permitido ampliar los márgenes del análisis, ubicando los discursos sobre el programa de formación en un campo semántico de mayor complejidad. Las entrevistas se han realizado, mientras ha sido posible, tanto en castellano como en quechua; en el caso de los entrevistados monolingües, las entrevistas evidentemente han sido en su totalidad en quechua. El análisis de discurso se ha realizado tomando en cuenta los elementos que guían la propuesta pedagógica de AyQ. A partir de ahí, se han articulado ambos elementos con el objetivo de elaborar los hallazgos principales de la investigación, los cuales expondremos a continuación.

4. LA INTERCULTURALIDAD COMO EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

La investigación nos ha permitido advertir los modos en que la propuesta pedagógica de AyQ ha resultado significativa para los líderes que han sido partícipes de la misma. Creemos que hay una serie de aspectos que deben ser tomados en cuenta para evaluar la significación de la experiencia en los procesos subjetivos de los campesinos indígenas. Estos responden a distintas dimensiones de los sujetos, y por lo tanto están vinculados a sus historias de vida, a sus procesos personales y a su modo particular de relacionarse con una experiencia como la que aquí analizamos. En ese sentido, no es posible esperar que el proceso de formación haya actuado en una sola dirección, generando resultados predeterminados que pueden ser definidos fácilmente. Sin embargo, sí existen elementos comunes que pueden ser articulados en una reflexión de conjunto, que es lo que precisamente proponemos acá.

Considerando el carácter particular de AyQ, encontramos que hay tres ámbitos principales que deben ser analizados y que nos permiten, a la vez, ordenar las distintas dimensiones de la experiencia. En primer lugar, está el aspecto metodológico del curso. La propuesta pedagógica propone como metodología el diálogo intercultural; en ese sentido, se distancia de las experiencias convencionales de capacitación, y encierra ya en sí misma un significado profundo desde la perspectiva de la educación. Nos interesa entonces proponer una lectura sobre la manera en que la propuesta metodológica ha sido incorporada por los alumnos. En segundo lugar, nos encontramos con los aspectos referidos a la pertenencia cultural y el conflicto cultural. Consideramos que estos aspectos son fundamentales en la experiencia pedagógica, pues es en su universo semántico donde se han producido las vivencias más profundas de resignificación de la experiencia de vida de los propios líderes y de recreación de su memoria. Desarrollaremos esto, entonces, en un segundo momento, clarificando el sentido de las afirmaciones aquí adelantadas. Finalmente, encontramos que la propuesta pedagógica propone como horizonte la posibilidad de pensar una democracia intercultural. Por lo tanto, exploraremos en la parte final el significado que dicha proposición ha tenido para los participantes del programa.

4.1 La metodología del diálogo intercultural

Los líderes a los que hemos entrevistado han coincidido en señalar, sin ninguna excepción, que su primer encuentro con el curso fue cuando menos desconcertante. El desconcierto provenía de una certeza que se veía cuestionada: invitados a participar en un curso cuya responsabilidad recaía en una institución externa a la comunidad, la expectativa se dirigía a la posibilidad de adquirir nuevos *conocimientos*, necesarios

para el desempeño de sus labores cotidianas y sus relaciones diversas en el espacio público. Esa expectativa, sin embargo, se vio en principio traicionada, como veremos a continuación.

Subrayamos la palabra *conocimientos*, pues es la que ha sido empleada por nuestros entrevistados, enfatizando el hecho de que “el conocimiento” es algo externo al espacio sociocultural de la comunidad, y está inscrito más bien en el campo semántico de la modernización y el desarrollo. Todos los entrevistados habían tenido experiencias previas en cursos de capacitación, referidos a un espectro muy diverso de temas: gestión pública, agua y saneamiento, tejidos, entre otros. Asimismo, la mayoría de ellos ha tenido un paso por la escuela, lo que es relevante en términos de lo que representa la educación formal. Los discursos que hemos analizado nos permiten afirmar que, en todas esas experiencias, asistían a un espacio en el que su condición era la de ignorantes con respecto, no solamente al tema en cuestión, sino a cualquier tipo de saber especializado, en el sentido de los sistemas expertos característicos de la modernidad, tal como los define Giddens (1990). En ese sentido, el lugar que ocupaban era un lugar de subalternidad frente a un conocimiento superior, lo que cobra especial relevancia si inscribimos esa experiencia en el imaginario jerarquizante de la discriminación cultural. En cualquier caso, los conocimientos propios de los campesinos indígenas no tenían ni tienen ninguna significación en el contexto de los procesos de capacitación.

