

EDITORA
Norma Fuller



Inter cultura y lidad política

Desafíos y posibilidades

Virgilio Alvarado
Patricia Ames
Juan Ansión
Javier Ávila
Claudia Briones
Gisela Cánepa
Alejandro Diez
Norma Fuller
Modesto Gálvez
Teodora Hurtado
Carmen Ilizarbe
Pablo Regalsky
Fidel Tubino
Fernando Urrea
Catherine Walsh
Madeleine Zúñiga



RED PARA EL DESARROLLO DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL PERÚ

Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades

Norma Fuller
(Editora)



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERU



UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO
CENTRO DE INVESTIGACIÓN

IEP
Instituto de Estudios Peruanos

© Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú
Avenida Universitaria s/n, cuadra 18
San Miguel-Lima, Perú

INTERCULTURALIDAD Y POLÍTICA:
DESAFÍOS Y POSIBILIDADES

Norma Fuller (editora)

1ª edición: mayo 2002

Diseño de la carátula: Ícono Comunicadores

ISBN: 9972-603-82-2

Hecho el depósito legal 1501052002-1045

Esta publicación ha sido posible gracias al generoso aporte de la
Fundación Ford.

BUP-CENDI

Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades / Ed. Norma Fuller.
– Lima : Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú,
2002.

/INTEGRACIÓN CULTURAL/ CULTURA/ IDENTIDAD CULTURAL
IDENTIDAD NACIONAL/ ETNICIDAD/ EDUCACIÓN/ POLÍTICA /
PERÚ/ GUATEMALA/ ECUADOR/ BOLIVIA/ COLOMBIA

008 (32)

(CDU)

Prohibida la reproducción total o parcial de este texto por cualquier medio sin
permiso de la Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Derechos reservados conforme a Ley

Índice

Introducción, 9

Norma Fuller

I. Políticas públicas e interculturalidad, 31

Políticas públicas e interculturalidad, 33

Virgilio Alvarado

***Entre el multiculturalismo y la interculturalidad:
más allá de la discriminación positiva, 51***

Fidel Tubino

***Democracia e interculturalidad en las relaciones
entre Estado y sociedad, 77***

Carmen Iizarbe

Comentarios, 107

Carlos Iván Degregori

II. Interculturalidad y actores sociales, 113

***(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas
desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y
negros en el Ecuador, 115***

Catherine Walsh

***Reforma educativa y territorialidad andina en Bolivia:
en busca de los protagonistas, 143***

Pablo Regalsky

La construcción de las etnicidades en la sociedad colombiana contemporánea: un caso ejemplar para una discusión sobre etnicidad y grupos raciales, 165

Fernando Urrea
Teodora Hurtado

Comentarios, 201
Gonzalo Portocarrero

III. Interculturalidad y la construcción de la etnicidad, 207

Regionalismo, religiosidad y etnicidad migrante trans/nacional andina en un contexto de “glocalización”: el culto al Señor de Qoyllur Ritti, 209

Javier Ávila

Formas de expresión y políticas culturales. Representaciones de la cultura en y desde Tupe, 247

Alejandro Diez

Poéticas y políticas de identidad: el debate por la autenticidad y la creación de diferencias étnicas y locales, 273

Gisela Cánepa

Comentarios, 301

Jürgen Golte

IV. Educación intercultural, 307

Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política, 309

Madeleine Zúñiga y Modesto Gálvez

La antropología al servicio de una educación intercultural, 331

Juan Ansión

***Educación e interculturalidad: repensando mitos,
identidades y proyectos, 343***

Patricia Ames

Comentarios, 373

Augusto Castro

V. Interculturalidad e identidad nacional, 379

***Viviendo a la sombra de naciones sin sombra:
poéticas y políticas de (auto)marcación de “lo indígena”
en las disputas contemporáneas por el derecho a una
educación intercultural, 381***

Claudia Briones

***El papel de las clases medias en la producción de la
identidad nacional, 419***

Norma Fuller

Comentarios, 441

Raúl Romero

Sobre los autores, 449

Introducción

En el presente es evidente que las naciones, lejos de ser la expresión de una cultura común, abrigan diferentes pueblos portadores de tradiciones y ritmos históricos propios. Frente a esta situación, uno de los debates más importantes dentro de las ciencias sociales y del diseño de políticas públicas gira en torno a la posibilidad de construir sistemas políticos que combinen el respeto a los derechos ciudadanos con el reconocimiento de la diversidad cultural. De hecho, el respeto a los derechos culturales¹ de los pueblos, culturas y grupos étnicos², forma hoy parte de la agenda de las agencias internacionales de defensa de los derechos y de desarrollo humano.

Este tema se ha vuelto más urgente en las últimas décadas por la intensificación de las migraciones nacionales e internacionales, por la expansión de la economía de mercado y por el impacto de los medios masivos de comunicación. Todos estos factores han contribuido a la aceleración e intensificación de dos procesos paralelos: la globalización de la cultura y la creciente diversificación de las expresiones culturales. Estas reacciones, aparentemente contradictorias, se deberían a que el avance del consumo y

1. Esto es, de practicar sus costumbres, transmitir sus tradiciones, acceder a sus territorios y así seguidamente.

2. Dentro del marco de esta introducción defino a los pueblos como aquellas poblaciones que comparten ciertos rasgos culturales y habitan dentro de una nación-Estado desde una época previa a su fundación, pero que, sin embargo, ocupan una posición subalterna dentro de ella. Este es el caso de los campesinos quechua y aymara hablantes y de los indígenas amazónicos en América Latina. Los grupos étnicos serían aquellos colectivos que migraron a una nación-Estado cuando esta ya estaba constituida, pero conservan sus tradiciones e identidades. Este sería el caso de las comunidades chinas o japonesas en el Perú y otros países de la región. El término cultura es más difícil de precisar porque se asocia tanto a las naciones Estado como a los pueblos, grupos étnicos y asociaciones. Designa a los rasgos culturales compartidos por grupos o colectividades tales como lengua, religión, origen, tradiciones, etc. Estos pueden diferenciar a ciertos grupos de otros y conducir a conflictos que deben ser negociados dentro del marco del respeto a la diferencia. Un ejemplo es el caso de las comunidades religiosas que reclaman que el calendario cívico les abra un espacio para reproducir sus rituales.

de los medios de comunicación masivos tienden a uniformizar los estilos de vida, pero, en sentido contrario, a que los miembros de naciones antes aisladas han encontrado medios de expresar sus particularidades a través de la migración de sus miembros, difundiendo su cultura a través de los medios o integrándose a organizaciones internacionales³ para defender sus derechos y presionar a los Estados.

Ahora bien, es necesario diferenciar la interculturalidad como situación de hecho de la interculturalidad como principio normativo. El primer caso expresa el dato concreto de que en la mayoría de las naciones-Estado coexisten culturas diferentes, que pueden convivir armónicamente o, como es el caso de gran parte de América Latina, pueden rechazarse y discriminarse. El segundo se refiere a una propuesta ético-política que busca perfeccionar el concepto de ciudadanía con el fin de añadir a los derechos ya consagrados de libertad e igualdad ante la ley, el del reconocimiento de los derechos culturales de los pueblos, culturas y grupos étnicos que conviven dentro de las fronteras de las naciones-Estado.

Con respecto a la noción de ciudadanía, los sistemas democráticos modernos asumen que es posible construir un sistema político en el cual los derechos individuales y colectivos de todos sus integrantes estén garantizados. De este modo, cada uno de ellos podría practicar su propia fe religiosa, acceder a sus territorios ancestrales, transmitir sus tradiciones, dirimir sus conflictos de acuerdo con sus prácticas jurídicas, etc. No obstante, es indudable que este ideal está muy lejos de la realidad, porque es sabido que las actuales naciones Estado se edificaron sobre la negación de las diferencias étnicas y culturales, y sobre la suposición de que sus ordenamientos sociales y políticos se basaban en principios universales y, por lo tanto, válidos para todos. Ello ha sido una constante fuente de fricción entre los pueblos que las componen porque, en la práctica, estos supuestos universales implicaban la imposición de las nociones de justicia, saber, verdad, etc., de los grupos hegemónicos sobre los subalternos. Así, por ejemplo, los sistemas educativos se elaboran en determinado idioma y transmiten cierto cuerpo de conocimientos que se asumen como verdaderos. Sin embargo, tanto la lengua como los saberes son productos de determinadas tradiciones culturales y circunstancias históricas. Aun más, su expansión e imposición ha sido (y es) uno de los dispositivos de dominación cultural más eficientes. Del mismo modo, la versión de la historia nacional que se transmite en los

3. Así por ejemplo, los pueblos nativos de América están unidos en varias organizaciones, que los unen desde Canadá hasta Tierra del Fuego.

textos escolares y en los discursos oficiales corresponde a la consolidación de la memoria grupal en torno a ciertos hechos fundantes (Anderson 1983) y tiende a escamotear las diferencias para acentuar la unidad. Es decir, supone, precisamente, el olvido o supresión de la memoria colectiva de los grupos minoritarios. Más aún, si bien la libertad religiosa es un principio democrático, en la mayoría (si no en todos) de los países del planeta, el calendario cívico está calcado sobre el de la religión dominante (Kymlicka 1996). Ello supone que los ciudadanos que se adhieren a otros cultos tendrán dificultades para observar sus rituales y festividades. En fin, en el momento es bastante obvio que los ideales democráticos no garantizan automáticamente el reconocimiento y el respeto de las diferencias culturales. Es precisamente la necesidad de perfeccionarlos con el fin de construir ciudadanías diferenciadas, que aseguren que cada persona verá garantizado su derecho a la igualdad como ser humano y al reconocimiento como miembro de una nación o grupo étnico, que se anuda el debate sobre la interculturalidad.

Como consecuencia, la propuesta intercultural nos permite reflexionar sobre uno de los aspectos más difíciles de la viabilidad de la democracia, como es la construcción de un espacio para la interacción en el cual se garantice que los derechos y deberes que unen a los individuos y a los diferentes pueblos y grupos étnicos que componen cada sociedad, emanen del acuerdo de todos sus componentes. Supone también que se dejará amplio espacio para que cada pueblo, grupo étnico o cultura pueda ejercer el derecho de transmitir y reproducir sus tradiciones y formas de vida. Es decir, busca generar espacios de deliberación y acuerdo en el que no existan “minorías” excluidas de representación, opinión y capacidad de decisión en los ámbitos de administración del poder. Ello supone el diálogo intercultural. Este último puede resumirse en una postura que busca colocarse en el lugar del otro, entenderlo desde su visión del mundo y su jerarquía de valoraciones y, especialmente, aceptar que los diferentes grupos y culturas están interrelacionados, se influyen mutuamente y tienen un proyecto conjunto. Se trata, pues, de asumir positivamente la diversidad cultural, de generar formas y canales para entablar un diálogo horizontal que permita reconocer las influencias mutuas en el espacio de convivencia y de aceptar que el intercambio cultural es un proceso abierto que genera constantemente nuevas formas de expresión y organización (Zúñiga y Ansión 1997).

Por otro lado, la propuesta intercultural nos enfrenta a dos desencuentros: el de la autenticidad y el de la equidad. El primero señala

que no existen sistemas culturales que puedan ser entendidos como unidades coherentes y aisladas, sin tener en cuenta sus interconexiones con otras culturas y sus ambigüedades y conflictos internos. Denuncia también la esencialización implícita en la noción de cultura. La identidad cultural no es simplemente la expresión de la “verdadera historia” de cada grupo o nación, sino que puede ser entendida como el relato a través del cual cada comunidad construye su pasado, mediante un ejercicio selectivo de memoria (Hall 1995). Esta construcción se teje en un contexto en el cual el hecho mismo de determinar cuál es la auténtica expresión de cada grupo, es también una forma de imponer la versión de quien lo expresa y de legitimar formas de dominio, porque el mismo hecho de decidir sobre la veracidad de un recuento es una forma de violencia simbólica (Bourdieu 1991). No obstante, los movimientos políticos que han sido portavoces de las poblaciones locales, por lo general se fundan en la suposición de que comparten una opresión común o son herederos de alguna tradición *auténtica*. Es decir, tienden a ignorar las diferencias y a esencializar la historia.

Paralelamente, la suposición de que existen *auténticas* tradiciones ignora el hecho de que cada actor está entrecruzado de manera diferente por diversas determinaciones de clase, raza, origen étnico o nacional, y así sucesivamente. Por ejemplo, homogeneizar a sujetos que pueden tener intereses diferentes porque provienen del mismo grupo étnico o cultura puede ser una manera de ignorar sus derechos individuales. Así por ejemplo, en algunos Estados musulmanes se discrimina a las mujeres⁴ en nombre del respeto a la tradición islámica. En consecuencia, los estudios sobre identidades culturales deberían ser localizados, contextuales y centrados en los actores con el fin de respetar tanto el derecho al reconocimiento como la libertad individual o, por lo menos, encontrar una salida para cada caso particular que contemple los intereses y las perspectivas de ambas partes.

Asimismo, el principio del derecho al reconocimiento (de la diferencia) puede conducirnos a un callejón sin salida, porque horada la posibilidad de crear una plataforma común de acción para aquellos sujetos que están en posición excluida o subordinada y los dispersa en acciones múltiples, en nombre de sus diferentes orígenes étnicos o culturales. No debemos olvidar que los Estados nación se constituyeron, entre otras razones, para unir esfuerzos y negociar en mejores condiciones con otros Estados.

4. El caso más reciente fue el debate que se abrió en el ámbito mundial frente a la posibilidad de que una corte islámica en Nigeria, condenase a muerte por lapidación a una mujer acusada de adulterio.

Además, esta explosión de particularismos ha contribuido a dismantelar movimientos sociales –tales como el de liberación de la mujer o de los derechos de los trabajadores– que habían tenido importantes avances. El interrogante que se abre entonces es: ¿cómo plantear una política intercultural que proporcione una plataforma de acción que no caiga en el universalismo que niega la diferencia ni en el simplismo esencialista que impide coordinar esfuerzos?

El debate de la equidad nos remite al desencuentro surgido entre esta última y el derecho al reconocimiento (Fraser 1997). La interculturalidad constituye aún una aspiración y un ideal obstaculizado por el hecho de que, en la práctica, las relaciones entre diferentes se fundan en profundas desigualdades en el acceso a recursos materiales y simbólicos. De hecho, en la mayoría de las sociedades complejas, las diferencias culturales y étnicas están jerarquizadas y son una de las bases de sus sistemas de estratificación social. Este es, sin duda, el caso de América Latina, donde las fronteras étnicas y culturales coinciden de manera casi exacta con los niveles de ingresos, el acceso a la salud, a la educación y las decisiones políticas. Por ello, el reconocimiento no puede ir separado de la revisión de las raíces de las desigualdades sociales y de una propuesta para superarla. Ello es un requisito indispensable para que los pueblos, culturas y grupos étnicos que conforman un Estado, puedan dialogar en pie de igualdad. En suma, enfrentamos un doble reto: el de la equidad y del reconocimiento (Fraser 1997).

Sin embargo, algunos autores son muy críticos con respecto a la propuesta intercultural, porque temen que esta sea una nueva moda académica surgida en los países centrales que estaría generando modelos de análisis que buscan explicar cuáles son las causas y contenidos de las diferencias culturales, sin tener en cuenta los recorridos históricos específicos de las diferentes naciones y pueblos y las intrincadas relaciones que existen entre ellos. De este modo, correría el riesgo de convertirse en una fórmula vacía que actuaría como un nuevo dispositivo de poder impuesto a los países subalternos, porque permitiría aplicar recetas prefabricadas a sus problemas.

Finalmente, es preciso preguntarse sobre las implicaciones geopolíticas de la actual tendencia de los organismos internacionales y las grandes corporaciones a intervenir en la política local, patrocinando los derechos de las diferentes culturas, pueblos o grupos étnicos. Esta, señalan algunos autores (Zizek 2001), sería una nueva forma de producir hegemonía porque, al catalogar cuáles conflictos son correctos, expresan las auténticas necesidades de los grupos étnicos o culturas y se arrogan el poder de promocionar a unas y de descalificar a otras. En última instancia, sería una forma de do-

mestizar la diferencia y ponerla bajo el control de ciertas instancias supranacionales. De hecho, actualmente el mercado y las transnacionales tienen libertad para establecer relaciones con los grupos locales e imponerles sus condiciones sin dar cuenta de sus acciones ante ninguna instancia cívica porque, a diferencia de los Estados, no están sujetos al control ciudadano.

De este modo, el multiculturalismo y la interculturalidad serían las nuevas modalidades de producir hegemonía y generar consensos del capitalismo tardío (Zizek 2001). Su eficacia ya no residiría en estigmatizar a los *otros internos* convirtiéndolos en *etnias* o *razas* marcadas por sus rasgos —otra racionalidad, otro origen, otra raza, etc.—, mientras que la nación se identifica con la regla universal y la razón. Su estrategia sería ‘etnicizar’ lo nacional en oposición al mercado globalizado y a las grandes corporaciones des-nacionalizadas. Estas se colocarían como neutras, no marcadas por la cultura, la raza o la historia y, por tanto, calificadas para determinar cuáles actores o identidades étnicas son *políticamente correctos* o *fundamentalistas*.

Ahora bien, como señala Briones en este volumen, no cabe volver atrás amparándose en la antigua lógica de la negación de las particularidades ni caer en el juego de la supuesta neutralidad de las instancias internacionales. La tarea sería más bien generar lecturas alternativas, desde experiencias situadas, que recojan la versión particular de los diversos actores implicados, identifiquen las complejas interrelaciones que se tejen entre ellos y reconozcan los juegos de poder puestos en marcha y sus complejos campos de negociación. En suma, de aplicar el diálogo intercultural.

Es alrededor de los interrogantes abiertos por la propuesta intercultural que diferentes académicos, investigadores y diseñadores de políticas públicas, reflexionan en el presente volumen. No se pretende dar respuestas seguras que contribuyan, otra vez, a generar recetas que no corresponden a la práctica de las personas, sino conversar, de manera abierta, sobre los límites y posibilidades de este proyecto.

Se dividió el volumen en cinco grandes temas que, en mi opinión, resumen el debate actual: Políticas públicas e interculturalidad, Interculturalidad y actores sociales; Interculturalidad y la construcción de la etnicidad, Educación intercultural e Interculturalidad e identidad nacional.

Políticas públicas e interculturalidad

Este primer acápite se centra en la revisión del concepto de interculturalidad, cómo surge dentro del pensamiento político, en qué se

diferencia de la propuesta multicultural y su posibilidad de ser efectivamente aplicado en las políticas públicas.

El ensayo de Virgilio Alvarado nos presenta una sucinta conceptualización de la relación entre políticas públicas e interculturalidad. En su concepto, la propuesta intercultural se funda en tres grandes principios: la ciudadanía, el derecho a la diferencia y la unidad en la diversidad. El primero supone el reconocimiento pleno y la búsqueda constante de igualdad real y efectiva de derechos, responsabilidades, oportunidades, así como la lucha permanente contra el racismo y la discriminación. El segundo implica el derecho de todos y cada uno de los pueblos, grupos étnicos y culturas a la identidad cultural y a reproducir las expresiones socioculturales. El tercero designa la necesidad del diálogo para arribar a consensos.

Seguidamente, Alvarado distingue los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad. Según señala, ambos surgieron como reacción de los Estados nacionales ante los procesos de uniformización cultural provocados por la globalización, y buscan proteger la variedad cultural y rescatar, preservar y fortalecer la cultura e identidad nacionales. Lo que los separa es que, mientras el multiculturalismo propone la convivencia en un mismo espacio social de personas identificadas con culturas variadas bajo el principio del respeto a la diferencia, la interculturalidad señala que existe interacción y coexistencia y que ello supone tanto armonía como conflicto. Por lo tanto, concluye que la construcción de una sociedad intercultural implica un proyecto político que permita establecer un diálogo entre culturas. Luego, Alvarado realiza un breve recuento de la evolución histórico-social de la sociedad guatemalteca, desde la invasión y conquista españolas hasta la actualidad. Finalmente, presenta los grandes lineamientos de la política intercultural del actual gobierno de Guatemala.

Esta sistematización es producto de la reflexión de un intelectual maya guatemalteco que ha trabajado durante largos años en estos temas. Se trata de un esfuerzo por conceptualizar claramente los principios básicos de la interculturalidad, de establecer las fronteras que la separan de la multiculturalidad y de generar una propuesta concreta de aplicación para el caso de Guatemala, que puede servir como modelo para otros países.

La ponencia de Tubino ofrece una mirada panorámica al rol que han cumplido –o que han dejado de cumplir– el multiculturalismo, la discriminación positiva y la interculturalidad en las políticas sociales de América Latina. Se trata de un esfuerzo de largo aliento para pensar teóricamente sobre la interculturalidad. Para ello empieza con un recuento del debate teórico en torno a la política del reconocimiento, cuyo desarrollo más nota-

ble ha sido la propuesta multicultural fundada en el respeto a la diferencia y en la discriminación positiva. Esta última otorga ciertos derechos o ventajas particulares a las minorías desfavorecidas, con el fin que puedan superar sus desventajas históricas. Si bien el autor reconoce las ventajas de la discriminación positiva como medida transitoria, señala que estas prácticas pueden caer en el paternalismo proteccionista, que a la larga detiene el desarrollo autónomo de las poblaciones culturalmente subordinadas porque no les permiten ampliar sus capacidades de acuerdo con los horizontes morales elegidos por ellos. Además, promueven la “ecología cultural”, que postula la necesidad de defender a las culturas protegiéndolas contra el cambio o la influencia ajena. Esta política impide la extinción de las culturas subalternas, pero genera vicios tales como la dependencia, la pasividad y, más grave aún, una cultura de la compasión, según la cual el reconocimiento de la identidad cultural aparece como un don del poderoso, no como un derecho propio.

Tubino concluye que no se trata de rechazar todo en bloque, sino de combinar críticamente ambas propuestas. Las políticas de discriminación positiva son necesarias como medida transitoria porque posibilitan el acceso de los grupos culturales subordinados a la esfera pública, y permiten que los problemas de injusticia cultural e injusticia distributiva que padecen los grupos menospreciados sean debatidos e incluidos en la agenda social de las sociedades nacionales. Ello permite sentar las bases sociales y culturales para el ejercicio de la autonomía ciudadana que permitirá llevar a cabo el proyecto intercultural. Asimismo, insiste en la necesidad de integrar soluciones a injusticias económicas y valorativas, que a menudo aparecen divorciadas.

El texto de Carmen Ilizarbe busca discutir los límites y las posibilidades para impulsar la interculturalidad y la democracia en el Perú. Según señala, dos son los grandes retos para consolidar un sistema democrático: el desarrollo de una cultura del respeto a la diferencia y la diversidad que nos permita generar canales de diálogo, y el acortamiento progresivo de las brechas socioeconómicas que dividen a la sociedad peruana. Según apunta, es imposible montar un sistema democrático cuando inmensos grupos de la población están excluidos del acceso a las condiciones mínimas para ejercer sus derechos sociales, políticos y culturales.

La autora analiza las políticas implementadas por el Estado para atender a las poblaciones afectadas por la violencia política entre los años 1982-1992. A partir de este caso concreto, encuentra que las trabas más fuertes para incorporar la perspectiva intercultural son: el desconocimiento de la

complejidad cultural, social y económica del país; el centralismo y la verticalidad con la que se diseñan las políticas del Estado; el clientelismo, que conduce a que los beneficios que se reciben del Estado se asocien a dádivas y no a derechos sobre esos beneficios; y el asistencialismo, que conduce a buscar soluciones inmediatas antes que soluciones de fondo.

Termina avanzando una propuesta para diseñar políticas públicas que promuevan la interculturalidad y las relaciones democráticas entre el Estado y la sociedad civil. Estas son: diseñar políticas con líneas generales en común, pero que puedan ser aplicadas de manera diversa a fin de tener en cuenta la diversidad cultural y social de las poblaciones; y desarrollar capacidades que permitan establecer diálogos y aprendizajes mutuos. Para ello, sostiene, es necesario formar a los funcionarios del Estado para atender a las particularidades de los grupos con los que trabajan e incorporar el punto de vista local en el diseño de las políticas públicas. Lo segundo implica capacitar a los dirigentes de las organizaciones comunales para que puedan participar en el diseño de planes y proyectos de desarrollo; generar mecanismos que incorporen a los representantes de las comunidades, respetando las formas y los procesos internos para la elección de autoridades; y, finalmente, monitorear y evaluar las políticas que se aplican, incorporando para ello a los representantes de la población local.

Interculturalidad y actores sociales

La segunda parte de este volumen se centra en el análisis de las diferentes acepciones de interculturalidad que circulan entre los actores y, sobre todo, en la manera que estos las redefinen en cada caso concreto para negociar sus posiciones frente a la cultura hegemónica. Los tres autores reflexionan sobre la posibilidad de diseñar políticas interculturales en contextos en los cuales las definiciones de política, saber y cultura están definidas por la cultura hegemónica y, sobre todo, si es posible dar cabida a los intereses de las minorías étnicas y culturales dentro de sistemas políticos y económicos regidos por la racionalidad neoliberal. Por ejemplo, ¿pueden los nativos de la región amazónica defender efectivamente sus territorios frente a los intereses de las transnacionales petroleras?

Catherine Walsh reflexiona sobre la manera en que la interculturalidad está emergiendo como paradigma y proyecto social, político y epistemológico, impulsado por los pueblos indígenas y de origen africano en el Ecuador. Se trataría de un aporte original porque, según afirma, supera el modelo multicultural –propiciado por el Estado ecuatoriano– y busca

de-construir las estrategias políticas, culturales y epistemológicas a través de las cuales se las ha subalternizado y excluido.

Según sostiene Walsh, es necesario tener en cuenta que las diferencias que separan a los pueblos no parten de la etnicidad en sí, sino de la experiencia de subalternización social, política y cultural de los grupos y de los conocimientos. De este modo, la propuesta intercultural implica, necesariamente, implementar una política de desubalternización y decolonialización. Para ilustrar este tema revisa dos experiencias concretas que demuestran que, para algunos sectores de los movimientos afroecuatorianos e indígenas, la interculturalidad no está limitada al campo político o al acceso a la estructura estatal. Ellos la conciben como práctica contra-hegemónica, que busca revertir la identificación de algunos conocimientos como legítimos y universales, y la relegación de otros a saberes locales o al folclore.

Así, las dos Comunidades Negras estudiadas se organizan en torno al ordenamiento territorial y la conservación ambiental, pero los conocimientos que generan no buscan recuperar sus saberes ancestrales/tradicionales, sino que los reinterpretan a partir del presente. El segundo ejemplo, la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI), es un esfuerzo por ir más allá de la esfera de la oposición política y extenderse hacia la producción y difusión de conocimientos. Se trataría, concluye Walsh, de un *interculturalizar epistemológico* que construye nuevos criterios de verdad y nuevas condiciones de saber, cuyos impactos y efectos están empezando a extenderse más allá de la esfera política.

No obstante, Walsh reconoce que la tarea de desubalternizar y decolonizar es difícil debido a que la propuesta intercultural no proporciona una base de significados estables ni necesariamente compartidos. De hecho, en la práctica, los grupos indígenas y afroecuatorianos tienden a reproducir guetos sociales y, en su lucha por fortalecer y revalorar lo propio, a menudo caen en la sobrevaloración de lo propio, que alimenta el etnocentrismo y la división.

El texto de Regalsky analiza la Ley de Reforma Educativa boliviana de 1994, para ilustrar los límites que existen para implementar una política intercultural. Dicha reforma define como sus ejes fundamentales la interculturalidad y la participación popular, reconoce que el sistema educativo reproduce la dominación colonial y neocolonial y que, para combatirla, los programas de estudio deben valorar y mantener la oralidad centrando la atención, sobre todo, en la visión cultural que esta expresa. Ahora bien, el autor se pregunta si esta propuesta es viable y cuáles son, más allá

de las bondades del discurso, los resultados de estas políticas. Para ello se concentra en dos aspectos de la política de educación intercultural: los contenidos de la educación intercultural y los agentes que garantizan la interculturalidad dentro de la institución escolar.

En lo referente al primer punto, uno de los supuestos del discurso de la reforma es que es posible traducir la cultura oral al lenguaje escrito. Sin embargo, señala Regalsky, la oralidad y la escritura suponen métodos de transmisión de los saberes que son incompatibles e intraducibles entre sí. Ello cuestiona la posibilidad de que los *textos orales* puedan ser presentados en el aula de una forma que respete sus contenidos culturales.

En cuanto a los agentes de la educación intercultural, desde principios de los años ochenta, los movimientos indígenas demandaron que sea la comunidad quien decida y defina quién es el maestro y cuál debe ser el calendario escolar. No obstante, pese al lenguaje radical de los textos básicos de la reforma, esta no concedió ninguna atribución a la comunidad indígena y delegó todas las competencias al maestro como agente estatal y portador único de la autoridad pedagógica.

Este ensayo, de una lucidez apabullante, nos enfrenta a los límites de la propuesta intercultural y a la necesidad de enmarcarla dentro de movimientos políticos que abran la posibilidad de construir relaciones equitativas. Según concluye Regalsky, las transformaciones no vendrán del simple reconocimiento de la diferencia cultural, sino que serán el resultado de cambios en las relaciones de poder entre el Estado –las elites dominantes que lo controlan y la burocracia a través de la cual se ejerce dicho control, por una parte– y, por la otra, las políticas que adopten los distintos pueblos y organizaciones indígenas, en confrontación permanente por el control de los diferentes espacios en los que se ejerce poder. De lo contrario, la política intercultural será una estrategia más para resolver el conflicto social, que a la larga contribuye a la supervivencia del propio aparato burocrático de dominación.

El trabajo de Fernando Urrea y Teodora Hurtado de Saa analiza el surgimiento de organizaciones afrocolombianas en algunas regiones de Colombia para de-construir las categorías de etnia y etnicidad de manera que explique la problemática de la *raza* o grupos raciales, sin caer en su esencialización o naturalización. En segundo lugar, busca articular el análisis de estas categorías con la de clase social, porque, según afirman los autores, es necesario tener en cuenta que todos los grupos subalternos están atravesados por diferencias socioeconómicas. Un último elemento que tiene en cuenta es el fenómeno de la invención de la memoria *étnica* y de las identidades culturales.

De acuerdo con Urrea y Hurtado, desde finales de la década de 1980, Colombia atraviesa una profunda crisis de la institucionalidad política en medio de un amplio debate sobre la necesidad de poner en marcha la descentralización política. Esta crisis viene aparejada con la apertura de la economía al libre mercado. Paralelamente, la nueva ideología de los organismos internacionales (Banco Mundial, BID, Naciones Unidas, etc.) ha introducido la interculturalidad como eje de sus políticas sociales y como requisito para asignar recursos monetarios. En este contexto, señalan los autores, debe entenderse a la consagración de Colombia, en la Constitución de 1991, como un país pluriétnico y pluricultural. A raíz de la nueva Constitución, los movimientos negros –que habían aparecido en la década de 1970 entre intelectuales urbanos de las clases medias bajas para luchar contra el racismo y la discriminación– dieron un giro significativo. En la actualidad, ellos se organizan en torno a la demanda territorial y tienden a dar mayor protagonismo a las poblaciones rurales negras.

Los autores concluyen que asistimos a un proceso de etnicización de las poblaciones negras y que el nuevo discurso *afro* cobija a las diferentes organizaciones políticas, sociales y culturales afrocolombianas. Así, en los últimos 10 o 15 años, han reinventado un pasado de ancestralidad *afro/negra*. Paradójicamente, un 70% de la población afrocolombiana reside en centros urbanos y, muy posiblemente, su vida cotidiana está más afectada por el racismo que por la etnicidad.

En suma, la producción de identidad no sería la expresión de un pasado en común, sino que está intrínsecamente ligado a procesos generales tales como la economía internacional, la presión de organismos internacionales, la necesidad de reforzar o redefinir el aparato estatal y la posibilidad que se le abre a las poblaciones locales para luchar por sus derechos. De este modo, la etnicidad puede ser usada como una estrategia para avanzar intereses grupales o como una manera de insertarse dentro de procesos mayores. Se trata pues de un fenómeno fluido, cambiante y continuamente redefinido en un contexto globalizado.

Interculturalidad y la construcción de la etnicidad

La sección dedicada a la construcción de la etnicidad se centra en el análisis de experiencias y producciones interculturales en un contexto de globalización e incremento de las migraciones. Los tres trabajos reflexionan sobre los argumentos usados por los actores para construir diferencias y hasta qué punto el debate sobre la etnicidad es una estrategia para producir

fronteras, apropiarse de ciertos espacios y reflexionar sobre los cambios que atraviesan debido a los factores ya señalados. Finalmente, muestran la influencia que los expertos –diseñadores de políticas públicas, científicos sociales, educadores, agentes de turismo– tienen hoy en la producción y reproducción de identidades. Ello evidencia que “la interculturalidad” opera en la actualidad como una moda teórica y política, que influye en la manera en que se define la pertenencia cultural.

El texto de Javier Ávila estudia el caso emblemático del culto y peregrinación al santuario del Señor de Qoyllur Ritti en el departamento del Cusco, y su escenificación en Lima y Nueva York, para dar cuenta del complejo proceso de reconstrucción de las identidades en un contexto crecientemente globalizado. Según muestra, este ritual no solo no ha desaparecido con la creciente migración del campo a la ciudad, sino que, por el contrario, ha incrementado su número de fieles, peregrinos y visitantes. Estos comprenden desde pobladores rurales y urbanos del Cusco y Puno, hasta cusqueños residentes en Lima y el extranjero, pasando por periodistas, turistas “gringos” y antropólogos. Aun más, este culto se ha “desterritorializado” porque las comunidades de migrantes cusqueños la recrean en Lima y Nueva York y es un símbolo importante de la “cusqueñidad” en Lima y de la “peruanidad” en Nueva York.

Ahora bien, señala Ávila, en vez de mantener las oposiciones étnicas favorecidas por los científicos sociales (indio, cholo, misti, campesino, andino), los devotos del Qoyllur Ritti optan por nuevas clasificaciones que expresan sus estilos de consumo o la manera en que tejen nuevas lealtades con sus lugares de residencia y de origen. Así, las comparsas han integrado al emblema del Estado-nación peruano republicano: la bandera, junto a la cual figuran la del Tahuantinsuyo y el estandarte del pueblo o comunidad de procedencia. Por otro lado, la redefinición de identidades y símbolos locales, regionales y nacional, se expresa en la creciente presencia de elementos y símbolos transnacionales relacionados con uno de los principales canales a través de los cuales la globalización se extiende: el consumo. En este caso ocurre a través del juego ritual de las “alacitas”⁵, y la presencia del turismo internacional y de los medios de comunicación.

5. Las “alacitas” es un juego ritual de procedencia aymara que reproduce un mercado de fantasía donde se puede comprar y vender de todo. Cientos de ambulantes instalan sus puestos de venta de miniaturas de casas, automóviles, computadoras, cabinas de Internet, aviones, etc., muy bien hechas en madera, cartón y plástico. Estas son compradas por los jugadores con el fin de representar con mayor realismo la compra y

Ávila concluye que la migración no puede entenderse como un simple proceso de aculturación o acriollamiento, sino como uno de compleja hibridez y heterogeneidad cultural, donde los migrantes también se las ingenian para desarrollar espacios y estrategias que apuntan no solo a la redefinición de ellos mismos, sino también del conjunto de la urbe y del país. La virtud de Ávila consiste en dar un giro al debate sobre la identidad cultural y las relaciones interétnicas hasta hace una década marcados por un signo melancólico, para mostrarnos un escenario cambiante, vital, en el que los actores recrean su mundo de cara a sus localidades de origen y al mundo globalizado al que también pertenecen.

El ensayo de Alejandro Diez Hurtado pretende responder a la pregunta: ¿cómo se produce y reproduce una cultura “tradicional” en un contexto de interculturalidad inevitable? A partir de ello se extiende hacia dos interrogantes derivados: ¿qué es, cómo se expresa/describe y qué significa la cultura para el grupo y para los que la “observan” desde el exterior? ¿Cómo se reproduce, transforma o promueve eso que se llama cultura, desde adentro y desde el exterior?

Para ello toma el caso de Tupe, una comunidad/distrito en la sierra de la provincia de Yauyos, considerada como extremadamente tradicional pero que, sin embargo, está y ha estado en permanente proceso de integración, vía lentos cambios en el espacio local (carretera y escuela) y fuera de él, a través de la emigración de sus comuneros(as) a la ciudad y al extranjero. Se trata, además, de una comunidad estudiada científicamente y que ha sido objeto de una promoción turística exotizante.

Diez analiza la manera en que se ha construido la cultura tupina a partir de las miradas externas, de misioneros, investigadores, científicos sociales y promotores turísticos. Paralelamente, reconstruye la transformación de las formas de expresión cultural de los propios tupinos que retoman dichas miradas para releerse a sí mismos.

Este estudio nos muestra cuán abierto y dinámico es el proceso de creación de la identidad cultural, los puntos de confluencia entre visiones internas y externas, y los mecanismos de selección de rasgos *auténticos*. En

venta de los bienes cuyo consumo desean. También pueden encontrarse puestos de venta de dinero; en este caso representado por copias falsas de billetes de dólares americanos. En la actualidad no se acepta entre los jugadores de las “alacitas” ninguna transacción que no sea realizada en moneda extranjera. Todo, desde la compra-venta de una caja de cerveza en miniatura, hasta un matrimonio o una computadora, se realiza a través del uso de dólares.

suma, de qué manera la producción de la autenticidad depende de procesos mucho más complejos que la recuperación de la tradición. Desvela también la influencia de los discursos expertos y de la globalización en la producción de discursos sobre las culturas locales, y el intrincado proceso por el cual es retomado por sus integrantes y transmutado en *historia y tradición*.

A través del análisis del debate sobre la autenticidad de las diferentes versiones de la puesta en escena de la fiesta patronal de Paucartambo, ciudad de los andes peruanos, Gisela Cánepa intenta deconstruir el proceso por el cual diversos grupos –los paucartambinos locales y aquellos residentes en las ciudades de Cuzco y Lima– reclaman una identidad particular, se constituyen como tales e inventan sus diferencias. Cada uno de ellos presenta los argumentos por los cuales el lugar y la manera de interpretar estas danzas es la auténtica y ellos son los verdaderamente calificados para representarlas. Puede decirse entonces que la etnicidad constituye un campo de confrontación, en el que se hace uso de manera estratégica de argumentos diversos con el fin de legitimar repertorios culturales o de mantener la exclusividad sobre ellos.