La tendencia a la reproducción de este tipo de escenarios explica a su vez el hecho de que, como ya se ha dicho, las expectativas de los campesinos estuvieran cifradas en la adquisición de nuevos conocimientos en el sentido aquí señalado. La propuesta de AyQ, como hemos visto, propone sin embargo la necesidad de iniciar el proceso a partir de la experiencia de vida de los propios campesinos: en ese sentido, se busca el reconocimiento de la pertenencia cultural diferenciada. Las estrategias didácticas para alcanzar tal objetivo son diversas; sin embargo, es necesario decir que se centran de manera particular en la recuperación de una memoria y en la inscripción de la misma en un contexto histórico y sociocultural más amplio. En ese sentido, la experiencia propia de los campesinos indígenas se ponía desde un principio en el centro mismo del proceso, exponiéndola como parte significativa de lo que allí se estaba actualizando. Esto, sin embargo, apunta en dirección contraria a lo que proponen las propuestas convencionales de capacitación, generando el desconcierto al que hemos hecho referencia en un principio. Uno de nuestros entrevistados expresa así su disconformidad con su primera experiencia en el programa:

“[...] En vez de capacitarnos nos están creando problemas. Yo me puse a pensar: ¿qué es lo que se busca?, dije, pues, ¿no? Estás por solucionar un problema, más te ponen problemas. ¿Para qué ese problema? Para que pueda problematizarse más, pero prácticamente mi persona prácticamente estuve en una crisis”

Comunero C.C. Tancayllo

Y otro comunero dice lo siguiente al respecto:

“[...] En verdad, no entendíamos cuál era el sentido del curso. Ciertamente, reflexionar sobre nuestra memoria constituye un hecho muy importante, pero ¿cómo, pues, lograré aprenderlo? Tenía mucho interés por aprender más.” [Traducción del quechua]

Comunero C.C. Taucamarca

Ambos testimonios manifiestan un desconcierto frente a lo que propone en principio el curso. En efecto, el hecho de confrontarse con la subjetividad propia, con la reconstrucción de la memoria y con el cuestionamiento de esos elementos en un contexto más amplio, configura un escenario ajeno al que ha sido convencionalmente reproducido. En el primer testimonio se observa un desconcierto frente a lo que se percibe como una insistencia en la problematización y, de la mano con ello, existe un reclamo por la ausencia de soluciones. A partir de lo planteado por nuestros entrevistados, podemos decir que esa problematización se refiere al hecho de poner en cuestión creencias largamente asentadas sobre el lugar del campesinado indígena en el contexto del país.

El segundo testimonio reafirma la incompreensión frente a una metodología inédita y se acerca incipientemente a la valoración de la propia memoria como un elemento central para la construcción de un tipo distinto de conocimiento. Sin embargo, la pregunta está latente: “¿cómo lograré aprenderlo?”. Es decir, el conocimiento propio aparece como algo que puede adquirir sentido y que, sin embargo, es aún inaprensible.

Este es un primer momento que luego da paso a una experiencia distinta del curso. Conforme van avanzando los talleres, empieza a cobrar sentido el hecho de colocar en un lugar central el conocimiento propio. En este caso, entendemos por conocimiento, no el referido a un saber especializado, sino más bien uno mucho más amplio: la memoria histórica, la valoración de la propia pertenencia a un grupo social, el

reconocimiento de un saber empírico construido en el marco de ese mismo grupo, y la inscripción de todos esos elementos en el universo semántico de una formación sociocultural específica. La centralidad de estos elementos en el proceso pedagógico, permite gradualmente la recuperación de una experiencia que, en otros contextos, aparecería relegada a un segundo plano o simplemente sería in-significante. Es elocuente lo que dice al respecto un comunero:

“En esa oportunidad, entre nosotros [líderes participantes] hemos intercambiado nuestros conocimientos. Sin la presencia del profesor, sólo nosotros: ‘Tales, tales son nuestros conocimientos, son muy importantes, nosotros sin motivo algunos venimos diciendo que somos ignorantes’ [...] Desde que tengo uso de razón, recién comprendo lo trascendental que es mi cultura. En ese curso, ya me reconocí como indígena, reconocí mi verdadera cultura” [Traducción del quechua]

Comunero C.C. Taucamarca

La importancia de este fragmento radica en que revela el descubrimiento de una condición inusitada: “nosotros sin razón alguna venimos diciendo que somos ignorantes”. El sujeto que habla reconoce las estructuras sociales que lo posicionan en un lugar de subalternidad frente a un conocimiento especializado. La importancia del diálogo intercultural, desde esta perspectiva, radica en que propone una nueva lectura de la pertenencia cultural, una lectura en la que ésta no se manifiesta solamente como la adscripción a un imaginario social de segundo orden, el del indio asimilado como pobre, analfabeto e ignorante.

Este primer aspecto de la propuesta metodológica encuentra su correlato en una segunda dimensión, valorada unánimemente por los alumnos entrevistados. Se trata de la posibilidad de empezar a construir un conocimiento distinto a partir de la recuperación de esa memoria y de la centralidad que adquiere en el proceso. Los campesinos resaltan como un valor singular el hecho de que la experiencia pedagógica se aleje del esquema tradicional de trasmisión de conocimientos, en el que ellos asumen el papel pasivo de receptores. Es lo que expresan estos dos testimonios:

“Justo esos temas que hemos planteado, que hemos puesto como pequeñas dificultades, como líder en nuestra comunidad, vamos a dar solución, porque no nos están dando solución, sino nosotros mismos vamos a dar solución a esto. Se está problematizando para que nosotros desarrollemos bien el cerebro, reflexionemos para dar solución”

Comunero C.C. Tancayllo

“El curso me lo ha hecho acordar todo, lo que he pensado antes, lo que he estado como autoridad también me ha hecho acordar, como dirigente, cómo he estado dirigente en la federación, antes, todo me ha hecho acordar [...] Pero no nos enseñan, nosotros mismos estamos sacando de nuestro corazón, de nuestro pensamiento: qué somos, qué cosa somos nosotros, somos ciudadanos o no somos ciudadanos, tenemos derecho o no tenemos derecho, eso estamos analizando.”

Comunero C.C. Anansaya

La ruptura con los mecanismos convencionales propios de la capacitación y la educación tradicional complementa la primera dimensión, correspondiente al lugar central que adquiere el conocimiento propio de la cultura indígena. Ninguno de estos elementos, sin embargo, sería relevante sino se inscribiera en la construcción de una comunidad de aprendizaje que resulta un soporte fundamental para el desarrollo del proceso pedagógico. Dice una de nuestras entrevistadas:

“[...] También fue en el curso que, cuando nosotros conversamos con otros compañeros, pudimos ver las necesidades de nuestro pueblo. Cada uno de nosotros, siempre, entre nosotros nos hacemos preguntas sobre la comunidad del cual procedemos. Esas cosas... intercambiamos experiencias: ¿qué cosas están pasando en tu comunidad?, ¿existen necesidades o no en nuestras comunidades?”

Comunera C.C. Ccachín

La afirmación de esta comunera –así como las de los demás entrevistados– denota que resulta fundamental la creación de este espacio inusual en el que se garantiza una interlocución permanente en el marco propuesto por el diálogo intercultural. Creemos que este aspecto es fundamental ya que contribuye también a la centralidad del discurso de los propios campesinos en el proceso de formación.

En términos generales, consideramos que ese es el aspecto fundamental en lo que se refiere a la propuesta metodológica de AyQ: el proceso pedagógico pone en el centro mismo el discurso de los campesinos indígenas. Si bien esto podría entenderse en términos de una acción afirmativa, creemos que su significado se aleja de ello y va mucho más allá aún. A partir de los elementos que han sido expuestos, podemos afirmar que la propuesta metodológica de AyQ ha sido valorada por los alumnos

participantes por permitir la enunciación de un discurso tradicionalmente categorizado como subalterno en un nuevo contexto. Este contexto es el del diálogo intercultural, que propone una interlocución en condiciones de igualdad, pero que encuentra su mayor virtud en la medida en que rompe con los esquemas convencionales de la educación tradicional (incluidos los de la capacitación). Es decir, mientras que en estos el campesino es un receptor pasivo de un conocimiento especializado, este nuevo escenario propone recrear el lugar de enunciación de ese mismo sujeto. Su discurso adquiere un lugar diferenciado, en la medida que no es simplemente el de un sujeto subalterno en la jerarquía étnica. Por el contrario, su discurso, su memoria, su conocimiento, pueden adquirir un nuevo significado y ser valorados desde otra dimensión.

Creemos que, más allá de los contenidos inscritos en esta propuesta metodológica, y de los elementos que son objeto del proceso pedagógico, la valoración del discurso indígena en un contexto de igualdad constituye ya una dimensión muy significativa – más aún cuando son los propios alumnos los que valoran la posibilidad de recrear los esquemas tradicionales–, en la medida que cuestiona las representaciones de la diferencia cultural en el discurso de la pedagogía convencional.

4.2 La memoria y la resignificación de la pertenencia cultural: el reconocimiento

Lo propuesto en el marco de la metodología intercultural encuentra un correlato en los procesos atravesados por los líderes con respecto a su reposicionamiento como comuneros indígenas. En los discursos de los líderes campesinos, encontramos que un valor fundamental atribuido al curso, es el de la posibilidad de encontrar un reconocimiento. En este escenario, entendemos por *reconocimiento* el fenómeno por el que un sujeto –comprendido desde su producción sociocultural específica– tiene la posibilidad de actualizar su subjetividad en un determinado contexto, sin que esta tenga que verse necesariamente invisibilizada, parcial o completamente. En ese sentido, creemos que el programa como tal –el espacio pedagógico creado, definido por la metodología del diálogo intercultural– ha permitido a los líderes indígenas expresar (lo que, en muchos casos, equivale a visibilizar) aspectos de su subjetividad que, en otras condiciones, son negados o desplazados a un segundo plano.

Para desplegar el sentido de estas afirmaciones, es necesario atender a la voz misma de los líderes entrevistados. En primer lugar, tenemos el testimonio del comunero de Taucamarca, que participó además en el curso como *yachaysapa*. Se trata de una

persona de aproximadamente 75 años, que atravesó por lo tanto por procesos históricos significativos para la historia de las comunidades campesinas de la Sierra sur, como son la predominancia del régimen gamonal y la lucha por la recuperación de las tierras. Ambos elementos han sido determinantes en la configuración de su subjetividad, pero, particularmente, el tema de la hacienda determinó su relación conflictiva con su propia cultura, en la medida que configuró una autorepresentación signada por la inferiorización de su diferencia étnica. Así, la pertenencia cultural diferenciada adquirió en el imaginario la forma de una asociación decididamente hostil: la equivalencia entre la categoría de indio y las categorías de pobre y atrasado [“Yo estuve al servicio de la hacienda, yo solía, pues, vivir explotado, mal alimentado, sin dormir bien; entonces yo tenía poca inteligencia, no tuve escuela, por esa razón yo no aprendí a escribir”], que se reinventan en el escenario actual, vinculándose además con la asociación entre la cultura indígena y la ignorancia. Refiriéndose a su experiencia en el curso, este comunero dice lo siguiente:

“Para mí, lo más importante ha sido los conocimientos, las reflexiones, narrar nuestra experiencia [memoria], así es que en el curso comprendí lo que es ciertamente mi cultura, en mi cabeza se iba esclareciendo todo eso [...] Habíamos sido muy sabios. El conocimiento que tenemos sobre las hierbas, los significados que sacamos al observar la naturaleza, tanto en el cielo, en la tierra, lo que observamos a los animales, todo eso había constituido nuestra cultura, ahí están nuestros conocimientos”. [Traducción del quechua].