Ello nos permite evidenciar el hecho de que, detrás de los discursos y prácticas de identidad cultural, no existen grupos homogéneamente constituidos. Por el contrario, es en el proceso de inventar y construir las diferencias que se construyen y de-construyen como tales. Por lo tanto, en lugar de asumir la diferencia como un hecho dado, es importante entender el juego político que subyace a la creación de diferencias culturales y a la definición de identidades étnicas. Cánepa sugiere que necesitamos preguntarnos qué repertorio cultural es reivindicado como propiedad cultural, quién lo reivindica y desde qué posiciones y con qué agendas es hecho tal reclamo.

El trabajo de Cánepa nos ilustra vívidamente el hecho de que las fronteras culturales son procesos mutuos en los que juegan relaciones de poder y en los que las fronteras son continuamente negociadas. En suma, su análisis toca uno de los temas centrales de la propuesta intercultural: ¿cómo se construye la diferencia? y ¿hasta qué punto puede hablarse de tradiciones fijas? Según propone, debemos dejar de lado la noción de tradición como la expresión de cualidades fijas para entenderla como un campo de disputa, en el cual grupos particulares se definen y relacionan entre sí. En ese sentido, los marcadores étnicos de un grupo nos dicen menos de lo que este es, que sobre la manera en que se define y sitúa con respecto a “otros”. En esta perspectiva se avanza hacia una noción diferente de cultura, que quiebra con sus concepciones estáticas o localizadas y propone que

los grupos hacen uso de la cultura –entendida como capacidad creativa– para construirse y transformarse históricamente.

Educación intercultural

Los trabajos que abordan la educación intercultural nos remiten a uno de los pocos espacios institucionales en los que se ha implementado políticas interculturales. En ese sentido permiten avanzar en una reflexión más ponderada sobre sus logros. Nos plantean también el reto de extender las políticas educativas a diferentes ámbitos para evadir el riesgo de convertirla en una técnica de alfabetización para los excluidos.

La ponencia de Juan Ansión se propone presentar pistas para trabajar de modo tal que la antropología aporte fructíferamente a un proyecto educativo intercultural. Según afirma, la interculturalidad podría definirse como el objeto específico, redefinido, de una antropología contemporánea que no solo se centra en el *otro*, sino en lo que nos diferencia y nos une, y en lo que contribuye a la posibilidad de vivir juntos entre diferentes. En ese sentido, señala Ansión, la antropología busca aportar a una educación intercultural que se esfuerce por formar ciudadanos dispuestos a escucharse mutuamente con profundidad, a aprender unos de otros; a valorar la interpelación de quienes construyen su mundo de modo diferente. Contribuye también en el esfuerzo por construir una unidad mayor y más compleja en la que las identidades no sean ocasión de exclusiones ni de muerte, sino, por el contrario, que abran posibilidades de enriquecimiento, de desarrollo y de libertad.

El ensayo presentado por Madeleine Zúñiga y Modesto Gálvez analiza las políticas de educación intercultural llevadas a cabo por el Estado peruano a lo largo del siglo XX y el que se inicia. Según concluyen, pese a tres décadas de institucionalización de la educación bilingüe intercultural (EBI) y los esfuerzos por diseñar una propuesta coherente de educación, su implementación ha sido bastante limitada. Peor aún, no ha logrado mayor aceptación entre los actores educativos, no ha influido en los programas curriculares destinados a la población rural –menos a las escuelas urbanas– y no tiene presencia en la sociedad nacional.

Los autores sugieren que los magros logros de la educación bilingüe intercultural se deben a la falta de voluntad política en el terreno educativo, lo que a su vez expresa una profunda escisión en la sociedad peruana que excluye a vastos sectores de la educación pública. La EBI se mantiene aislada en relación con el sistema educativo (continúa siendo educación para

indios) y este, a su vez, no se articula con las propuestas y medidas de otros sectores para el desarrollo del país, pese al permanente discurso sobre la importancia de la educación para nuestro desarrollo. Por otro lado, ni los usuarios ni los gestores de las iniciativas más innovadoras han logrado ubicarse en las estructuras de poder y de toma de decisiones. Señalan también que existe una sola propuesta de EBI, que se difunde de manera vertical e ignora la diversidad cultural del país y la necesidad de elaborar estrategias para su manejo.

Zúñiga y Gálvez enfatizan el hecho de que la política sobre lenguas y culturas es un asunto crítico que compete a todos los ciudadanos y a todos los sectores públicos y privados. Por ello, concluyen, sería necesario dejar de lado el término política de educación bilingüe intercultural –pues este tiende a identificarla con la población indígena– para formular una política de lenguas y culturas en plural, que tenga en cuenta las demandas y necesidades del conjunto de la sociedad peruana y no únicamente las de determinados sectores de la población. Según afirman, toda sociedad moderna precisa que sus habitantes desarrollen capacidades para relacionarse con miembros de diferentes culturas. Por ello, fomentar el plurilingüismo y la interculturalidad a través de la educación, es un instrumento que coadyuva al desarrollo de todo país que aspira a lograrlo en condiciones de equidad.

A través del análisis de dos casos de aplicación de la educación bilingüe intercultural en el Perú, Patricia Ames se pregunta por qué en el caso amazónico la propuesta intercultural ha tenido eco y se liga a un proyecto colectivo de reafirmación étnica; mientras que en el caso andino, la educación ha sido un arma de integración a la cultura hegemónica y la educación bilingüe intercultural a menudo es vista con desconfianza, por temor a recibir una formación discriminadora o de segunda.

Ames sugiere que la respuesta debe encontrarse en el contexto histórico en el cual se enmarca la relación de estos pueblos con la escuela y en las características de esta institución. En la zona andina, las escuelas que surgen a fines del siglo XIX, se expanden en la década de 1940 y participan de una concepción de la educación como obra civilizadora, occidentalizadora y homogeneizadora. Paralelamente, a lo largo del siglo XX, la población indígena andina, más que reivindicar su etnicidad, buscaba recuperar sus tierras y acceder a la educación como herramientas asociadas con el poder. Durante las décadas de 1970 y 1980, cuando surgen importantes proyectos de educación bilingüe, ella estaba embarcada en procesos de lucha clasista y la educación formaba parte de un reclamo general por la ciudadanía, pero no se cuestionaba mayormente sus contenidos.

Entre la población Shipibo Conibo, la escuela surge en los años de 1940 pero se expande en la década de 1970, cuando el discurso de reafirmación de la identidad cultural ya era muy importante y se empezaban a formar organizaciones interétnicas que recibieron apoyo de ONG y organismos de cooperación internacional, para las cuales las reivindicaciones étnico-culturales sí ocupan un lugar central. Asimismo, surgen movimientos similares en el continente que les proporcionan referentes y canales de comunicación con otras organizaciones. Sin embargo, Ames señala que, a pesar de los avances del proyecto intercultural, existen limitaciones graves: la escuela emite una propuesta homogeneizante que no reconoce las particularidades de los pueblos a los que va dirigida; transmite una imagen desvalorizada de sus culturas al excluir su lengua y conocimientos de los contenidos escolares; y las relaciones sociales dentro del aula reproducen, a menudo, la subvaloración de las culturas locales. Por ello, concluye que, si bien el espacio educativo es importante y presenta una serie de posibilidades, una política intercultural efectiva requiere del compromiso en otros ámbitos e instituciones de la vida para propiciar la equidad y consolidar estos logros.

Interculturalidad e identidad nacional

Cerramos el volumen regresando a un tema que la interculturalidad mira con sospecha: la identidad nacional y sus avatares. Los ensayos presentados intentan demostrar que ambos debates no son ajenos uno al otro, sino que son dos caras del largo proceso de construcción de un modelo ciudadano en las sociedades latinoamericanas.

El ensayo de Claudia Briones analiza la relación entre las políticas de reconocimiento de los pueblos originarios implementadas por los Estados nacionales en Latinoamérica y las luchas por avanzar sus derechos, en un contexto en el cual las naciones indígenas se están convirtiendo en sujetos de derecho internacional y los Estados-nación se ven forzados a revisar sus sistemas jurídicos para dar cabida política a la diversidad. Así, por ejemplo, la educación bilingüe intercultural es, desde 1994, uno de los derechos constitucionalmente garantizados para los pueblos indígenas (PI) en Argentina. Sin embargo, la propuesta intercultural puede tener lecturas diferentes de acuerdo con los actores en juego. Para ilustrar este tema, Briones toma el caso del debate sobre la EBI que sostienen el Estado nacional argentino, el gobierno regional de Neuquén y ciertas organizaciones con filosofía y liderazgo Mapuche.

En la última década del siglo XX, Argentina pasó de un modelo de Estado fuertemente orientado a la homogeneización, a otro que se compromete con el reconocimiento de los pueblos indígenas y con el respeto a su identidad. Sin embargo, la puesta en práctica de la EBI se contradice con los conceptos maestros del Estado-nación: una sola identidad y cultura nacional, y la soberanía como atributo inherente a la nación. Finalmente, la autora se pregunta hasta qué punto este giro expresa un interés por cambiar las políticas dirigidas a los pueblos indígenas o ha sido, más bien, fruto de una superficial adecuación a la retórica que prima en los foros internacionales.

Ahora bien, el segundo actor, el gobierno regional construye su discurso sobre la identidad en oposición al centralismo porteño y a la “excepcionalidad” de la provincia. La educación intercultural encaja dentro de su proyecto de fortalecer el poder provincial, a través de la regionalización de la enseñanza pública y de reforzar la identidad local.

Finalmente, la EBI es un reclamo de las organizaciones Mapuches, pero ellas entienden la interculturalidad como una relación *entre pares* y no *desde* un sector dominante *para* otros subalternos. Para lograrlo demandan mayor control en la elección de maestros y en la definición de los contenidos de la currícula. No obstante, articulan su demanda sosteniendo que son un pueblo originario, cuyos derechos colectivos se anclan en su pre-existencia al Estado-nación. Por ello, no pocas veces sus reclamos son denostados por su “fundamentalismo” y una supuesta propensión separatista. En suma, la educación bilingüe intercultural abre un campo de disputas donde las posiciones del Estado federal, del Estado provincial y de las organizaciones y comunidades indígenas, no admiten alineamientos definitivos. Ello abre tanto riesgos como posibilidades y es, para Briones, una muestra más de la necesidad de entender las políticas interculturales como situadas y contextuales.

El texto de Norma Fuller analiza las versiones sobre la sociedad peruana y la identidad nacional elaboradas por políticos y académicos a lo largo de la historia peruana. Según sostiene, a pesar de sus diferencias, todas se fundan en una concepción binaria de la realidad característica del pensamiento moderno. Este modelo ha producido interpretaciones diferentes e, incluso, opuestas. Una primera basada en la oposición barbarismo/civilización asume la primacía de Occidente. La segunda usa la oposición entre el buen salvaje y el civilizado corrupto para construir un relato, por el cual las civilizaciones prehispánicas serían las auténticas fuentes de la identidad nacional y el soporte para plantear un horizonte utópico. Ahora bien,

en ambos casos, la identidad nacional se construye definiendo al Perú como un país que abraza diferentes culturas y reafirmando sus raíces prehispánicas. Así, la representación de la sociedad peruana que tomó forma definitiva en la segunda mitad del siglo XX, establece que los indios y nativos son los *auténticos* representantes de la peruanidad.

Sin embargo, Fuller propone que este relato sobre la identidad nacional, más que un recuento de su compleja historia, es una de las estrategias discursivas a través de las cuales ciertos sectores, en este caso las clases medias, se apropiaron de la voz activa para identificarse como los auténticos voceros de los intereses nacionales. En este debate, el indio o nativo, aunque colocado como un protagonista central, ocupa el lugar del otro pasivo (del cual se habla). Termina señalando que el acelerado proceso de migración del campo a la ciudad y la globalización de la cultura han quebrado estas viejas dicotomías, y nos enfrentamos a nuevas formas híbridas y heterogéneas que nos fuerzan a revisar nuestros viejos moldes interpretativos y podrían, eventualmente, abrir las puertas para el diálogo intercultural.

Este ensayo muestra de qué manera la identidad supone un ejercicio selectivo de memoria y complejos juegos de poder, en los cuales las fronteras identitarias son continuamente recreadas. Señala también que las estrategias discursivas que nos permitieron inventar naciones mestizas o indígenas, han perdido vigencia frente a la creciente heterogeneidad y a la toma de la palabra de los grupos tradicionalmente excluidos.

En suma, el conjunto de trabajos aquí presentados se acerca al debate de la interculturalidad desde diferentes ángulos y experiencias concretas. Su variedad muestra que la interculturalidad es una idea compleja que puede y debe ser examinada en sus distintas dimensiones, y abordada desde múltiples perspectivas de análisis. No obstante, todos coinciden en que esta propuesta responde a cambios en la escena internacional, así como en que la edificación de sociedades democráticas nos exige perfeccionar el concepto de ciudadanía para incluir el derecho al reconocimiento de la diferencia. Sin embargo, es notorio que ninguno de los autores pretende haber encontrado la receta mágica y que, por el contrario, ellos están agudamente conscientes de las dificultades epistemológicas, políticas, económicas y culturales que entraña. Se trata pues de una obra seminal que testimonia el trabajoso proceso de construcción de una nueva propuesta, en un marco en el que las viejas certezas se desmoronan.

Bibliografía

- Anderson, Benedict (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Capitalism*. Londres: Verso.
- Bourdieu, Pierre (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Fraser, Nancy (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá: Universidad de los Andes, Siglo del Hombre editores.
- Hall, Stuart (1995). "Negotiating Caribbean Identities", en *New Left Review*. N° 209. Pp. 3-14.
- Kymlicka, Will (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Buenos Aires: Paidós.
- Zizek, Slavoj (2001). "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional", en Jameson, F. y S. Zizek, con introducción de E. Grüner, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós. Pp. 137-188.
- Zúñiga, Madeleine y Juan Ansión (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.

I.

Políticas públicas e interculturalidad

Políticas públicas e interculturalidad

Virgilio Alvarado

El tema de las políticas públicas y la interculturalidad es particularmente importante dentro de la agenda política del gobierno de la República de Guatemala, puesto que forma parte sustantiva de los compromisos firmados en los Acuerdos de Paz. Específicamente del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas.

Con el propósito de desarrollar este tema empezaré con una breve conceptualización sobre la relación entre políticas públicas e interculturalidad. Seguidamente, analizaré cómo se llevan a cabo en Guatemala poniendo énfasis en los Acuerdos de Paz y los Derechos Culturales. Finalmente, plantearé varias conclusiones y recomendaciones que, a mi juicio, son fundamentales para la orientación de las políticas públicas y para fomentar la interculturalidad tanto en Guatemala como en otros países de la región que presentan características socioculturales similares.

Breve conceptualización en torno de las políticas públicas y la interculturalidad

La interculturalidad y las políticas públicas como proceso

En términos generales el concepto de política pública se refiere a la manera como se organiza el conjunto de decisiones y acciones que confieren orientación a la actividad del Estado y que se concretizan por medio del aparato administrativo. Analizando dicho concepto, Ozslak y O'Donnell (1981: 14) puntualizan que, si bien el sentido y la extensión que cabe otorgar al término política estatal (o “pública”) son controvertidos, esta se concibe como un conjunto de acciones y omisiones que expresan la modalidad de intervención del Estado frente a una cuestión (problema) que concita la atención, el interés, o la movilización de otros actores en la sociedad civil. En este sentido, el concepto de políticas públicas se refiere al conjunto de iniciativas y respuestas manifiestas o implícitas que permiten conocer la posición predominante de un Estado frente a los problemas, necesidades y demandas de la sociedad en su conjunto.

En su sentido de proceso o acción, las políticas públicas pueden dividirse en tres fases: formulaciones, acciones y resultados (Beteta 1985: 17). Una formulación de política es una declaración explícita de algún organismo del poder del Estado que expresa la intención del gobierno de realizar determinadas acciones (programas y/o proyectos), para solucionar problemas o situaciones que afectan a determinados grupos sociales o a la sociedad en su conjunto. Generalmente, las formulaciones de política están plasmadas en los planes de gobierno o en “*documentos marco*” elaborados por el órgano técnico de planificación o por equipos de expertos.

Por acciones de política se entiende la implementación y la ejecución de planes, programas y/o proyectos, que determinadas instituciones estatales realizan para solucionar problemas, demandas y necesidades sociales y concretar los objetivos y las metas planteados en las formulaciones de política.

Los resultados de política se entienden en dos sentidos: como “*producto*” y como impacto social. El primero expresa el grado de eficiencia de la acción estatal, entendiendo la eficiencia como el logro de objetivos y metas de las políticas formalmente explícitas. Asimismo, implica la eficacia, entendida como lo “*oportuno*” del producto generado en el tiempo programado. El “*impacto social*” se refiere al efecto de las acciones públicas en el contexto social. Es decir, los cambios, las transformaciones y/o las modificaciones operados en las condiciones de vida de los grupos sociales que son los receptores directos de estas.

Multiculturalidad

Los conceptos de multiculturalidad y pluriculturalidad surgieron como reacción de los Estados nacionales ante los procesos de uniformización cultural provocados por la globalización. Estos buscan proteger la variedad cultural, y rescatar, preservar y fortalecer la cultura e identidad nacionales. Así, por ejemplo, Leno de Espinoza señala que el multiculturalismo es la convivencia en un mismo espacio social de personas identificadas con culturas variadas bajo el principio del respeto a las identidades culturales.

En el caso de Guatemala, según el acuerdo de identidad y derechos de los pueblos indígenas de Guatemala, los pueblos indígenas incluyen a los pueblos Maya, Garífuna y Xinka. El pueblo maya, a su vez, está compuesto por diversos grupos que parten de una raíz común. Su cultura está basada en los principios y las estructuras del pensamiento maya que contienen una filosofía, un legado de conocimientos científicos y tecnológicos,

una concepción artística y estética, una memoria histórica colectiva y una organización comunitaria fundada en la solidaridad y el respeto a sus semejantes.

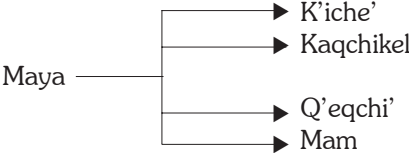
Multilingüismo

Esta es una corriente que reconoce la existencia de diferentes lenguas e idiomas en un espacio determinado o en un territorio definido, y acepta el uso de todas ellas dentro de la sociedad y el Estado. Es también el uso de uno o varios idiomas dentro de una sociedad nacional. Se califica de multilingüe a un país o región cuando utiliza dos o más lenguas en los diversos órdenes de la vida nacional.

Guatemala es un país multilingüe porque cuenta con 24 idiomas. La relación entre ellos es, empero, desigual. El castellano es un idioma consolidado y de prestigio; no así los idiomas mayas, garífuna y xinka que se encuentran relegados a categorías inferiores. Por ejemplo, el Estado y sus instituciones no utilizan estas lenguas para el desarrollo de sus programas ni para la comunicación con la sociedad.

Habitantes	Cantidad
Hablantes de idiomas indígenas en Guatemala	6.055.311
Castellano hablantes en Guatemala	4.637.380
Total	10.692.691

La pluralidad de la cultura maya se expresa en los diferentes idiomas hablados por los diferentes grupos étnicos que la conforman. Estos son:



Interculturalidad

El reto de la interculturalidad como forma de convivencia entre los pueblos es “el” desafío de los noventa. Ello se expresa en el hecho de que casi todas las últimas guerras de la humanidad han asumido tintes culturales.

Esta propuesta intenta superar los impases del multiculturalismo y la pluralidad cultural. El primero expresa solamente la coexistencia de pueblos y culturas. El segundo señala que existe interacción y coexistencia y que ello supone tanto armonía como conflicto. La interculturalidad, en cambio, sostiene que la construcción de una sociedad intercultural implica un proyecto político que permita establecer un diálogo entre culturas. Este diálogo debe partir de la aceptación de la propia identidad y de la autoestima.

Algunos de los rasgos más importantes de la interculturalidad son los siguientes:

- El convencimiento de que es preciso aprender a convivir entre culturas diferentes.
- El convencimiento de que existen vínculos, valores y otros puntos en común entre las culturas.
- El esfuerzo por prevenir los conflictos interétnicos y por regularlos y resolverlos pacíficamente.
- El convencimiento de que las culturas no son completas en sí mismas, sino que necesitan unas de las otras.
- Un necesario grado de distanciamiento crítico de las personas respecto a su propia cultura, sin que ello signifique una merma en la identificación étnica o cultural de sí misma o en su sentido de pertenencia.
- La promoción de espacios y de procesos de interacción positiva que abran y generalicen relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, cooperación y convivencia y regulación pacífica del conflicto.

Todo lo anterior se funda en tres principios:

- La ciudadanía. Esta implica el reconocimiento pleno y la búsqueda constante de igualdad real y efectiva de derechos, responsabilidades, oportunidades, así como la lucha permanente contra el racismo y la discriminación.

- El derecho a la diferencia. Este asume el derecho a la identidad y de desarrollar las propias expresiones socioculturales de todos y cada uno de los pueblos y grupos étnicos de Guatemala.
- La unidad en la diversidad. La unidad nacional no debe imponerse sino que debe ser construida por todos y asumida voluntariamente.

La interculturalidad como política pública

*No quiero que mi casa tenga murallas por los cuatro costados,
y que mis venas estén tapiadas. Quiero que las culturas de todas
las tierras circulen por mi casa tan libremente como sea posible.
Pero me niego a ser derribado por ninguna de ellas*
Mahatma Gandhi

Presento a continuación unas ideas muy concisas. Unas son afirmaciones y otras pueden ser consideradas hipótesis de trabajo. Lo importante es que sirvan para generar debate. Algunas provienen de mi experiencia como educador, otras de la lectura de varios autores¹ y, finalmente, otras son el resultado de horas de reflexión y discusión conjunta.

A lo largo de la historia han existido diversas formas de abordar la diversidad cultural y las relaciones entre poblaciones culturalmente diferenciadas. En estas relaciones se dan modelos de exclusión y dominación social tales como el etnocidio, el racismo y la xenofobia, el holocausto, el *apartheid* y la *limpieza étnica*.

También han existido supuestos modelos de inclusión, como el asimilacionismo o asimilismo. Ejemplo de ello son algunos de los movimientos *occidentalizadores*, que buscaban asimilar e *integrar* a los indígenas, a la civilización y el desarrollo. Estos tienen en común que ambos implican un proceso de pérdida de cultura. En palabras de Eduardo Galeano, “Para ser tienen que dejar de ser”.

En Guatemala lo anterior se refleja en el hecho de que la mayoría de los guatemaltecos no hemos sido educados para aceptar nuestra diversidad. Para gran parte de los estudiosos y gente común, el pueblo Maya es un problema. Entretanto la memoria de uno de los pueblos guatemaltecos - el ladino- se convirtió en “la” memoria nacional.

1. Especialmente de Malgesini y Jiménez (1997), y de la Guía de Interculturalidad del Q’anil, Guatemala, 1999.

La sociedad guatemalteca heredó de sus antecedentes coloniales una cultura elitista sobre la cual se construyó un Estado altamente excluyente, alejado abismalmente de la realidad sociocultural de su población. Este buscó imponer la cultura hegemónica sin tener en cuenta la diversa y compleja composición multilingüe, pluricultural y multiétnica de la nación guatemalteca. Por ello, los efectos de la implementación de las políticas públicas fueron intrascendentes y de bajo impacto considerando la ineficiencia e ineficacia de las mismas.

Los pueblos indígenas tienen como problemática común el haber sido excluidos de los procesos nacionales, los grandes niveles de pobreza con que viven, la discriminación de sus personas y sus idiomas, y el saqueo de sus tierras. La situación precedente se agudiza si se menciona, por ejemplo, que la población indígena, que representa un poco más de la mitad de la población guatemalteca, no ha tenido acceso a la cultura, no solo como beneficiaria sino también como instancia generadora de arte y cultura, a tal extremo que las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas son reducidas a la categoría de *expresiones folklóricas*.

Este panorama era aun más crítico en algunos sectores de la vida nacional como el cultural y el educativo, donde las políticas respondieron a los intereses coyunturales de los partidos políticos de turno o a los de los grupos sociales que asaltaron las esferas de poder a través de vías no institucionales ni democráticas. De este modo, los esfuerzos educativos estatales se dirigían a los segmentos sociales dominantes. Por ello, los beneficiarios de estas acciones han sido los integrantes de la reducida élite guatemalteca. Asimismo, los recursos materiales, financieros y, en general, institucionales se destinaban a la población que radica en la ciudad capital.

Por ejemplo, si se aprecia el peso porcentual de la asignación presupuestaria para el Ministerio de Cultura, se comprueba su ínfima participación en el contexto de la administración pública. En la actualidad, aunque el indicador de financiamiento en el nivel del presupuesto del gobierno central ha sido ascendente, este no ha logrado superar el nivel de marginación financiera, pues en una década no ha llegado a una participación que supere el 1%. La situación se vuelve más crítica si se observa el peso relativo que tiene la institución en relación con el Producto Interno Bruto (PIB), pues durante el período de análisis su crecimiento no se incrementó sustantivamente.

Participación porcentual del presupuesto del Ministerio de Cultura y Deportes, con respecto al presupuesto del gobierno central y el producto interno bruto

Concepto	1987	1990	1996	1998	2000
Participación del presupuesto del MICUDE con respecto al total del presupuesto del gobierno central.	0,80 %	0,80 %	0,40 %	0,60 %	0,90 %
Participación del presupuesto del MICUDE con respecto al PIB	0,10 %	0,09 %	0,04 %	0,08 %	0,13 %

Fuente: Anteproyectos de presupuesto del MICUDE, y memorias de labores del Banco de Guatemala, varios años. Guatemala, agosto de 2001

Si se aborda el tema del acceso de la población guatemalteca a eventos o medios culturales, deportivos o recreativos, la situación es igualmente desalentadora. Según datos del Banco Mundial, se tiene que 2 guatemaltecos de cada 10.000 reciben educación artística. Solo 2 personas de cada 1.000 pueden leer un artículo de los diarios. Solo 3 personas de cada 50.000 pueden asistir a un concierto al año. Ello demuestra que la sociedad guatemalteca sufre de una exclusión generalizada en cuanto al acceso a los recursos culturales.

Las políticas interculturales en Guatemala

*El futuro más promisorio de nuestra América
no reside en su falsa homogeneidad sino en la real
y aceptada cercanía de sus heterogeneidades*

Mario Benedetti

Con la firma de los Acuerdos de Paz se puso fin a un proceso profundamente desgastante para la población guatemalteca, durante el cual la sociedad guatemalteca se vio inmersa en una cultura de guerra, de agresión e intolerancia que, a lo largo de más de treinta años, generó serios e innumerables obstáculos al proceso de desarrollo socioeconómico nacional. De este modo, en los actuales momentos, Guatemala ocupa el último lugar en cuanto a índices de desarrollo humano en el nivel centroamericano y penúltimo lugar en comparación con los países latinoamericanos.

La aceptación de Guatemala como una nación con carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe, se logró solo en marzo de 1995 cuando se firmó el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas. Dentro de este contexto se asumió que el proceso de construcción nacional, que implica la Agenda de la Paz, requiere de una intensa y continuada participación activa y conjunta de todos los actores sociales.

Ahora bien, es importante mencionar que el concepto de interculturalidad todavía se encuentra en gestación en Guatemala. No fue sino a mediados de los años ochenta, cuando se empezó a usar este concepto y empezó a ser tratado con cierta rigurosidad en los círculos académicos y de investigación; solo a principios de los años noventa, especialmente en el año 1996, se redactó el documento del proyecto Q'nil del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Por lo tanto no se puede enunciar un concepto definitivo de interculturalidad. Sin embargo, se pueden identificar los elementos básicos que deben incluirse en una concepción inicial de interculturalidad. Estos serían los siguientes:

- Es dinámico. En ese sentido supera a la multiculturalidad. Mientras la primera enfatiza las diferencias y la coexistencia de distintas culturas, la interculturalidad señala que estas viven en una intensa relación que rebasa sus fronteras.
- El respeto y la asunción de la diversidad cultural preexistente y la necesidad de convivencia.
- La voluntad de recrear las culturas existentes.
- El surgimiento de una nueva síntesis cultural, que implica la reelaboración de los modelos originales de las culturas que coexisten.
- Implica procesos de interacción sociocultural. Interacción conflictiva pero regulada, tensa pero regulada.

En el proyecto Q'nil B, la interculturalidad se entiende como:

- Un planteamiento pluralista sobre las relaciones humanas que deberían establecerse entre actores culturalmente diferenciados dentro de un Estado democrático y participativo y dentro de una nación pluricultural, multilingüe y multiétnica.
- La promoción sistemática y gradual, desde el Estado y desde la sociedad civil, de espacios y procesos de interacción positiva que vayan abriendo y generalizando relaciones de confianza, reconocimiento

mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia.

Puede decirse que, a partir del año 1996, con la firma del Acuerdo de Paz Firme y Duradera, se inició en Guatemala un proceso innovador y dinámico en el cual se abordan estos temas en un ambiente democrático, inspirado por una voluntad política con cierto contenido participativo. El Estado guatemalteco incluye en la agenda de gobierno la necesidad de abordar el tema del fomento de las relaciones interétnicas armoniosas como premisa para la contribución de un proceso de paz sostenible. Esta propuesta busca superar las limitaciones del proyecto multicultural, agregando, a la igualdad de derechos y al respeto a la diferencia, la *intensa interacción dialéctica* entre las culturas.

En congruencia con lo anterior, se abordan temas como multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, el reconocimiento de la cultura maya como sustento original de la cultura guatemalteca, así como la valoración de que tanto la sociedad civil como el Estado deben promover aportes e intercambios que propicien el bienestar de la sociedad guatemalteca.

De igual manera, la columna vertebral de la cultura, como lo es el idioma, es un tema de especial atención en los Acuerdos de Paz. La espiritualidad maya también es elemento sustancial de los compromisos como instancia pivotal de la cosmovisión maya y de la transmisión de sus valores, así como de los demás pueblos indígenas. Dentro de la espiritualidad, se incorpora el tema de los lugares sagrados como complemento indisoluble de la espiritualidad. Los logros en esta dirección son los siguientes:

- La creación de la Comisión de Oficialización de Idiomas Mayas.
- Dentro de las políticas culturales, se diseñó la relativa a la protección y conservación del patrimonio cultural y natural. Se implementarán y fortalecerán acciones orientadas a la protección y conservación de templos, centros ceremoniales y lugares sagrados.
- Se atienden amplios sectores de población reasentada en suelo patrio, luego de haber estado en territorio mexicano, producto del enfrentamiento armado, con el objeto de rescatar, refundar y fortalecer los elementos identitarios de cultura nacional de dicha población.
- A partir del año 1996, el sector cultura y deportes ha observado un mayor financiamiento y peso porcentual de su presupuesto, con respecto al total de presupuestos del gobierno central.

- El gobierno de la República formuló, dentro de la matriz de política social, la política de interculturalidad, formulada para constituirse en eje transversal de las políticas públicas, de tal manera que se aporte la dimensión cultural a las acciones y estrategias institucionales de desarrollo humano.
- El Ministerio de Cultura y Deportes ha sido incorporado, por medio de su representación institucional, en la formulación y preparación de la **reforma educativa**, a través de la cual se están aplicando cambios profundos en el sistema educativo nacional, y reduciendo sustantivamente uno de los problemas estructurales de Guatemala.
- Por medio de las directrices derivadas del Congreso Nacional sobre Lineamientos de Políticas Culturales, se está dando alta pertinencia a las políticas culturales con la privilegiada e inmensa diversidad cultural que posee Guatemala.

A principios del año 2000, se dio un paso cuando, durante el mes de abril, la sociedad civil y las fuerzas vivas de la cultura y del deporte (participaron más de 500 representantes institucionales) fueron convocadas por el Ministerio de Cultura y Deportes al Primer Congreso Nacional Sobre Lineamientos de Políticas Culturales. Los objetivos de este evento fueron discutir temas de interés para los hacedores, promotores, difusores, e instituciones relacionadas con el sector, planteando elementos de disenso y buscando obtener consensos y llegar a conclusiones y recomendaciones que representarían elementos referenciales y orientadores para la formulación de las políticas culturales nacionales.

Es importante mencionar que, para que este proceso sea sostenible, se promovió la elección de la Comisión de Seguimiento que desempeña la función de la auditoría social, con el fin de garantizar que las acciones implementadas por el Estado se enmarquen dentro de las conclusiones y recomendaciones emanadas por el Congreso. Lo anterior permite confirmar que la participación ciudadana y el Estado, asumiendo una estrategia integradora e incluyente, pueden crear condiciones para el fomento de la interculturalidad, donde cada uno de los pueblos, etnias y expresiones culturales establezcan y cuenten con nuevas formas de convivencia como un proyecto de nación y enfrenten con solvencia los desafíos y riesgos de la globalización.

De este modo, a pesar de las grandes dificultades para potenciar la interculturalidad en el futuro inmediato, esta es viable en Guatemala siempre que se acierte en su definición y en su implementación. Para ello es

necesario explicarla de manera clara y aceptando que no es una panacea para todos los problemas socioculturales. Esta debe combinarse con otras acciones y realizaciones. Bajo esa perspectiva, el fomento de la interculturalidad debe ir acompañado de acciones encaminadas a superar las causas que dieron origen al conflicto armado interno, como son la alta exclusión del modelo del Estado guatemalteco, la intolerancia y la discriminación de los grupos que históricamente han ostentado el poder económico y político del país, así como los agudos niveles de miseria, extrema pobreza, analfabetismo, morbilidad, mortalidad, desempleo y subempleo que vive el 65% de la población guatemalteca.

La interculturalidad y la educación

Si queremos hacernos ricos y acumular... es inútil que pidamos consejo a los indígenas... Pero si queremos ser felices, unir al ser humano con el divino, integrar persona y naturaleza, compatibilizar el trabajo con el ocio, armonizar las relaciones intergeneracionales... entonces hablemos con ellos...

Leonardo Boff

Entre los compromisos suscritos está el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, firmado el 31 de marzo de 1995, donde se declara que “El reconocimiento de la identidad de los pueblos indígenas es fundamental para la construcción de la unidad nacional basada en el respeto y ejercicio de los derechos políticos, culturales, económicos y espirituales de todos los guatemaltecos”.

Un elemento que puede considerarse como alentador es el hecho de que, a partir del año 1996, con la firma de los Acuerdos de Paz, el financiamiento se recuperó, como puede verse en el cuadro anterior, ya que en 1998 se reactivó el mismo (0,60%); mientras que en el año 2000 su participación fue del 0,90% que, aunque ínfimo, es un porcentaje que denota un interés especial hacia la cultura por parte de las instancias gubernamentales. Se aprecia como una revalorización de su importancia en el desarrollo integral de los guatemaltecos y guatemaltecas.

Dentro de estos acuerdos sustantivos se encuentra el de los Derechos Culturales que en sus primeros dos numerales señala que:

La cultura maya constituye el sustento original de la cultura guatemalteca y, junto con las demás culturas indígenas, constituye un factor activo y dinámico en el desarrollo y progreso de la sociedad guatemalteca.

Por lo tanto, es inconcebible el desarrollo de la cultura nacional sin el reconocimiento y fomento de la cultura de los pueblos indígenas. En este sentido, a diferencia del pasado, la política educativa y cultural debe orientarse por un enfoque basado en el reconocimiento, respeto y fomento de los valores culturales indígenas. Con base a este reconocimiento de las diferencias culturales, se debe promover los aportes e intercambios que propicien un enriquecimiento de la sociedad guatemalteca.

Uno de los problemas estructurales que se abordan por primera vez como preocupación estatal, es la reforma educativa. Además de reconocer su importancia e influencia vital como medio de transmisión y desarrollo de los valores y conocimientos culturales, se acepta que el sistema educativo debe responder a la diversidad cultural y lingüística del país, ya que de esta manera se estará reconociendo y fortaleciendo la identidad cultural indígena, los valores y sistemas educativos mayas y de los demás pueblos indígenas, y se incluye dentro de la currícula nacional las concepciones educativas indígenas.

En atención a esos compromisos, el Ministerio de Cultura y Deportes así como las entidades públicas y de la sociedad civil, han llevado a cabo acciones orientadas al cumplimiento de los compromisos culturales asumidos en ese hecho histórico; los más importantes son los siguientes:

Avanzar hacia el paradigma de la centralidad de la cultura en la educación implica una apropiación de la historia y la cultura, y comenzar reconociendo que en el actual sistema educativo existe discriminación hacia los pueblos indígenas en cuanto a:

- La cobertura educativa, porque la población indígena es la menos atendida.
- La pertinencia cultural, pues los contenidos no se adecúan a la cultura local. Si la cultura escolar formal permite acceder al conocimiento universal, conlleva también presiones para la aculturación.
- La discriminación porque la educación bilingüe y la interculturalidad se enfocan únicamente en los pueblos indígenas y ello conduce a que se los excluya.

En este debate, la cosmovisión maya tiene una palabra que decir al resto de guatemaltecos. Su riqueza y valores pueden ayudar a construir una nueva nación².

2. Algunos de los rasgos de esta cosmovisión son la preocupación por el equilibrio de la naturaleza, la integralidad de todo, la concepción de la persona en comunidad y el respeto a las y los ancianos.

Con esta finalidad se debe reflexionar y confeccionar una propuesta pedagógica válida en torno de la educación maya que incluya el idioma, los valores, los principios, la organización y la espiritualidad de la cosmovisión maya. Para conseguir este fin se debería:

- Utilizar la metodología comunitaria y uso del consenso. Esto implica diversos niveles de acción:
 - Consulta
 - Debate
 - Consenso
 - Legitimización
- Trabajar la armonía con la naturaleza
- Ofrecer espacios para que las mujeres desempeñen su papel
- Desarrollar contenidos desde la cultura
- Utilizar la lengua materna
- Trabajar con materiales pertinentes

Conclusiones y recomendaciones

Uno de los retos centrales que el Estado tendrá que afrontar para construir la nación que viabilice y legitime, a su vez, el ejercicio del poder, es construir un sistema jurídico que tenga en cuenta las dimensiones culturales y las diferencias de los grupos sociales que integran la nación para la formulación de políticas públicas.