Estas últimas afirmaciones con carácter sorpresivo, asoman como la revelación de un conocimiento que no se tenía antes. La importancia de la experiencia educativa de este sujeto radica en la posibilidad de resituar el significado de su diferencia cultural en un marco distinto ofrecido por el espacio del diálogo intercultural. En efecto, en el contexto del programa, la pertenencia cultural diferenciada adquirió el lugar más bien de un conocimiento cultural con posibilidades de ser valorado y reconocido en su especificidad sociocultural; es decir, como un modo de producción de la subjetividad que se diferencia de la cultura moderna pero que, sin embargo, puede expresarse de otro modo que no sea el de la simple subalternización: “Recién me atreví a decir que yo también sé curar a las personas, sé tratar a las mujeres para que den a luz [...] ‘¿Dónde fue que aprendiste tanto?’, así me dicen. ‘¿Qué has hecho tú para que hayas cambiado tanto, para que a nosotros nos aconsejes con tanto conocimiento?’”

Evidentemente, el conocimiento al que hace referencia este comunero no ha sido aprendido como tal en el curso. De lo que se trata más bien es de cómo se generan

las condiciones para que ese conocimiento cobre un nuevo sentido, se actualice y sea colocado en el espacio público configurando un nuevo posicionamiento para el sujeto. Esta primera dimensión del reconocimiento, asoma como fundamental en la experiencia de los líderes en el curso.

Se vincula directamente con esto la experiencia de otro líder, en este caso con un perfil bastante diferente. Se trata del comunero de Tancayllo, 39 años, y con una relación más bien cercana a los procesos de modernización y desarrollo. En efecto, hablamos de un comunero que ha realizado sus estudios escolares completos, y que ha migrado temporalmente, aunque por razones más bien nefastas: la expansión de la violencia política en su comunidad. Actualmente, este comunero desempeña el cargo de alcalde de Centro Poblado Menor. En su calidad de tal, y aún antes como líder, ha interactuado permanentemente con quienes podríamos identificar como agentes de la modernización: ONG's, profesionales de las mismas, funcionarios del Estado. Según su propio relato, desde su condición de campesino, la interlocución en estos espacios ha sido siempre complicada, precisamente por las jerarquías étnicas persistentes, que lo sitúan como ignorante frente al saber especializado de la modernidad. Adicionalmente, esta circunstancia se retrotrae también a su experiencia en la escuela, en la que cobran vigor también las jerarquías socioculturales tradicionales, que encuentran un espacio de reproducción privilegiado en la escuela misma: "El profesor en aquellos tiempos era como una persona respetada, como una autoridad, de una jerarquía, algo así era. Todos miraban con temor al profesor, todos, los campesinos, los hombres; seguramente aprovecharía esa situación. Una palabra fallaba, tenía que mandar un cocacho: 'asno', decía."

La experiencia de la escuela se recrea en un nuevo contexto, que es el de la relación con los agentes de la modernización. Nuestro entrevistado expresa así la dificultad de ese tipo de interlocución:

"Había problemas con los funcionarios, con las autoridades. Entonces, tal vez el motivo era que queríamos hacer respetar nuestros derechos. Pueda ser el caso de que se presente un ingeniero en el pueblo, entonces cualquier cosa quieren hacer, tomando en cuenta sólo los conocimientos de ellos nada más. En algún momento un funcionario de PETT decía: '¿Qué saben ustedes, campechanos? Nosotros sabemos lo que hacemos, porque somos profesionales'".

Esta relación conflictiva plantea la pregunta por el lugar que ocupa el campesino en la relación entre la cultura indígena y la modernización. Si este lugar es el de la

ignorancia y el no reconocimiento, la agencia del mismo quedaría absolutamente neutralizada, incapacitada para desplegarse desde su propio lugar de enunciación. En el relato de este comunero, la experiencia pedagógica le ha permitido precisamente plantearse esa pregunta:

“Se hablaba primeramente de conocerse cómo eres, quién eres, como sujeto qué cosa eres, de dónde vienes, a dónde vas, sirves o no sirves; como persona, ¿eres menos que los otros o no? Hmm, más antes teníamos un poco temor, pues. Había un poco de recelo de los ingenieros porque ellos... son ingenieros, pues, ¿no? Pero sin embargo en esta formación aprendemos que personas somos personas, igual. O sea, hay una confianza de conversar con ellos, decir nuestros derechos como comuneros o comunidad; cuál es el rol de repente de ellos... o de nuestro trabajo. Porque serán especializados en aspecto de la ingeniería, pero nosotros también somos especialistas en nuestro campo de acción de trabajo, ¿no?”