Las Constituciones Políticas deberán incorporar estas realidades culturales no como una “concesión”, sino como un componente estructural de la conciencia nacional. No se trata, por lo tanto, de reconocer que existen grupos indígenas en el territorio con su historia, costumbres, lenguas, etc., se trata de que la Constitución integre la totalidad de las realidades socioculturales como parte constitutiva de la nación para que cada grupo social encuentre su espacio y su función. En este sentido el Estado debe elaborar políticas públicas voluntaristas que hagan avanzar las ideas, las formas de organización y la participación ideológica, social, política, económica, etc., de tal manera que se vaya creando una nueva conciencia de pertenencia y de coexistencia. Los tres poderes del Estado tienen que asumir esta función con la conciencia clara de que se trata de un momento histórico y de una responsabilidad ante la historia: como representantes de la totalidad de los grupos sociales.

El Estado debería integrar en su seno nuevos actores sociales con representatividad y legitimidad nuevas: representatividad legitimada por la ampliación de la adhesión de una base social más amplia donde exista un reconocimiento de grupos sociales que han permanecido marginados de las instancias políticas y, por lo tanto, sin representatividad. Pero sobre todo debería integrar en un sistema jurídico los elementos nuevos que posibiliten que la realidad social tenga existencia política; es decir, en un Estado multiétnico, multicultural y plurilingüe.

La modernización y la reforma del Estado plantean un gran desafío: lograr un nuevo sistema de relaciones entre los guatemaltecos, partiendo de los principios de la interculturalidad, elementos que pueden garantizar la convivencia pacífica.

Quienes deben propiciar el proceso hacia la interculturalidad son el Estado, la sociedad civil y las diversas naciones y grupos étnicos. El Estado, como responsable de la generación de servicios públicos con alta pertinencia con las necesidades de la población. La sociedad civil como articuladora de intereses iguales para vivir y diferentes para convivir. Los diferentes grupos étnicos corresponsables de reafirmar su identidad cultural y nacional.

Tomando en cuenta que este encuentro tiene como objetivo, además de conocer las realidades socioculturales de América Latina, asumir actitudes propositivas para superar la problemática prevalente, me permito recomendar las siguientes acciones que podrían ser implementadas por parte del Estado, así como por parte de la sociedad civil, como genuina representante de las aspiraciones de bienestar para la nación. A saber:

- Promover el principio de igualdad ante la legislación nacional. Para que exista una pertinencia real entre la naturaleza de la formación social y el marco legal. Deben implementarse cambios profundos en el mismo, que respondan a una sociedad culturalmente diversa.
- El Estado debe fortalecer la democracia participativa fundamentándose en la descentralización del país.
- Ante el proceso de globalización, se deben fortalecer los esfuerzos de rescate, conservación, reconstrucción y fortalecimiento de los elementos identitarios como una de las escasas formas de que disponen los estados nacionales para contrarrestar los efectos globalizadores de los países hegemónicos.
- Definir con claridad los conceptos y diseñar una visión del conjunto de la vida social y cultural de cada país.

- Sensibilizar a la población como medio para establecer los aspectos comunes y las diferencias sustanciales.
- Generar espacios de diálogo, donde la principal regla sea saber escuchar al otro.
- Propiciar la creación de encuentros/talleres multidisciplinares en los cuales se socialice y revise la historia de cada país.
- Propiciar la convivencia no es suficiente, es necesario el acercamiento, el intercambio, para aceptar íntegramente al otro.
- Fortalecer las instituciones públicas y privadas para plantear proyectos con criterios de interculturalidad.
- Evidenciar la discriminación para implementar mecanismos para su reducción.
- Promover el conocimiento de la historia real del país con criterios multidisciplinares e interculturales.

Para sintetizar lo descrito anteriormente, podemos citar los elementos que Gustavo Porras Castejón menciona como los desafíos que el Estado tiene que asumir para realmente promover y fortalecer la interculturalidad en nuestro país. Estos son los siguientes:

- Aplicación del principio de igualdad ante la ley. El marco legal debe estar en pertinencia con la diversidad de la población guatemalteca.
- Formulación e implementación de políticas culturales y educativas que reconozcan, valoren y fomenten la multilingüidad, pluriculturalidad y multiétnicidad que caracterizan a la sociedad guatemalteca.
- Replantear la naturaleza de la inversión pública, así como la priorización, según el mapa étnico y de la pobreza.
- Promoción del conocimiento y capacitación de sus funcionarios y empleados en los conceptos y la práctica de políticas interculturales.
- Fortalecimiento de la democracia participativa, la desconcentración y la descentralización.

En lo concerniente a la sociedad civil, las recomendaciones que planteo son las siguientes:

- La sociedad civil y especialmente los diferentes grupos étnicos son corresponsables de reafirmar su identidad cultural y nacional, y de constituirse en articuladores de intereses iguales para vivir y diferentes para convivir.

- La sociedad civil debe incidir en el Estado, a través de cuotas de participación para evidenciar la equidad étnica y de género.
- Sobre la base del mapa de la pobreza, el Estado y la sociedad civil deben priorizar la inversión pública, velando por la pertinencia y calidad del gasto público, privilegiando el gasto social.
- Propiciar condiciones para una participación integral de hombres y mujeres.
- Fortalecer el quehacer de las diferentes expresiones organizativas.
- Invertir en las nuevas generaciones, en especial en la reafirmación de sus identidades.
- Capacidad técnica para replantear proyectos con visión intercultural.
- Visión global de la economía, desde las prácticas locales.
- Asesoría y acompañamiento permanente y en todo nivel.

Bibliografía

- Ávila, Yolanda (2000). “Lineamientos generales para el abordaje de la interculturalidad”. Guatemala.
- Biarez, Sylvie (1989). *Le Pouvoir local. Économica*. París.
- Beteta Vásquez, Luis Alfonso (1985). *Análisis de los recursos de la política estatal de vivienda popular*. Guatemala.
- (1997). *Estructura de poder local en la Región VI de Guatemala*. Guatemala: Instituto de Investigación y Autoformación Política (INIAP).
- Comisión de Oficialización de los Idiomas Indígenas de Guatemala (1998). *Llegó entonces la palabra*. Guatemala.
- Foucault, Michel (1992). *Microfísica del poder*. España: Edit. De la Piqueta.
- García, T. (1993). *Evangelización de la cultura maya-quiché*. Quito: ABYA.YALA.
- García Vettorazzi (1996). *Poder local y desarrollo en los municipios de San Antonio Ilotenango y Sololá*. Guatemala: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Rafael Landívar de Guatemala.
- Kottak, Phillip C. (1997). *Antropología cultural, espejo para la humanidad*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España S.A.U.
- Malgesini, G. y C. Jiménez (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La cueva del Oso.
- Ozlak, Oscar y Guillermo O'Donnel (1981). *Estado y políticas públicas: hacia una estrategia de investigación*. Compilación del Instituto Nacional de Administración Pública-INAP. Guatemala.
- Porras Castejón, Gustavo (1999). Lección inaugural, Postgrado en Políticas e Interculturalidad, Proyecto Qánil B. Guatemala: Universidad del Valle de Guatemala.
- Quiñónez López, A. (1996). *Constitución Política de la República de Guatemala*. Guatemala.
- Universidad Rafael Landívar, Ministerio de Educación, Secretaría de la Paz, ASDI (1998). *Acuerdos de paz*. Guatemala.

Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva

Fidel Tubino

Ya no es sólo la tolerancia del otro distinto lo que está en juego, sino la opción de la auto-recreación propia en la interacción con ese otro. O más aún: la tolerancia frente al otro es más apremiante porque la auto-recreación se ha vuelto una opción inminente.
Martín Hopenhayn

Los proyectos sociales y los propósitos de Estado se reflejan en las políticas públicas en general y en las educativas en particular. Una mirada panorámica del papel que han desempeñado las políticas educativas en América Latina en los últimos cincuenta años nos permite identificar fácilmente el papel que han cumplido -o que han dejado de cumplir- el multiculturalismo, la discriminación positiva y la interculturalidad en las políticas sociales de nuestro continente.

En los últimos años, las políticas educativas en América Latina han logrado ampliar el acceso social al sistema educativo. Sin embargo, los logros obtenidos son poco alentadores pues no han podido generar mejores niveles de equidad en términos de calidad de resultados.

De manera general creo que podemos decir que las políticas sociales en general y las políticas educativas en particular han pasado en las últimas décadas por dos etapas consecutivas, interrumpidas por la llamada “década perdida”.

Entre 1950 y 1980, asistimos en América Latina a la etapa de la expansión en el acceso a la educación pública en general y a la educación primaria en particular. En esta época, coincidieron la tesis de la formación del “capital humano” como fuente de desarrollo económico, con las tesis de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) centradas en la promoción de la educación básica como un derecho humano universal. Estas propuestas se reflejaron en diversos proyectos regionales que favorecieron la expansión de los sistemas educativos. Se logró, de esta manera, ampliar el acceso de la población a una educación asimilacionista, homogeneizante en términos culturales y de dudosa calidad en términos pedagógicos.

En la década de los ochenta, más conocida como “ el paréntesis de la década perdida”, las políticas sociales dejaron de ser prioritarias pues la preocupación central de los Estados latinoamericanos se centró en el problema de los enormes niveles de endeudamiento y en la implementación de los ajustes estructurales. Durante esta década decayó el gasto público en el sector educativo y se priorizó exclusivamente el mejoramiento de la gestión. Se deterioró aun más la calidad del servicio y el multiculturalismo o la interculturalidad como enfoque educativo estuvieron ausentes de la educación pública.

A comienzos de los noventa, asistimos al inicio de la segunda etapa. Es la fase de “las políticas compensatorias y la retórica de la discriminación positiva” (Reimers 2000: 3); se buscó el logro de la igualdad de oportunidades, no solamente en el acceso al sistema educativo sino también en los resultados obtenidos. El énfasis se colocó en la competitividad y la equidad. “Se utilizaron diversos términos para denominar a estas políticas. En Chile y Argentina, se hablaba de políticas de discriminación positiva; en México, de políticas compensatorias” (*Ibíd.*, p. 4). De esta manera se asignaron recursos adicionales para el mejoramiento de la educación primaria en las zonas rurales y urbano-marginales, sin que ello significara un cuestionamiento del modelo asimilacionista de la educación nacional. Es el caso del programa PARE de México y el programa de las 900 escuelas de Chile. No solamente se aumentó la inversión en la oferta educativa de los sectores más pobres, sino que se la complementó con inversión adicional en el mejoramiento de las condiciones de la demanda tratando de eliminar los obstáculos que impedían el aprovechamiento de la oferta educativa de la escuela pública por parte de los niños de los sectores pobres.

Se generaron programas de becas como el Progreso de México, la Bolsa Escola y Fundescola de Brasil. La inversión adicional del gasto público y los programas de becas mencionados mejoraron las oportunidades educativas de los sectores pobres rurales y urbano marginales, pero no los resultados educativos. La desigualdad educativa entre los sectores desfavorecidos y los favorecidos no decreció. Ello se debió, parcialmente, a que el aumento de calidad y de eficiencia en la gestión se priorizó sobre los requerimientos de equidad.

Las políticas llamadas de discriminación positiva, que se llevan a cabo en esa época, representan un avance cualitativo sobre las de equidad de la primera etapa que caracterizan el período entre 1950 y 1980, habiendo logrado la incorporación de nuevos grupos al sistema educativo es importante mejorar la calidad de esta oferta. Pero dichas políti-

cas son todavía insuficientes a propósito de reducir las desigualdades educativas y sociales (*Ibíd.*, p. 6).

En síntesis, ni se mejoró la equidad en la calidad de los resultados ni se adaptó el proceso educativo a las necesidades locales y a la diversidad cultural. Salvo algunas excepciones provenientes de iniciativas de la sociedad civil ligadas a proyectos de educación bilingüe de poblaciones indígenas en zonas rurales alejadas, la educación pública en América Latina no ha sido ni multicultural ni intercultural.

Actualmente, enfrentamos varios retos. En primer lugar, habría que consolidar e intensificar los logros de las políticas compensatorias de discriminación positiva y acción afirmativa en términos de equidad de acceso. En segundo lugar, habría que realizar una adaptación creativa de la acción afirmativa evitando la formación de “islas étnicas” que fortalecen la exclusión social y los prejuicios socioculturales, como ha sucedido en el hemisferio norte. Pero sobre todo habría que abordar con nuevos criterios los problemas de inequidad educativa, y de discriminación social y cultural pendientes. Las políticas de acción afirmativa tal como se han aplicado en los programas compensatorios en América Latina se han mantenido -en intención y logros- en los esquemas de las políticas igualitaristas y homogeneizantes de los estados nacionales. Aún no se ha planteado la meta de lograr la equidad en la diferencia. Los programas de acción afirmativa no han sido ni siquiera multiculturales.

Tenemos, por ello, que empezar por multiculturalizar la discriminación positiva, para -desde allí- avanzar hacia la interculturalidad. En otras palabras, tenemos que promover la tolerancia cultural para, sobre esa base, generar el diálogo intercultural. Esta tendría que empezar a visibilizarse en el diseño e implementación de políticas de Estado que aseguren un proceso de desarrollo sustentable de las capacidades de la gente que disminuya la asimetría social y económica existente. Pero para ello hay que radicalizar la democracia. Amartya Sen nos ha enseñado en sus estudios sobre las hambrunas en el Asia que la democracia es la otra cara del desarrollo y que el desarrollo de capacidades sin interculturalidad es un falso desarrollo, un mono-desarrollo, una forma soslayada de imposición cultural. La interculturalidad -el diálogo intercultural- como alternativa ético-política debe ser el eje transversal del desarrollo humano sustentable.

Creo que la interculturalidad debe ser parte sustantiva de la cultura política de las democracias participativas en contextos pluriculturales como el nuestro. La cultura política, la cultura de los derechos humanos de las

sociedades democráticas debe interculturalizarse, pues o es intercultural o no es democrática. La actual fusión de la cultura política de los derechos con la cultura hegemónica debe ser disuelta pues, a pesar de su procedencia cultural, la cultura política debe ser reconocida como propia por los ciudadanos de todas las culturas. El acceso a la ciudadanía y el accionar de los derechos reconocidos jurídicamente no deben implicar más el desaprendizaje forzado de la lengua y de la cultura de origen. La enajenación cultural no debe ser más la condición de posibilidad del ejercicio de la ciudadanía. Como bien señalan al respecto tanto Jürgen Habermas como Will Kymlicka, hoy día tenemos la importante tarea de interculturalizar la cultura política y comprometernos en la construcción de ciudadanías culturalmente diferenciadas.

En el presente trabajo me he propuesto hacer un balance de los alcances y de las deficiencias de las políticas multiculturales basadas en la discriminación positiva y la acción afirmativa. Partiré para ello de un cuestionamiento de las filosofías en las cuales dichas políticas se sustentan y de un balance de los resultados que producen. Deseo identificar tanto los problemas teóricos y prácticos que resuelven como los problemas que generan, las perspectivas políticas afirmativas que abren y las posibilidades transformativas que clausuran. Ello me permitirá, en un segundo momento, intentar ir más allá de las aporías del multiculturalismo y de las políticas de reconocimiento para revisar los alcances y las limitaciones de la interculturalidad como propuesta ético-política generada en el debate académico y programático latinoamericano en torno de la educación intercultural bilingüe en las poblaciones indígenas.

Este trabajo pretende ser un aporte a la discusión sobre la equidad, el multiculturalismo y la interculturalidad en América Latina. Deseo plantear desde un comienzo mi posición al respecto para luego proceder a sustentarla. Creo que en el caso de América Latina las estrategias igualitaristas de la acción afirmativa y la discriminación positiva, si bien han mejorado los indicadores de equidad en el acceso al sistema educativo, no han logrado generar mejores niveles de equidad en los resultados. De otro lado, han logrado mejorar la equidad en el acceso a una educación homogeneizante y asimilacionista. Por ello, creo que los programas compensatorios tienen que empezar por multiculturalizarse para, desde allí, hacer posible la interculturalización de los procesos formativos. La multiculturalidad es el peldaño que nos permite sentar las bases de la interculturalidad. Las estrategias multiculturales, que promueven la igualdad en la diferencia, tienen que complementarse necesariamente con estrategias interculturales que

promueven la interacción dialógica y la recreación recíproca de las identidades (Hopenhayn s/f).

Al viejo tema del respeto por el otro se acopla, no sin conflicto, la nueva aventura de mirarnos con los ojos del otro. Y entrar en esa mirada del otro me hace a mí ser otro respecto de mí (*Ibid.*).

Breve excursio histórico

Dice Michel Foucault que cada presente construye su propio pasado: escoge entre sus piezas y lo arma de acuerdo con determinadas expectativas y anticipaciones del presente. Esto es justamente lo que me propongo esbozar a continuación: una construcción narrativa que nos permitirá ubicar en un desarrollo con sentido el momento en el que nos encontramos, el tránsito entre el multiculturalismo y la interculturalidad.

La época de la discriminación explícita

El principio especulativo de la asimetría ontológica de la especie humana proporcionó a las sociedades jerárquicas el sustento filosófico de comprensión de las diferenciaciones sociales históricamente producidas como si estas fueran diferenciaciones dadas por naturaleza. Colocar lo que es del orden de la convención como si lo fuera del orden de la naturaleza fue la estrategia de legitimación moral de las relaciones de dominio de las repúblicas aristocráticas y del etnocidio colonizador. Las diferencias étnicas y de género fueron interpretadas en el horizonte de las sociedades estamentales como indicadores privilegiados de las diferencias supuestamente sustanciales entre los géneros y entre los grupos étnicos. El colonialismo eurocéntrico encontró así en la teoría de la diferenciación natural el principio especulativo justificador de las políticas que consagraron la discriminación explícita -vale decir, jurídica- entre la república de indios y la república de españoles. Esta diferenciación marca el inicio de la fisura estructural más profunda de nuestra identidad como país.

En 1930, el filósofo peruano Alejandro Deustua se oponía rotundamente a que el Estado peruano invirtiera recursos en la educación indígena pues “el Perú debe su desgracia a esa raza indígena, que en su disolución psíquica no ha podido transmitir al mestizaje las virtudes de las razas en períodos de progreso... El indio no es ni puede ser sino una máquina” (citado por Degregori 1977: 234). La discriminación explícita se expresaba, así,

no solamente en las leyes sino en el discurso de la academia. El régimen de la ciudadanía restringida fue resultado de la implementación de políticas de Estado.

Las políticas lingüísticas coloniales y post coloniales y sus planificaciones lingüísticas concretas concomitantes, explícitas o implícitas, no tuvieron como meta principal la manipulación de la situación lingüística, sino de la identidad étnica-cultural. Las políticas destinadas a conducir a los pueblos amerindios a dejar de hablar sus lenguas eran instrumento, no meta (Zimmermann 1999: 135).

La meta era, en primer lugar, lograr que los subyugados interiorizaran como autoimagen la imagen que los colonizadores tenían de ellos y, al mismo tiempo, que interiorizaran como imagen de los colonizadores la que ellos tenían de sí mismos. De esta manera se lograba no solamente deteriorar la identidad étnica de los indígenas, sino que ellos incorporaran una autoimagen negativa que favoreciera el auto-menosprecio y el aprecio del colonizador. Sabemos que los sistemas de dominio son funcionales cuando los subyugados se tornan cómplices de las relaciones de dominio. En un estudio sobre la asimilación de los indios otomíes en México, Zimmermann describe y analiza los mecanismos y las estrategias tanto oficiales como no-oficiales, formales y cotidianas

para producir este efecto de menosprecio, de devaluación y de deterioro de la identidad étnica de los amerindios, como un instrumento para persuadirlos de menospreciar ellos mismos su propia cultura y su propia lengua con el objetivo/ resultado de que dejaran de ser otomíes y que se transformaran en mexicanos (*Ibid.*, p.137).

La propia autodepreciación es el instrumento más poderoso de la opresión. Por ello, la emancipación de la opresión debe empezar por la liberación de esa identidad automutiladora impuesta. Esto es algo que algunas feministas han sostenido con acierto en relación a la autoimagen despectiva que las mujeres adoptan de sí mismas en las sociedades patriarcales.

La época de la discriminación implícita

En el siglo XVIII la teoría crítica de la Ilustración desmanteló la filosofía orgánica de las élites preilustradas de las sociedades jerárquicas y proporcionó el fundamento filosófico al desarrollo de las políticas igualitaristas

y homogeneizadoras de los estados nacionales modernos. Surgió así la educación pública gratuita como política del Estado moderno y, con ella, la ampliación de la cobertura de la educación básica a los sectores subalternos de las sociedades jerárquicas. Estas políticas inclusivas lograron la ampliación del acceso al sistema educativo a los excluidos de la ciudadanía en nombre de la igualdad de oportunidades. El logro de la equidad ciudadana universal entre los subyugados y las élites dominantes en el plano jurídico fue una conquista política muy significativa. De este modo, la lucha social por el reconocimiento de las identidades menospreciadas quedó incluida dentro del Estado de derecho de las sociedades democráticas. Pero equidad de acceso no implica equidad de resultados. Las políticas educativas públicas de la dignidad igualitaria de los estados nacionales modernos construyeron las identidades nacionales consolidando la discriminación étnica y de género dentro de ellos como estrategia soslayada de unidad nacional. De esta manera

...en aras de la construcción de una identidad y cultura nacionales, el proyecto uniformizador suponía un desaprendizaje paulatino, pero seguro, de las instituciones y expresiones culturales y lingüísticas propias. En ese marco, la integración fue asumida no como articulación democrática ni, menos aún, como la cohesión social en aras de ideales comunes sino, más bien, como la absorción o asimilación cultural y lingüística de las minorías sociológicas indígenas –que en varios casos constituían verdaderas mayorías nacionales– por parte de los sectores hegemónicos de nuestras sociedades (López 2001: 383).

De esta forma, el asimilacionismo cultural uniformizador fue la estrategia de dominación de las culturas subalternas de las políticas educativas de la dignidad igualitaria. Las políticas de la dignidad igualitaria son políticas de discriminación implícita. Su supuesta neutralidad comprensiva las torna ciegas a las diferencias y su ceguera no es, en realidad, otra cosa sino el reflejo de la expansión de la cultura hegemónica. En nuestros países la integración nacional pasó –con mayor o menor éxito– por la subordinación asimiladora de las culturas originarias a los paradigmas contenidos en la cultura urbana castellano hablante de las élites. La cultura ilustrada contribuyó decididamente para que, en el foro y en la academia, se fuera abandonando progresivamente la apología de la discriminación explícita. Paralelamente, las culturas de los subyugados eran constreñidas a asumir identidades que les eran ajenas y a desaprender las propias. Esto generó la reaparición de estrategias de sobrevivencia y de resistencia cultural pues las

culturas no se extinguen, se transforman. El proceso ha sido lento, como suelen ser los procesos políticos, con marchas y contramarchas. En el Perú el proceso de implementación del “paradigma populista, incluyente pero homogeneizador” (Degregori 2001: 92) se inició en los primeros años del Oncenio de Leguía (1919- 1930). Tuvo retrocesos y fue retomado luego con el primer gobierno de Belaunde (1963- 1968) y el gobierno militar de Velasco (1968-1975).

El discurso filosófico ilustrado se transformó en el discurso programático de las repúblicas modernas. Contribuyó a generar políticas inclusivas pero, al mismo tiempo, uniformadoras y asimilacionistas. En nombre de la igualdad y la dignidad humana universal soslayaron y avasallaron las diferencias. Hoy podemos mirar hacia atrás y decir como Goya que “los sueños de la razón producen monstruos”. La supuesta neutralidad moral y cultural de los Estados democráticos y liberales –comprometidos en principio exclusivamente con los derechos individuales– soslayan el compromiso del Estado liberal con el florecimiento y la expansión de una cultura hegemónica: aquella que proporciona funcionalidad social. La tolerancia liberal cumple desde entonces una función ambigua. Por un lado descalifica la práctica de la discriminación explícita propia de las sociedades jerárquicas estamentarias pero, por otro lado, la promueve.

El punto más crucial en este proceso es precisamente el ataque a la identidad étnica-cultural (y personal), porque el deterioro de la identidad con la internalización de los valores ajenos incita al deseo de asimilarse. Así, este deseo parece surgir del individuo mismo y no como obligación de afuera (Zimmermann 1999: 133).

Esta es la estrategia de coacción que subyace en las políticas liberales. Los ciudadanos, según ley, disponen de libertad para elegir la identidad y el culto de su preferencia. La planificación asimilacionista de la identidad funciona en un plano tan implícito que se filtra en los propios actores sociales discriminados como si fuera el propio deseo de estos. Esta es una de las razones por las que en los proyectos de educación bilingüe intercultural en poblaciones indígenas andinas y amazónicas, los padres de familia se oponen o ven con desconfianza la enseñanza de las lenguas originarias. La no-funcionalidad de estas lenguas es parte de la planificación de la identidad que se puso en marcha con la creación de los estados nacionales y con el liberalismo de la neutralidad.

Hoy disponemos de convenciones internacionales contra la discriminación cultural y de género, leyes antidiscriminatorias y mecanismos proce-

sales para combatirla. Pero, por otro lado, los hábitos y los comportamientos discriminatorios que la ley combate se reproducen a través de la educación pública estandarizada y homologadora, formal y no formal de los Estados modernos. De esta manera, se consagra la práctica de la discriminación implícita a través de la implementación de políticas de identidad de Estado que buscan uniformizar las identidades étnicas no-occidentales bajo el molde de la cultura propia de la lengua nacional cohesionadora del tejido social. Los liberales sostienen que la construcción de una identidad común de pertenencia es una necesidad objetiva del Estado nacional.

Es una exigencia funcional de la economía moderna que necesita una fuerza de trabajo móvil, educada y culta. En segundo lugar, refleja la necesidad de un alto nivel de solidaridad dentro de los Estados democráticos modernos. El tipo de solidaridad esencial para un Estado del bienestar exige que los ciudadanos tengan un fuerte sentimiento de identidad común y pertenencia común, y se da por supuesto que esta identidad común requiere (o, cuando menos, se ve facilitada por) una lengua y una historia comunes. En tercer lugar, la provisión de una educación pública estandarizada para toda la sociedad se ha considerado algo esencial para asegurar la igualdad de oportunidades para las gentes de distintas clases, razas y segmentos de la sociedad (Kymlicka 1996: 113).

No creo que haya que dejar de insistir en la consolidación de las identidades nacionales como identidades cohesionadoras de las identidades locales al interior de un Estado por intermedio de la educación pública. Los radicales sostienen que los proyectos nacionales de los Estados modernos son caducos y que han sido causa de guerras y de legitimación de la violencia injustificada. Creo que tienen razón, pero no toda la razón. Tienen razón porque la educación pública no solo estandariza y unifica sino que somete y soslaya las diferencias. Pero no tienen razón porque –como sugieren– abandonar el proyecto de unificación identitaria conduce a la larga al aislacionismo cultural, al particularismo excluyente y al atomismo social; lo que es causa también de muchas guerras y de violencias injustificadas. Que la unificación lingüística e identitaria no sea excluyente ni hacia afuera (las otras culturas nacionales) ni hacia dentro (las culturas locales): ese es el reto de una educación pública intercultural.

A lo largo de la historia hemos aprendido que insistir exclusivamente en las semejanzas fue y es tan nocivo como resaltar exclusivamente las diferencias. El culto a las semejanzas conduce a un igualitarismo que

invisibiliza la inequidad, la coacción cultural y la asimilación forzada de las culturas subalternas a la cultura hegemónica. Pero, por otro lado, el culto a las diferencias conduce fácilmente a un atomismo cultural que no solo desarticula el tejido social –en el caso peruano, un tejido ya fragmentado estructuralmente–, sino que contribuye a generar aislacionismos culturales y, con no poca frecuencia, a generar las condiciones para la emergencia de los fundamentalismos étnicos y/o a los nacionalismos exacerbados. Entre el igualitarismo abstracto del modelo liberal y el atomismo social del comunitarismo tradicionalista, creo que el manejo razonable de las diferencias es el principal reto de las democracias actuales.

El multiculturalismo y las políticas de la diferencia

En esta parte deseo describir y analizar los principales cambios que se han operado como expresión de la crisis del proyecto ilustrado, tanto en el orden del pensamiento como en el orden de las políticas de Estado en las que las nuevas ideas se reflejan. Este es el caso del multiculturalismo y las políticas de la diferencia (I.M. Young) o políticas de reconocimiento (Ch. Taylor) basadas en el principio de la discriminación positiva.

El multiculturalismo como doctrina no renuncia a los grandes ideales sociales de la Ilustración. El proyecto ilustrado surgió como respuesta a la necesidad de implementar formas razonables de manejo de los inevitables conflictos de la vida colectiva a través de procedimientos y reglas de juego pactadas socialmente. La búsqueda y la puesta en práctica de formas de convivencia humana basadas en el respeto a las diferencias, la equidad social y la solidaridad humana fueron los grandes ideales del proyecto ilustrado. El respeto incondicional a la autonomía personal de los individuos y la autonomía colectiva de los pueblos solo podían tener como principio rector el ideal de la tolerancia mutua. Visto de esta manera, el multiculturalismo no es otra cosa sino un intento de abordar y resolver los problemas que generaron las políticas de la dignidad igualitaria. Estas últimas, intentando plasmar los ideales de la Ilustración, produjeron nuevas formas de inequidad social e intolerancia cultural entre las nuevas élites de las culturas hegemónicas de los estados nacionales y las gentes de las culturas subalternas. El multiculturalismo se ha propuesto radicalizar los ideales de autonomía y tolerancia de la Ilustración. Para ello es preciso abandonar la metafísica sustancialista que sustentaba la antropología filosófica del pensamiento ilustrado, y desarrollar una filosofía de la identidad más afín con las exigencias del respeto a la diversidad cultural de los nuevos tiempos. La

ética de la autenticidad que plantearon los pensadores historicistas del siglo XIX sirvió como fuente de inspiración. Me refiero de manera particular a la filosofía de Johann Gottlob Herder, para quien el ideal moral de la autenticidad consiste en aprender a construir y repensar la propia originalidad de la que somos autores. Ser fiel a sí mismo no es vivir en conformidad con una esencia preestablecida. El “*sí mismo*” (el *selbst*, o el *self*) no es una entidad metafísica subsistente sino mi propia originalidad, algo que yo construyo y descubro. “Herder aplicó su concepción de la originalidad en dos niveles, no sólo a la persona individual entre otras personas, sino también a los pueblos que transmiten su cultura entre otros pueblos. Y lo mismo que las personas, un Volk debe ser fiel a sí mismo, es decir, a su propia cultura” (Taylor 1993: 51). Ya en el historicismo alemán post-ilustrado se planteó la aporía de la identidad y de la autenticidad. Ser fiel a sí mismo implica por un lado fidelidad a mi original modo de ser individual y, al mismo tiempo, al modo de ser propio del pueblo o de la cultura a la que pertenezco.

Teóricamente, fue el desarrollo del concepto post-ilustrado de identidad el que hizo posible el surgimiento de las políticas de las diferencias propias del multiculturalismo anglosajón. La dualidad ilustrada entre identidad primaria universal e identidades particulares secundarias no resistió a la crítica comunitarista. Postular la existencia de una identidad primaria universal en la que se funda la igualdad de la especie humana y una multiplicidad de identidades secundarias y accesorias –al interior de las cuales quedan relegadas las identidades étnicas, sexuales y de género–, desconoce que las identidades individuales son entidades arraigadas en un *éthos*, en una tradición, en un horizonte moral que es el de la cultura de pertenencia. Y que dicha pertenencia no es un rasgo accesorio, contingente, accidental, sino que es una propiedad a priori, necesaria, esencial a la identidad individual. Por ello, el multiculturalismo comunitarista sustituye el dualismo ilustrado de la naturaleza humana por una concepción unitaria de la identidad entendida no como esencia inmutable y subsistente, sino como construcción dialógica y narrativa sobre el fondo de una tradición.

En la concepción post-ilustrada de la identidad hay tres rasgos que deseo resaltar:

1. Que entre la identidad primaria y las identidades secundarias hay un vínculo conceptual, a tal punto que no podemos concebir una sin las otras y viceversa. De ello se deduce que el respeto a la identidad primaria pasa necesariamente por el respeto a las identidades secundarias. O, más aún, que tal diferenciación no solamente no alude a una

- diferenciación real, sino que es analíticamente incorrecta, pues genera conceptos que, en lugar de contribuir a la inteligibilidad de la complejidad de los procesos identitarios, la enturbian y nos confunden.
2. Que la identidad –el self–, sea de un individuo o de una colectividad, es una realidad esencialmente dialógica. Se construye en la alteridad, no preexiste a ella. Empezamos a construir nuestras identidades en la socialización primaria en relación y en confrontación con nuestros “otros significativos”. Luego en la socialización secundaria la identidad se recrea y consolida interactuando con los otros en las instituciones de la sociedad civil –escuelas, grupos de pares, clubes, iglesias, etc.– e interactuando con el Estado en tanto ciudadanos a quienes se les reconoce derechos y obligaciones.
 3. A diferencia de la concepción sustancialista y monadológica de la persona propia de la Ilustración, el reconocimiento aparece como la dimensión fundante y consustancial de las identidades individuales y colectivas. La autoconciencia existe como entidad reconocida, sostenía Hegel al comienzo de la dialéctica del Amo y del Esclavo en la Fenomenología del Espíritu.

Toda conciencia busca el reconocimiento de otra conciencia, y esto no es señal de una falta de virtud, pues, sólo podemos florecer en la medida en que se nos reconoce (Taylor 1993: 73).

En el plano de la vida privada, el reconocimiento se produce en las relaciones empáticas de amor y de cuidado recíproco. En este nivel, el reconocimiento es necesario para la generación de la autoconfianza en nuestras capacidades amorosas, emotivas y pulsionales. Este es el núcleo sobre el cual se construye la afirmación del yo. El reconocimiento pulsional es la base de la identidad subjetiva.

En el plano de la esfera pública, las políticas de reconocimiento de las identidades han empezado a desempeñar una función cada vez más relevante. A diferencia de las políticas igualitaristas y homogeneizantes de los estados nacionales modernos, “con la política de la diferencia lo que pedimos que sea reconocido es la identidad única de este individuo o de este grupo, el hecho de que es distinto de todos los demás. La idea es que, precisamente, esta condición de ser distinto es la que se ha pasado por alto, ha sido objeto de glosas y asimilada por una identidad dominante o mayoritaria” (*Ibíd.*, p. 61). Por ello, las políticas de la diferencia del multiculturalismo están llenas de denuncias contra la discriminación implícita del liberalismo

de la neutralidad de los estados nacionales. Se inspiran en el ideal ilustrado de la tolerancia como principio de una convivencia razonable basada en el respeto a la autonomía de los individuos y de los pueblos.

El multiculturalismo no considera el proyecto cultural de la Ilustración como un proyecto inviable que genera en la práctica necesariamente lo opuesto de lo que se propone en teoría. Es cierto que la razón engendra monstruos, pero la abdicación de la razón también los engendra. El problema no está en la intencionalidad de la Ilustración, en el proyecto ilustrado, sino en sus formas de realización, en los discursos programáticos que se fundaron en ella. Para los multiculturalistas el proyecto ilustrado es un proyecto inacabado. De lo que se trata no es de rechazarlo en nombre de un deconstruccionismo post-moderno disolvente y finalmente neo-conservador. Se trata de realizarlo. En política, el reconocimiento de la dignidad humana y de los derechos individuales, civiles y políticos pasa, necesariamente, por políticas de reconocimiento de las diferencias. No olvidemos que “la demanda universal impele a un reconocimiento de la especificidad” y que por ello “la política de la diferencia brota orgánicamente de la política de la dignidad universal” (*Ibid.*, p. 62). Busca radicalizar el igualitarismo abstracto de la Ilustración, realizarlo históricamente y, al hacerlo, entran inevitablemente en graves contradicciones teóricas y prácticas. Los defensores de las políticas de la dignidad igualitaria reprochan a los defensores de las políticas de reconocimiento de las diferencias¹ que estas vulneran el principio de la no discriminación, pues hacen de las diferencias secundarias entre los ciudadanos la base para el tratamiento diferenciado entre ellos. Los defensores de las políticas del reconocimiento reprochan a las políticas de la dignidad igualitaria el hecho de

...que constriñen a las personas para introducirlas en un molde homogéneo que no les pertenece de suyo... la sociedad supuestamente justa y ciega a las diferencias (se refiere a las sociedades democráticas liberales de Occidente) no sólo es inhumana (en la medida en que suprime las identidades) sino también, en una forma sutil e inconsciente, resulta sumamente discriminatoria (*Ibid.*, p. 67).

Los multiculturalistas más radicales sostienen que el liberalismo de la neutralidad (llamado también liberalismo 1) no es sino un particularismo

1. De ahora en adelante denominaremos a las políticas de la dignidad igualitaria con la sigla “PDI” y a las políticas del reconocimiento de las diferencias como “PRD”.

disfrazado de universalidad, un credo combatiente que en nombre de la tolerancia cultural avasalla las otras culturas y de forma soterrada contribuye a la colonización del imaginario social de las gentes de las culturas subalternas. Frantz Fanon en su importante trabajo sobre “Los condenados de la tierra” se permite sostener con acierto que los proyectos colonizadores no hubieran tenido éxito sin una doble imposición: a) la imposición de la autoimagen que los colonizadores manejaban de sí mismos como imagen que los colonizados manejaban de los colonizadores, y b) la imposición de la imagen que los colonizadores manejaban de los colonizados como autoimagen que ellos manejaban de sí mismos.

Esta doble imposición constituye la doble cara de la colonización del imaginario social de los pueblos subyugados. Por ello, los proyectos emancipadores han de empezar desmantelando la autoimagen despectiva que los subyugados manejan de sí mismos y la imagen sobrevalorada que manejan de sus dominadores. Esta idea “se ha vuelto crucial para ciertas corrientes del feminismo y también es un elemento muy importante del actual debate sobre el multiculturalismo” (*Ibid.*, p. 96).

El multiculturalismo y la práctica de la discriminación positiva

Las políticas de la diferencia se inspiran en el principio de la discriminación a la inversa que no es sino la aplicación del principio de la diferencia de la concepción política de la justicia de John Rawls al campo de la legislación.