Aquí podemos advertir cómo la posibilidad de posicionarse en un nuevo lugar de enunciación puede asomar, aún cuando sea incipientemente. En efecto, la exigencia de relaciones simétricas entre ingeniero y campesino, y el reconocimiento de un conocimiento propio como legítimo, se perfilan como elementos centrales para empezar a configurar un reposicionamiento. Podría alegarse que esto se expresa únicamente en el ámbito del discurso; sin embargo, la enunciación de esa convicción es ya parte de la agencia misma en la medida que genera un espacio renovado para ubicar la pertenencia cultural diferenciada en el imaginario social.

El reconocimiento que se pone de manifiesto en estas dos experiencias, adquiere una nueva dimensión cuando se trata de otra de nuestra entrevistadas, la comunera de Ccachín. La experiencia de esta comunera se aleja de las otras porque está determinada fundamentalmente por el tema de género. Se trata de una comunera que ha tenido una educación formal muy básica y cuyo aprendizaje del castellano ha sido igualmente elemental. No ha migrado de su comunidad ni ha ejercido ningún cargo público. Sin embargo, en su comunidad ha tenido cargos en las organizaciones de mujeres. Actualmente, es vicepresidenta de Rondas de su comunidad. El aspecto de género convierte su experiencia de discriminación en una experiencia doble. En primer lugar, la experiencia vivida con relación a lo urbano: “Así, cuando nos constituimos en el Cuzco a nosotros nos ven como sujetos a ser marginados. En las calles, así decían: ‘¿y de dónde viene esa mujercita?’. Así escuchamos cuando nosotros siempre hablamos en quechua. ‘Estas mujeres siempre andan con ojota y sombrero’”.

Por otro lado, se encuentra la experiencia de discriminación vivida al interior de la comunidad, por el hecho de ser mujer. Y es en esa dimensión donde nuestra entrevistada expresa los cambios que percibe a partir de su experiencia en el curso:

“En ese curso es donde hemos aprendido a servir a nuestro pueblo y a asumir nuestras funciones con conocimiento. Ahí hemos adquirido experiencias. A nosotros en la asamblea, por lo menos ya nos consideran en algo, ya podemos participar, ya no sentimos miedo de participar en las asambleas, siempre hablamos con provecho, siempre hablamos con las comuneras también, con las señoras también, pero algunas casi no hablan, ajá, nosotros ya sabemos cómo explicaban allá, allá en el Cusco, siempre así estamos, duro estamos trabajando nosotros, ajá, sí”.

Sin embargo, el momento en el que cobra real intensidad la manera en la que esta comunera ha incorporado la propuesta pedagógica, es cuando relata su percepción de la experiencia de otra comunera participante en el curso: esta comunera aparece como una persona vieja, temerosa y retraída, marginada en su comunidad, que es posteriormente incorporada al grupo y valorada a partir de sus experiencias de vida.

En el caso de nuestra entrevistada, podemos ver que el reconocimiento adquiere una dimensión distinta. A diferencia de las experiencias anteriores, el aspecto central no está centrado en el conflicto entre la cultura indígena y la modernización, sino más bien en la experiencia de discriminación por género. Sin embargo, la experiencia pedagógica continúa siendo significativa en la medida que revalora una subjetividad de una u otra manera retraída, y le brinda elementos para posicionarse en el espacio público, en este caso el de la comunidad.

Queremos finalmente abordar el caso del comunero de Anansaya, cuya experiencia de vida resulta muy significativa para explicar lo que podemos entender como conflicto cultural. Se trata de un comunero de 60 años, analfabeto, con una experiencia casi nula en la escuela y un período de servicio más bien en la hacienda. Como en el caso del primer comunero, esta experiencia resultó determinante en la configuración de su subjetividad. La neutralización completa de su personalidad es parte de esta experiencia: “Había discriminación, porque no pensaban qué era para la gente, ellos [los hacendados] pensaban qué es para ellos, pero a la gente marginaban diciendo no saben nada esos campesinos. Parece una basura era yo para ellos”. Sin embargo, este comunero logró configurar una agencia de otro tipo a partir de su convicción de la importancia de la “lucha” de las comunidades. Guiado por esa convicción, fue dirigente de organizaciones campesinas en distintas ocasiones. Finalmente, fue elegido alcalde

distrital de Chinchaypucyo, sustentado en el amplio apoyo que le brindaban las comunidades campesinas.

La experiencia, sin embargo, resultó bastante trabajosa. Marcada por una permanente descalificación –asentada en última instancia en el discurso de la discriminación cultural– de parte de la población hacia su persona, encontró múltiples dificultades para ejercer su gestión. La misma estuvo marcada por la tensión permanente entre su carencia de conocimiento especializado y su capacidad de liderazgo y conducción asentado más bien en su saber tradicional. Su experiencia ilustra de manera muy simple la esencia del conflicto cultural: mientras que en un espacio maneja un amplio espectro de conocimientos que aplica con fluidez en su desempeño como comunero y líder, en el otro aparece como un menor de edad, incapacitado para desenvolverse sin la dependencia de los agentes de la modernización. La convergencia de estos factores y una acción desafortunada de parte de uno de sus asesores, condujo a que sea juzgado y condenado a dos años de cárcel al final de su gestión.