Rawls es importante porque –como bien señala Donald Dworkin– ha logrado conceptualizar y sistematizar la concepción de la justicia que opera en el nivel intuitivo en las personas que participan de la cultura política pública de las democracias modernas. Es por ello que la legislación que operativiza la concepción política –no moral– de la justicia como imparcialidad, es una legislación socialmente legitimada en las sociedades liberales, donde los ciudadanos de distintas procedencias culturales o religiosas se pueden sentir plenamente reconocidos. Este es el caso de las leyes que se inspiran en el principio estratégico de la discriminación positiva, como es el caso de las leyes de cuotas. Quienes se pronuncian en contra de ellas no pueden recurrir al argumento de que son injustas, pues la promoción de la equidad de oportunidades respetando las diferencias de género o de procedencia cultural es parte de su concepción intuitiva de la justicia. Cuando se las objeta es por ser incompletas, insuficientes, que solo favorecen a los grupos menospreciados que mayor bulla hacen, etc. Las leyes de cuotas son medidas cuantitativas, igualitaristas, supuestamente transitorias y de

carácter afirmativo, no transformativo. Vienen a ser medidas de emergencia, de corto plazo, que no atacan directamente las causas de la discriminación de las mujeres y de los indígenas en las sociedades patriarcales. Su justificación solo puede ser que posibilitan el acceso de los excluidos –las mujeres y los indígenas, o las mujeres indígenas– a las esferas públicas nacionales y locales del país. Las cuotas no se justifican por sí mismas sino por el uso que se hace de ellas. Se justifican si, y solo si, los representantes de los grupos socialmente menospreciados generan debates públicos, argumentan, sustentan y obtienen consensos en torno de propuestas legislativas a su vez discutidas con los sectores que representan y legitimadas por ellos.

Es fundamental que los representantes que acceden a las esferas públicas de la sociedad en virtud de las cuotas transitorias propongan y logren la implementación de medidas transformativas que contribuyan a generar cambios cualitativos en las estructuras políticas y en el imaginario colectivo. No olvidemos que la solución al problema de la discriminación sistemática no es cuantitativa sino cualitativa. No se trata de luchar para ampliar numéricamente cada vez más las representaciones de los grupos menospreciados. Más importante que la cantidad de representantes es la calidad de los mismos, su capacidad para sustentar propuestas transformativas y generar consensos hacia dentro y hacia fuera de los grupos discriminados. Las medidas de corto plazo se desvirtúan cuando tratamos de hacer de ellas medidas de largo plazo pues terminan sustituyendo a estas últimas. La discriminación positiva es un principio que genera medidas afirmativas, no transformativas. Y las soluciones transformativas no son resultado de la acumulación cuantitativa de medidas afirmativas. Son procesos de lucha política a largo plazo en las esferas públicas de las sociedades democráticas.

Las leyes basadas en la discriminación positiva son necesarias como medidas transitorias, a corto plazo, que no se justifican por sí mismas sino en tanto son capaces de promover la autonomía pública de los grupos menospreciados y, de esta manera, generar las condiciones necesarias para la promoción democrática de las transformaciones estructurales a largo plazo. No obstante, suelen tornarse crónicas, y cuando ello sucede son signo de que:

- O estamos en un proceso transformativo a largo plazo y que es tan complicado políticamente que demanda una prórroga constante de las medidas transitorias.
- O están cumpliendo una función analgésica. Algo así como una válvula de escape para canalizar el malestar que produce la inequidad social en los menospreciados culturalmente.

La discriminación positiva “no justifica algunas de las medidas que hoy se piden en nombre de la diferencia, y cuyo objetivo no es el de hacernos retroceder, a un espacio social ciego a la diferencia sino, por el contrario, conservar y atender las distinciones, no solo hoy sino siempre” (*Ibíd.*, p. 64).

Es cierto, sin lugar a dudas, que el multiculturalismo resuelve muchos de los problemas que generan las políticas igualitarias –PDI– del liberalismo de la neutralidad propias de las democracias constitucionales modernas. Ha hecho posible el ingreso de muchas de las demandas de los grupos discriminados a la legalidad y al Estado de derecho. Sin embargo, ha abierto nuevos problemas y ha soslayado otros. Vamos a mencionar algunos de ellos, que han dado lugar a sugerentes debates públicos entre intelectuales del mundo comprometidos con la democracia y la emancipación de los pueblos subyugados.

La crítica habermasiana a la “ecología cultural” multiculturalista

La democracia no puede seguir siendo reducida a la regla de las mayorías. La democracia no es el despotismo de las mayorías porque está diseñada preferencialmente para hacer posible la protección de los derechos civiles y políticos básicos de los individuos frente al Estado y frente a las mayorías. Piénsese en los reclamos de linchamiento sumario de los violadores de niñas, de dictadores, de terroristas y –en los llamados países civilizados– de extranjeros de procedencia árabe. La democracia incluye por ello reglas que estructuran, dividen, limitan, fiscalizan y promueven la vigilancia ciudadana del uso del poder. El compromiso impostergable y por ello primero –aunque no último– de la democracia liberal es con los derechos individuales civiles y políticos básicos de los ciudadanos. ¿Cómo se concilia esto con los legítimos reclamos de reconocimiento de las identidades colectivas y con las demandas de igualación de derechos de las distintas formas de vida culturales? Derechos individuales versus derechos colectivos: he ahí el dilema. Frente a la emergencia en las sociedades democráticas de las luchas sociales por el reconocimiento de las identidades colectivas protagonizadas por los movimientos feministas, los pueblos indígenas del Tercer Mundo y las minorías de las sociedades multiculturales del norte, Habermas plantea el siguiente problema:

No exige acaso el reconocimiento de las formas de vida y tradiciones culturales que están marginadas, ya sea en el contexto de una cultura mayoritaria o en el de la sociedad mundial dominada por el Atlántico

Norte o de un modo eurocéntrico, garantías de status y de supervivencia y, en cualquier caso, un tipo de derechos colectivos que hacen estallar en pedazos nuestra tradicional autocomprensión del Estado democrático de derecho que está cortada en base al patrón de los derechos individuales y que, en este sentido, es “ liberal? ” (Habermas 1999: 191).

Pero el reconocimiento de la autonomía como derecho básico nos da la potestad de elegir nuestra identidad, nuestro proyecto de realización, a escoger lo que deseamos ser incluso en contra de los ideales normativos de nuestra cultura de pertenencia primaria. Cuando hay conflicto entre la identidad personal que deseo elegir y la identidad colectiva a la que pertenezco, ¿cuál de las dos identidades debe sacrificarse? En otras palabras, ¿qué es lo razonable hacer y por ende promover desde el Estado cuando hay conflicto entre el ejercicio de los derechos individuales y la defensa de los derechos colectivos de los pueblos?

El multiculturalismo anglosajón –más próximo de las tesis comunitaristas que de las tesis liberales– apuesta por la subordinación de la autonomía individual en función de la defensa de las identidades culturales. La pertenencia comunitaria –dicen– es indesligable de la identidad personal. El respeto a las identidades particulares pasa necesariamente por el respeto a las tradiciones en el marco de las cuales los individuos construyen sus planes de vida y sus proyectos de realización personal. De ello se deriva, por ejemplo, que las escuelas deban alfabetizar a los niños obligatoriamente en lengua materna y que en los juzgados civiles y penales se administre justicia en la lengua local.

El caso de Quebec es bastante ilustrativo al respecto².

Para entender el problema que plantean los derechos colectivos en las sociedades comprometidas con la defensa de los derechos individuales, Michael Walzer nos propone hacer una distinción –muy operativa por cierto– entre el liberalismo 1 y el liberalismo 2 (Walzer 1993: 139-40). El liberalismo 1 prioriza su compromiso con los derechos individuales. De allí deriva la necesidad de postular un Estado neutral tanto religiosa como culturalmente. El liberalismo 2 asume el compromiso prioritario con “la supervivencia y el florecimiento de una nación, cultura o religión en particular” (*Ibid.*, p. 140), siempre y cuando la protección de los derechos indi-

2. Al respecto véase el análisis de Taylor sobre la situación canadiense (1993: cap. III).

viduales no se vea vulnerada. Pero cuando tienen que optar entre la supervivencia cultural y el respeto a los derechos individuales, a veces, optan por la supervivencia cultural. No obstante, el liberalismo 2 es tolerante pues contiene como una de sus opciones al liberalismo 1. Es el caso del Québec canadiense. El multiculturalismo nórdico es liberalismo 2. La democracia norteamericana es liberalismo 1. Los multiculturalistas no han cesado de desenmascarar al liberalismo 1, toda vez que la neutralidad cultural del Estado es una máscara pues “todas las naciones-Estado actúan para reproducir a hombres y mujeres de cierta índole” (*Ibid.*, p. 141). El Estado no puede dejar de decidir qué lengua y qué historia promover en la educación pública y, de esta manera, sella su compromiso con la promoción de una cierta identidad cultural colectiva. El liberalismo 2 es, en otras palabras, un intento de practicar la ecología cultural sin vulnerar los derechos individuales. Ha sido Will Kymlicka quien ha logrado desarrollar esta opción política de ecología cultural en democracia. En realidad, cuando el Estado postula neutralidad cultural está colocando a los ciudadanos frente a una libertad de opción cultural ilusoria, no real. Pues si un ciudadano tiene que elegir entre una cultura societal con funcionalidad social –la cultura hegemónica– y otras culturas disfuncionales, el ciudadano está siendo coactado a enajenarse de su cultura de procedencia, asimilarse a la cultura hegemónica para poder acceder a la educación pública, al circuito laboral, a la administración de justicia, a los medios de comunicación, etc. De lo que se trata es de generar las condiciones que permitan a los ciudadanos el ejercicio de su libertad individual de escoger su identidad, su credo, su horizonte moral. La tesis central de Habermas –que le permite percibir las deficiencias inherentes a las políticas multiculturales– es que entre la autonomía privada y la autonomía pública hay un vínculo originario, conceptual. Es decir, que no se puede ni producir ni entender una sin la otra. En otras palabras, lo que sostiene Habermas es que entre las libertades negativas y las libertades positivas no hay una conexión accesoria o circunstancial, sino absolutamente necesaria, se podría decir, sustancial³. Desde este punto de vista, el

3. La diferencia entre las libertades positivas o “libertades de los antiguos” y las libertades negativas o las libertades de los ‘modernos’ se remonta a la obra de Benjamin Constant. Posteriormente, Ishaia Berlín retoma esta terminología para designar la distinción que hay entre la libertad de, es decir, como ausencia de obstáculos -la libertad negativa- y la libertad para, es decir, como capacidad de autorregulación tanto individual como colectiva. La libertad negativa alude al ejercicio de los derechos civiles y de la autonomía individual. La libertad negativa se refiere al ejercicio de los derechos políticos

liberalismo 1 como el liberalismo 2 adolecen del mismo defecto en tanto que promueven políticas paternalistas de protección de derechos que “no tienen en cuenta que los destinatarios del derecho sólo pueden adquirir autonomía (en el sentido dado por Kant) en la medida en que ellos mismos puedan comprenderse como autores de las leyes a las que están sometidos como sujetos privados” (Habermas 1999: 144), pero el Estado democrático de derecho no puede ser ciego ni neutral frente a las desigualdades sociales o a las diferencias culturales. Si los hombres y las mujeres construyen sus identidades a través de los procesos de socialización, entonces un Estado democrático de derecho “reclama precisamente aquella política de reconocimiento que protege la integridad del individuo incluso en los contextos de vida que configuran su identidad” (*Ibíd.*, p. 195).

De lo que se trata, por lo tanto, no es de criticar las políticas de la diferencia y no proponer nada a cambio. Sabemos que el proteccionismo es necesario como medida transitoria en determinadas circunstancias, como fue el caso de los regímenes de protección de tierras de las comunidades indígenas, o ciertas medidas legislativas de protección de culturas en extinción.

Pero eso no nos exime de la necesidad de sacar a las políticas de la diferencia del paradigma liberal y paternalista en donde se hallan y redefinirlas desde el paradigma de la democracia participativa; esto quiere decir que las “libertades subjetivas de acción deben ser clarificadas en la esfera pública de la política, esto es, en la confrontación sobre la interpretación pública de las necesidades” (*Ibíd.*, p. 197). Los propios afectados tienen que articular y sustentar en discusiones públicas sus derechos individuales y sus derechos colectivos. Las esferas públicas, sean nacionales o locales, son los espacios sociales del empoderamiento de la ciudadanía. La sociedad civil y el ejercicio de la autonomía pública tienen que ser el sustento de las políticas de reconocimiento. No es a través del paternalismo de la acción afirmativa del Estado liberal que se produce el empoderamiento de los excluidos. La ciudadanía culturalmente diferenciada es una conquista social y la esfera pública es el lugar de la lucha por el reconocimiento en el

como garantía de la participación, autoría colectiva y legitimación social del Estado democrático de derecho. Las libertades positivas se refieren en este sentido a la autonomía pública. Los liberales priorizan las libertades negativas sobre las libertades positivas, los republicanos priorizan las libertades positivas sobre las libertades negativas. Habermas -en su teoría de la democracia deliberativa- insiste en el carácter indisoluble de ambas autonomías.

Estado democrático de derecho. Para que la ciudadanía no sea una forma soslayada de imposición cultural, la apropiación de la cultura política del reconocimiento y de la participación democrática tiene que desprenderse de los paradigmas de la cultura hegemónica e inculturarse en los éthos de la gente. El ejercicio de la ciudadanía culturalmente diferenciada pasa necesariamente por la adquisición de discursos y prácticas políticas que hacen posible la participación “de modo efectivo en la competición por los recursos y la protección del grupo así como por los intereses individuales en una arena política compartida” (Raz 1994: 67-9). Pero esos discursos y esas prácticas participativas que se intercambian en los espacios públicos tienen que construirse consensual y democráticamente. En otras palabras, en una democracia radical, es decir, interculturalmente construida, la razón pública es a su vez una construcción pública que no debe conllevar prácticas subliminales de imposición cultural.

Creo que la gran enseñanza que nos deja Habermas sobre las insuficiencias de la discriminación positiva y las políticas multiculturales de las democracias liberales es que se hacen crónicas porque es un error aplicar el punto de vista ecológico a las culturas en extinción. Tenemos que aprender por lo contrario que

...la protección de las tradiciones y de las formas de vida que configuran las identidades debe servir, en último término, al reconocimiento de sus miembros, no tiene de ningún modo el sentido de una protección administrativa de especies. El punto de vista ecológico de la conservación de las especies no puede trasladarse a las culturas. Las tradiciones culturales y las formas de vida que en ellas se articulan se reproducen normalmente por el hecho de que convencen a aquellos que las abrazan y las graban en sus estructuras de personalidad, es decir, porque motivan una apropiación productiva y una prosecución de las mismas (Habermas 1999: 210).

Las culturas se conservan transformándose y solo el ejercicio de la autonomía crítica de la gente puede garantizar que esta transformación, inherente a las relaciones interculturales, no se convierta en pasiva asimilación de las culturas originarias a las culturas societales nacionales. Las culturas precisan autocomprenderse, vale decir, acceder al pensamiento reflexivo, pues la conciencia crítica es la condición de la autonomía cultural. La libertad de decir sí o no hoy en día constituye una condición necesaria para la apropiación y preservación de una herencia cultural. Bajo las condiciones de una cultura que se ha hecho reflexiva, solo pueden mantenerse aquellas tradicio-

nes y formas de vida que vinculan a sus miembros con tal que se sometan a un examen crítico y dejen a las generaciones futuras la opción de aprender de otras tradiciones o de convertirse a otra cultura y zarpar de ella hacia otras cosas. Las culturas solo sobreviven si obtienen de la crítica y de la secesión la fuerza para su autotransformación (*Ibíd.*, p. 212).

Es falso que las tradiciones se conservan opacando el pensamiento crítico o que este es una amenaza culturalmente determinada contra las culturas tradicionales. Creo que no debemos confundir tradicionalismo con tradición. El tradicionalismo es una sacralización de la tradición. Al reificarla la congela y la priva de su fuerza vivificante. Los que practican la ecología cultural practican el tradicionalismo acrítico bajo la forma del conservacionismo y la defensa de las culturas. Consideran que la apología de “lo propio”, es decir, del “núcleo duro” de las identidades culturales consiste en un repliegue forzoso al pasado. Hoy sabemos, sin embargo, que cada presente construye su propio pasado y que refugiarnos en una visión reificada de una versión desactualizada del pasado no conduce a la formación de identidades culturales que potencian el desarrollo de las capacidades de la gente. Al contrario, conduce a los fundamentalismos étnicos que son la negación de la convivencia tolerante y del manejo más razonable de los inevitables conflictos inherentes a la vida social. Hay que actualizar el pasado, redescubrirlo desde las preguntas y los retos del presente. La defensa de las tradiciones culturales, del “ethos” de los pueblos originarios no debe confundirse con el tradicionalismo acrítico del conservacionismo cultural. Las tradiciones no son ni deben ser el límite de la crítica social. Los éthos culturales ofrecen a sus miembros una normatividad propia, vale decir, una ética. Y es en los referentes éticos transculturales propios de los pueblos que se funda el ejercicio de la crítica autotransformadora de las culturas.

Si bien es cierto que las propuestas proteccionistas del multiculturalismo anglosajón impiden que se ahonden los problemas generados por las políticas igualitaristas y homogeneizantes de los estados nacionales, generan los problemas ínsitos a las políticas sociales de los Estados paternalistas de bienestar. No promueven el ejercicio de la autonomía pública a través del ejercicio del debate crítico en las esferas públicas del Estado democrático de derecho. En lugar de promover una cultura política de la participación del reconocimiento, promueven una cultura de la compasión y refuerzan los prejuicios en los que se fundan la estigmatización sistemática y los comportamientos discriminatorios.

A favor de la ecología cultural

Negarse por principio a la ecología cultural no conduce a la autotransformación reflexiva de las culturas: conduce a su defunción. Esto es algo que Habermas parece ignorar. Las culturas coexisten en las sociedades democráticas en complejas relaciones de subordinación-hibridación. La disgloria cultural es el punto de partida, no la igualdad de condiciones. Los miembros de las culturas subalternas optan por el aprendizaje conspicuo de la lengua de la cultura hegemónica porque las lenguas subordinadas carecen de institucionalidad social. El acceso al circuito laboral, a la esfera pública, a la administración de justicia, en una palabra, a la ciudadanía real, se encuentra mediatizado por el buen uso de la lengua y de la cultura hegemónicas. Por ende, no es haciendo uso de sus derechos individuales y de sus libertades negativas que los miembros de las culturas subalternas desaprenden su lengua y cultura, y se asimilan a la cultura societal del Estado nacional. El ejercicio de la autonomía individual y colectiva demanda equidad en la diferencia. Hay que generar equidad de oportunidades para que haya ejercicio de la libertad de opción. Y para ello sirven las políticas multiculturales de discriminación positiva. La protección de las lenguas y las culturas en extinción se hace por ello necesaria, no como medida transformativa a largo plazo, sino como medida transitoria a corto plazo y mediano plazo, justamente para sentar las bases sociales y culturales del ejercicio de la autonomía ciudadana. Es sin duda Will Kymlicka quien –desde una opción política de liberalismo 2– con más lucidez ha planteado el tema .

Para ello nos propone distinguir entre medidas vinculadas con las relaciones intergrupales y medidas asociadas a las relaciones intragrupalas. En el primer caso, la legislación debe orientarse a asegurar protecciones externas entre los grupos culturales, institucionalizando la tolerancia cultural entre las culturas, mediante la aplicación de la discriminación a la inversa. En lo concerniente a las relaciones intraculturales no se debe legislar, incluso en aquellos casos de intolerancia intragrupal donde las tradiciones vulneran las libertades individuales de los hombres y/o mujeres. Esto es muy frecuente en las culturas endógenas. El Estado no puede favorecer el recorte de los derechos civiles y políticos por razones culturales, pero tampoco puede ni debe penalizarlos.

El Estado no debe avalar ni menos promover las restricciones internas a la autonomía individual por razones culturales, pero tampoco puede legislar en contra de ellas. En estos asuntos debe ser neutral, manteniéndose

al margen. Esto no lo exime sin embargo de la obligación de proponer una educación pública basada en la tolerancia cultural y en el respeto y la promoción de las libertades. La autonomía individual y la democracia participativa deben ser una oferta de la educación pública, no una imposición legal.

La ecología cultural impide la extinción de las culturas subalternas, pero genera los vicios propios de las políticas proteccionistas de corte paternalista: dependencia, pasividad, ausencia de iniciativa y, lo más grave aún, genera lo que hemos llamado una *cultura de la compasión que consolida los prejuicios étnicos y culturales*. El reconocimiento de la identidad cultural aparece como un don del poderoso, no como un derecho propio.

La ecología cultural protege a los grupos culturales vulnerables de la agresión de los grupos poderosos, evita su extinción pero no promueve su autonomía y menoscaba el autorrespeto. No prepara a la gente para relaciones en términos de equidad y reciprocidad, es decir, relaciones de interculturalidad positiva.

Avanzando hacia las políticas interculturales

Es preciso distinguir entre la interculturalidad como concepto descriptivo y como propuesta ético-política. Como concepto descriptivo se refiere a las diversas formas de relación entre las culturas que encontramos de hecho en la vida social. La aculturación, el mestizaje, el sincretismo, la hibridación y la diglosia cultural son algunos de los conceptos descriptivos que se han inventado para describir la complejidad de las relaciones interculturales.

Me voy a referir en esta parte a la interculturalidad como propuesta ético-política, como deber-ser posible, como utopía realizable.

Las políticas interculturales buscan resolver los problemas que generan la discriminación positiva y la acción afirmativa y los problemas que no resuelven. Creo que los planteamientos interculturales tienen aún hondos vacíos programáticos que es necesario identificar y tematizar con precisión. La interculturalidad como propuesta ético-política ha sido elaborada preferencialmente en América Latina y en algunos países europeos. En el caso latinoamericano surge dentro de la problemática y de los últimos planteamientos de la educación bilingüe de los pueblos indígenas. En Europa los planteamientos interculturales se han empezado a esbozar a partir de la problemática cultural y social que se origina con el acrecentamiento de los flujos migratorios del hemisferio sur al hemisferio norte.

Mientras que en el multiculturalismo la palabra clave es *tolerancia*, en la interculturalidad “la palabra clave es **diálogo**. La interculturalidad resume en parte el multiculturalismo, en el sentido de que para dialogar hay que presuponer respeto mutuo y condiciones de igualdad entre los que dialogan” (Etxeberria 2001: 18). En otras palabras, la interculturalidad como propuesta ético-política presupone el multiculturalismo, es decir, la reducción de las relaciones asimétricas entre las culturas. Podemos plantearlo también en términos conceptuales y decir que la interculturalidad presupone a veces el multiculturalismo así como el diálogo intercultural presupone la tolerancia. Tolerancia es una palabra que proviene del latín *collere* que significa soportar, aguantar. Se suele distinguir dos tipos de tolerancia: la negativa y la positiva. La tolerancia negativa consiste en no hacer “de una creencia propia una condición absoluta de la convivencia” (Thibeaut 1999: 48). Se trata de aprender a restringir la función de nuestras creencias. La tolerancia positiva presupone la tolerancia negativa y consiste en algo adicional: comprender al otro. Es decir, intentar colocarse en su lugar, entenderlo desde su visión del mundo y su jerarquía de valoraciones. Comprender al otro es también percibirme desde su mirada: la tolerancia positiva o comprensiva es la condición necesaria del diálogo intercultural. Este a su vez es algo más que la tolerancia positiva. Es la “autorecreación propia en la interacción con ese otro”. El diálogo intercultural es la “autorecreación transcultural: regresar a nosotros después de habitar las miradas de otros, ponernos experiencialmente en perspectiva...” (Hopenhayn s/f), transformarnos recíprocamente. Para decirlo en términos más específicos, se trata de propiciar la apropiación selectiva y crítica de lo que mi interlocutor cultural me ofrece, de asumir una actitud activa que me permita reestructurar lo propio, autotransformarlo reflexivamente, escogerlo y reinventarlo.

Actualmente, quien más está contribuyendo al desarrollo del discurso programático de la interculturalidad como propuesta ético-política es Xavier Albó. Distingue para ello entre la micro y la macro interculturalidad. La micro interculturalidad se refiere al ámbito de las relaciones interpersonales y la macro interculturalidad se refiere al ámbito de las estructuras sociales y simbólicas. En este nivel se plantea las políticas interculturales como necesariamente políticas de Estado, pues requieren de continuidad y estabilidad en el tiempo para generar resultados sólidos. Evidentemente hay articulación entre la micro y la macro interculturalidad, entre las grandes políticas y lo que sucede en los espacios pequeños de la vida cotidiana. Albó afirma con acierto que no hay relación de causa-efecto entre lo macro y lo micro: prefiere hablar de complementariedad y simultaneidad. Esto quiere decir

que las políticas de Estado, si bien son condicionamientos importantes de las relaciones interpersonales entre personas de culturas diferentes en el espacio micro y contribuyen a estructurarlas, estas no son resultado de aquellas. La acción transformativa hacia la interculturalidad positiva debe ser simultáneamente desarrollada tanto en el espacio macro como en el espacio micro. En su libro *Iguales aunque diferentes* encontramos el esbozo de los conceptos claves que tendrían que ser discutidos para llegar a convertirse en las ideas ejes de las políticas interculturales en contextos pluriculturales como el nuestro.

El discurso programático de la interculturalidad, a diferencia del discurso multiculturalista, tiene vacíos importantes que dificultan la implementación de las políticas interculturales. Se desarrolla preferencialmente en referencia a los proyectos de educación bilingüe en áreas geográficas mayoritariamente indígenas, de preferencia monolingües. Esto ha conducido a la ruralización de la agenda intercultural. Como consecuencia de ello, los problemas interculturales que –como resultado de los flujos migratorios– se concentran en los escenarios urbano marginales de las grandes ciudades latinoamericanas no están siendo atendidos ni considerados en la agenda de las propuestas interculturales. Se podría objetar que en el caso peruano no se cumple esta observación porque la interculturalidad es desde hace varios años un eje transversal de la estructura curricular nacional. Sin embargo, todo indica que los ejes transversales –derechos humanos, género, interculturalidad, entre otros– no son sino concesiones retóricas a los temas pendientes de la agenda nacional.

Pero por otro lado, la interculturalidad ha sido encapsulada en el discurso pedagógico y, más específicamente, en la educación bilingüe. Como si el compartir una lengua significara a priori compartir necesariamente una misma cultura. Creo que debemos ampliar el radio de acción del enfoque intercultural y concebirlo como un enfoque intersectorial que debe atravesar los programas de salud pública comunitaria y de administración de justicia y empezar a concebirla como el gran eje transversal de las políticas de Estado.

Bibliografía

- Degregori, Carlos Iván (2001). “Perú, identidad y diversidad cultural”, en *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Forte-Pe- MINEDU.
- (1977). “Ocaso y replanteamiento de la discusión del problema indígena (1930- 1977)”, en Degregori, C.I.; M. Valderrama, A. Alfageme y M. Francke. *Indigenismo, clases sociales y problema nacional*. Lima: Ediciones CELATS.
- Etxeberria, Xavier (2001). “Derechos culturales e interculturalidad”, en *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Forte.
- Habermas, Jürgen (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- Hopenhayn, M. (s/f). *Transculturalidad y diferencia* (texto en internet).
- (1999). “La aldea global. Entre la utopía transcultural y la ratio mercantil: paradojas de la globalización cultural”, en *Globalización y cultura*. RED 9. Lima.
- Kymlicka, Will (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- López, Luis Enrique (2001). “La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana”, en *Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Raz, J. (1994). *Multiculturalism: A Liberal Perspective*. Dissent.
- Reimers, Fernando (2000). *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 23. Mayo-agosto.
- Taylor, Charles (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE.
- Thibeaut, Carlos (1999). *De la tolerancia*. Madrid: Visor Ed.
- Walzer, Michael (1993). *El multiculturalismo y la política de reconocimiento*. México: FCE.
- Zimmermann, Klaus (1999). *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios. Ensayos de ecología lingüística*. Madrid: Iberoamericana.

Democracia e interculturalidad en las relaciones entre Estado y sociedad

Carmen Ilizarbe

No, no hay país más diverso, más múltiple en variedad terrena y humana; todos los grados de calor y color, de amor y odio, de urdimbres y sutilezas, de símbolos utilizados e inspiradores. No por gusto, como diría la gente llamada común, se formaron aquí Pachacamac y Pachacutec; Huamán Poma, Cieza y el Inca Garcilaso, Túpac Amaru y Vallejo, Mariátegui y Eguren, la fiesta del Qoyllur Riti y la del Señor de los Milagros; los yungas de la costa y la sierra; la agricultura a 4000 metros; patos que hablan en lagos de altura donde todos los insectos de Europa se ahogarían; picaflores que llegan hasta el sol para beber su fuego y llamear sobre las flores del mundo. Imitar desde aquí a alguien resulta algo

escandaloso.

José María Arguedas

Introducción

El Perú es un país difícil de pensar y analizar por su gran diversidad cultural y por las considerables brechas sociales y económicas que presenta a lo largo de su territorio. Podemos remontarnos hasta la llegada de los conquistadores españoles a estas tierras para intentar fechar el origen de las grandes divisiones culturales que se expresan hasta hoy, por ejemplo, a través del racismo; sin embargo, es necesario considerar que incluso el Estado Inca no llegó a unificar cultural y religiosamente a las poblaciones que conformaron su imperio. Difícilmente podríamos pensar entonces al Perú como un país que tuvo en sus orígenes una identidad nacional consolidada. En él conviven muchas culturas, lenguajes, y religiones; geografías y paisajes; costumbres, tradiciones y valores; colores, sabores y olores diferentes. Pero además, las diferencias culturales y étnicas están relacionadas con desigualdades sociales y económicas que hacen del Perú un país profundamente estratificado, conformado por grupos tan disímiles que muchos no tienen siquiera idea de la existencia de los otros en el mismo territorio. Tenemos desde las diferentes familias lingüísticas de las comunidades nativas de la selva hasta los grandes empresarios criollos que conforman las “doce familias”, pasando por los migrantes provincianos que sobrepueblan

Lima desde los años cincuenta, los campesinos agricultores y ganaderos de la sierra, las comunidades negras, las comunidades de descendientes de inmigrantes europeos y asiáticos, los intelectuales criollos y mestizos, los profesionales y técnicos de las ciudades o los trabajadores informales que han tomado las calles de la mayoría de ciudades peruanas.

Esta diversidad, que tratamos de pensar como una riqueza, es muchas veces en la práctica una barrera para consolidarnos como Estado-Nación, para emprender acciones colectivas y para orientar algún tipo de desarrollo que satisfaga a las mayorías nacionales. Por supuesto, los obstáculos no devienen únicamente de la dificultad de integrar esa diversidad cultural a partir de elementos comunes que permitan delinear intereses convergentes, sino también, y principalmente, de las desigualdades sociales y económicas que han entronizado, a lo largo de la historia republicana, privilegios instituidos para pocos y limitaciones y marginaciones para muchos. El reto que esto nos plantea es pensar al Perú como un país integrado desde su diversidad, donde cada grupo pueda reconocerse en su pertenencia a una comunidad mayor pero sin abandonar sus identidades particulares, sin anular las diferencias; así como pensar un país en el cual existan principios básicos de equidad social y económica que permitan a los diferentes grupos desarrollar capacidades y medios para relacionarse en términos de igualdad.

Así pues, dos son los grandes retos para lograr consolidar un sistema democrático que garantice eficaz y eficientemente el acceso equitativo de los ciudadanos peruanos al bienestar social y a la toma de decisiones:

- El desarrollo de una cultura del respeto a la diferencia y la diversidad que, progresivamente, nos permita generar canales de diálogo, interlocución e interacción que efectivamente se institucionalicen, tanto en las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, como entre los propios miembros (individuales y colectivos) de la misma.
- El acortamiento progresivo de las brechas socioeconómicas que generan antagonismos y dividen a la sociedad peruana. Es imposible pensar la viabilidad de un sistema democrático en el que la condición de igualdad de la que se supone gozan todos los ciudadanos es virtual en el sentido de que existen inmensos grupos de la población excluidos del acceso a las condiciones mínimas para ejercer sus derechos sociales, políticos y culturales.

De este modo, las preguntas en torno de la viabilidad de la democracia como sistema político y de la interculturalidad como principio normati-

vo que permite relaciones armónicas entre diferentes resultan imprescindibles si deseamos formular pistas concretas y rutas claras por dónde transitar en el largo camino hacia la integración y el desarrollo democrático.

Esta ponencia busca discutir los límites y las posibilidades que encontramos actualmente para impulsar la interculturalidad y la democracia en el Perú, con especial énfasis en la manera como se construyen las relaciones entre el Estado y la sociedad. En primer término, presento la vinculación existente entre interculturalidad y democracia; la necesidad de que el Estado las incorpore como principios orientadores de las políticas, programas y acciones que desarrolla; así como los límites y dificultades que esto plantea dada la manera como se han desarrollado las relaciones entre el Estado y la sociedad.

Como segundo punto, y a manera de ilustrar la primera parte de esta ponencia, presento información obtenida de una reciente investigación promovida por el Programa de Apoyo al Repoblamiento (PAR)¹ que arroja datos importantes sobre las demandas que la población plantea al Estado, pero también sobre las formas como se organiza, social y políticamente, al margen del Estado. Sobre la base de estos hallazgos nuestra propuesta plantea la necesidad de diseñar políticas públicas encaminadas a fortalecer diversas formas de relación con los diferentes grupos de población en el Perú e impulsar, a la vez, una forma de relación democrática e intercultural y las condiciones sociales y económicas requeridas para el efectivo funcionamiento de la democracia.

Finalmente, propongo algunas recomendaciones orientadas a mejorar la implementación de políticas públicas desde el Estado, de manera que el manejo democrático y la interculturalidad sean elementos participativos y activos en su diseño y puesta en marcha.

Democracia e interculturalidad: límites y posibilidades en el Perú de hoy

La democracia y la interculturalidad son debatidas y pensadas, mayormente, desde planteamientos teóricos que discuten sus énfasis, sus orien-

1. El PAR es un organismo público descentralizado del Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano. Este programa atiende a la población afectada por la violencia política que sufriera nuestro país entre los años de 1980 y 1993, población mayoritariamente campesina y nativa de la sierra y la selva del Perú.

taciones, sus presupuestos y sus interpretaciones sin prestar atención, muchas veces, a las limitaciones concretas que la realidad impone a su funcionamiento o viabilidad. La democracia es actualmente el sistema político más prestigiado en nuestro globalizado planeta, y muchas veces la “naturalidad” de su existencia tiende a asumirse como si el predominio ideológico de que goza fuera suficiente para su existencia real. Estando personalmente de acuerdo con las ventajas que la democracia supone respecto del manejo del poder y la redistribución de beneficios sociales y económicos, me gustaría discutir en este punto las limitaciones que existen en la sociedad peruana y que dificultan su consolidación. En el caso de la interculturalidad, se trata de una perspectiva teórica de más reciente data que se inscribe dentro de los planteamientos generales de la democracia, y que requiere ser desarrollada de manera más específica con el fin de que su ejercicio sea posible en el terreno de las acciones concretas y no solo en el de la teoría y la normatividad.

Relación entre democracia e interculturalidad

De manera sencilla, se entiende a la democracia como un sistema político que permite la participación de los diversos grupos que componen la sociedad, a través de representantes libremente elegidos, en la toma de decisiones sobre los asuntos públicos. Responde a los intereses de la comunidad política amplia y no a intereses particulares. El sistema se sostiene sobre los principios de la igualdad y la equidad entre los miembros que componen la comunidad política; la libertad de acción y la capacidad de decisión y elección libre de esa comunidad política; y la fraternidad o solidaridad interna que son la base de la cohesión entre los miembros de la comunidad y permiten que esta obtenga reconocimiento interno y externo como tal. A partir de estos principios básicos se derivan diversas formas de institucionalidad democrática que corresponden a las características particulares de cada sociedad. Es decir que la forma específica que toma la democracia depende de las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales de cada país (Schmitter y Karl Karl 1995).

Por supuesto, la democracia requiere también de la existencia de instituciones, normas, mecanismos de participación y vigilancia que aseguren la viabilidad y la vigencia de dichos principios, pues más que en la bondad de los gobernantes la democracia se basa en la interdependencia de los poderes y la transparencia en el accionar de quienes conducen y administran el poder. En este punto es donde se suelen ubicar las dificultades del

sistema, en la escasa solidez de nuestras instituciones, en la inexistencia de canales para el diálogo y la vigilancia ciudadana, en los bajos niveles de participación e interés de la sociedad civil por los asuntos públicos.

Sin embargo, es importante resaltar que el sistema no solo se sostiene sobre las instituciones y los principios básicos, sino también sobre la apuesta y la confianza de la comunidad política en la vigencia y utilidad del sistema. Se necesita no solo que la sociedad civil apoye a los gobiernos de turno y participe de las acciones de vigilancia y elaboración de propuestas, sino que fundamentalmente se requiere que el sistema goce de la confianza de los miembros de la comunidad política y que su funcionamiento y orientación sean comprendidos por todos, de manera que no solo puedan estar de acuerdo con él sino que comprendan la importancia fundamental de su involucramiento como actores participativos, vigilantes y propositivos.

Tenemos entonces que una dimensión capital del sistema es la dimensión ideológica. La dimensión ideológica está constituida por el discurso que ampara y justifica la existencia del sistema y define los principios rectores de las interrelaciones y funciones de los actores involucrados. En este sentido, la dimensión ideológica alcanza tanto a la burocracia que administra el sistema (el Estado) como a la comunidad política para la cual el Estado trabaja. En este nivel, tendemos a suponer que la democracia “existe”, pero es importante considerar o revisar hasta qué punto contamos con una comunidad política en la cual los principios fundamentales se dan y hasta qué punto existe una apuesta por el sistema, una comprensión clara de su funcionamiento y orientación. Es decir, si es que existe equidad e igualdad entre los miembros que componen la comunidad, si existe libertad de acción y decisión entre los miembros de la comunidad, y si existe integración y articulación dentro de esa comunidad. En la medida en que estos supuestos constituyan realidades, el funcionamiento del sistema puede adquirir o no vigencia, viabilidad. Asimismo, en la medida en que el sistema se sostiene sobre la apuesta de su comunidad podemos pensar en un *corpus* que se orienta de manera coherente e integrada hacia un mismo fin, el cual se suele denominar bien común y que debe incorporar las necesidades y aspiraciones de la comunidad mayor a la vez que las perspectivas y necesidades diversas de las pequeñas comunidades sociales y culturales internas.