Su experiencia en AyQ puede sintetizarse a partir de una significativa reflexión sobre lo que había atravesado en el período que le tocó ser alcalde:

“Yo lo he dicho en mi pensamiento: ¿por qué no he estado en el curso antes? Yo hubiera estado mucho mejor como alcalde, no hubiera estado en la cárcel, porque ese rato, así cuando ese rato... yo no conocía qué somos nosotros... eso... cómo somos, eso no, yo no he pensado eso. Si hubiera conocido antes... qué cosa somos nosotros, qué somos como gente. ¿Acaso he conocido como gente? [...] Si hubiera sabido así como en el curso, antes que yo esté como alcalde, yo paraba a los estudiantes, yo paraba a los profesionales, a los ingenieros, a los policías hubiera parado”

El fragmento citado es muy elocuente, porque revela la dificultad para apropiarse de la propia identidad en la medida que esta se ve confrontada con lo culturalmente distinto. En efecto, la relación con los agentes de la modernización se percibe como un enfrentamiento, un enfrentamiento en el que el campesino tiene menores posibilidades de salir airoso, una vez que es atrapado en la categoría del desconocimiento: “Difícil, difícil era para mí. Claro, como yo no sé leer ni escribir, difícil para mí. Si hubiera estado leer y escribir, claro, no es difícil tampoco, pero como yo no sé leer ni escribir...”. La insistencia en la importancia de apropiarse de esos recursos culturales revela la conciencia de que, en el contexto del conflicto cultural, la posesión de los mismos otorga un poder que determina la simetría o no de las relaciones intersubjetivas. Sin embargo, si volvemos a la cita anterior, encontramos que nuestro

entrevistado vislumbra una posibilidad de reposicionarse a partir del reconocimiento de su propia identidad: “Si hubiera conocido antes qué cosa somos nosotros [...] yo paraba a los estudiantes...”.

Entendemos aquí que la experiencia pedagógica le ha permitido a este comunero una relectura de su propia experiencia desde una clave distinta. Según lo que plantea, si hubiera reconocido el valor de su pertenencia cultural en el contexto conflictivo que le tocó vivir, hubiera sabido dotarla del potencial suficiente para configurar una agencia desde su propio lugar de enunciación. Es decir, una agencia en la que ser indígena e interactuar en el espacio público no significase al mismo tiempo ser ignorante y atrasado. En esta medida es que podemos hablar de relectura, ya que nuestro entrevistado ha incorporado nuevos elementos para comprender la experiencia vivida; elementos como, por ejemplo, las condiciones estructurales de discriminación cultural.

Los elementos que han sido recogidos hasta aquí quieren señalar algunos aspectos centrales que han resultado significativos en la experiencia de los líderes indígenas. El reconocimiento, en efecto, se constituye en un aspecto central en la medida que reinventa dimensiones de la experiencia de vida, del imaginario social, vinculadas a la perpetuación de los límites étnicos y las determinaciones del conflicto cultural. Creemos que estos elementos tienen una significación particular para cada individuo, y adquieren una valoración importante ya desde ese momento. Los distintos ámbitos en los que se produce el reconocimiento enriquecen más bien las distintas dimensiones de la propuesta pedagógica y se constituyen en bases para la realización de nuevas experiencias educativas.

4.3 La ciudadanía intercultural y la experiencia pedagógica

La propuesta pedagógica de AyQ tiene como horizonte la superación de las condiciones de vulnerabilidad de la población indígena, en el contexto de un proyecto de ciudadanía intercultural. Esto supone, en primer lugar, la formulación de una propuesta de democracia intercultural *a priori* inexistente y su plasmación en el contexto de la experiencia pedagógica.

Podríamos decir que, en tanto propuesta conceptual de democracia y ciudadanía intercultural, la apropiación de la misma por parte de los líderes no se ha producido. Esto no resulta extraño, si tomamos en cuenta que la democracia como tal aparece

como una experiencia completamente ajena para la mayor parte de comuneros indígenas de la Sierra sur, incluidos quienes han sido entrevistados por nosotros.

Sin embargo, es posible enfocar esto desde otra perspectiva; es decir, desde el reclamo por la reconversión de una serie de situaciones que, en principio, resultan antidemocráticas. Particularmente, las que se refieren a la discriminación étnica y cultural. Esto se pone de manifiesto en los dos fragmentos siguientes:

“Cuando comprendemos la discriminación, ya tiene que poner eco pues la comunidad, o sea, que lo hemos dejado por falta de formación, por falta de conocimiento, hemos dejado espacios. Pero una vez ya ahorita, sabemos qué es, cómo es también la discriminación, tenemos que hacer eco frente a ello, entonces ya hay un cambio prácticamente. Entonces, ya los funcionarios, por decir, en el puesto de salud o los profesores, actúan prácticamente con cautela, ya hay un respeto frente al campesino”

Comunero C.C. Tancayllo

“Tengo derechos, tengo derechos... a hablar, opinar, sugerir, protestar también, compañero, para toda esa identidad que tengo. Y tengo documento; antes decíamos libreta, ahora no decimos libreta, DNI”

Comunero C.C. Anansaya

En ambos testimonios, es notoria la preocupación por la transformación de situaciones estructurales de discriminación cultural y el reclamo, a la vez, por un lugar en el espacio de la ciudadanía. En otros discursos, sin embargo, el reclamo por una ciudadanía de primera categoría aparece expresado de manera muy distinta, aunque no deja de ser legítimo:

“[...] Tenemos que comprar terrenos [en la ciudad]; es nuestro deseo porque allá hay mucho trabajo, y no quiero que mis hijos pasen lo que yo sufrí en mi comunidad. Siquiera quiero darles estudio, ese es mi pensamiento, yo ya no quiero que trabajen la tierra”

Comunera C.C. Ccachín

Creemos que el proceso de construcción de una propuesta de ciudadanía intercultural, y su incorporación por parte de los líderes, es una tarea en plena realización, que sin embargo puede llegar a alcanzarse. Los elementos precedentes ofrecen pistas de por dónde es posible orientar la construcción de esa propuesta. Por lo pronto, es notorio

desde ya que el proceso de reconocimiento de la subjetividad alterna se constituye por sí misma en un elemento propio de una democracia intercultural

5. Reflexiones finales

La investigación nos ha permitido mostrar cómo la experiencia pedagógica de AyQ ha sido significada por los líderes participantes en el programa de distintas maneras. Consideramos que un elemento fundamental ha sido la recuperación de la memoria histórica. En un espacio propiciado por el diálogo intercultural, se han generado las condiciones para que dimensiones desactivadas de la memoria de los sujetos indígenas cobren un significado distinto. Este no habría sido posible sin el contexto brindado por la interlocución permanente entre los mismos líderes. La distancia tomada con respecto a los espacios cotidianos en los que se despliega la vida de los alumnos, y particularmente de las experiencias educativas convencionales, ha permitido la resignificación de elementos centrales en la subjetividad y que, sin embargo, estaban relegados a un segundo plano.

A partir de ahí, se han configurado dinámicas en las que ámbitos completos de la vida de los líderes han adquirido un nuevo significado. Es esto precisamente lo que hemos propuesto como el reconocimiento: es decir, el reposicionamiento de los líderes a partir de una lectura renovada de su lugar en tanto campesinos indígenas y de su relación con la modernización.

Es claro, por supuesto, que las condiciones estructurales de conflicto cultural y discriminación étnica, supuestas en el diagnóstico mismo de AyQ, no pueden verse modificadas a partir de la realización de la experiencia pedagógica. En ese sentido, los campesinos volverán a sus contextos regulares y deberán afrontar el mismo tipo de conflictos que les eran propios en la etapa previa a su participación en el curso. Sin embargo, el valor de la experiencia pedagógica radica en la posibilidad de acceder a nuevas herramientas para enfrentar esos conflictos. Como hemos visto, se trata de un reposicionamiento fundamentalmente basado en una recreación de las relaciones intersubjetivas. En la medida en que se vean disminuidos los niveles de vulnerabilidad de los campesinos indígenas –a partir de la adquisición de esas nuevas herramientas– la experiencia pedagógica tendrá sentido y podrá ser valorada como positiva.

Finalmente, es necesario decir que la tarea de pensar el significado de esta experiencia –aquí analizada a partir de procesos individuales– en el contexto más amplio de la comunidad continuará estando vigente. En este sentido, la experiencia de AyQ se aleja de propuestas convencionales también en la medida de que no es un proceso pedagógico que pueda ser replicado. Sin embargo, consideramos que la demanda creciente de las comunidades campesinas (particularmente en Puno y Cusco) para participar en el curso es un indicador interesante de la relevancia que esta propuesta puede llegar a tener. En la medida en que el diálogo intercultural mantenga en el centro mismo del proceso al sujeto, los alcances de la propuesta pedagógica podrán ir ampliándose y diversificándose. Con este trabajo, hemos querido plantear unas reflexiones iniciales que comiencen a ir situando ese presunto crecimiento en un debate más amplio sobre la relevancia de la interculturalidad en el escenario actual del país.

BIBLIOGRAFÍA

Ansi3n, Juan; Fidel Tubino, *“Educar en ciudadanía intercultural: Experiencias y retos en la formaci3n de estudiantes universitarios ind3genas”* (Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Cat3lica del Per3, Universidad de la Frontera – Chile, 2007)

Bajt3n, Mijail, *Problemas de la po3tica de Dostoievski* (M3xico; Bogot3: Fondo de Cultura Econ3mica, 1986).

Barth, Fredrik, “Introducci3n” en Barth, Frederik (com.) *Los grupos 3tnicos y sus fronteras. La organizaci3n social de las diferencias culturales* (M3xico: Fondo de Cultura Econ3mica, 1976)

Centro Bartolom3 de las Casas – Colegio Andino, “Memoria del segundo curso de l3deres ind3genas quechuas”, Documento de trabajo. Cusco: CBC, 2007

Centro Bartolom3 de las Casas – Colegio Andino, “Pedagog3a intercultural biling3e de l3deres campesinos quechuas: Una propuesta para el trabajo”, Documento de trabajo. Cusco: CBC, 2008

Comisi3n de Entrega de la Comisi3n de la Verdad y Reconciliaci3n *Hatun Willakuy. Versi3n Abreviada del Informe Final de la Comisi3n de la Verdad y la Reconciliaci3n. Per3* (Lima, 2004)

Comisi3n de la Verdad y Reconciliaci3n – CVR *Informe Final* (Lima, 2003)

Cornejo Polar, Antonio, “Una heterogeneidad no dial3ctica: sujeto y discurso migrantes en el Per3 moderno” en *Revista Iberoamericana* Vol. LXII, N3 176–177, 1996.