En el Perú, es fácil constatar que el sistema democrático enfrenta una serie de dificultades en diversos niveles. En el nivel de los principios sobre los que el sistema ha de sostenerse, en el nivel de su estructura funcional, y en el nivel de la dimensión ideológica. Quisiera enfatizar algunas de estas

dificultades y plantear cómo la perspectiva de la interculturalidad puede generar propuestas interesantes que ayuden a subsanar estas trabas.

Como mencioné en la introducción de este trabajo, dos son los principales retos que enfrenta la sociedad peruana para la construcción de un sistema democrático sólido. De un lado, la diversidad cultural y de otro lado la marcada desigualdad social y económica asociada en gran medida con esa diversidad cultural. Estos dos elementos, vigentes durante los 180 años de historia republicana, han impedido hasta la actualidad la conformación de una sociedad integrada y de una comunidad política que represente esa integración. Obstáculos evidentes son entonces ¿cómo construir equidad desde la desigualdad?, ¿cómo construir solidaridad o acciones concertadas desde la diversidad y la diferencia?, ¿cómo garantizar libertad sin la capacidad de ejercer plenamente los derechos ciudadanos?

Cuando la sociedad se compone de grupos culturalmente diversos que no necesariamente comparten una visión de futuro, que no necesariamente se sienten involucrados en una comunidad política de pertenencia y cuando, además, tampoco comparten condiciones sociales y económicas mínimas que les permitan participar y entablar un diálogo en condiciones de igualdad, se plantea como una tarea sumamente difícil la generación de espacios y canales de diálogo. En gran medida, se trata de pensar cómo establecer una relación dialógica donde todos los participantes puedan hacer escuchar su voz y sus ideas, donde se sepa también escuchar y comprender, y donde se aprenda progresivamente a buscar consensos.

No será suficiente entonces generar los canales de diálogo e institucionalizar los espacios de encuentro, se tratará de fomentar el reconocimiento y el respeto de las diferencias, pero no desde la distancia y la seguridad del propio reducto cultural que se mantiene inalterable y alejado de las influencias de los demás; sino desde la apertura para conocer y comprender al que consideramos diferente y desde la conciencia de que las relaciones de encuentro y de intercambio cultural ya se producen, que continuamente incorporamos en nuestra vida cotidiana (a través del lenguaje, las imágenes, la comida, etc.) influencias de estos “otros”, que no podemos anular el hecho de la convivencia, y que se trata de redefinir los términos de esa convivencia.

Cabe aquí precisar que la democracia se sostiene sobre valores y hábitos impregnados en la sociedad tales como la tolerancia, el respeto mutuo, la justicia, el diálogo, la voluntad de compromiso y la voluntad de acción concertada; se sustenta en instituciones pero también en formas de relación que producen y reproducen prácticas democráticas. En cierta for-

ma, se requiere de un pacto social que debe ser construido progresivamente involucrando al Estado, a los actores políticos de mayor incidencia política (militares, partidos políticos, organizaciones de la sociedad civil, empresarios, medios de comunicación), y también a los individuos desde su condición de ciudadanos. Paralelamente al desarrollo de ese pacto, se requiere adecuar el sistema político a las características específicas de cada sociedad, tomando como base los capitales políticos y culturales de los diversos grupos que la componen y asegurando, así, no solo la representatividad de los diversos actores en el funcionamiento del sistema, sino también la adecuación del sistema a sus particularidades. Precisamos reinventar nuestras formas democráticas en diversos niveles, y eso requiere abrir canales para la realización del pacto, para la definición de los objetivos comunes, y para delimitar el espacio donde se desarrollarían objetivos particulares.

Precisamente, la interculturalidad nos permite, en este contexto, ubicar y situar claramente uno de los aspectos más difíciles de la viabilidad de la democracia, como es el de construir un espacio para la interacción concertada entre diferentes. La interculturalidad, entendida como el principio normativo² que nos motiva a inventar formas de relación armónica a partir del principio del reconocimiento y respeto de las diferencias, es una perspectiva imprescindible para construir un sistema verdaderamente democrático, donde las diferencias culturales no generen desigualdad y exclusión y permitan más bien generar espacios de deliberación y acuerdo donde no existan “minorías” excluidas de representación, opinión y capacidad de decisión en los ámbitos de administración del poder. Se trata, en suma, de buscar de manera consciente y afirmativa la manera (o las maneras) de construir un proyecto común a partir de lo diverso, donde exista libertad y

2. Retomo aquí las precisiones realizadas por Zúñiga y Ansión para diferenciar la interculturalidad como situación de hecho de la interculturalidad como principio normativo. El primer caso corresponde al hecho de coexistir y convivir culturas diferentes entre las que puede existir una convivencia armónica o entre las que puede existir, como es el caso del Perú, una convivencia conflictiva y marcada por el rechazo y la discriminación. El segundo caso corresponde a “la actitud de asumir positivamente la situación de diversidad cultural en la que uno se encuentra”, generando formas y canales para entablar un diálogo horizontal que permita el reconocimiento de las influencias mutuas en el espacio de convivencia y la necesidad de orientarse hacia un proyecto político común que no anule las diferencias sino que se enriquezca a partir de ellas (Zúñiga y Ansión 1997).

autonomía para reproducir las particularidades culturales y, a la vez, la intención de articular y sumar voluntades en torno de un proyecto político que no niegue la dinámica de intercambio cultural y de generación de nuevos lenguajes y valores compartidos.

Para graficar mejor la propuesta que se deriva de la perspectiva de la interculturalidad podemos pensar en la imagen de círculos que se intersectan mutuamente: existen espacios de convergencia o encuentro de todos los grupos en los que se identificaría la pertenencia a un colectivo mayor nacional, se definirían objetivos comunes en función de esa gran unidad y se precisaría una idea de bien común que incorpore esas diversidades a partir de los elementos comunes. A la vez, existen espacios de integración o intersección de mediano rango que agrupan no a todos, pero sí a varios que pueden hacer suma de sus características culturales, sociales, económicas y trabajar concertadamente en función de esas identidades convergentes. También quedan espacios para lo estrictamente local, para las particularidades y la autodeterminación en ciertos niveles. A su vez, esta amalgama de grupos diferentes y de relaciones de distinta intensidad y en distinto nivel es un conjunto dinámico que permite reorientar e incrementar progresivamente formas de relación que promueven futuras intersecciones y encuentros.

Se trata, en resumen y en concreto, de buscar la unidad en la diversidad, de generar espacios para conocernos y reconocernos fomentando vías de encuentro, canales para el diálogo y la toma de decisiones compartidas. Para eso, requerimos de voluntades abiertas y de apuestas compartidas pero, fundamentalmente, de una racionalidad integradora, que sume y no reduzca, a través de discursos orientadores y promotores de este encuentro que el propio Estado debería asumir como tarea fundamental. En un país multicultural como el Perú, la interculturalidad se plantea como principio orientador y como requisito indispensable para construir democracia.

Sin embargo, la interculturalidad en el plano de las relaciones sociales, al igual que la democracia en el plano de lo político, constituye aún una aspiración y un ideal obstaculizado por el hecho de que las relaciones entre diferentes se desarrollan como relaciones de poder entre desiguales. Nuevamente, la traba se ubica en el nivel de las jerarquías existentes y no podrá ser superada a menos que incorporemos la conciencia de que enfrentamos un doble reto en la tarea de generar relaciones dialógicas y armónicas basadas en el principio de la equidad. Así, se trata de promover tanto el principio de reconocimiento y respeto a la diversidad, como el principio de redistribución para generar una plataforma mínima que permita desarrollar

relaciones de igualdad y equidad. Nancy Fraser ha planteado de manera muy lúcida que “las diferencias culturales pueden ser elaboradas libremente y mediadas democráticamente sólo basándose en la igualdad social” (1997: 248) y es precisamente ese el sentido de la doble tarea que precisamos emprender.

Requerimos, entonces, emprender un proceso de redefinición y reorientación de nuestras acciones como sociedad, y aquí es donde el papel del Estado aparece como fundamental, a mi manera de ver, sin por esto querer ignorar la importancia y la necesidad de que se impulse el mismo proceso desde la sociedad civil. Reconocer la complejidad de los obstáculos que enfrentamos para consolidar la democracia en el Perú aparece como una de las tareas principales en este camino. En esta tarea, el Estado, aunque no solamente él, deberá cumplir un papel fundamental, clave y definitorio para impulsar el proceso a partir de acciones de envergadura, de acciones concertadas que se orienten a producir cambios profundos. Se requiere orientaciones muy definidas y afirmativas en el diseño y la aplicación de políticas públicas orientadas a promover condiciones socioeconómicas mínimas para los sectores más postergados del país, así como la implementación de políticas orientadas a promover un cambio cultural que redefina las formas de interrelación social en diversos niveles, pero principalmente entre las relaciones entre Estado y sociedad civil.

El papel del Estado en el fortalecimiento de la democracia

Cuando hablamos del Estado debemos comprender en este término no solamente al aparato burocrático que administra los recursos de la sociedad, sino también a “un conjunto de relaciones sociales que establece cierto orden en un territorio determinado, y finalmente lo respalda con una garantía coercitiva centralizada. Muchas de estas relaciones se formalizan mediante un sistema legal provisto y respaldado por el Estado” (O'Donnell 1993: 65). Es decir que debemos considerar que el Estado promueve formas de relación y orienta derroteros a partir de la administración de recursos pertenecientes a la sociedad y a través de una normatividad que se va generando a partir de los objetivos y las prioridades definidas por los gobiernos.

Resulta fundamental desde este punto de vista asumir que el Estado tiene un papel privilegiado en la promoción, el diseño y la ejecución de acciones de gran envergadura que sí pueden orientarse (teniendo en cuenta por supuesto no solo la temporalidad del corto plazo sino fundamental-

mente con visión de largo y mediano plazo) a producir cambios estructurales. En gran medida porque cuenta con un aparato burocrático muy grande capaz de implementar este tipo de acciones; porque tiene la administración de los recursos económicos de la nación; y porque tiene la representación de los intereses del país en el nivel internacional, lo que le permite conseguir apoyo económico adicional. Pero también porque, como he planteado líneas arriba, el Estado no solo supone el aparato burocrático y el sistema normativo y legal, sino también una dimensión ideológica a partir de la cual se pueden aglutinar los esfuerzos de la sociedad para el logro de acciones concertadas.

Si bien es cierto que es absolutamente necesaria la participación activa, demandante y propositiva de la sociedad civil, me parece pertinente resaltar el papel que el Estado debe jugar en el fortalecimiento de la democracia en nuestro país. Ciertamente, nuestro país adolece de la conformación de una sociedad civil integrada, activa y participativa, con niveles de ciudadanía que permitan el desarrollo de una contraparte (no un antagonista) que vigila y participa en el proceso de toma de decisiones y ejecución de políticas. Sin embargo, este proceso de fortalecimiento y definición de nuestra sociedad civil, y de extensión de la ciudadanía debe ser impulsado también desde el Estado, en la medida en que estos procesos suponen la asunción del doble reto de impulsar los principios de reconocimiento y redistribución. El Estado debe liderar el proceso de democratización en la sociedad peruana, incorporando a su visión y misión los intereses de los diversos grupos que componen nuestra sociedad. Debe generar las condiciones para que la ciudadanía pueda ser ejercida por todos con libertad pero también con capacidad. Por ello, no se trata solamente de la lucha contra la pobreza sino que se trata también de elevar los niveles de ciudadanía, generar canales de interlocución y fortalecer así a los actores contraparte del Estado en el juego democrático.

En esta tarea será imprescindible introducir la perspectiva de la interculturalidad no solo para lograr una comunicación efectiva y dialógica con los diversos sectores de la sociedad nacional, sino también para incorporar los contenidos de esa diversidad en el diseño de las políticas y acciones del Estado. Sin embargo, la interculturalidad como principio normativo incorporado al diseño de las políticas de Estado en el Perú es de muy reciente data, y se ha aplicado principalmente en el diseño de políticas educativas. A diferencia de otras experiencias latinoamericanas donde la introducción del principio de la interculturalidad en el diseño de políticas de Estado respondió a la presión social ejercida por amplios sectores sociales y

culturales³, en el Perú no ha habido reivindicaciones sociales fuertes para que el Estado incorpore medidas que promuevan la reproducción cultural de los diversos grupos y comunidades existentes. El debate sobre la interculturalidad ha llegado por el lado del terreno académico y, en cierta forma, por la vigencia de un nuevo discurso intercultural promovido por organismos internacionales como la Organización de Estados Americanos (OEA), la Organización de las Naciones Unidas (ONU) o la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Aun así, en lo que respecta a la educación, ha habido avances importantes pues se han puesto en marcha programas bilingües de educación intercultural tanto en zonas de sierra como de selva peruana, y el tema ha sido incorporado en el diseño de políticas tanto en el nivel del propio Ministerio de Educación como en el nivel de las ONG especializadas. No obstante, este es el único ámbito en el que se debate o se busca incorporar la perspectiva de la interculturalidad. En otras áreas del diseño de políticas de Estado como los programas sociales de salud, empleo y promoción cultural el tema no existe.

La propuesta es entonces incorporar al diseño de las políticas de Estado la perspectiva de la interculturalidad entendiéndola como un principio básico para el desarrollo de relaciones democráticas entre el Estado y la sociedad. Se trata de generar mecanismos y formas de relación que permitan el diseño y la ejecución compartida de las políticas sociales. Lamentablemente, las características que hasta el momento ha tenido nuestro Estado no son las más adecuadas para el tipo de tareas que requerimos enfrentar. Tenemos un Estado centralista, que ha excluido tradicionalmente a los sectores rurales, campesinos y nativos de la toma de decisiones. Asimismo, un Estado tradicionalmente identificado cultural y económicamente con los sectores blancos, criollos y castellanohablantes del país. En este sentido, se puede decir que el Estado poco ha hecho en función de los intereses nacionales y de las mayorías conformadas por las “minorías” nacionales, y que se ha orientado a salvaguardar los intereses de grupos particulares muy específicos que tradicionalmente han tenido el manejo y la administración del poder en nuestra sociedad.

3. Ver al respecto, en esta misma publicación, los textos de Catherine Walsh para el caso de Ecuador, Pablo Regalsky para el caso de Bolivia, Fernando Urrea para el caso de Colombia, Claudia Briones para el caso de Argentina y Virgilio Alvarado para el caso de Guatemala.

Necesitamos entonces redefinir las funciones y orientaciones del Estado, así como reformar su aparato burocrático y funcional con el fin de que sea útil y eficiente en la tarea de impulsar y orientar el desarrollo del país. Por supuesto, estas son tareas de gran envergadura, que requieren de tiempo y de una voluntad política muy clara, pero que resultan de suma urgencia y en las cuales habría que considerar cómo introducir la perspectiva de la interculturalidad paralelamente o conjuntamente con el objetivo de democratización de la sociedad y del Estado.

Respecto de este último punto, si bien se requiere pensar en el nivel “macro” en cómo se organizan las instituciones del Estado, cómo se definen los grandes lineamientos de políticas y cómo se incorpora a la sociedad civil en la toma de decisiones y ejecución de dichas políticas; también se requiere pensar en un nivel más “micro” en cómo se producen las relaciones directas entre el Estado y la sociedad civil, y en cómo se pueden reorientar y reformular estas relaciones, asumiendo que queremos impulsar un proceso de democratización profundo que incorpora la perspectiva de la interculturalidad con el fin de encontrar mecanismos y vías para promover la integración y la acción concertada de los diversos pueblos del Perú.

Formas instituidas de relación entre el Estado y la sociedad

De las características del Estado peruano se desprenden las características de las relaciones entre Estado y sociedad. Quisiera en esta sección enumerar los principales obstáculos para el establecimiento de relaciones democráticas que incorporen como principio normativo para estas relaciones a la interculturalidad.

- Existe un desconocimiento muy grande desde el Estado de la complejidad cultural, social y económica del país. La mayoría de programas o políticas diseñadas desde el Estado no se sostienen sobre estudios diagnósticos o sobre investigaciones que proponen una mirada profunda de determinadas problemáticas; la mayoría se sostienen sobre la intuición o los modelos prefabricados por los técnicos y profesionales que trabajan en el Estado y que muchas veces diseñan acciones para pueblos donde nunca han estado y para personas con las que nunca han hablado, de quienes suponen tienen las mismas necesidades y aspiraciones que ellos mismos. Es decir, no se ha incorporado en el diseño de políticas públicas el importante paso de diagnóstico y consulta previos a la implementación de acciones. En este sentido, el

Estado no atiende a la diversidad cultural, social y económica del país y no se preocupa por hacer viable el concurso de esa diversidad en el manejo político a través de la incorporación de diversas perspectivas (incluidas obviamente las poblaciones beneficiarias) en el diseño de acciones. El Estado no ha incorporado la perspectiva de la interculturalidad, la cual debería permitir una relación dialógica (es decir, de doble vía) y no solo una actitud abierta y comprensiva, paternalista y vertical desde los funcionarios del Estado hacia los representantes de la población.

- El centralismo y la verticalidad con los que se diseñan las políticas del Estado refuerzan los cimientos de la desigualdad del sistema político, económico y social. No se crean canales y espacios para la interlocución, ni vías para la participación activa y propositiva de la población sobre acciones que tendrán repercusión sobre sus condiciones de vida. De esta manera, se margina políticamente a quienes ya sufren de marginación económica, social y cultural.
- El clientelismo, de antigua data en el funcionamiento del Estado en el Perú, desarrolla formas no democráticas de relación donde los beneficios que se reciben del Estado se asocian a dádivas y no a la existencia de derechos sobre esos beneficios. Como ha señalado Jeanine Anderson (2001), muchas veces se asocia a las políticas sociales con la “bondad” y “generosidad” de quienes las ejecutan o diseñan y esto impide criticar o cuestionar su diseño. No se establecen relaciones basadas en la condición de ciudadanos de los pobladores beneficiarios sino relaciones de subordinación y deuda.
- El asistencialismo también es una práctica extendida en el Estado peruano pues predomina la visión inmediateista y cortoplacista (la que produce réditos políticos rápidamente) antes que una visión orientada a solucionar los problemas y sus raíces. Por lo general, se busca más atender emergencias y se eluden las grandes causas de las desigualdades.

Todo esto genera desconfianza mutua y desvirtúa las relaciones entre el Estado y la sociedad. El desconocimiento, la verticalidad y la falta de diálogo promueven el desarrollo de mecanismos de defensa, evasión o resistencia y no permiten desarrollar acciones concertadas ni acciones eficientes pues, como ya se ha dicho, muchas veces las acciones implementadas no responden a las necesidades o preferencias de los beneficiarios.

Así, tenemos que las relaciones entre el Estado y la sociedad se plantean como relaciones entre “diferentes”. Se instituye una interacción entre

“diferentes” que no comparten la visión de los problemas, ni idiomas semejantes, ni formas de organización y trabajo semejantes. Se ponen en juego perspectivas distintas sobre lo que es la administración de lo público y la toma de decisiones, y predominan las formas engañosas de relación.

Es en este nivel que proponemos se reoriente con fuerza el trabajo del Estado. Se trata de recrear y refundar las formas de relación y, por supuesto, las funciones y orientaciones del Estado y de la sociedad civil, con el propósito de generar espacios que permitan concertar decisiones y asumir colectivamente acciones. La democracia requiere construirse de abajo para arriba en sentido literal, y por qué no, articulando también formas diversas de organización social y política. Requerimos construir una estructura que reconozca la diversidad existente a través de la presencia de diferentes niveles y diversas formas de organización. Por supuesto, es necesario contar con un espacio de representación en el nivel más alto y amplio, pero es imprescindible que este se sustente en espacios más pequeños de convergencia y también en formas diversas de organización y participación.

A continuación presentaré algunos datos a partir de los cuales se puede ilustrar las demandas de poblaciones tradicionalmente excluidas de los beneficios sociales, económicos y políticos de la democracia; que sin embargo han logrado desarrollar y mantener vigentes formas de organización y acción sobre las que de hecho se sustenta actualmente su existencia y que deberían ser consideradas desde el Estado en la implementación de políticas sociales. Pretendo así ilustrar las posibilidades que a pesar de la desigualdad y la exclusión nos plantea la diversidad cultural, y que el Estado debe incorporar en sus diseños de políticas.

Miradas que no se encuentran: políticas sociales versus poblaciones campesinas y nativas

Las políticas públicas son las herramientas a través de las cuales el Estado busca impulsar determinadas orientaciones en el proceso de construcción del desarrollo nacional. En este terreno, las políticas sociales se dirigen a compensar situaciones de desigualdad y exclusión con el fin de promover un desarrollo extendido en la sociedad; principalmente, se orientan a la superación de la pobreza, a través de la búsqueda de igualdad de oportunidades⁴. Términos clave para comprender la orientación de las

4. Tal como señala Parodi (2001: 24), el Estado peruano define en esos términos el

políticas sociales son *desarrollo* y *pobreza*, los cuales son a menudo definidos en términos puramente económicos sin incorporar un análisis social de las necesidades y capacidades diversas de las poblaciones beneficiarias⁵.

Sin pretender desarrollar un análisis exhaustivo de las relaciones entre el Estado y las poblaciones beneficiarias de las políticas sociales, pretendo mostrar aquí cómo las poblaciones cuentan con recursos y elementos que pueden y deben ser aprovechados en el diseño de políticas públicas y cómo se puede generar una articulación entre el Estado y la sociedad a partir de las formas de organización, participación y de los intereses y necesidades de esta población.

Los datos que a continuación presento corresponden a una investigación realizada por el PAR en 2.192 comunidades campesinas y nativas de las zonas más pobres del Perú, tradicionalmente excluidas de los beneficios sociales y económicos que la democracia debería garantizar para todos y que, además, fueron víctimas de la violencia política en nuestro país durante más de doce años. Se trata, entonces, de poblaciones que, con mucha dificultad, están tratando de remontar sus problemas, sus limitaciones, que enfrentan condiciones de fragilidad económica y social y que no han sido suficiente ni correctamente atendidas por el Estado. Las acciones del Programa no estuvieron orientadas por un diagnóstico previo de la situación ni por la incorporación de las demandas de la población. No se generaron canales para la elaboración conjunta del diseño de dichas acciones, ni para la ejecución ni para el monitoreo o seguimiento. Se ha tratado entonces de un proceso de apoyo poco exitoso, en el que se han gastado importantes sumas de dinero que no han generado resultados eficientes y adecuados⁶.

El estudio diagnóstico del PAR se realizó entre febrero y julio de 2001 (PAR-PROMUDEH 2001b), con el objetivo principal de documentar y dimensionar los daños y las secuelas de la violencia política en la población de las comunidades afectadas. Se trataba de elaborar un diagnóstico que fundamentara una propuesta integral de recuperación efectiva de la pobla-

objetivo principal de las políticas sociales en el Perú en un documento de la Unidad de Coordinación Intersectorial de la Presidencia del Consejo de Ministros, *Documento de interés para la mejora del gasto social básico*.

5. Este tema ha sido abordado por Jeanine Anderson (1994).

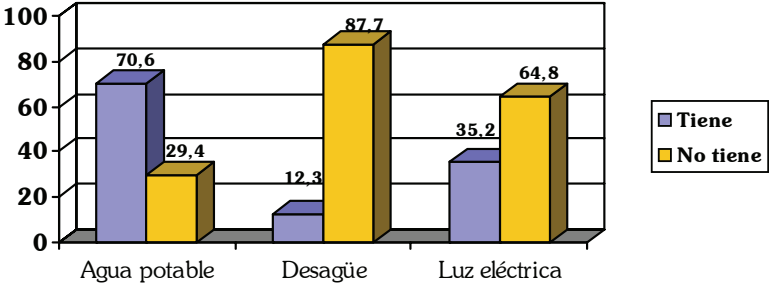
6. Para mayores detalles sobre la evaluación de las acciones desarrolladas por el PAR, ver la "Evaluación de los procesos de retorno de comunidades desplazadas por la violencia política" desarrollada por un equipo de consultores encabezado por Ponciano del Pino y publicado por el PROMUDEH en el año 2001.

ción y de sus organizaciones y que ofreciera alternativas coherentes y recursos para atender las demandas de desarrollo de la población afectada. Este estudio buscaba subsanar la carencia de un diagnóstico previo y el hecho de que las acciones se habían orientado desde la perspectiva unilateral de los técnicos y profesionales del Estado, sobre cuya base se definían las demandas y necesidades de dicha población.

En este caso, se trata de poblaciones en condiciones de vulnerabilidad muy grande, que no fueron apoyadas por el Estado durante la época de la violencia política y que fueron gravemente diezmadas no solo por los movimientos alzados en armas sino también por el propio Estado a través de las Fuerzas Armadas y Policiales. El agravante es, entonces, que existe una deuda moral, económica y social del Estado para con estas poblaciones, la cual hasta la fecha no ha sido reconocida de manera suficiente. Adicionalmente, se trataba de una situación *sui generis* en la que se desconocían las consecuencias y secuelas que la guerra había dejado. Sin atender a estas consideraciones y sin entablar un diálogo y un reconocimiento de las poblaciones con las que se iba a trabajar, el PAR diseñó sus líneas de acción y programas de ayuda. Durante el breve período del gobierno de transición del presidente Paniagua se intentó corregir esta situación a través del estudio diagnóstico y de una serie de acciones orientadas a tender puentes hacia las poblaciones afectadas con el objetivo de conocer sus demandas y propuestas, así como crear espacios de planificación conjunta de las acciones futuras. Este es, sin embargo, un proceso incipiente que requiere ser debatido, continuado y reforzado con el fin de conseguir un cambio real en el proceso de ejecución de las actividades y con el propósito de lograr las metas propuestas.

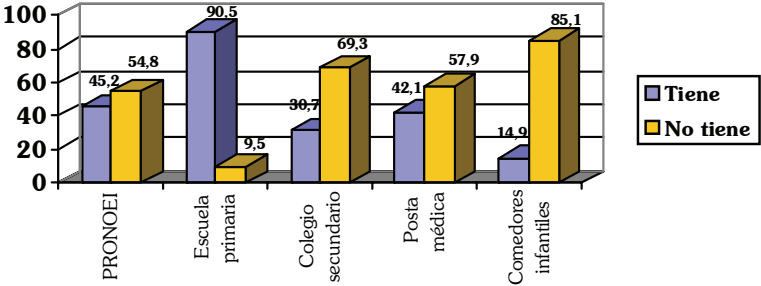
En primer término, conviene señalar en qué aspectos se produce la presencia del Estado en estas poblaciones, que como ya se ha indicado son comunidades campesinas y nativas de las zonas más gravemente afectadas por la violencia política. Los niveles de afectación sufridos por estas poblaciones son extremadamente altos si consideramos que incluyen la muerte y la desaparición forzada de muchas personas, así como la afectación en el nivel material y de infraestructura básica de las comunidades. Se vulneraron no solo derechos individuales sino también colectivos, con lo que las condiciones de vida se tornaron aun más precarias. Con posterioridad a esta situación, la presencia más fuerte del Estado se ha dado a través de la inversión en infraestructura básica, principalmente escuelas de nivel primario y agua potable. Como muestran los gráficos que se presentan a continuación, el acceso a servicios básicos, servicios de educación y salud, servicios de comunicación e infraestructura productiva es aún muy deficiente.

Gráfico 1
Porcentaje de comunidades campesinas y nativas afectadas por la violencia política, según acceso a servicios básicos



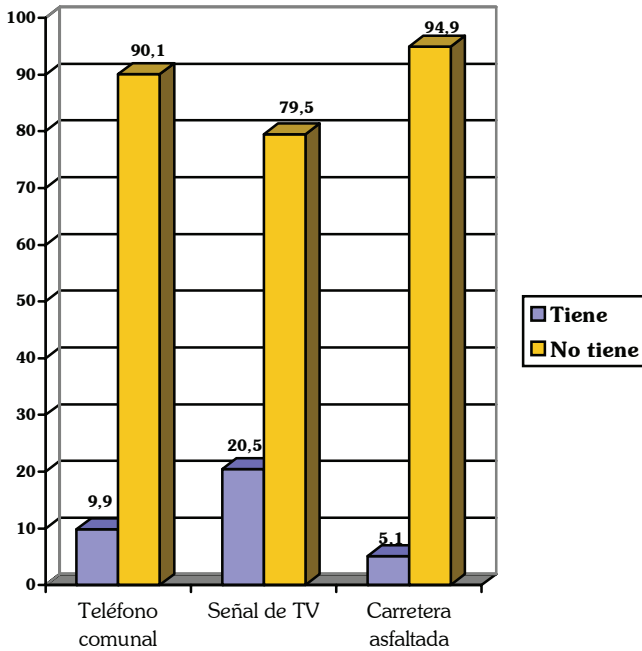
* Sobre un total de 2.192 comunidades censadas
Fuente: Censo a comunidades campesinas y nativas afectadas por la violencia política PAR/PROMUDEH - 2001

Gráfico 2
Porcentaje de comunidades campesinas y nativas afectadas por la violencia política, según acceso a servicios de educación y salud



* Sobre un total de 2,192 comunidades censadas
Fuente: Censo a comunidades campesinas y nativas afectadas por la violencia política PAR/PROMUDEH - 2001

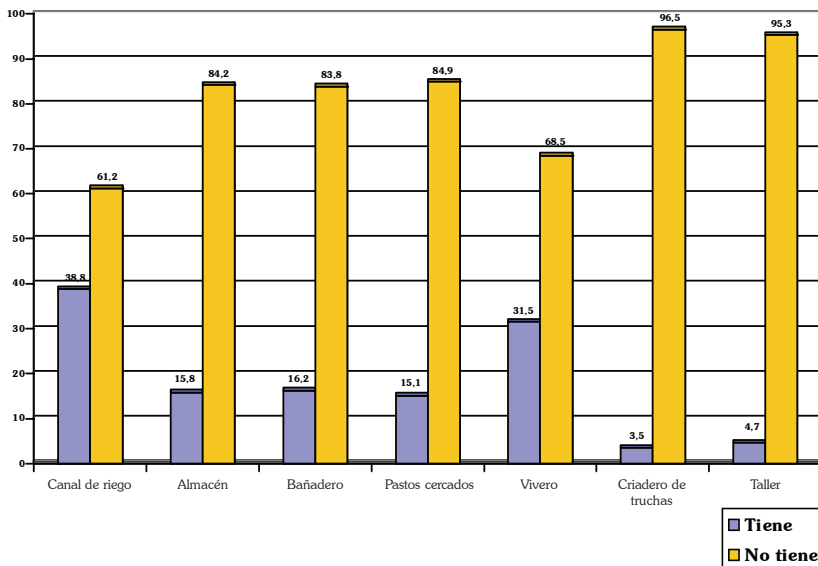
Gráfico 3
Porcentaje de comunidades campesinas y nativas afectadas por la violencia política, según acceso a servicios de comunicación



* Sobre un total de 2.192 comunidades censadas

Fuente: Censo a comunidades campesinas y nativas afectadas por la violencia política
PAR/PROMUDEH - 2001

Gráfico 4
Porcentaje de comunidades campesinas y nativas afectadas por la violencia política, según acceso a infraestructura productiva



*Sobre un total de 2.192 comunidades censadas

Fuente: Censo a comunidades campesinas y nativas afectadas por la violencia PAR/PROMUDEH - 2001

Adicionalmente, hay que señalar que estas obras han sido implementadas no solamente por el Estado sino también por organismos no gubernamentales y por la propia población organizada. El apoyo más grande del Estado se ubica en la dotación de agua potable y en la construcción de escuelas primarias, las cuales sin embargo en muchos casos están lejos de contar con un buen funcionamiento, pues presentan otro tipo de deficiencias que solo podemos mencionar aquí: los elevados costos que supone el servicio de agua para las comunidades, donde los niveles de pobreza son altos y el acceso a moneda corriente es escaso; y la falta de una reforma educativa que incorpore nuevos métodos y contenidos que adecuen la enseñanza a las características y necesidades de estas poblaciones.

La ausencia del Estado en unos casos y la escasa llegada a través de programas eficientes y bien orientados, en otros, han sido en parte compensadas por los pocos recursos propios con los que cuentan las comuni-

dades. No nos referimos a recursos económicos o productivos porque estas son las mayores carencias de estas poblaciones, sino más bien a los recursos socioculturales que han sabido mantener aun en las condiciones más adversas. Como muestra el cuadro 1, existe un número importante de organizaciones en las comunidades, sobre cuya base se organiza la sobrevivencia del conjunto. El número más alto de organizaciones es el de las APAFA (asociaciones de padres de familia en las escuelas), lo que muestra el interés de estas poblaciones por garantizar mejores capacidades para sus hijos a través del conocimiento formal. En segundo lugar, están los clubes de madres y los comités de autodefensa, que nos dan una idea de hasta qué punto se sostienen sobre sus propias organizaciones para garantizar la sobrevivencia y la seguridad en sus comunidades. Asimismo, existen comités productivos y de riego para organizar las tareas productivas. Estas organizaciones cuentan, en general, con escaso apoyo del Estado y la mayoría de veces estos beneficios se condicionan al apoyo político.

Cuadro 1
Número y tipo de organizaciones sociales existentes en las comunidades campesinas y nativas afectadas por la violencia política

Tipo de organizaciones	Total	
	Número	Porcentaje
Clubes de madres	1.610	22,1
Comedores populares	593	8,1
Comités de autodefensa	898	12,3
Orgs. de afectados	82	1,1
Comités productivos	560	7,7
Comités de riego	836	11,5
APAFA	1.861	25,5
Otras	847	11,7
Total	7.287	100,0

*Sobre un total de 2.192 comunidades censadas

Fuente: Censo a comunidades campesinas y nativas afectadas por la violencia política PAR/PROMUDEH - 2001

Asimismo, los niveles de participación en organizaciones de la comunidad son bastante altos en comparación con lo que podríamos observar en contextos urbanos. La mayoría (65%) de miembros de la comunidad

participa en algún tipo de organización de base; las predominantes son las APAFA, los clubes de madres y los comités de autodefensa. Es evidente que los problemas prioritarios se enfrentan de manera compartida, pero además la población reconoce a sus organizaciones y autoridades niveles de efectividad en la resolución de problemas que son superiores a los que se reconoce al Estado. En algunos casos, es la organización o la autoridad comunal la que asume las funciones de protección y asistencia ante la ausencia o la ineficiencia del Estado.

Como se muestra en los cuadros siguientes, la administración de justicia y la salvaguarda de la seguridad es asumida, en gran medida, por las organizaciones de la comunidad frente a la ausencia de representación estatal. En este ámbito, el Estado está representado en las comunidades casi exclusivamente a través de la figura del Teniente Gobernador, pues es él a quien señalan como la principal autoridad encargada de poner orden y garantizar la seguridad en la comunidad. Las menciones a la Policía y al Municipio son muy bajas. En contrapartida, las propias autoridades comunales reciben menciones altamente significativas, las cuales además se distribuyen entre varias autoridades o instituciones comunales (Presidente de la comunidad, en primer lugar, Comités de Autodefensa, en segundo lugar, Juez de Paz, en tercer lugar).

Cuadro 2
Opinión de jefes de familia de comunidades campesinas y nativas afectadas sobre quién debe ser la autoridad que garantiza el orden

Autoridad	Total	
	Número	Porcentaje
Comités de autodefensa	167	12,8
Juez de paz	142	10,8
Teniente gobernador	488	37,3
Policía	43	3,3
Presidente de la comunidad	413	31,5
Municipio	20	1,5
Otros	37	2,8
Total*	1.310	100,0

* Pregunta de respuesta múltiple

Fuente: Encuesta familiar a comunidades campesinas y nativas afectadas por la violencia política. PAR-PROMUDEH, 2001

Cuadro 3
Opinión de jefes de familia de comunidades campesinas y nativas
afectadas sobre quién debe ser la autoridad y garantizar la seguridad

Autoridad	Total	
	Número	Porcentaje
Comités de autodefensa	86	21,3
Juez de paz	20	5,0
Teniente gobernador	136	33,7
Policía	5	1,2
Presidente de la comunidad	130	33,2
Otros	26	6,5
Total de respuestas	403	100,0
Sin respuesta	9	
Total	412	

Fuente: Encuesta familiar a comunidades campesinas y nativas afectadas por la violencia política. PAR-PROMUDEH, 2001

Cuadro 4
Opinión de jefes de familia de las comunidades campesinas y nativas
afectadas sobre la autoridad o persona que debe hacer respetar los
derechos

Personas o autoridades	Total	
	Número	Porcentaje
El Estado	74	18,2
Las autoridades comunales	143	35,1
Cada uno	117	28,7
La familia	22	5,4
Todos los anteriores	26	6,4
Otros	25	6,2
Total de respuestas	407	100,0
Sin respuesta	5	
Total	412	

Fuente: Encuesta familiar a comunidades campesinas y nativas afectadas por la violencia PAR-PROMUDEH, 2001

Cuadro 5
Opinión de jefes de familia de comunidades campesinas y nativas
afectadas sobre la autoridad a la que deben acudir si no se respetan
sus derechos

Autoridades	Total	
	Número	Porcentaje
Defensoría del Pueblo	73	18,3
Juez de Paz	125	31,3
Autoridades comunales	113	28,3
Policía	12	3,0
Otras	40	10,0
No sabe	37	9,1
Total de respuestas	400	100,0
Sin respuesta	12	
Total	412	

Fuente: Encuesta familiar a comunidades campesinas y nativas afectadas por la violencia PAR-PROMUDEH, 2001

Se aprecia claramente que las comunidades constituyen no solo espacios para la organización social, sino también núcleos de administración de justicia y resguardo de la seguridad que se sustentan en sus propias formas de organización. Estas formas de organización tienen sus propios canales y formas para elegir representantes y miembros; y no están exentas de dificultades y problemas, pero gozan de altos niveles de participación y aprobación y sus dirigentes cuentan con el respeto y el apoyo de la población. La comunidad es, en la práctica, el ámbito de referencia para la resolución de problemas vinculados a la familia (violencia familiar, alcoholismo), a la propiedad y posesión (daños a la propiedad, problemas de linderos), a faltas y delitos (abigeato, robos, agresiones), y a conflictos referidos al poder (peleas y pugnas entre autoridades y líderes). La presencia del Estado resulta débil y la propia comunidad es el referente para el orden, la seguridad y la administración de justicia. Así, suplen la ausencia del Estado con sus propios recursos sociales y culturales, y fundamentalmente sobre la base de estas capacidades han resistido durante los largos y crueles años de la guerra y han iniciado un solitario y poco visible proceso de reconstrucción. En este sentido, la población de las comunidades evidencia un alto nivel de compromiso con sus propias organizaciones y confianza en la ca-

pacidad de sus propias autoridades y líderes, lo cual revela la existencia de una conciencia ciudadana respecto de la propia comunidad.

Ciertamente, si entendemos ciudadanía como la condición de pertenencia a una comunidad política respecto de la cual se reconocen derechos y obligaciones y situamos a la comunidad política como el Estado peruano, los niveles que obtendremos serán bajísimos. Pero si planteamos que existen comunidades de referencia locales, pequeñas pero con una dinámica interna propia que sirve tanto a su desarrollo social y cultural como político y económico, entonces podríamos aceptar la hipótesis de la existencia de distintas formas y niveles de condición ciudadana. En todo caso, planteamos que existe un potencial de participación y compromiso que no es aprovechado ni reconocido por el Estado en el diseño y la implementación de políticas sociales.

No quisiera dejar la impresión de que no existe conciencia en las poblaciones campesinas y nativas sobre la existencia del Estado, sobre las condiciones de marginación y desigualdad que sufren y sobre su derecho a reclamar beneficios. Pero ocurre que no solo no cuentan con los canales para demandar estos derechos sino que desconocen los “lenguajes” técnicos que muchas veces se requieren para entablar reclamos, demandas y requerimientos. Efectivamente, no es que no haya demandas hacia el Estado (los gráficos iniciales no solo dan cuenta de las carencias de las poblaciones campesinas y nativas sino también de sus demandas), pero existe una larga experiencia de sobrevivir al margen de él. Por supuesto, el proceso de ampliación de la ciudadanía debe orientarse a incorporar a estas poblaciones y a generar las condiciones sociales y económicas que permitan su inclusión en la toma de decisiones sobre los recursos del país en términos de equidad. Sin embargo es necesario atender al detalle de sus planteamientos, a sus capacidades y a su visión sobre la forma de solucionar los problemas que los aquejan.

Como muestra el último cuadro, al preguntárseles sobre quién tiene responsabilidad en la reparación de los bienes comunales (léase escuelas, postas médicas, carreteras, locales comunales, infraestructura productiva, entre otros) responden mayoritariamente que el Estado, pero también con un porcentaje muy alto y significativo que la propia comunidad.

Cuadro 6
Opinión de los jefes de familia de las comunidades campesinas y nativas afectadas por la violencia política sobre quién debe reparar los bienes comunales

Personas / instituciones	Número	Porcentaje
La comunidad	141	32,4
El municipio	41	9,4
El Estado	239	54,8
Otras	15	3,4
Total*	436	100,0

* Pregunta de respuesta múltiple

Fuente: Encuesta familiar a comunidades campesinas y nativas afectadas por la violencia PAR-PROMUDEH, 2001

Es decir, la tarea de la reconstrucción aparece como una tarea que están dispuestos a asumir de manera compartida pero también de manera colectiva. De manera compartida con el Estado, y de manera colectiva sobre la base de sus organizaciones sociales. A través del breve análisis de estos datos aun iniciales y que requieren de mayor profundización, he querido mostrar que existe, además de una serie de demandas y necesidades no atendidas, un potencial que no se quiere reconocer y que permitiría, a partir del diálogo y la generación de espacios de concertación, un trabajo compartido y mejor diseñado. La propuesta es tener en cuenta que el Estado interactúa con interlocutores válidos, poniendo atención al hecho de que la diversidad cultural no solo se expresa en formas de organización, creencias y tradiciones propias o particulares; también se expresa en formas de representación política, en formas de acceso a los cargos de representación y en el funcionamiento de lo social en relación con lo político, que en muchos casos revelan otras formas de entender la ciudadanía, la pertenencia a la comunidad política y el actuar político.

Algunas sugerencias para lograr que las miradas se encuentren

Quisiera presentar finalmente algunas consideraciones respecto al tipo de cambios que necesitamos promover en el terreno de la administración pública y en el terreno del diseño de políticas sociales desde el Estado. Definitivamente, estos no son los únicos cambios que habría que impulsar

ni corresponde solamente al Estado desarrollar mecanismos que permitan relaciones democráticas, equitativas y basadas en el principio de interculturalidad. Sin embargo, la dimensión de las tareas que debemos enfrentar nos obliga a plantear como indispensables acciones de gran envergadura conducidas por el Estado e involucrando de manera concertada y participativa a la sociedad civil y sus organizaciones. Por supuesto, la magnitud de los cambios que se requieren para que en el Perú la democracia sea una realidad cotidiana, y no solo en términos políticos sino también culturales, es grande y requeriremos de procesos de cambio complejos. Por lo mismo, resulta fundamental impulsar políticas de mediano y largo alcance (no solo acciones o programas) con el fin de promover las nuevas orientaciones y la consolidación de la democracia en nuestro país.

Los aspectos que deberían considerarse en el planeamiento, el diseño y la ejecución de políticas públicas que promuevan la interculturalidad y las relaciones democráticas entre el Estado y la sociedad civil son los siguientes:

- Es importante considerar que, en atención a la diversidad cultural del Perú, deberá pensarse en políticas con líneas generales definidas pero que puedan contener acciones diversas para su aplicación. En un país tan diverso nada podrá ser válido de manera general y el éxito de las políticas estará en la atención que se pueda poner a las diferencias y, eventualmente, a las contradicciones u oposiciones que se presenten entre unas zonas y otras. Si bien los niveles de pobreza son muy extendidos, las carencias y la problemática particular de cada zona no son siempre las mismas por lo que deben poder ser atendidas de acuerdo con su especificidad, identificando las necesidades y las propuestas de las propias poblaciones e incorporando sus capacidades sociales, culturales y económicas instaladas.
- No hay que perder de vista que se trata de fomentar puentes que permitan la comunicación en la diferencia y de fomentar capacidades que posibiliten establecer diálogos sostenidos y aprendizajes mutuos. Para construir un tejido democrático que involucre formas esenciales de interrelación que permiten el diálogo y la toma de decisiones compartidas es necesario crear, inventar, promover capacidades, actitudes y lenguajes que posibiliten ese comportamiento. En este punto, me refiero a la capacitación de funcionarios del Estado para atender a las particularidades de las poblaciones con las que trabajan e incorporar sus visiones y perspectivas en el diseño de las políticas.

- Asimismo, es preciso capacitar a los dirigentes de las organizaciones comunales para que puedan desempeñarse adecuadamente en el diseño de planes y proyectos de desarrollo que les permitan organizar mejor y planear acciones referidas a su población conjuntamente con el Estado y otras organizaciones como las ONG. Se trata de incorporar el “lenguaje” y los “contenidos” de las poblaciones culturalmente excluidas del planeamiento del Estado, pero también de darles las herramientas para participar en el diseño técnico de las políticas sociales. La ciudadanía requiere no solo del conocimiento de derechos y responsabilidades, de la existencia de canales adecuados para realizar propuestas o de la transparencia y capacidad de vigilancia; sino también de niveles de competencia en determinados temas y “lenguajes” que pueden determinar la exclusión de quienes no participan de dichos códigos.
- Es preciso generar mecanismos de participación y representación que incorporen a los representantes “naturales” de las comunidades respetando las formas y procesos internos para la elección de autoridades. Por ejemplo, incorporar de manera más activa y con mayor reconocimiento a las autoridades comunales y los dirigentes de las organizaciones campesinas y nativas. Es importante recordar que el acceso a estos cargos supone una trayectoria reconocida por la población, razón por la cual se trata de dirigentes y representantes con altos niveles de legitimidad y por lo mismo de apoyo comunal. En este sentido, se trata no solo de autoridades sino también de líderes locales que pueden asumir un papel representativo de sus comunidades en diálogo con las autoridades del Estado.
- Es necesario fomentar espacios de concertación y articulación desde los espacios locales más pequeños reconociendo sus propias formas de organización. Los municipios distritales podrían, por ejemplo, funcionar como organizaciones de coordinación entre las comunidades andinas y nativas, articulando las demandas pero también las formas de organización de base para poder diseñar acciones concertadas en el nivel de los espacios locales. Esto permitiría articular capacidades y necesidades y concertar acciones de mayor envergadura para un número mayor de beneficiarios.
- Se debe realizar un seguimiento y evaluación de las políticas que se aplican y en ese proceso, absolutamente necesario para el aprendizaje del establecimiento de formas democráticas de interrelación entre el Estado y la sociedad civil, se debe incorporar a representantes de la

población, quienes desde su propia percepción de los resultados pueden evaluar la eficiencia de los mismos. Por supuesto, es necesario que participen desde el diseño para que puedan tener una comprensión amplia y contextualizada del proceso.

- Existe un tema que está implícito en todos los anteriores y que debe retomarse. La discusión sobre el papel del Estado, sus responsabilidades frente a las desigualdades estructurales de nuestra sociedad y las formas que perpetúan dichas desigualdades. En la medida en que las políticas sociales son grandes líneas de acción pensamos que es necesario incluir a diversos sectores de la sociedad y al Estado en su discusión. Tampoco se trata de promover espacios donde haya tantos interlocutores que la toma de decisiones se haga casi imposible. La propuesta es que debe haber espacios previos de discusión y diálogo con los actores pertinentes.

Se trata, en resumen, de generar espacios, canales y lenguajes nuevos que permitan a los diversos grupos que componen la sociedad peruana entablar un diálogo basado en la equidad y la apertura. Ciertamente, el lenguaje común que habría que impulsar es el lenguaje de la ciudadanía, así como la plataforma desde la que habría que interactuar sería la de la condición de ciudadanos. Sin embargo, aún debemos atender a los contenidos particulares que pueden tener esa condición y ese lenguaje, y buscar la forma de recrear o inventar uno que incluya o incorpore la diversidad de los interlocutores. No imitar pero sí inventar, a partir de la diversidad.

Bibliografía

- Anderson, Jeanine (2001). “La práctica de las políticas sociales”, en *Palestra del Estado*, 15 de septiembre. www.pucp.edu.pe/palestra.htm
- (1994). “Ni bienestar ni equidad: los fundamentos de la política social peruana”, en Anderson, Jeanine *et al.* *Pobreza y políticas sociales en el Perú*. Lima: CIUP.
- Del Pino, Ulpiano y colaboradores (2001). “Evaluación de los procesos de retorno de comunidades desplazadas por la violencia política”. PROMUDEH.
- Fraser, Nancy (1997). *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Santa Fé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, Facultad de Derecho.
- O’Donnell, Guillermo (1993). “Estado, democracia y ciudadanía”, en *Revista Nueva Sociedad* 128. Noviembre-diciembre.
- Parodi, Carlos (2001). *Economía de las políticas sociales*. Lima: CIUP.
- PAR-PROMUDEH (2001a). “Encuesta familiar a comunidades campesinas y nativas afectadas por la violencia”.
- (2001b) *Censo por la paz. Situación de la población afectada por la violencia política en el Perú*.
- Schmitter, Philippe C. y Terry Lynn Karl Karl (1995). “¿Qué es y qué no es democracia?”, en *Instituciones políticas y sociedad. Lecturas introductorias*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos .
- Zúñiga, Madeleine y Juan Ansión (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.

Comentarios

Carlos Iván Degregori

Quisiera comenzar saludando a Don Virgilio Alvarado, no solo como Viceministro de Cultura de Guatemala sino como intelectual maya y como representante de uno de los fenómenos más interesantes de las dos últimas décadas en América Latina. Es en medio de una guerra genocida, precisamente contra el pueblo maya (que costó entre 100 y 200 mil muertos en Guatemala), que surgió un movimiento intelectual maya que reconstruye una identidad que se pensaba perdida, incluso desde antes de la conquista. Como dice Virgilio: la memoria del pueblo en Guatemala se convirtió en la memoria nacional a partir de la revolución militar en 1870 que, en adelante, buscará construir una memoria nacional, una identidad monocolor, homogeneizante y uniformizadora.

Un siglo después, surge el movimiento maya y sus miembros se convierten en actores políticos importantes, con parlamentarios, alcaldes, ministros o viceministros, como es el caso de don Virgilio. Lo que plantean forma parte de la agenda de los movimientos indígenas en diversas partes de América Latina: el derecho a la igualdad, pero igualdad ante la ley, no uniformización, sino igualdad entendida como la existencia de una sola categoría de ciudadanos y no ciudadanos de primera, segunda y tercera categoría. Al mismo tiempo demandan el derecho a la diferencia, es decir, al pluralismo cultural, sin dejar el principio de unidad nacional, que ellos conciben como construida desde abajo. Me parece muy interesante y es indispensable este énfasis en la edificación de la identidad nacional desde abajo, porque la construcción del Estado nacional en Guatemala ha sido muy autoritaria, violenta y por momentos genocida. La última parte de su ponencia justamente se concreta en los acuerdos de paz y en el capítulo sobre identidad y derecho de los pueblos indígenas.

Fidel Tubino presenta una reflexión teórica cuyo título es “Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva”. A mi entender, se trata del esfuerzo de más largo aliento para pensar teóricamente sobre la interculturalidad en el Perú, y me parece muy exitoso. Se puede discrepar con alguna de las ideas que él plantea pero, sinceramente, mis felicitaciones a Fidel por su ponencia cuya lectura recomiendo.

Fidel identifica, correctamente, al multiculturalismo como un desarrollo que se da en los Estados Unidos y Canadá y propiciado por los organismos multilaterales que son, a menudo, los que deciden o influyen de manera significativa en las políticas públicas en América Latina. Desgraciadamente, al multiculturalismo, como señala la ponencia, le es difícil mirar los intersticios, moverse o ubicarse en esas arenas movedizas de las cuales él ha hablado. Tienen miedo a esta indefinición, a esta situación de chafua, como se dice en quechua, o como decía Mariátegui refiriéndose al Perú: “esa situación”. Eso, desde una perspectiva multicultural, casi desespera. Se necesitan actores muy bien delimitados con sus derechos, con sus obligaciones. Un mundo en blanco y negro, de dicotomías homogéneas y excluyentes. De ahí la dificultad, por ejemplo, para entender el concepto de cholo más allá de la etiqueta de indio aculturado. Se trata justamente de un proceso de auto recreación. Auto recreación que, aun cuando suceda en las condiciones más adversas, más desiguales de distribución de poder, no significa aculturación. Es una identidad que se va construyendo, precisamente en esos intersticios que son tan difíciles de entender desde una perspectiva estrictamente multicultural.

Creo que el multiculturalismo fue un paso muy importante y progresista con respecto a las políticas previas de asimilación o de *melting pot* de los países anglosajones. El reconocimiento de los derechos de los diferentes es un paso adelante y yo quiero partir de esa base para ensayar una crítica, que tal vez pueda sonar injusta, a la multiculturalidad. Los peligros a mi entender son varios. Zizek, por ejemplo, dice que las políticas multiculturales pueden ser el refugio de un Estado neoliberal que se repliega de sus obligaciones para con sus ciudadanos. El Estado de bienestar en Europa, en los propios Estados Unidos y Canadá y nuestro incipiente Estado de bienestar, representado por estados populistas con todas sus deficiencias y sus taras, reconocían ciertos derechos ciudadanos, derechos sociales, que en la nueva etapa neoliberal son imposibles de cumplir. Entonces, el Estado que se repliega y deja que el mercado lo ordene todo puede tranquilamente desarrollarse, también, una política multicultural y decir: “está bien, yo respeto tu cultura, tú cúrate con tus médicos y el trasplante al corazón me lo hago yo”. Se trata de una caricatura, pero ese es uno de los peligros que señalan de manera mucho más sofisticada algunos actores.

El otro peligro es el regreso a la homogeneización, a la monoculturalidad. Tenemos el ejemplo de la ex Yugoslavia que, para poder construir entidades muy definidas o muy separadas, cada una con su gobierno, tuvieron que proceder a una limpieza étnica terrible. Entonces, este

multiculturalismo podría llevar a un regreso, como lo mencionaba la ponencia de Tubino, a entidades o unidades homogéneas muy bien definidas y excluyentes con respecto a las otras. La interculturalidad tiene el desafío de buscar moverse entre ese regreso a la homogeneización de las limpiezas étnicas y el paradigma uniformizador, dominador, antiguo, colonial, post colonial, característico de la América Latina, populista.

Tubino rescata a Franz Fanon, me parece muy interesante. Es un autor muy antiguo, de los años cincuenta, o principio de los sesenta. Pero, trabajando el problema colonial, señala que la homogeneización, la vieja homogeneización del *melting pot* o del populismo en América Latina, supone una doble imposición. La imposición de la auto imagen que los colonizadores manejaban de sí mismos como imagen que los colonizados manejaban de los colonizadores. O sea, los colonizadores convencen a los colonizados que son los buenos de la película. Al mismo tiempo, supone la imposición de la imagen que los colonizadores manejaban de los colonizados como auto imagen que ellos manejaban de sí mismos. Es decir, los colonizadores convencen a los colonizados que son los indios de la *cowboy*.

Me parece interesante también la diferencia que hace la ponencia entre tradición y tradicionalismo y la crítica de Habermas a la ecología cultural. Tradición versus tradicionalismo. Y ahí sería interesante rescatar a otro autor, antiguo pero muy importante: Mariátegui tiene dos o tres artículos muy interesantes sobre este tema. En uno de ellos dice: “la tradición es viva, inmóvil, la matan los que la quieren fija y la enriquecen los que la renuevan”. Yo creo que eso es muy contemporáneo. Habermas critica a la ecología cultural, esta suerte de proteccionismo que busca salvar a las culturas en peligro de extinción. Pero Tubino critica a su vez a Habermas y señala que la cuestión es o protección o defunción. No existe la posibilidad de autotransformación reflexiva y lo más posible es que venga la defunción. Yo creo que la crítica a Habermas, si no entiendo mal a Tubino, es que no toma en consideración, al menos no lo suficiente, la dimensión del poder. Estamos en sociedades, para usar términos asépticos, con una distribución muy desigual de poder. Para usar términos más directos, una sociedad de dominantes y dominados. Por lo tanto, no es posible la interculturalidad en una situación donde la dominación adquiere ribetes demasiado brutales. No podemos pensar en una sociedad utópica donde no haya dominantes y dominados, en fin, donde todos seamos como en la canción de John Lennon o en la internacional. Pero creo que la interculturalidad necesita mínimos para poder actuar. Al multiculturalismo le basta la tolerancia. La interculturalidad requiere del diálogo. Yo añadiría, del diálogo afectivo. Por-

que todos los que se toleran pueden dialogar, pero el diálogo intercultural, es un diálogo afectivo.

Sin embargo, yo seguiría apostando por la interculturalidad porque, justamente, creo que la multiculturalidad implica la existencia de bloques preexistentes a ese encuentro, a ese diálogo. Mientras que la interculturalidad supone que los sujetos, las diferentes comunidades, los diferentes integrantes de esa sociedad se construyen mutuamente en la historia y en el diálogo. No existe el uno sin la interacción con el otro. No existen previamente, se van constituyendo en ese diálogo y en esa interacción. Yo creo que esa es la manera de evitar caer en la fragmentación. Se van constituyendo y van tendiendo puentes entre sí. ¿Cómo logramos tender puentes que no sean solo puentes de una sola vía, puentes de dominación, puentes de imposición?, pero sin romper esa interacción, esa mezcla, esa hibridación. Yo creo que podríamos, al menos teóricamente, imaginar dos tipos de ejercicio de poder y dos tipos de respuesta a la dominación o a la distribución desigual de poder. Uno que te da lugar solo a la resistencia, otro que da lugar a la hibridación, es decir, a la recreación aun cuando sea en condiciones de dominación de la propia cultura.

La gran pregunta sería ¿es posible la discriminación positiva desde la interculturalidad? Es de cierta manera lo que reclama Carmen Ilizarbe. Al menos así la interpreto. Ella muestra todas las dificultades de las políticas de acción afirmativa o de discriminación positiva. Según dice: en el discurso somos interculturales pero en la práctica no. Yo terminaría planteando que la interculturalidad solo funciona si se encaran las formas más odiosas de exclusión, de discriminación, de opresión a partir de políticas macro, que van más allá de la interculturalidad. A partir de la lucha contra la pobreza y, en nuestro país por lo menos, de la descentralización. Solo es posible comenzar a analizar en serio las políticas interculturales si se ataca la extrema pobreza. Porque esta empobrece a las culturas y a la diversidad cultural. Las élites de los diferentes grupos culturales no pueden subsistir en extrema pobreza y estas son necesarias para la constitución, para la autorrecreación de los pueblos.

La descentralización también es crucial porque la diversidad cultural se da en todo el país. Se da regionalmente. Si bien Lima es en sí misma un caldero, un centro de culturas, la diversidad cultural se expresa en las regiones. Yo creo que a partir de eso se puede pensar en políticas sociales participativas, pero incluyendo el reclamo de Carmen: incorporando el punto de vista del usuario. De un usuario por lo general híbrido, que quiere autorrecrearse, ¿cómo, hasta qué punto, por qué caminos?, tal vez quiera

aculturarse. Aunque creo que, a pesar de las condiciones tan duras de dominación, esa va a ser una minoría. Creo que hasta ahora lo que viene de abajo es un intento permanente de autorrecrearse en condiciones muy adversas.

Ambas políticas, tanto las multiculturales como las interculturales, están amenazadas por el surgimiento de fundamentalismos, y ya hemos visto en estas últimas semanas lo que ello puede acarrear. El reto, entonces, no es solo ir a cazar a los terroristas y desatar la guerra, sino mantener vivo un proyecto plural, un proyecto a mi entender intercultural, y para ello es necesario refinar las políticas públicas. Yo creo que es un costo que deberíamos estar dispuestos a pagar.

II.

Interculturalidad y actores sociales

(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador

Catherine Walsh

*...Justamente hay que descolonizar, justamente
lo que existe es la tara colonial, en nuestros países
de la región andina existe desgraciadamente
este problema estructural*

Luis Macas¹

En un mundo tan incierto y complejo como el actual, especialmente después de los acontecimientos del 11 de setiembre, hablar del tema de la interculturalidad necesariamente requiere aceptar la coexistencia de interpretaciones diferentes de este concepto que corresponden a historias locales y realidades sociales que, sin embargo, se hallan imbricadas en diseños globales.

En el Ecuador, construir la interculturalidad ha sido, desde inicios de los noventa, un principio político e ideológico del movimiento indígena ecuatoriano, principio que se integra a las demandas que plantean frente a un Estado monocultural para transformar las políticas públicas y la misma concepción de Estado. En los últimos años, también ha empezado a ser un componente importante del pensamiento del emergente movimiento afroecuatoriano. Finalmente, como respuesta a estas presiones o tal vez para usarlas de acuerdo con sus fines políticos, el Estado ha ingresado al escenario de la interculturalidad asumiéndola como un deber que le concierne. Esto se expresó inicialmente en la Reforma Educativa y más tarde en la Reforma Constitucional de 1998.

Es precisamente en este uso creciente del término interculturalidad -que en ocasiones parece actuar como un nuevo meta relato- que encontramos un problema de significados, políticas y metas. Este conflicto está enraizado en los dispositivos sociales y políticos de lo que podemos llamar el nuevo orden global “multi-pluri-cultural” y en las luchas, a la vez identitarias y

1. Ex Presidente de la CONAIE, ex Diputado Nacional y actual Rector de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas. Entrevista, agosto 2001.

cognitivas, que apelan a estilos diferentes de saber, de producir, de subjetividad y de incorporación dentro de lo nacional. A su vez, la nación se concibe de maneras distintas según el grupo al que se pertenezca.

Dentro del debate sobre la interculturalidad están en juego perspectivas que, por un lado, intentan naturalizar y armonizar las relaciones culturales a partir de la matriz hegemónica y dominante (el centro, la verdad o la esencia universal del Estado nacional globalizado). Por el otro, denuncian el carácter político, social y conflictivo de estas relaciones y conciben la cultura como un campo de batalla ideológico y de lucha por el control de la producción de verdades y por la hegemonía cultural y política, dentro de lo que Immanuel Wallerstein (1999) llama el sistema-mundo moderno.

Las reflexiones presentadas aquí parten de un trabajo más amplio sobre las políticas de la interculturalidad en el Ecuador (Walsh por publicarse)². También se hallan conectadas con discusiones iniciadas dentro del proyecto colectivo sobre “geopolíticas del conocimiento”, en el cual están involucrados intelectuales de varios países y de varias universidades de las Américas³. Mi intención es evidenciar: a) la lucha social sobre la producción de significados que forma parte del uso y de la conceptualización de la interculturalidad en el Ecuador, b) las construcciones y subversiones del término que se elaboran a partir de quienes ocupan posiciones dominantes y/o subalternas. Estas últimas tienen sus raíces en la colonialidad del poder, la economía política y las diferencias no solo culturales sino coloniales y epistémicas. Frente a estas subversiones y a partir de las nuevas construcciones, intento hacer un balance de la manera como la interculturalidad está emergiendo como paradigma y proyecto social, político y epistemológico, y los horizontes que esta abre.

De políticas y lugares

A diferencia de los países donde la interculturalidad ha sido principalmente definida y manejada desde el Estado como propuesta y política del mismo (con apoyo e impulso multilateral), en el Ecuador el uso del concepto de interculturalidad se inició en el seno del movimiento indígena como

2. Este trabajo incluye entrevistas con dirigentes y líderes indígenas y afroecuatorianos, asesores, diputados y funcionarios del gobierno durante el período comprendido entre 1998 y 2000; algunas de estas entrevistas están citadas aquí.

3. El proyecto está actualmente coordinado por la Universidad de Duke (EE.UU.), la Universidad Javeriana de Bogotá y la Universidad Andina Simón Bolívar de Quito.

meta central de lucha contra la hegemonía, colonial e imperial, dominante. Inicialmente surgió con miras a la transformación del sistema educativo para luego orientarse a la construcción de un Estado plurinacional y a la transformación de las políticas públicas (Walsh 1999 y 2000). En 1997, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador-CONAIE identificó la interculturalidad como uno de nueve principios ideológicos de su proyecto político:

El principio de la interculturalidad respeta la diversidad de pueblos y nacionalidades indígenas y demás sectores sociales ecuatorianos, pero a su vez demanda la unidad de estas en el campo económico, social, cultural y político, en aras de transformar las actuales estructuras y construir el nuevo Estado plurinacional, en un marco de igualdad de derechos, respeto mutuo, paz y armonía entre nacionalidades (p. 12).

Resaltar el sentido político e ideológico de la interculturalidad en la forma que la ha llevado a cabo la CONAIE, significa posicionarla como parte de procesos y prácticas que, necesariamente, deberían ser entendidos como *oposicionales* y *hegemónicos*. Es parte de las redes de poder, luchas y negociaciones que intersectan lo local con lo nacional y lo global, y que marcan nuevas maneras de percibir, construir y posicionar subjetividades y políticas identitarias (Hall 1997). Así, va más allá de la búsqueda de reconocimiento o de inclusión porque apela a cambios profundos en todas las esferas de la sociedad y forma parte de una política cultural oposicional dirigida a la sociedad en su conjunto que aporta, como dice Ramón, “a la construcción de una propuesta civilizatoria alternativa, a un nuevo tipo de estado y a una profundización de la democracia” (1998: 60). También contribuye con otras lógicas de incorporación que hacen estallar la noción de una matriz dominante.

Presente en esta construcción del proyecto intercultural están las formaciones, estructuras y resistencias, siempre penetradas por lo cultural, las relaciones de desigualdad y las luchas y acciones para transformarlas (Álvarez *et al.* 1998, Hall 1992, Jordan y Weedon 1995), que tienen lugar en distintos ámbitos. Están también los productos de las disputas históricas moldeadas por campos múltiples de poder y las prácticas situadas por medio de las cuales identidades y lugares son cuestionados, producidos y repensados dentro de espacios particulares (Moore 1997). En este sentido, el paradigma de la interculturalidad no puede ser pensado sin considerar las estrategias políticas contextualizadas, como tampoco sin asociarlo a las políticas culturales de identidad y subjetividad. Las políticas culturales y las políticas

de lugar se hallan entrelazadas. Por ello, la manera como la interculturalidad, como principio político e ideológico del movimiento indígena ecuatoriano, ha sido conceptualizada por los individuos y por la colectividad, dentro de prácticas localizadas como “sitios de resistencia” (Moore 1997), demuestra que las subjetividades y las luchas se constituyen espacialmente.

Parte de la problemática concreta de la interculturalidad descansa en el juego que se ha venido construyendo entre lo oposicional y lo hegemónico. En la Constitución Política de 1998, el Estado asumió la responsabilidad de promover la interculturalidad, por lo menos discursivamente, oficializándola e incorporándola dentro del aparato institucional (además de otorgar 15 derechos colectivos a los pueblos indígenas y afroecuatorianos):

El Estado fomentará la interculturalidad, inspirará sus políticas e integrará sus instituciones según los principios de equidad e igualdad de las culturas. (Art. 62).

Por un lado, visto como avance y logro del movimiento indígena y, por el otro, como parte de una estrategia neoliberal-multiculturalista, esta incorporación de la interculturalidad dentro del discurso y del espacio, ya no solamente indígena y subalterno, sino “nacional”, coloca esta problemática en un lugar central dentro de las políticas (inter)culturales actuales. Esta temática no parte de la diversidad étnico-cultural en sí, es decir, de la heterogeneidad de la población y la emergente visibilidad de los pueblos indígenas y afros. Más bien, es central a la *diferencia colonial* que ha relegado y subalternizado a estos pueblos, sus prácticas y conocimientos demarcando, así, la relación entre localizaciones geo-históricas/culturales y la epistemología moderna; la diferenciación entre saberes locales-folclóricos, no-académicos y la universalidad epistémica de la modernidad (Mignolo 2000a). Son estas relaciones de subalternidad y colonialidad que la interculturalidad, como paradigma y proyecto, pretende estallar.

Diferencia, colonialidad y poder

En el Ecuador, como en otros países de la región, la diferencia étnico-cultural parte de la condición colonial y se constituye en ella. Tanto para los pueblos indígenas como para los pueblos negros, lo que Quijano (1999) llama la *colonialidad del poder* ha marcado la construcción cultural de la raza y la producción y organización de la exclusión, del racismo y de subjetividades distintas. Al establecer un sistema de clasificación e identificación

social basado en la supuesta superioridad blanca (y en las ventajas del blanqueamiento), el despojo y la represión de las identidades originales, y la conformación de nuevas identidades bajo el signo de lo negativo —lo “indio” y lo “negro”- para servir a intereses económicos ligados al control de la fuerza laboral, el poder colonial construyó y marcó las fronteras identitarias e impulsó los procesos de subordinación, subalternización y exclusión. José Chalá⁴, Presidente de la Confederación Nacional Afroecuatoriana, aclara el significado de esta historia para el pueblo negro.

La historia del pueblo negro del Ecuador ha sido una historia de negación, ocultamiento, minimización, sumado a esto el racismo que por su parte sirve de justificativo al propio colonialismo. Esto es particularmente cierto si tenemos en cuenta que todo acto de colonización implica violencia, cambios profundos, crisis. Eso aconteció con el pueblo negro, su historia, su cultura, su esencia de seres humanos se han nutrido permanentemente de relaciones violentas de negación al derecho de la diversidad, de la existencia como pueblo.

Las diferencias étnico-culturales no son naturales ni parten de la etnicidad en sí, son fenómenos construidos y reproducidos como parte de una subjetividad y *locus* de enunciación definidos por la experiencia de colonización y subalternización social, política y cultural, tanto del pasado como del presente. Esta *diferencia colonial*, como la llama Walter Mignolo (2000a), rara vez asume el lugar central en las discusiones y debates públicos sobre la interculturalidad. Discusiones y debates que más bien acentúan la diversidad cultural, la relación y el conflicto étnico como algo que se puede superar con mejores procesos y prácticas de comunicación. El problema de estas propuestas es que conciben a la interculturalidad como un asunto de voluntad personal; no como un problema enraizado en relaciones de poder. Este es el foco o núcleo de la lucha de sentidos.

Para el movimiento indígena, la interculturalidad ha sido un término clave para interpelar la diferencia colonial y transformarla, tanto en los campos social y político como, más recientemente, en el campo académico (aspecto que se discute más adelante). Lo que está en juego es el cuestionamiento radical de las bases estructurales de la supuesta democracia, la ruptura irreversible con las concepciones monoculturales y excluyentes, y el sembrío estratégico de perspectivas, desde lo indígena, que interpelan

4. Comentarios presentados en el *Taller sobre etnoeducación*, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 27 de marzo de 2001.

y articulan a otros sectores de la sociedad. Este discurso parte de y se entrecruza con la concepción indígena de “poder” que, según el quichua amazónico Carlos Viteri Gualinga (2000), tiene como elementos sustanciales:

El **yachai**, la sabiduría; el **ricsina**, conocimiento, el **ushai**, saber ejecutar; el **pactana**, saber alcanzar; el muskui, la visión del futuro. El ‘poder’ entendido sobre estos códigos se convierte en un concepto en permanente construcción, cuya relación dialéctica con la vida social supone el equilibrio, la armonía, es decir la convivencia.

Esta concepción forma parte del proyecto político-epistémico de la interculturalidad, de la construcción de una “democracia de cosmovisiones diversas” que, según Viteri Gualinga, aunque no fue tomada con suficiente seriedad en el levantamiento de enero del año 2000, que resultó en el derrocamiento de Jamil Mahuad y la instalación (por unas horas) de un triunvirato popular (ver Walsh 2001), sí ofrece un camino hacia la práctica.

Precisa aplicar en el proyecto del nuevo Estado la sabiduría para conducir a los pueblos sobre programas y propuestas claras; conocimiento para entender la compleja y diversa geografía humana para propiciar el encuentro; saber ejecutar para no caer en improvisaciones porque la equivocación de los indios siempre tendrá doble juicio y exigencia de perfección; saber alcanzar para perseverar en el cumplimiento del cometido; y visión de futuro para franquear el inmediateísmo y ser actores de verdaderos procesos de cambio.

No obstante, el discurso sobre la diversidad promovido por las recientes reformas constitucionales, por las instituciones sociales y como parte de la nueva lógica del capitalismo multinacional, desdibuja las relaciones de poder y oculta la colonialidad. Dentro de la noción y del manejo de la diversidad en el Ecuador, “las culturas” aparecen como totalidades, cada una con su contenido, tradición y costumbres identificables, mantenidos en un tiempo mítico y utópico, bajo el supuesto actual de la tolerancia e igualdad. Pero, mientras que el Estado reconoce la diversidad étnica y otorga derechos específicos, el hecho de reducirlo a una salida solo para los grupos étnicos limita la esfera del cambio a la particularidad étnica (promoviendo así un cierto tipo de relativismo cultural) “que supuestamente puede lograrse sin transformaciones sustanciales del Estado-nación” (Díaz-Polanco 1998: 5). Esta táctica de reconocer la diversidad incorporándola dentro del

aparato estatal y, a la vez, promoviéndola como particularismos externos a lo nacional-estatal no está limitada al Ecuador; por el contrario, es representativa de las nuevas formas de universalidad promovidas por el discurso y las políticas de la globalización neoliberal.

No son solo las relaciones de poder que se desdibujan en esta construcción discursiva y cognitiva de lo que podemos denominar el multiculturalismo oficial, sino también la manera como las categorías etno-racializadas han servido (y siguen sirviendo) para construir y perpetuar el peso de la colonialidad y reestructurar el colonialismo, y para lograr los intereses del capitalismo global. De esta manera, la memoria se borra y es reemplazada, de ahora en adelante, por la nueva diversidad en la cual los grupos étnicos coexisten pacíficamente, hasta con supuesta “voz” en el gobierno y en el Congreso Nacional, o al frente de los organismos multilaterales y de las empresas transnacionales.

La instalación en el Banco Mundial de una directiva operativa para los pueblos indígenas que financia el Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador- Prodepine (el primero en el mundo donde los fondos del Banco van directamente a una institución administrada por organizaciones indígenas sin el filtro del gobierno) en 1991⁵ y el reciente apoyo del BID al Fondo Indígena, son ejemplos de estas tácticas. Al mismo tiempo que apoyan las iniciativas indígenas, ambos bancos asesoran y ofrecen asistencia al gobierno nacional para la implementación de políticas neoliberales. De igual manera, las compañías petroleras transnacionales negocian ahora directamente con las comunidades locales aprovechando los tratados internacionales como el Convenio 169 de la OIT, que exigen la previa consulta y la participación de los pueblos indígenas en cualquier actividad por desarrollarse dentro de sus territorios. Estas transnacionales contratan sociólogos y antropólogos para que las asesoren en materia de relaciones comunitarias y para el diseño de manuales acerca de las costumbres locales con el fin de promover estrategias para crear relaciones de

5. En 1998, el Banco Mundial empezó una revisión de su política con relación a los pueblos indígenas, la cual actualmente está en su última etapa. Entre marzo y julio de 2001, han salido nuevos borradores sobre políticas operativas, procedimientos y estrategias dirigidas a “asegurar que el proceso de desarrollo fomenta el respeto total de la dignidad, los derechos humanos y las culturas de los pueblos indígenas... y al proveer les una voz en el diseño e implementación de proyectos, evitando o minimizando cuando sea posible impactos negativos y asegurando que los beneficios destinados para ellos son culturalmente apropiados” (*World Bank Operational Manual. Operational Policies*, borrador, 23 de marzo de 2001).

amistad. También financian programas de educación bilingüe (véase Walsh 1994) y desarrollan campañas publicitarias sobre su sensibilidad cultural y su interés por el medio ambiente.