“Condición migrante e intertextualidad multicultural: El caso de Arguedas” en Cornejo Polar, Antonio *Los universos narrativos de José María Arguedas*. (Lima: Editorial Horizonte, 1997).

Cotler, Julio, “Haciendas y comunidades tradicionales en un contexto de movilización política” en Matos Mar, José (comp.) *Hacienda, comunidad y campesinado en el Perú* (Lima: IEP, 1976)

Degregori, Carlos Iván, “Panorama de la antropología en el Perú: del estudio del Otro a la construcción de un Nosotros diverso” en Degregori, Carlos Iván (ed.) *No hay país más diverso: compendio de antropología peruana* (Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2000).

“El estudio del otro: cambios en los análisis sobre etnicidad en el Perú” en Cotler, Julio (ed.) *Perú, 1964–1994. Economía, sociedad y política* (Lima: IEP, 1995).

“Del mito del Inkari al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional”, en: *Socialismo y participación*, No. 36 (1986)

De la Cadena, Marisol, *Indígenas mestizos. Raza y cultura en el Cusco* (Lima: IEP, 2004)

Fuenzalida, Fernando, “Poder, raza y etnia en el Perú contemporáneo” en Fuenzalida, Fernando; Mayer, Enrique; Bourricaud, Françoise; y Matos Mar, José *El indio y el poder en el Perú* (Lima: Moncloa–Campodónico Editores, 1970).

García, María Elena, *Desafíos de la interculturalidad: educación, desarrollo e identidades indígenas en el Perú* (Lima: IEP, 2008)

García Sayán, Diego, *Tomas de tierras en el Perú* (Lima: DESCO, 1982)

Giddens, Anthony, *Consecuencias de la modernidad* (Madrid: Alianza Editorial, 1990).

Gonzales de Olarte, Efraín, *En las fronteras del mercado: economía política del campesinado en el Perú* (Lima: IEP, 1994).

Gose, Peter, *Aguas mortíferas y cerros hambrientos: Ritos agrarios y formación de clases en un pueblo andino* (Quito: Abya Yala, 2004)

Halliday, M. A. K., *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado* (México: Fondo de Cultura Económica, 1982).

Hobsbawm, Eric, *Historia del siglo XX* (Buenos Aires: Crítica, 1998).

Naciones y nacionalismo desde 1780 (Barcelona: Crítica, 2000).

Howard, Rosaleen, *Por los linderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes* (Lima: IEP, IFEA, PUCP, 2007)

Isbell, Billie Jean *Para defendernos: ecología y ritual en un pueblo andino* (Cusco: CBC, 2005).

López, Luis Enrique, "No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación", en Godenzzi Alegre, Juan (comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía* (Cusco: CBC, 1996).

Monroe, Javier, *Campesinado indígena y modernidad política. Ciudadanía, cultura y discriminación en los Andes peruanos contemporáneos* (en edición por CLACSO, 2008).

Perú. Defensoría del Pueblo 2005 *Reporte N° 17. Conflictos entre población y autoridades o entidades públicas, conocidos por la Defensoría del Pueblo. Al 1 de agosto de 2005.*

Quijano, Aníbal, *Dominación y cultura. Lo cholo y el conflicto cultural en el Perú* (Lima: Mosca Azul Editores, 1980)

Rama, Ángel, *La ciudad letrada* (Santiago de Chile: Tajamar, 2004).

Ricard, Xavier, "La cultura, un paradigma encubierto". Manuscrito. (Cusco: CBC, 2006)

Ricard Lanata, Xavier (ed.), *Vigencia de "lo andino" en los albores del siglo XXI: una mirada desde el Perú y Bolivia* (Cusco: CBC, 2005)

Salomon, Frank, "La textualización de la memoria en América Andina: una perspectiva etnográfica comparada" en *América Indígena*, Vol LIV, N° 4, 2004

Schnapper, Dominique, *La comunidad de los ciudadanos. Acerca de la idea moderna de nación* (Madrid: Alianza Editorial, 2001).

Silva Santisteban, Rocío, "Spivak, los subalternos y el Perú" en *Hueso Húmero* N° 49, 2006

Trapnell, Lucy, "Pueblos indígenas, educación y currículo. Una propuesta desde la Amazonía" en Godenzzi Alegre, Juan (comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía* (Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, 1996).

Vich, Víctor; Virginia Zavala, *Oralidad y poder: herramientas metodológicas* (Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2004)

Vygotski, Lev, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Barcelona: Crítica, 1979).

Yepes, Ernesto, "Burguesía y gamonalismo en Perú" en *Análisis. Cuadernos de Investigación* (Lima) N° 7, 1979