Aunque esta nueva política multi-pluricultural da la apariencia de consulta y participación, el poder de decisión y la instalación de sistemas de relaciones simétricas generalmente permanecen ausentes. La Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, por ejemplo, se preocupa por los conocimientos tradicionales (lo que ellos llaman “el folclore”) de los pueblos indígenas y afros, los recursos genéticos y las formas legales de protección de ellos; con este fin llevan adelante procesos de socialización nacional de manera elemental. Empero, en sus espacios de decisión nacionales, regionales e internacionales -incluido su panel intergubernamental- no incorporan a representantes de los pueblos indígenas y afroamericanos -los titulares de estos conocimientos-, sino que trabajan con los Estados cuyos delegados negocian y deciden sobre el porvenir de estos conocimientos, un asunto que, como argumenta el asesor técnico de la Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica-COICA, “*tiene directa implicancia con nuestro patrimonio intelectual colectivo*” (De la Cruz 2001: 8). Evidentemente, en todos estos ejemplos existe una correspondencia entre las políticas (inter)culturales y los intereses económicos trans-nacionales y globales. Es lo que Fernando Coronil (2000: 100) llama la nueva tendencia de conceptualizar el conocimiento tradicional, la naturaleza y la gente como “capital”, como “elementos constitutivos de la riqueza”.

Zizek (1997), entre otros, sostiene que en el capitalismo global de la actualidad opera una lógica multicultural que incorpora la diferencia mientras que la neutraliza y la vacía de su significado efectivo. En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en un componente central del capitalismo global, o en lo que Quijano (1999: 101) denomina “su otra cara”, el nuevo modelo de dominación cultural posmoderna (Jameson 1996) que ofusca y mantiene a la vez la diferencia colonial a través de la retórica discursiva del multiculturalismo y su herramienta conceptual de la interculturalidad entendida de manera integracionista. Esta interculturalidad no apunta a la creación de sociedades más igualitarias sino, más bien, al control del conflicto social y la conservación de la estabilidad social, con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo de acumulación capitalista⁶. La decolonización,

6. Para una discusión más amplia de esta problemática, véase Walsh 2002, por publicarse.

tal como la definió Frantz Fanon (1967) hace más de tres décadas, como la liberación del colonizado pero también del colonizador, no cabe dentro de este discurso oficial⁷.

Al parecer, el problema reside, parcialmente, en entender cómo la diferencia y lo cultural se constituyen y construyen interculturalmente, y en cómo estos significados están ligados a supuestos ideológicos y políticos. También tiene que ver con el lugar desde donde se concibe y gestiona la interculturalidad. Una posición que podemos llamar “tradicional”⁸ parte del reconocimiento de la existencia de grupos étnicos, cada uno con sus valores y creencias culturales distintas. Otra posición similar tiene su enfoque en ciertas características, estructuras y prácticas que se oponen a otras características y estructuras, a veces dentro del mismo grupo (por ejemplo, la “alta” cultura vs. la cultura “popular”, la subjetividad moderna vs. la no-moderna). En la primera, la interculturalidad se presenta como relación, encuentro o diálogo entre grupos. Su enfoque es la “diversidad en la unidad”, es decir, el reconocimiento de los diversos grupos étnicos dentro de lo nacional; al parecer, una forma contemporánea de diferenciación (hegeliana) entre ‘pueblo’, ‘nación’ y ‘cultura’. En la segunda, la interculturalidad toma el sentido de mezcla o mestizaje y de hibridación. Así, se argumenta que la interculturalidad siempre ha existido en Latinoamérica. Ello es visible en el arte, la arquitectura, la música, la medicina y en numerosas prácticas de la vida cotidiana. En estos dos casos, la interculturalidad se construye a través de procesos que se inician desde arriba hacia abajo.

Una posición distinta, que denominamos “crítica”, y desde la cual partimos aquí, enfoca los procesos que se inician desde abajo hacia arriba, desde la acción local, que buscan producir transformaciones sociales y para cuyos logros se requiere ir en múltiples direcciones. Es decir, procesos de

7. Eso fue claramente evidenciado durante la reunión preparatoria en Ginebra para la Conferencia Global Contra el Racismo, donde Canadá, apoyado por la Unión Europea, argumentó que en vez de ser parte del racismo contemporáneo, el colonialismo y más específicamente ciertos aspectos del colonialismo fueron sufridos por los pueblos indígenas y descendientes africanos en el pasado, sin relación con el presente (Servicio Informativo “Alai-amlatina”, agosto 2001).

8. Al referir a una perspectiva “tradicional” y una perspectiva “crítica” de entender la interculturalidad, la diferencia y lo cultural dentro de ella, hacemos conexión con los conceptos que presenta Castro-Gómez (2000), de la teoría tradicional y la teoría crítica de cultura. También intentamos ir más allá de las visiones antropológicas, racionales, teológicas y utopistas que reinan en las actuales discusiones sobre cultura y sobre la interculturalidad.

interculturalización de vía múltiple. Además, argumenta que las diferencias, en la práctica concreta, no parten de la etnicidad en sí, sino de una subjetividad y un locus de enunciación definidos por y construidos en la experiencia de subalternización social, política y cultural de grupos, pero también de conocimientos. El significado de la interculturalidad construido a partir de esta posición necesariamente implica procesos de desubalternización y decolonialización. Procesos que, en la práctica, están dirigidos a fortalecer lo propio como respuesta y estrategia frente a la violencia simbólica y estructural, a ampliar el espacio de lucha y de relación con los demás sectores en condiciones de simetría, y a impulsar cambios estructurales y sistémicos.

Estos procesos que se expresan y se construyen dentro de los actuales movimientos étnico-sociales se interpretan frecuentemente como el surgimiento de nuevos esencialismos. Al problematizar esta interpretación, la investigadora maorí Linda Tuhiwai Smith (1999) argumenta que el reclamo de los pueblos indígenas sobre una identidad colectiva crea una lógica distinta del esencialismo occidental; una forma de articular lo que significa ser deshumanizado cultural y epistémicamente por la colonialización y una forma de reorganizar la “conciencia nacional” en las luchas por la decolonización. En este sentido y, como el caso ecuatoriano demuestra, la identidad colectiva indígena no es algo fijo ni natural sino una construcción de carácter político y social. Refleja una *identificación* estratégica y de oposición, de movimiento más que de grupo, pensada no solo en el nivel local y nacional, sino transnacionalmente⁹. Refleja “una manera de pensar críticamente la modernidad desde la diferencia colonial” (Mignolo 2000b: 8). Y eso es lo que la distingue de categorías objetivizadas y esencializadas, que encuentran su sustancia en la etnicidad y no en la colonialidad del poder y las luchas en torno de ella.

Mientras que el Estado ecuatoriano maneja un discurso y una práctica (‘tradicionales’) en torno de la diversidad étnica y, específicamente, en relación con los pueblos indígenas, sancionados y apoyados por los organismos internacionales, la acción política, social y epistémica del movimiento indígena y su impredecibilidad, desde el punto de vista de la lógica domi-

9. El desarrollo de esta identificación estratégica en el nivel transnacional se evidenció en el último Congreso de la CONAIE en octubre 2001 (la primera formalmente nombrada “Congreso de Pueblos y Nacionalidades”). Según los representantes indígenas bolivianos, que asistieron en la función de observadores, su participación era llevar la actual experiencia del movimiento indígena ecuatoriano a Bolivia.

nante, constantemente trastornan y desestabilizan estos discursos y prácticas fundados en la racionalidad pragmática y la razón instrumental. Al negarse a ser considerados como sujetos individuales y postularse como pueblos y nacionalidades con derechos colectivos que, desde su diferencia cultural y epistémica, proponen otras concepciones de nación, democracia y conocimiento -no solo para ellos sino para el conjunto de la sociedad-, perturban la lógica multicultural del capitalismo global que parte de la diversidad étnico-cultural y no de la diferencia colonial. La propuesta del Estado plurinacional en esencia es parte de eso, la interpelación de un proyecto de la interculturalidad donde, como anota Luis Macas¹⁰, *realmente haya la oportunidad de desarrollar todas las posibilidades y potencialidades que tenemos tanto indios, mestizos, negros, etc.* Y, aunque el proyecto de la plurinacionalidad todavía no se ha logrado, los desafíos e interrogantes que presenta al país marcan un camino que ya no tiene retorno. En gran parte es por eso que la marketización de la diferencia conjuntamente con la amplia aplicación del neoliberalismo no han podido todavía implantarse por completo en el Ecuador.

El líder afroecuatoriano Oscar Chalá¹¹ sustenta que la diferencia, la colonialidad y el poder se hallan entretejidos con las actuales políticas económicas y sociales; deja claro así que la lucha no es sobre la etnicidad o la cultura en sí, sino sobre la extrema desigualdad.

El impacto negativo que tienen las políticas de ajuste económico en ausencia de políticas sociales claras que vayan más allá de los parches, se explica ante todo por una situación de previa vulnerabilidad y exclusión que forma parte de la historia, de cómo fuimos incorporados los afroamericanos en cada una de nuestras sociedades, la forma de cómo fuimos vinculados con estas sociedades ha sido el caldo de cultivo para futuras y actuales formas de discriminación y explotación que legitiman una situación de extrema desigualdad que va no solo en lo económico sino en los niveles de participación en la toma de decisiones de esta sociedad ecuatoriana. De hecho nos hace reflexionar de que en los momentos que estamos inmersos, involucrados con un proceso de globalización, lo que muchos llaman la aldeanización del mundo, cómo en esta perspectiva las reivindicaciones y las demandas de los pueblos considerados minorías toman nuevos sentidos y se revitalizan.

10. Entrevista, agosto 2001.

11. Comentarios presentados en el Foro "Identidad y territorialidad de los pueblos afroecuatorianos", Universidad Andina Simón Bolívar, 9 de febrero de 2000.

Menos que asumir la suposición de ser herederos de una tradición auténtica, esencializar la historia o ignorar las diferencias y heterogeneidades grupales, estos procesos emergentes de identificación y reivindicación afro e indígena (y no de identidad en sí) representan esfuerzos actualmente dirigidos a poner en práctica la noción de sociedad pluricultural, de recapturar y construir colectividades, conocimientos y plataformas comunes de acción dirigidas no a formar enclaves o guetos étnicos, como tampoco al aislamiento en relación con el resto de la sociedad nacional-globalizada, sino a interculturalizar *desde* la diferencia colonial, desde la ubicación espacial (local, nacional, global) que implica. No hay que descartar que existen tendencias fundamentalistas o etnicistas dentro de los movimientos, un hecho que en los últimos años ha causado divisiones y tensiones en el movimiento indígena ecuatoriano, incluyendo a la reinención de los pueblos y las nacionalidades indígenas —que los ha conducido a reconocer actualmente 28 nacionalidades y pueblos en lugar de los 11 que se identificaban en 1989-. Pero es el *desde* lo que marca la diferencia, tanto con los debates de las ciencias sociales, que frecuentemente encuentran sus bases teóricas en el norte global, las proposiciones filosóficas centradas en la subjetividad moderna y la inclusión del otro dentro de las instituciones políticas y jurídicas de la modernidad, como visiones que celebran la mezcla y la hibridación¹².

Políticas y luchas de significación

Antes que insistir al reconocimiento únicamente a la plurinacionalidad, hoy se acompaña el reconocimiento a la plurinacionalidad con la interculturalidad, la necesidad de reconocernos para poder profundizar y construir una real identidad de este país. No negándonos, no desconociéndonos, no homogeneizándonos, sino reconociendo que somos diversos, que somos diferentes, pero que tenemos la posibilidad y la perspectiva de en medio de esa diversidad construir la unidad.

(Virgilio Hernández, ex asesor de José María Cabascango, vocal del Tribunal Supremo Electoral, Pachakutik)¹³

Tanto para los pueblos indígenas como para los pueblos afroecuatorianos, la interculturalidad tiene una fuerte carga simbólica que contribuye de manera central a la construcción de imaginarios y represen-

12. Ver, por ejemplo, los comentarios de Tubino, Degregori y Portocarrero presentados en este mismo texto.

13. Entrevista, marzo 1999.

taciones sobre un país distinto. Funciona como palabra clave dentro de los discursos de líderes y dirigentes, como marcador del campo de batalla ideológica y, a veces, como lema del único futuro posible. Pero no siempre queda claro el significado social y la práctica concreta de estos discursos. Además, con la entrada de la interculturalidad, en los últimos años, dentro del léxico oficial, la esfera del debate ha venido cambiando y, como resultado, también las formas de pensar la interculturalidad inclusive entre los mismos líderes y dirigentes.

El problema descansa, por lo menos en parte, en la manera como la interculturalidad apunta a una práctica que puede tener un impacto transformador en la sociedad ecuatoriana, que puede construir un universalismo distinto -plural y alternativo. El hecho de que la interculturalidad, a pesar de su uso discursivo, no esté conformada por una base de significados estables ni necesariamente compartidos, sino por sentidos que representan una variedad de posiciones dinámicas, tanto individuales como colectivas, a veces en conflicto entre ellas, forma parte de la realidad y del problema¹⁴. A partir de estos sentidos y posicionalidades, se construyen discursos e imaginarios, no necesariamente consensuales, sobre lo relacional, lo propio y lo diferente, sobre conceptos y prácticas de la democracia, de la nación y de la ciudadanía. Por ello, visibilizar las redes de significación y los conflictos por el control social dentro de ellas, es decir, “deconstruir” la interculturalidad, permite comprender por qué, y a pesar de un uso discursivo cada vez más difundido, la interculturalidad no ha sido asumida como tarea de todos y tampoco como acción y herramienta para la construcción de un universalismo alternativo y plural. Una manera de visibilizarla, por lo menos en forma parcial, es a partir de una discusión de las dos frases discursivas típicamente asociadas con la interculturalidad: “al conocernos” y “la unidad en la diversidad”.

“Al conocernos”

En entrevistas conducidas con líderes indígenas, poco después de las reformas constitucionales, muchos hicieron referencia al aspecto relacional de la interculturalidad como manera de confrontar y superar la exclusión, marginalización y subalternización. “Al conocernos” bajo condiciones que

14. Eso ocurre no solamente entre los actores sociales sino también entre los académicos. Ver, por ejemplo, la variedad de interpretaciones sobre la interculturalidad presentes en esta Conferencia.

promueven el respeto como hecho históricamente negado, y con miras a la construcción de una sociedad distinta, es una temática repetida.

La interculturalidad debe ser una obligación de todos pero entendida como esta necesidad de saber, conocernos y respetarnos también. Como el mismo sistema no nos permite conocernos —muchos valores, muchos principios, muchos símbolos culturales, espirituales de los pueblos indios no conoce la población mestiza. Entonces la visión que tiene la mayoría es de unos indios ignorantes, sucios, y todo. Tienen esta imagen que se les ha venido metiendo durante todos estos siglos, eso es una barrera para poder mejorar la relación entre la población india, el negro y el mestizo.

(Letty Viteri, ex Directora Nacional de Salud Indígena del Ministerio de Salud)

Es necesario todo intercambiar el espacio, conocer la realidad, necesitamos un apoyo mutuo con los demás. En ese sentido es necesario tener un trabajo intercultural, conocer la realidad y respetarnos unos a otros, sino caso contrario el país estaría yéndose en caos... Conocernos de otro persona que no es indígena y también nosotros conocernos... interculturalidad es intercambiar las experiencias, conocer su cultura, su costumbre, su tradición, cosmovisión y intercambiar esas... Estamos hablando de 2 espacios, indígenas y no indígenas, esa es la interculturalidad para nosotros.

(Abelardo Bombon, ex Presidente de Federación Ecuatoriana de Indígenas Evangélicos FEINE)

Creo que la sociedad ecuatoriana está tomando como un referente esta cuestión de la interculturalidad. Ningún sector se opone a que los pueblos indígenas sean incluidos, más bien, se abren espacios para que podamos ser incluidos. La dificultad para poder entender plenamente y aceptar plenamente esta realidad de la inclusión es precisamente el desconocimiento. Mientras más se fortalezcan las relaciones interculturales, va a haber menos dificultades para poder impulsar al país que estamos soñando...

(Luis Maldonado, ex Secretario Ejecutivo CODENPE. Actual Ministro de Bienestar Social)

A partir del reconocimiento en la Constitución Política de 1998 del carácter “pluricultural y multiétnico” del país (art.1), y de “los pueblos indígenas, que se autodefinen como nacionalidades de raíces ancestrales, y los pueblos negros o afroecuatorianos” (art. 83), se observa un cambio discursivo

entre algunos líderes y dirigentes. Sin dejar a un lado el legado de marginalización, discriminación y exclusión, este cambio parece apelar a la supuesta apertura del multi-pluriculturalismo oficial. Refleja una esperanza de una mejora relacional y actitudinal y de una voluntad de diálogo por parte de la sociedad dominante.

La interculturalidad es que se reconozca estos sectores que han sido olvidados, que ha sido una cultura hegemónica de imposición. Quinientos años impuestas de una cultura, idioma, educación, formas de trabajo, económicamente todo ha estado impuesto, de medicina, todo, pero ahora lo que nosotros queremos es que estas diferencias que tenemos, que estas diferencias que no han muerto en el proceso de colonialismo de la independencia de la era republicana, que no ha muerto, que conviven, que convivimos, ahora que nos respetemos, que convivamos en armonía entre seres humanos, con la madre naturaleza, yo lo entiendo así la interculturalidad.

(Pedro de la Cruz, Presidente de la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras-FENOCIN)

Pero, mientras que los problemas del desconocimiento y reconocimiento se hallan imbricados con la colonialidad de poder, con el racismo, y con los sistemas y las estructuras institucionales y sociales que superiorizan, subalternizan y segregan y que, por eso, necesitan ser confrontados, el peligro reside en limitar la interculturalidad a la esfera de lo discursivo y lo relacional. En esencia, esta ha sido la estrategia estatal. Al reconocer la diversidad y el derecho de ejercer una diferencia cultural ancestral, y pretender fomentar la interculturalidad en sus instituciones, el Estado ecuatoriano crea la expectativa de una transformación que en la práctica no ha ocurrido. La ausencia de debates dentro del aparato estatal y de iniciativas por parte de los movimientos sociales sirven para poner en el plano utópico la interculturalidad, como algo que apela a la buena voluntad de la gente y no a los dispositivos sociales y políticos del poder.

Y a pesar de discursos alumbrados entre los actores sociales que enfatizan la necesidad de “concernos”, tampoco existe mucha evidencia entre ellos de esta voluntad. Más bien, y como destaca Viteri Gualinga¹⁵, la práctica actual no necesariamente ha sido la de la interculturalidad. “Cada uno ha reproducido una suerte de guetos sociales, con esporádicas relaciones de gran nivel de desigualdad”.

15. Quichua amazónico y asesor de la diputada nacional Nina Pacari. Entrevista.

“La unidad en la diversidad”. El equilibrio tensionado y tentativo de particularismos y universalismos

La frase “la unidad en la diversidad” se halla asociada con la interculturalidad; muchas veces sirve como su lema denotativo tanto entre los movimientos étnicos-sociales como en la sociedad en su conjunto. Hay líderes que sostienen que la interculturalidad y la meta de la unidad en la diversidad implican una gestión dirigida a todos los sectores de la sociedad, de manera que no divida o promocióne más separación. Es lo que expresa Viteri Gualinga:

Una tesis que se ha levantado desde los pueblos indígenas, una unidad en la diversidad. Frente a una unidad irreal que ha pretendido homogeneizar todo, desconociendo toda diversidad. En un país tan diverso como el nuestro, un país de realidades heterogéneas, la única forma que cabe es que los ciudadanos, los grupos sociales tengamos como principio, y al mismo tiempo como filosofía esa unidad, esa visión de país dentro de la diversidad en que vivimos. Y es justamente una gestión que se realiza desde aquí en ejercicio de ese principio de la unidad en la diversidad. Tampoco creemos que la diversidad necesariamente tenga que rayar en discurso racista o en discurso separatista. Se trata de armonizarnos.

También existe la posición, como en el caso de Abelardo Bombon de la Federación Ecuatoriana de Indígenas Evangélicos-FEINE, que sostiene la necesidad de accionar la interculturalidad entre sectores indígenas diferentes para lograr algo juntos:

La FEINE siente dos identidades grandes, social-indígena y social-evangélico. Por el hecho de ser pueblo indígena-social, necesitamos dialogar todos, compartir las experiencias y recibir también las experiencias de trabajo para sacar adelante ... es necesario tener una buena relación con diferentes instituciones, organizaciones indígenas, no-indígenas, públicas, privadas e internacionales para alcanzar... no podemos trabajar en así separados, tenemos que dialogar, hacer un esfuerzo juntos...

Luis Maldonado representa una perspectiva más común, según la cual la interculturalidad debería partir de los particularismos para después lograr la unidad entre ellos.

Nosotros manejamos el concepto de la interculturalidad de manera global, integral, es decir lo que nosotros entendemos como el objetivo político, de ir concretando lo que es el Proyecto Político de todos los pueblos indígenas. La interculturalidad la entendemos como una praxis, como una concepción de este reconocimiento dentro de la diversidad. Hay un reconocimiento de los conocimientos, las tradiciones, las prácticas sociales, que nos permite por tanto, impulsar proyectos sociales, procesos de desarrollo sostenible y algo que acá reiteramos permanentemente: un proceso de desarrollo con identidad, que es un aspecto básico para poder dar un tratamiento particularizado a cada uno de los pueblos y nacionalidades. Entonces la interculturalidad es la base fundamental para lograr un proceso de unidad del país.
(Luis Maldonado, ex Secretario Ejecutivo CODENPE, actual Ministro de Bienestar Social).

No obstante, y como consecuencia de la falta de una real mejora en la situación y condición de los pueblos indígenas y afros -como también de las crisis que se tornan cada vez más agotadoras para todos-, la separación y no la integración parece, en ocasiones, el camino más viable. Por eso, en el presente, los particularismos se multiplican, complicando aun más la posibilidad de llegar a un universalismo pluralista, es decir, a la construcción de la unidad en la diversidad.

Empero, el problema no descansa simplemente en la fragmentación social, sino en la construcción de significados derivados de esta fragmentación, y en qué se construye sobre ella. Por ejemplo, a partir de las prácticas del Estado y sus instituciones, se construye un significado dominante y excluyente del universalismo que se constituye como sinónimo de la unidad nacional impuesta desde arriba. Aunque no se la reconoce como tal, esta construcción es expresión de un sistema particular de creencias, formas de producción y tipos de subjetividad que se han asimilado a lo universal (Castro-Gómez y Guardiola 2001). Pero, al reconocer oficialmente el carácter pluricultural del país, lo universal se reinventa asumiendo lo diverso-particular dentro de él. No obstante, parte siempre de una matriz que, en su reinención global y neoliberal, “polariza, excluye y diferencia, aun cuando genera algunas configuraciones de integración translocal y de homogeneización cultural...construye similitudes sobre la base de asimetrías... unifica dividiendo” (Coronil 2000: 89).

En cambio, los reclamos a la diferencia de los pueblos indígenas y afros apelan a los particularismos como forma de reivindicación, al mismo tiempo que buscan construir un universal más amplio de lucha que incluya la justicia, la igualdad y la autodeterminación, como también la

reconfiguración del Estado como plurinacional. La unidad en este sentido depende de la realización de las metas del sector particular; sin esta realización, lo universal como la unidad en sí queda sin sustancia y significado (Butler 2000).

Pero, ¿cómo podemos relacionar estas tensiones y contingencias entre lo particular y lo universal con la interculturalidad y cuáles son las problemáticas concretas que sugieren?

Desde su conceptualización de la educación bilingüe como respuesta a la educación nacional excluyente y homogeneizante, la interculturalidad ha sido entendida por los pueblos indígenas y, más recientemente por los pueblos afroecuatorianos en su proyecto de etnoeducación, como un proceso que requiere el fortalecimiento de lo propio (la identidad, la autoestima, los conocimientos/saberes científico-culturales) en tanto sería el precursor necesario al respeto y a una interrelación más equitativa. Aunque desde enfoques relacionados pero distintos, durante los últimos años, el movimiento indígena ha enfatizado el fortalecimiento de lo propio y particular, tanto en el campo identitario (pueblos y nacionalidades, por ejemplo) como en los campos político y jurídico (la autonomía, circunscripciones territoriales, administración de justicia, derechos de propiedad intelectual). Similarmente, grupos afroecuatorianos han organizado sus interpretaciones sobre la aplicación de los derechos colectivos afro y el ordenamiento territorial (en comarcas y palenques) en dos borradores de ley.

Enfatizar lo propio es un paso necesario en los procesos de decolonizar el cuerpo como también la mente, procesos que son centrales a la interculturalidad. No obstante, una sobrevaloración de lo propio, algo que a veces suele ocurrir, puede contribuir a etnocentrismos e impulsar mayores divisiones y separaciones. Además, en ocasiones, sirve para ocultar las actitudes y prácticas racializadas y discriminadoras dentro de los movimientos y las organizaciones, un punto que varios líderes afroecuatorianos han mencionado, por ejemplo, en torno de alianzas negros-indígenas.

Estas alianzas entre pueblos históricamente subalternizados, establecidas en los noventa por las organizaciones nacionales, el Consejo Nacional de Planificación y Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros-CONPLADEIN (institución estatal en las manos de las organizaciones indígenas y negras nacionales) y su brazo técnico Prodepine (financiado por el Banco Mundial y el FIDA con un presupuesto de 50 millones de dólares), tenían como meta consolidar la oposición con miras a mejorar las condiciones económicas, sociales y políticas e interculturalizar las instituciones y estructuras estatales. En 1998, algunos líderes de tendencias que algunos

han tildado de etnocentristas e indianistas rompieron con los afroecuatorianos y lograron, por medio de un decreto presidencial, reestructurar el CONPLADEIN en CODENPE -el Consejo de Desarrollo de Pueblos y Nacionalidades Indígenas-, dejando afuera a las organizaciones y a los pueblos afroecuatorianos. Al justificar esta exclusión, algunos dirigentes indígenas culpan a los negros de “siempre recoger las experiencias de los pueblos indígenas”, “buscar el lucro”, y “aprovecharse de la fuerza organizativa, social y política de los indígenas”. En cambio, algunos líderes afroecuatorianos denuncian al racismo, al etnocentrismo y a los intereses divergentes como obstáculos para la organización y oposición compartida. Estas prácticas e intereses, al parecer, reproducen jerarquías raciales y legados coloniales.

Lo que nos interesa señalar aquí es que, a menudo, la interculturalidad aparece como problema y tarea de los otros y no propia, abriendo caminos y procesos étnicamente separados que, de una manera u otra, reproducen el binarismo y la polarización: blanco-mestizo/ indígena o negro. Ubicar y destinar la interculturalidad a la esfera de lo particular y a la vez presentarlo como problema blanco-mestizo es cada vez más evidente entre algunas tendencias indígenas, especialmente desde que la política estatal se ha preocupado con lo multi-pluricultural. Esta tendencia, que torna cada vez más difícil las alianzas, se evidencia en los comentarios del actual director nacional de la educación intercultural bilingüe¹⁶:

Lo de la interculturalidad es un asunto que está en la Constitución, por lo que para mí, este no es problema de leyes. La interculturalidad funcionará en cuanto fortalezcamos la autoestima de los pueblos indígenas, en cuanto fortalezcamos nuestra propia capacidad de gestión, no es pues una cuestión de leyes, ni de seminarios, ni de foros, ni de proyectos. Más bien para la educación bilingüe ha sido un poco negativo en las diferentes provincias, porque han cogido esta palabra de la interculturalidad y la han manipulado, pensando que tiene que ser profesores hispanohablantes para comunidades indígenas, pues eso es la interculturalidad y se han dado nombramientos a gente que no saben nada con este pretexto. Yo veo que los hispanohablantes están usando este asunto de la interculturalidad para seguir justificando su actuación, a cuenta de que dicen como los indios van a aislarse, como los indios van a tener sus propias instituciones o sus propias leyes... Es un proble-

16. Entrevista con Luis Montaluisa, Director de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe-DINEIB.

ma más bien práctico, debemos fortalecernos nosotros y solo cuando nuestra fuerza influya respeto nos respetarán. ... Cuando se trata de la cuestión cultural, todos están de acuerdo con la interculturalidad pero cuando se trata de asuntos económicos, políticos toda esta gente que están hablando de interculturalidad y que le afectan en sus intereses, entonces no llegan. Este asunto de racismo insisto se terminará en el momento en que nosotros que hagamos respetar...así que la interculturalidad funciona en cuanto nos hacemos respetar, una buena gestión, una buena autoridad.

En forma similar, la construcción de sentidos no-indígenas y no-negros refleja una noción generalizada que asocia la interculturalidad con los indígenas y, menos frecuentemente (por el problema histórico de la invisibilización), con los negros. De este modo se concibe la interculturalidad como un problema étnico (o culpa étnica) y como un asunto que depende, principalmente, de la voluntad grupal. En este panorama, la construcción, por parte de todos los sectores de la sociedad, de un universalismo plural e incluyente que tome en cuenta el reconocimiento de lo compartido como también el legado colonial, parece ser una tarea que no presenta mayores probabilidades de realizarse en el futuro cercano.

No obstante, a pesar de la real dificultad de pensar la interculturalidad dentro del ámbito nacional (problema que, como he señalado, no es solo local sino que forma parte de los diseños globales), en los últimos años, los actores sociales indígenas y afroecuatorianos han desarrollado esfuerzos que inauguran prácticas que abren nuevos horizontes. Estas prácticas forman parte de un nuevo paradigma y proyecto social, político y epistemológico de *interculturalizar* que está actualmente en pleno desarrollo.

La interculturalidad como paradigma y proyecto social, político y epistemológico. Horizontes y prácticas posibles

La interculturalidad tiene una connotación, por lo menos en el Ecuador y entre los actores sociales, contra-hegemónica y de transformación, tanto de las relaciones sociales entre los diversos sectores que constituyen el país, como de las estructuras e instituciones públicas. Aunque todavía existen grandes limitaciones en términos de la aplicación de este principio y en los consensos de cómo promoverla concretamente, el carácter político y social de la interculturalidad se considera necesario y evidente.

Más que un hecho, una sustancia concreta, observable y de posible validación, o algo por alcanzarse en un corto tiempo (una reunión, una

mesa de diálogo, un encuentro, etc.), la interculturalidad es un proceso de largo alcance. Por eso creo que es mejor hablar de un proyecto de *interculturalizar* en vez de interculturalidad en sí. Un ejemplo concreto se encuentra en las experiencias de los poderes locales alternativos (alcaldías indígenas) donde, a partir de la construcción de nuevas estructuras e instancias de participación más inclusivas en el nivel parroquial, municipal y cantonal, está en pleno desarrollo y ejecución un proyecto de interculturalizar. Las experiencias de Cotacachi y Saquisilí desde 1996, Guamote desde 1992 y, más recientemente, Otavalo, han ganado reconocimiento tanto en el nivel nacional como internacional¹⁷.

Sin embargo, como los movimientos indígenas y negros han señalado últimamente, el ejercicio y la significación de la interculturalidad no están limitados al campo político o a la estructura estatal (centralizada o descentralizada). Sus luchas no son simplemente luchas identitarias sino cognitivas, entre posiciones hegemónicas y subalternas relacionadas con diversas formas de producir y aplicar el conocimiento. Por eso, una manera distinta de concebir la interculturalidad es en torno del campo epistemológico, es decir, en relación con el conocimiento, o conocimientos en plural. El diputado mestizo y ex Vicepresidente de la Comisión de Asuntos Indígenas del Congreso Nacional, Henry Llanes, hizo referencia a esta conceptualización en una entrevista:

[La interculturalidad] es uno de los aspectos claves que permitiría al país desarrollarse integralmente. Primero, desarrollar un pensamiento mucho más diversificado, dosificado, porque en el Ecuador puede recoger lenguajes, las diferentes culturas, su cosmovisión histórica, las diferentes culturas lo que se da en su cotidianidad como experiencias en los procesos productivos... Las diferentes ramas de las ciencias sociales se pueden enriquecer con esta diversidad cultural que tiene el Ecuador. Entonces ahí existe un potencial en cuanto al desarrollo del conocimiento.

Desde este punto de vista, la interculturalidad se concibe como práctica contrahegemónica, enfocada en revertir la designación (promovida como parte del proyecto de la modernidad) de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros, especialmente aquellos relacionados con la naturaleza, el territorio y la ancestralidad, al espacio local de

17. Ver, por ejemplo, Montoya 2001, Red Interamericana Agricultura y Democracia 1999 y García 2001.

saberes, folklore o del mundo de la vida. Ello evidencia la existencia de una diferencia no solo cultural y colonial sino, y como anota Mignolo (2000a, 2000b), *epistémica*.

Se trata de reconstruir los procesos sociopolíticos que, sobre la base de esta diferencia epistémica, han subalternizado y negado los conocimientos propios de los afrodescendientes y han relegado estos conocimientos, y a ellos mismos, a la invisibilidad y a lo no-moderno. Es lo que están llevando a cabo las organizaciones de Comunidades Negras de Proceso y el Consejo Regional de Palenques en el norte de Esmeraldas en torno del ordenamiento territorial y la conservación ambiental. Como explica el líder intelectual afroesmeraldeño Juan García¹⁸, esos esfuerzos en parte se han desarrollado como respuesta a la invasión, en la zona del norte de Esmeraldas, de conservacionistas y gente de ONG y del Estado, cuyos discursos sobre la biodiversidad negaban los conocimientos propios.

[Desde allí] nace un movimiento de comunidades negras que pretende ordenar, conservar y ordenar la tierra, recuperar el poder que tenía sobre la tierra, usar exactamente lo que antes se nos había dicho que era malo, los conocimientos que nos habían dicho que no eran conocimientos, a organizarnos en palenques, a construir una propuesta política de organización, a desaprender lo aprendido y reaprender lo propio a partir de las experiencias, las luchas, la oralidad.

Los conocimientos que se comparten y se construyen dentro de estos procesos no pueden ser simplemente caracterizados como ancestrales/tradicionales o como subalternos porque no están congelados en un pasado utópico-ideal, sino que se construyen en el presente, a partir de interpretaciones y reinventiones de una memoria histórica ubicada en subjetividades, espacios y lugares que encuentran su sentido en la actualidad. Proceden de la articulación, relación y negociación de varias formas heterogéneas y plurales de pensar-saber. Articulaciones y negociaciones que, como cualquier encuentro *entre* culturas, implican conflictos, ambigüedades, contradicciones y asimetrías. Por ello, requieren de una *interculturalización epistémica* que relacione conocimientos *desde* la posicionalidad y lugar afroecuatoriano y, más específicamente, *desde* la afroesmeraldeñidad.

La diferencia epistémica como marcador de la subjetividad política

18. Ver Walsh y García 2001, como también los textos de Escobar (1998 y 1999) sobre procesos similares en el Sur Pacífico colombiano.

también se encuentra en las propuestas y acciones recientes del movimiento indígena. Un ejemplo que ya tiene varios años de aplicación es el de Jambi Huasi en Otavalo; una casa de salud que se basa en los conocimientos tanto de la medicina tradicional indígena como de la medicina occidental, y donde los médicos y *yachags* o shamanes trabajan en coordinación y colaboración.

Un segundo ejemplo más reciente es la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI), un esfuerzo del movimiento por extender su iniciativa más allá de la esfera de la oposición política, conjugando esta con la producción y difusión estratégicas de conocimientos de forma más explícita y organizada. Como indica su descripción:

No se trata de producir una institución más que replique las relaciones de poder existentes en la sociedad, y en la que lo indígena sea un aspecto circunstancial o formal en la currícula académica. No se trata tampoco de inventar un espacio de saber reservado solamente para los indígenas, y en el cual los contenidos fundamentales reproduzcan los criterios de verdad del poder, pero esta vez disfrazados de contenidos indígenas. La creación de la Universidad Intercultural no significa en absoluto la parcelación de la ciencia en una ciencia indígena y otra no indígena. Significa la oportunidad de emprender un diálogo teórico desde la interculturalidad. Significa la construcción de nuevos marcos conceptuales, analíticos, teóricos, en los cuales se vayan generando nuevos conceptos, nuevas categorías, nuevas nociones, bajo el marco de la interculturalidad y la comprensión de la alteridad (ICCI 2000: 6-7).

Esta propuesta refleja la necesidad de promover procesos de traducción recíproca de conocimientos en lo plural (Vera 1997). Pero su objetivo no es una mezcla o hibridación de formas de conocimiento, como tampoco una forma de inventar el mejor de dos mundos posibles. Más bien representa la construcción de nuevos marcos epistemológicos que incorporen, negocien e 'interculturalicen' ambos conocimientos, el indígena y el occidentalizado (y sus bases tanto teóricas como experienciales), considerando siempre fundamentales la colonialidad y la occidentalización a las que han estado sometidos.

Para la UINPI, trabajar desde la interculturalidad como nuevo paradigma epistémico implica la articulación de cinco elementos o visiones que son centrales a la epistemología indígena. La primera es la visión de conflicto, que implica la construcción y valoración de los pueblos indígenas a través de los levantamientos y movilizaciones, diálogos, confrontaciones

con el poder y los levantamientos mediante los cuales han hecho valer sus propuestas. La segunda está ligada al desarrollo de las lenguas indígenas para potencializar la creación de conocimiento a partir de ellas. Una tercera tiene que ver con la valoración de la diferencia, tanto cultural como epistémica, puesto que en el centro del debate están los seres humanos, no como objetos de estudio sino como sujetos y creadores de conocimiento. La cuarta visión es el fortalecimiento de la identidad cultural como proceso de construcción permanente que enfrente a la colonización inclusive mental. Finalmente, se encuentra la interculturalidad científica o epistémica, la interrelación de los saberes de las culturas originarias con los saberes de las culturas denominadas ‘universales’, en la cual se basa el currículo (Ramírez 2001).

Como proyecto a la vez político y epistémico impulsado desde el movimiento indígena, la UINPI desafía las fronteras académico-institucionales como también los límites epistemológicos siempre atravesados por relaciones de poder y que limitan los estudios al conocimiento occidental-universal-liberal. Es decir, al reconocer la diversidad epistémica y trabajar con ella, así como también al reconocer y confrontar la violencia epistémica-colonial, la UINPI crea un modelo estratégico de lucha y de educación que parte de la (re)articulación de las subjetividades políticas y de la diferencia epistémica colonial, de la problemática política del conocimiento y de sus imbricaciones con la interculturalidad; esencialmente al entender la interculturalidad como proyecto político, social, epistémico.

Al pensar y usar la interculturalidad epistémicamente, los movimientos indígena y afro están desafiando y reinventando interpretaciones que, en su uso dominante, carecen de dimensión política y pretenden ocultar la colonialidad de poder. Es un esfuerzo por deconstruir y reconstruir críticamente el significado del término presentándolo como espacio, negociación, relación y pensamiento fronterizo. En este espacio fronterizo de relación y negociación se construyen y emergen nuevos conocimientos, sentidos, prácticas y acciones que desafían el poder-saber dominante y empiezan a filtrarse en él. Por eso, podemos hablar de un accionar epistémico, es decir, de un *interculturalizar epistemológico* que construye nuevos criterios de razón y verdad (epistemes) y nuevas condiciones de saber que no pueden ser catalogadas estáticamente, y cuyos impactos y efectos están empezando a extenderse más allá de la esfera política. Se refiere a estos procesos y actividades del pensar que, como sus pensadores, se mueven entre lo local y lo global, entre el pasado (reinventado) y el presente, y

como movimiento étnico, social y político de oposición, entre varias especialidades y frentes.

Para concluir, las palabras de Virgilio Hernández¹⁹, activista de los movimientos sociales, aclaran esta tarea:

Un elemento central de la interculturalidad es asumir la perspectiva del futuro, es asumir que esta generación sola tiene la posibilidad de disponer de unos recursos, que no solo son para consumo de esta generación, sino para las generaciones que están por venir, eso no se puede hacer con la lógica depredadora actual. Eso requiere una visión renovada fresca, que es la que aporta la interculturalidad, que es volver a asumir para todos los ecuatorianos, la tierra como madre, pero como madre no solo de los que ahora nacemos, de los que ahora vivimos, sino como madre de todos los pueblos que van a venir en adelante. La interculturalidad es simplemente la posibilidad de una vida de un proyecto distinto. La posibilidad de un proyecto alternativo que cuestiona profundamente la lógica irracional instrumental del capitalismo que en este momento vivimos.

19. Entrevista, marzo 1999.

Bibliografía

- Alvarez, Sonia; Evelina Dagnino y Arturo Escobar (1998). "Introduction: The Cultural and the Political in Latin American Social Movements", en Alvarez, Sonia; Evelina Dagnino y Arturo Escobar (editores). *Cultures of Politics. Politics of Cultures*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Butler, Judith (2000). "Competing Universalisms", en Butler, Judith; Ernesto Laclau y Slavoj Žižek. *Contingency, Hegemony, and Universality*. London: Verso.
- Castro-Gómez, Santiago (2000). "Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura", en Castro-Gómez, Santiago (editor). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano. Pp. 93-108.
- Castro-Gómez, Santiago y Oscar Guardiola (2001). "El Plan Colombia, o cómo una historia local se convierte en diseño local", en *Nueva Sociedad* 175. Pp. 110-120.
- CONAIE (1997). *Proyecto político de la CONAIE*. Quito: CONAIE.
- Coronil, Fernando (2000). "Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo", en Lander, Edgardo (compilador). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- De la Cruz, Rodrigo (2001). "Necesidades y expectativas de protección legal de los titulares del conocimiento tradicional en el Ecuador". Ponencia presentada en el Seminario Nacional de la OMPI sobre propiedad intelectual, conocimientos tradicionales y recursos genéticos. 8-9 de noviembre.
- Díaz-Polanco, Héctor (1998). "Autodeterminación, autonomía y liberalismo", en *Autonomía Indígenas. Diversidad de culturas, igualdad de derechos*. Serie 6 Aportes para el debate. Quito: ALAI. Pp. 3-10.
- Escobar, Arturo (1999). *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá: CEREC.
- (1998). "Whose Knowledge, Whose Nature? Biodiversity, Conservation, and the Political Ecology of Social Movements", en *Journal of Political Ecology* 5. Pp. 53-81.
- Fanon, Frantz (1967). *Black Skin, White Masks*. NY: Grove Press.
- García, Fernando (coordinador) (2001). *Las sociedades interculturales: un desafío para el siglo XXI*. Quito: FLACSO.
- Hall, Stuart (1997). "Old and New Identities, Old and New Ethnicities", en King, A. (editor). *Culture, Globalization and the World System*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- (1992). "Cultural Studies and its Theoretical Legacies", en Grosberg, Lawrence; Cary Nelson y Paula Treichler (eds.). *Cultural Studies*. New York: Routledge. Pp. 277-294.

- ICCI (2000). “La universidad intercultural”, en *Boletín ICCI-RIMAI* 19 (Quito: Instituto Científico de Culturas Indígenas): 4-9. <http://icci.nativeweb.org>
- Jameson, Frederick (1996). *Teoría de la modernidad*. Madrid: Trotta.
- Jordan, G. y Chris Weedon (1995). *Cultural Politics: Class, Gender, Race and the Postmodern World*. Oxford, England: Blackwell.
- Mignolo, Walter (2000a). *Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- (2000b). “Diferencia colonial y razón post occidental”, en Castro-Gómez, Santiago (editor). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano. Pp. 3-28.
- Montoya, Luz del Carmen (2001). “Las políticas culturales: herramientas de desarrollo local. El caso de Cotacachi, Ecuador”. Tesis de Maestría Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.
- Moore, Donald (1997). “Remapping Resistance. Ground for Struggle and the Politics of Place”, en Pile, Steve y Michael Keith (editores). *Geographies of Resistance*. London: Routledge.
- Quijano, Aníbal (1999). “La colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina”, en Castro-Gómez, Santiago; Oscar Guariola-Rivera y Carmen Millán de Benavides (editores). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica post colonial*. Santafé de Bogotá: Colección Pensar/Centro Editorial Javeriano. Pp. 99-109.
- Ramírez, Angel (2001). Comentarios inéditos presentados en el Seminario Conocimiento y Descolonización Intelectual, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito. 11 de junio.
- Ramón, Galo (1998). “Avances en la propuesta del país plurinacional”, en Aportes al tema de los derechos indígenas, mesa de concertación sobre las propuestas del movimiento indígena. Quito. Pp. 48-64.
- Red Interamericana Agricultura y Democracia (1999). *Organizaciones campesinas e indígenas y poderes locales*. Quito: Abya Yala.
- Smith, Linda Tuhiwai (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books.
- Vera Herrera, Ramón (1997). “La noche estrellada (La formación de constelaciones de saber)”, en *Chiapas* 5. Pp. 75-95.
- Viteri Gualinga, Carlos (2000). “Para avanzar”, en *Hoy*. 6 de febrero. P. 8.
- Wallerstein, Immanuel (1999). “La cultura como campo de batalla ideológico del sistema-mundo moderno”, en Castro-Gómez, Santiago; Oscar Guariola-Rivera y Carmen Millán de Benavides (editores). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica post colonial*. Santafé de Bogotá: Colección Pensar/Centro Editorial Javeriano. Pp. 163-182.
- Walsh, Catherine (2002). “The (Re)Articulation of Political Subjectivities and Colonial Difference in Ecuador. Reflections on Capitalism and the Geopolitics of Knowledge”, en *Nepantla. Views from South*, 3.1.

- (2001). “The Ecuadorian Political Irruption: Uprisings, Coups, Rebellions, and Democracy”, en *Nepantla. Views from South*, 2.1. Pp. 173-204.
- (2000). “[Interculturalidad] Políticas y significados conflictivos”, en *Nueva Sociedad* 165. Enero-febrero. Pp. 121-133.
- (1999). “La interculturalidad en el Ecuador: visión, principio y estrategia indígena para un nuevo país”, en *Identidades* 20. Quito: Convenio Andrés Bello. Pp. 133-142.
- (1994). “El desarrollo sociopolítico de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador”, en *Pueblos Indígenas y Educación* 31-32. Pp. 99-164.
- Walsh, Catherine y Juan García (2001). “El emergente pensar afroecuatoriano. Reflexiones (des)de un proceso”. Ponencia presentada en la Tercera Reunión del GT *Globalización, Cultura, y Transformaciones Sociales* (CLACSO), Prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder. Caracas. 28, 30 de noviembre y 1 de diciembre.
- Zizek, Slavoj (1997). “Multiculturalism, or, the Cultural Logic of Multinational Capitalism”, en *New Left Review* 225. Pp. 29-49.

Reforma educativa y territorialidad andina en Bolivia: en busca de los protagonistas

Pablo Regalsky¹

Los Consejos Educativos de Pueblos Indígenas (CEPO) han sido creados por la Ley de Reforma Educativa boliviana con atribuciones consultivas. Se reconocen cuatro identidades originarias e indígenas: quechua, aymara, guaraní y amazónica, cada una de las cuales conforma su propio consejo. La Reforma Educativa de 1994 define como sus ejes fundamentales la interculturalidad y la participación popular. La iniciativa que instaura los CEPO supondría una oportuna conjunción de ambos.

El examen de esta iniciativa ofrece una buena oportunidad para ilustrar la implementación del diseño reformista en el eje intercultural. Este trabajo procura dar cuenta de las oportunidades y limitaciones de este proceso tomando en consideración que el Estado ha definido al magisterio como actor principal de esta transformación, el actor dominante en la escena educativa y el agente único de la interculturalidad dentro del aula.

El otro actor fundamental —pero relegado a un papel secundario— de este proceso lo constituyen las comunidades andinas y sus formas de representación en diversos niveles. Los CEPO tienen como antecedentes inmediatos a experiencias locales como la de Raqaypampa, que aparecen a partir de 1992 como parte del surgimiento de movimientos de reivindicación explícita étnico territorial que tienen lugar desde 1989 en Bolivia. Hay una conflictiva realidad jurisdiccional que opera en el trasfondo de los movimientos étnico-territoriales, y su análisis permite enriquecer la comprensión tanto de los conflictos como de las políticas interculturales entre Estado y comunidades andinas. Esos conflictos, en el marco de una crisis de características globales, han motivado una pérdida de control sobre el espacio social por parte del Estado boliviano. La propuesta de interculturalidad, aunque puede aparecer como una concesión a las demandas étnicas, desde el punto de vista de la burocracia estatal, se presenta como una oportunidad para recuperar espacios políticos que estaban siendo cuestionados a causa del mismo fracaso de la escuela y para volver a colocar en el centro

1. Casilla 2655, Cochabamba, Bolivia. E-mail: pabloa@albatros.cnb.net

del protagonismo a los agentes estatales, en este caso, la autoridad pedagógica representada en el maestro.

Los principios de la reforma

La ley de Reforma Educativa boliviana expresa de una forma general en su artículo 1° inciso 5 que la educación boliviana “es intercultural y bilingüe”. En el artículo 11° admite en su inciso 4 que

En los tres ciclos (de la primaria ‘desgraduada’) se asumirá los códigos simbólicos propios de la cultura originaria de los educandos...

Dado que la unidad de diseño de la reforma establece una diferenciación entre cultura y lengua, asumimos que aquí se está refiriendo de una manera general a los códigos culturales y no solamente a la codificación lingüística. La reforma va aun más lejos en los textos programáticos elaborados por los equipos técnicos de la unidad correspondiente:

El reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística está asociado al gran proyecto de construir una sociedad más democrática y plural; es decir, reconocer a los pueblos indígenas y mestizos y a sus culturas el legítimo derecho a ser, pensar, sentir y actuar en forma diferente. Partir de ese reconocimiento es afirmar que no existe una sola historia ni una sola forma de observar y relacionarse con la naturaleza, como tampoco existen formas únicas de situarse en el tiempo y en el espacio... Cada sociedad organizada posee sus propios conceptos, procedimientos e instrumentos que le permiten comprender y relacionarse con su entorno. A este conjunto de conocimientos teóricos y prácticos, producidos o asimilados, vigentes o no en su respectivo contexto sociocultural, se ha denominado *etnociencia* (Nuevos Programas de Estudio. Secretaría de Educación, UNSTP, 1995: parte II, pp. 6-7).

En función de ese planteamiento políticamente irreprochable, ¿de qué manera atacará la reforma esa problemática de fondo que está señalada allí y quiénes serán los actores de semejante revolución pacífica? El documento oficial relativo a la organización pedagógica da su respuesta:

La discriminación étnico lingüística, económico social y político cultural, por su parte, ha convertido a la educación en un mecanismo de reproducción del sistema de dominación colonial y neocolonial (...) La responsabilidad de este descalabro pedagógico no es de los profesores.

Ellos siguen y obedecen un sistema educativo, salvando además, como buenamente pueden, las limitaciones infraestructurales de la escuela. Frente a ello, la Reforma Educativa propone generar un movimiento pedagógico nacional de gran aliento y alcance histórico, destinado a transformar y liberar al hombre boliviano...El país necesita organizar una pedagogía nacional en movimiento capaz de ayudar a todos los docentes del país en el reto de cambiar la escuela desde sus propios cimientos (UNSTP 1995: 5-6).

Es decir, hay un sistema educativo que reproduce el mecanismo de dominación colonial y neocolonial y los mismos docentes formados al interior de ese sistema serán los encargados de transformarlo, “(siendo que) por ejemplo, la interculturalidad y el bilingüismo garantizan por sí solos la existencia de un clima en el que el pueblo exprese mejor y más dignamente lo que busca; no sólo sobre los fines y principios de la educación, sino sobre el destino mismo de Bolivia” (*Ibid.*, p. 39).

Ya vemos que la Reforma se plantea, por lo menos en el nivel de su diseño, crear un clima político donde los sectores tradicionalmente oprimidos y excluidos tendrán las facultades y libertades necesarias para incidir en el futuro del país: la interculturalidad supone entonces el fin de la exclusión. De la afirmación de tal estrategia política se deberán derivar los medios para su implementación. ¿Cuáles son los medios que se plantean a este efecto, según el mismo diseño que estamos analizando? Encontramos lo siguiente en lo que se refiere a la política de inclusión:

(...) El trabajo de maestros y maestras consiste en ampliar los conocimientos útiles y no en transmitir instructivamente contenidos de las ciencias que queden afuera de la vida cotidiana de los alumnos. Ahora interpretará, “leerá” lo que los niños saben y hacen, despertando su curiosidad y potenciándola con los conocimientos de las ciencias a través de actividades auténticas, es decir aquellas que sean relevantes, significativas y funcionales para su contexto y su cultura (Nuevos Programas de Estudio. Secretaría de Educación, UNSTP, 1995: parte II, p. 7).

De aquí en adelante, los docentes tienen una serie de responsabilidades, pues deberán ser a la vez: “maestro modelador”, “maestro organizador”, “maestro observador”, “maestro comunicador”, “maestro comunicador intercultural”. Deberán ser capaces de reorganizar el aula de manera que

...todos los escenarios de la vida cultural (las personas, la comunidad, los lugares de trabajo, las necesidades de la gente, sus actividades) se incorporan al aula como ámbito de actividad...(*Ibid.*, pp. 24-26).

Por último, los “Nuevos Programas de Estudio” establecen que

Desde la escuela es posible contribuir a la valoración y por tanto al mantenimiento de la oralidad centrandó la atención, sobre todo, en la visión cultural que expresa la lengua oral antes que en los aspectos formales de ésta. Para ello, es imprescindible que la escuela escuche y valore la experiencia oral de los niños y que recurra a los textos orales que produce la comunidad: verbales y no verbales; en lengua materna y en segunda lengua; dentro del aula y fuera de ella y en diversas situaciones (*Ibíd.*, parte I, p. 19).

He abundado en citas para mostrar al lector que el proceso de diseño de la Reforma educativa fue encarado con mucha profundidad, contemplando diversos aspectos y buscando respuestas no tanto a problemas de eficacia educativa como a los grandes problemas de la sociedad. El trasfondo de ese esfuerzo es una notable preocupación por responder a la demanda de los pueblos indígenas y las poblaciones siempre marginadas por la opresión, lo que dio lugar a una propuesta de equidad basada en el reconocimiento de la diversidad.

El tema que sometemos a discusión es la viabilidad de esta propuesta de transformación social basada en el cambio al interior de la escuela y guiada por un sector de la burocracia estatal que es el magisterio, y cuáles son, más allá de las bondades del discurso de transformación social, los productos de estas políticas de interculturalidad en la escuela.

Para ello, nos referimos a dos aspectos de la política de interculturalidad educativa: uno es el de los contenidos de la escolarización intercultural; y el otro, el de los agentes que garantizan la interculturalidad al interior de la institucionalidad estatal escolar.

Los textos orales

Analizaremos algunos de los supuestos incorporados en este discurso de la reforma. En el aspecto del contenido escolar, encaramos la cuestión del *texto oral* como un tema clave de la transformación en el sentido intercultural ya especificado más arriba del espacio escolar. De la definición de política educativa que antecede se establece con bastante claridad que se refiere a expresiones “verbales y no verbales”. El objeto de nuestro análisis será establecer si este camino está despejado y a la libre disposición de los planificadores y actores escolares, es decir, si basta definir el terreno de la oralidad como uno de los campos posibles de acción escolar para que la

escuela y su protagonista principal, el maestro, lo tengan —al menos en teoría— a su alcance como uno de sus dominios.

El campo de la oralidad supone más que el relato transmitido oralmente. No solo es un conjunto de tradiciones orales, es también un sistema tecnológico y a la vez un cuerpo normativo consuetudinario, no formalizado en instrucciones positivas como es el caso del derecho escrito, sino establecido muchas veces en un lenguaje metafórico o en forma de conocimiento inconsciente (el inconsciente cognitivo al que se refiere Piaget).

Esto último puede ilustrarse con una breve descripción de caso. En Vinto, agosto 1995, un *jampiri*² de la región de Yungas relató en un encuentro de médicos tradicionales una experiencia típica de diagnóstico:

Se presentó el enfermo por la mañana de ese día con sus parientes y estuvo en mi casa descansando hasta que pude atenderlo. Le he palpado sus brazos y sus piernas que él sentía adormecidas, tomé su pulso, le he sentido su pulso lento y pesado, su sangre espesa parece era. Le he friccionado con lo que he preparado (explica algunos elementos de su preparación) y se ha reanimado y ha dormido. Me he ido a mi huerta, he caminado alrededor de la casa buscando plantas. He palpado las hojas de las plantas, he manejado con mis dedos a las plantas para sentir y darme cuenta. Esa noche me he soñado. (...) En la mañana con lo que he soñado le he preparado y después de varios días que pasó en mi casa le he hecho sanar de la enfermedad.

Este trozo de un relato mucho más extenso, al que llamaremos “texto oral” a falta de un mejor denominativo, alude a una serie de elementos y categorías sobre cuya base se construye el conocimiento local. El primero de ellos es que nos refiere a un lenguaje metafórico, el lenguaje de los sueños, ya que es a través de este lenguaje que el *jampiri* logra “referir” el caso a su experiencia anterior, que ha pasado a formar parte de su inconsciente cognitivo. Los especialistas comunitarios no forman parte de ningún sistema de registro y acumulación del conocimiento a través de la escritura, ni forman parte de sistema alguno de transmisión o socialización del conocimiento que priorice la palabra verbalizada frente a la experiencia directa como fuente de aprendizaje. Los especialistas nativos, contrariamente al sistema estatal de medicina reconocido o de cualquier otra tecnología manejada a través de especialistas autorizados por el Estado para su ejercicio,

2. En quechua, especialista comunitario en el arte de sanar.

están aparentemente reclusos en espacios sociales pequeños, no forman parte de mecanismos o redes de intercambio de información mayores y su fuente primaria de conocimiento es la experiencia directa. Sin embargo, es asombroso comprobar que los conocimientos locales de medicina andina comparten un patrimonio común, muy similar a través de un conjunto muy amplio, disperso y aparentemente incomunicado de comunidades y que parecería estar difundido tanto sincrónica como diacrónicamente. ¿Quién podría explicar este fenómeno?

No me ocuparé aquí de esto, pero trato de mostrar a este sistema de conocimiento comunitario, indígena, andino, que supone un conjunto de “textos orales”, como un sistema de conocimientos que no se acumulan ni transmiten a través de las tecnologías de la palabra ni las tecnologías de la transmisión que son propias de la escuela. No cabe duda que buena parte del conocimiento de la farmacopea tradicional, la herborística, es decir el conjunto de recursos utilizados por los especialistas nativos, se puede traducir al lenguaje de las tecnologías industriales³.

Lo que se pone en duda es la viabilidad de transferir el lenguaje y los medios de comprensión y aprendizaje que utiliza el *jampiri* al idioma de la construcción científica. La interacción en el acto de diagnosticar y curar al paciente a través de elementos que son parte de su cultura (y donde la cultura merece ser considerada parte de un medio ecológico donde los elementos de la naturaleza se incorporan como elementos culturales, pero no como simples significaciones ideológicas —*allá* Geertz— sino dentro de una interacción ecológica del tipo Rappaport) para manipular y funcionalizar conocimientos utiliza lenguajes difícilmente traducibles a la lógica formal característica del ámbito escolar.

El lenguaje sintético de los sueños, la decodificación del lenguaje del sentido del tacto y del olfato, que luego se metaforizan y permiten al *jampiri* aprehender el sentido y carácter de la dolencia y la aplicabilidad de ciertos medios para sanarla, no parecen ser reducibles al lenguaje analítico de las

3. A partir de estos y otros relatos varias instituciones han procurado reconstruir el “texto oral” transformándolo en texto escrito. Como resultado de ello existen varios manuales del uso de plantas para distintos fines. Desde la incursión, durante los años sesenta, de la compañía alemana BAYER en la región del lago Titicaca, cuyo estudio de diez años sobre la medicina *kallawaya* se mantiene sin publicar, hasta el de la institución francesa de investigación ORSTOM, en los noventa, que financió los estudios de varias Universidades nacionales sobre plantas vermífugas en diversas regiones del país, la industria farmacéutica ha rescatado una variedad de principios farmacológicos a partir del conocimiento desprotegido de los especialistas comunitarios.

proposiciones lógico formales. En todo caso, requieren ser traducidos de un lenguaje que apela a modos de expresión y manipulación de conocimientos que son parte de un nivel de producción del conocimiento no-verbalizado (por momentos parte de un inconsciente cognitivo) al modo verbalizado, logocéntrico escolar manejado por la figura del maestro. El acto de ser traducidos a través del maestro supone ser incorporados al lenguaje escolar y no viceversa. En ese instante dejan de ser *textos orales* —orales pero a la vez no verbalizados— para convertirse en parte de los textos de recitación escolar y adquirir ese carácter tan peculiar que les confiere la autoridad pedagógica personificada en la figura *autorizada* del maestro.

Este ejemplo nos permite poner en duda la posibilidad de que los *textos orales* de las comunidades originarias puedan ser presentados en el aula de una forma que respete sus contenidos culturales como significaciones, como medios de expresión y de transformación (como es el caso del uso de la metáfora en el proceso curativo). No es el texto original ni es el *intertexto* escolarizado lo que revela el contenido cultural sino su *contexto* preciso y práctico: el medio ambiente comunitario donde se recrea. La transformación del mencionado *texto oral* en texto de lectura desnaturalizaría su contenido cultural. La descontextualización respecto de su ambiente de origen no permite pensar al aula como un ambiente de interculturalidad donde se puedan recrear esos conocimientos en sus formas de producción y reproducción que le son propios.

Siendo un poco más inquisidores, no se trata en forma vaga de un “ambiente” contextual, ya sean las cuatro paredes del aula o de un ámbito comunitario de reproducción social que se expresa en múltiples relaciones de todo tipo, productivas y reproductivas. Se trata, más precisamente, de la forma de dominio sobre el espacio social que se ejerce desde la figura del maestro de escuela en contraposición con la forma de hegemonía que las estructuras políticas comunitarias ejercen a través de la figura del *jampiri*. En suma, se trata de autoridad y autorización. Mientras el *jampiri* ejerce su oficio por su lado, autorizado por las instancias político-sociales de la misma comunidad, otro es el lugar que ocupa el maestro de escuela, autorizado para el ejercicio de la enseñanza por el Estado, como parte de un aparato burocrático hegemónico. Y esa distancia no se transforma por la mera buena voluntad que le pueda poner el maestro a la transformación de las formas de ejercicio de su autoridad, ensayando introducir la interculturalidad dentro del aula.

Las limitaciones de principio de la propuesta reformista

Abadio Green (1996), dirigente de la ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia), sostiene que la educación intercultural bilingüe (EIB) es una propuesta estatal que los pueblos indígenas se han visto obligados a aceptar pero frente a la cual tienen muchos reparos.

Los pueblos indígenas debimos aceptar y promover, incluso con una insistencia digna de mejores causas, la educación intercultural bilingüe EIB o etnoeducación. Pero las razones para que ello ocurriera no fueron la aceptación de sus fundamentos y ni siquiera el reconocimiento de sus éxitos, sino su avance frente a la educación evangelizadora e integracionista que había. Obviamente ello condujo a que las propias organizaciones indígenas promovieran la concepción de etnoeducación y considero que otro tanto ocurrió con la EIB, (pese a que, como dice más adelante): se mantiene en general una aceptación acrítica de la escuela, es decir de los currícula, áreas, pedagogías, etc. A pesar que la formulación teórica y jurídica establecía la amplitud para que no fuera la escuela exclusivamente el eje central, no logró zafarse de ella al comportar un discurso circular. Por ejemplo, para ir más allá de la escuela propugna la flexibilidad de los currícula; pero no hay currícula sin escuela, no hay currícula sin espacio y tiempo segmentados, divididos en el tiempo, en el año! Es decir, se sigue pensando en una propuesta escolarizada como una fatalidad.

Hay una aceptación en todas estas propuestas de la lectoescritura como el eje del aprendizaje (...) debería resultar obvio que el problema de la oralidad-escritura no es tan simple como para darle a la lectoescritura el carácter de eje de la educación indígena (...) El otro problema de esta propuesta es que el sujeto principal es el maestro (...) No se reflexiona sobre el carácter híbrido de este personaje, su permanente crisis de identidad, la ausencia de apropiación conceptual por parte de la comunidad y de controles sociales (Abadio Green 1996: 1).

Las contradicciones de los textos reformistas aparecen así con mayor claridad, desde la lectura de un lúcido representante indígena. ¿Cuáles son esas contradicciones? Lo dice Abadio Green: suponiendo que la tarea sea la de cuestionar las consecuencias de un Estado colonial o neocolonial, sería paradójico que este colonialismo interno sea superable por la acción del maestro en el interior del aula. Señala la propuesta de la reforma educativa que el solo hecho de la interculturalidad y el bilingüismo —dándolos ya por hechos y no por lo que son: expresión de deseos que están aún lejos de haber sido realizados— garantizaría, gracias a la mediación del agente

estatal-maestro, el clima necesario para que los pueblos indígenas y la totalidad de la sociedad y sus sectores oprimidos puedan ya expresarse con libertad acerca del destino de Bolivia.

Contrasta con la aparente radicalidad del texto reformista el hecho de que se designe al maestro como el protagonista central y único del proceso pedagógico y, en este caso, del proceso político al ser a la vez eje mediador intercultural —como lo refleja la cita rescatada del documento oficial de Organización Pedagógica mencionada párrafos arriba—, mientras que se reserva a la comunidad el papel “participativo”. Por otra parte, el aula es un presupuesto no examinado y el lugar privilegiado para ese cambio, ya que todos los escenarios de la vida cultural (“la gente, los lugares de trabajo, las necesidades de la gente”) se incorporarían al espacio-lugar escolar gracias a las buenas artes del maestro —observador, investigador, comunicador, mediador—, tal y como lo predica ese texto de la reforma.

Oralidad y escritura

Un serio inconveniente en la aplicabilidad de la propuesta reformista de interculturalidad dentro del aula escolar lo constituye la naturaleza misma de la institución escolar como centro de una práctica escriturística.

La aparición de la escritura con el alfabeto fonético ha dado lugar a grandes transformaciones en el sistema de pensamiento y razonamiento que constituyen parte de las actuales formas de transmitir y acumular conocimiento sea tecnológico, científico o de otro orden. Un sistema clasificatorio que ha dado origen al sistema de la lógica formal era impensable sin un sistema de escritura de este tipo que permite establecer las categorías analíticas que dan lugar al sistema de proposiciones formales. El paso al pensamiento formalizado con el establecimiento de las leyes de la lógica del razonamiento deductivo fue dado una vez que el sistema de escritura estuvo suficientemente desarrollado (Ong 1993).

Un lento proceso de siglos fue dando lugar a la “domesticación del pensamiento salvaje” (Goody 1985). En realidad esa domesticación es una facultad desarrollada por instituciones y no se da al margen de esas instituciones que son parte del proceso de desarrollo de los estados modernos. Es muy notable que en países “avanzados”, como los EE. UU., según Gardner (1993), un gran porcentaje de la población integrada al sistema escolar aún siga haciendo uso extensivo de formas de razonamiento que no son las establecidas en el régimen de las instituciones escolares y académicas. De hecho, son estas instituciones autorizadas por el Estado las encargadas de

“educar” al niño desde temprana edad de manera de sujetar su pensamiento a las grillas del razonamiento lógico formal. Los estilos de pensamiento no formal solo son aceptables en las estructuras académicas como expresión de lógicas de producción “artística”, pero no parecen ser pasibles de incorporación como parte del sistema de adquisición y transmisión del conocimiento institucionalizado. Este sistema de conocimiento acumulable institucionalmente es aceptado como expresión de “la ciencia universal”, y constituye la base del sistema tecnológico que permite el desarrollo actual de las formas estatales de dominación en el marco del “sistema-mundo” en su fase actual de globalización.

La reforma en práctica

Realmente no se han constituido siquiera las condiciones de posibilidad de la proposición del texto reformista porque los términos de la misma no se han podido verificar prácticamente. Por un lado, la aparición de los textos de los nuevos Programas de la Reforma Educativa y los cursos de capacitación que se han brindado en su auxilio no han dado lugar a las actitudes esperadas en los maestros para iniciar el referido movimiento hacia una nueva pedagogía.

Por otro lado, contradictoriamente a las manifestaciones de extraordinaria confianza en la capacidad individual de cada maestro en el aula que se reflejan en el diseño reformista, ocurre que la misma ley de Reforma Educativa ha establecido los mecanismos de reordenamiento administrativo del aparato estatal de educación que han permitido dismantelar la influencia que el magisterio como grupo social tenía sobre el mismo.

En un período de cuatro años se ha logrado neutralizar los mecanismos de poder político que tenía el magisterio, como tal, sobre el aparato jerárquico de Estado que domina el sector educativo. De manera que, como resultado paradójico del paralelo proceso de descentralización administrativa que se ha dado en los últimos años, ni los maestros ya tienen influencia sobre las políticas y decisiones en cualquiera de los escalones de la burocracia, ni el mismo equipo técnico y político responsable del diseño de la reforma en el nivel de Ministerio tiene ya control directo, ni siquiera en parte, respecto al manejo cotidiano de la práctica educativa. En este momento el conjunto del aparato educativo ha quedado en manos de una burocracia dominada por unos pocos partidos políticos que controlan cada una de las Prefecturas departamentales y que tienen el exclusivo control sobre las jefaturas departamentales y distritales de educación.

La exclusión política de los maestros sobre las decisiones de manejo del aparato educativo se ha complementado con una completa neutralización del papel que podrían haber jugado, al menos en teoría, las juntas escolares que debían representar, en principio, a las organizaciones territoriales donde están asentadas las escuelas (y cuya función examinaremos más adelante). En aquellos casos donde las organizaciones campesinas han logrado tomar la delantera a los sectores burocráticos vinculados con los distintos sectores partidarios que se han distribuido el manejo de la cosa pública en los niveles departamentales y distritales, los jefes distritales han reaccionado frente a esa iniciativa “desde abajo” disponiendo la organización “desde arriba” de organismos (juntas) paralelos a los que los mismos campesinos ya habían establecido democráticamente. Se ha reconfigurado así el aparato jerárquico burocrático educativo de forma que inhiba cualquier tipo de iniciativa desde afuera del mismo.

A tal punto esto se ha consolidado que, en las contadas ocasiones en las cuales he observado la presencia de funcionarios de las oficinas técnicas centrales responsables del diseño de los programas de la reforma educativa en localidades rurales donde por iniciativa de los campesinos se buscaba dinamizar en algún aspecto los cambios educativos, los burócratas locales o regionales no se han dignado siquiera aparecer en el lugar. El autor de esta ponencia ha tenido la oportunidad de observar cómo un funcionario de segunda jerarquía no ha tenido problema alguno en desobedecer órdenes directos de la Viceministra de Educación; y no hay duda alguna que el mencionado funcionario local respondía directamente a las órdenes del sector burocrático regional y a las respectivas redes de lealtades políticas.

Son pocas las probabilidades de que se desarrolle la iniciativa individual del maestro de base de algún establecimiento rural que tenga la osadía de enfrentar dichas redes de poder local asumiendo como propia la tarea de combatir las consecuencias generadas por el colonialismo interno, gracias a la cual esas mismas redes de intermediación local medran y se reproducen.

De otro lado, se suma otra limitación para que el equipo centralizado de la reforma educativa pueda avanzar en una implementación práctica de su propuesta teórica de interculturalidad. Esta limitante no es otra que la fuente de financiamiento para la implementación misma.

El Banco Mundial ha sido el principal impulsor de la reforma educativa desde su etapa de diseño hasta la actual implementación. El programa de financiamiento alcanza a más de 200 millones de dólares. Ha sido el mismo Banco el que ha definido en 1991 la contraparte nacional del pro-

grama de reforma, descartando de entrada al entonces Ministerio de Educación y encarándolo como parte del programa de ajuste estructural bajo la égida del Ministerio de Planeamiento y Coordinación.

Está claro en la Estrategia de Transformación Productiva del Agro (ETPA, diseñada por dicho Ministerio de Planeamiento en 1996 para ser presentada al Grupo Consultivo de París —Banco Mundial) que “la transformación tecnológica se traducirá en una mayor disponibilidad de mano de obra rural. Para facilitar su ajuste laboral, es imprescindible que la población rural tenga acceso adecuado a educación básica y técnica” (Ministerio de Planeamiento y Coordinación 1996: 10). La ETPA supone que el cambio tecnológico propuesto, cuyo punto de partida es la resolución del tema de la “liberación” del mercado de tierras de manos de las comunidades rurales que mantenían la tierra “como un bien económico inerte”, resultará en un “incremento en la productividad que se traduce en la reducción de los precios de los alimentos ...[y] a su vez...mejora[rá] la competitividad internacional del país” (*Ibid.*).

Un memorándum del Banco Mundial de fecha 15 de octubre de 1999, dirigido al Ministro de Educación, es bastante claro al respecto:

“(a) la política educativa se orienta a expandir las oportunidades de empleo y desarrollo humano de la población...el que actualmente representa una limitación para el logro de las metas económicas y la reducción de la pobreza.

(b) la reforma educativa constituye un proceso de largo plazo...como única manera de lograr niveles educativos compatibles con las exigencias tecnológicas y de competencia internacional”; y así sucesivamente en los (m) puntos contenidos en este memorando bancario, en el cual no hay una sola mención a la interculturalidad como eje de la reforma ni algún indicio de que aquel principio mencionado líneas arriba, “los conocimientos de las ciencias figuran como recursos de ayuda que serán elegidos de acuerdo a las necesidades del niño, al tipo de problema a solucionar o para la interpretación del medio social y natural”, pueda ser compatibilizado con los propósitos establecidos desde las instancias financiadoras de la reforma para colocar al país dentro de una estrategia globalizadora.

Hemos visto, en el análisis anterior, que no está probada teóricamente la viabilidad del maestro y el aula intercultural. A la vez, ya desde el punto de vista de la *realpolitik*, si bien la reforma considera, en el texto, al maestro como el articulador intercultural responsable de la aplicabilidad de la mis-

ma en el aula, en la práctica del ajuste estructural se ha buscado despojarlo de su capacidad como actor político con iniciativa propia para someterlo al papel de un pasivo agente burocrático del Estado.

El contexto territorial de la reforma educativa

En otro lugar (Regalsky 2000) he argumentado en extenso que la escuela dentro de las regiones andinas de Bolivia puede ser vista como un espacio de tensión política entre la jurisdicción del Estado, para el cual la escuela es una extensión de carácter fundamental para el ejercicio de su autoridad, y aquella jurisdicción que las comunidades andinas ejercen en el marco de su territorio.

A principios de los años ochenta, Bolivia atravesó una severa crisis de Estado vinculada con la cuestión de la deuda externa y que contribuyó a detonar la problemática étnica que encontraría su clímax en el aniversario de los 500 años de la conquista española. Dicha crisis derivaría en un colapso del sistema educativo estatal que experimentó un funcionamiento totalmente anómalo desde la hiperinflación de 1982-83 hasta mediados de la década de los noventa. La escuela rural fue la que más sufrió el efecto de dicho colapso.

Las demandas de las comunidades para que se normalice la situación en las escuelas coincidió con un proceso de movilizaciones del magisterio para reequilibrar sus devaluados salarios. Las organizaciones campesinas que agrupan al conjunto de las comunidades andinas en una sola organización nacional desde 1979, la CSUTCB (Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia), comenzaron a elaborar su propio programa de reforma escolar, buscando transformar la escuela en función de la demanda de reconocimiento de los pueblos originarios. Hacia 1990 se elaboró una propuesta educativa propia (CSUTCB 1991) en el marco de un movimiento creciente de distintas poblaciones indígenas que reclamaban el derecho al territorio propio. En ese período, tras una serie de marchas y bloqueos de caminos, el gobierno se ve obligado a ratificar el Convenio 169 de la OIT que reconoce esos mismos derechos. Poco antes, había tenido lugar la Conferencia de Jom Tien que recomendaba el reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas a la identidad cultural propia y a la enseñanza en su propio idioma.

Al mismo tiempo que las comunidades y organizaciones indígenas se esforzaban por articular una serie de propuestas en torno de la demanda de reconocimiento como nacionalidades originarias con territorio propio, las

entidades multilaterales y el Estado boliviano se apropiaban de la oportunidad presentada por la crisis que estallaba en múltiples dimensiones como una nueva oportunidad para reestructurar el espacio social nacional. El Estado tratará entonces de recuperar control sobre las instituciones educativas y reordenarlas, utilizando la proclama de reconocimiento de la interculturalidad como un instrumento, esto es, usando las mismas demandas étnicas de la CSUTCB y otras organizaciones indígenas como su plataforma de lanzamiento.

Entra entonces en estudio, dentro del Ministerio de Planeamiento, la propuesta de reforma educativa conjuntamente con una serie de medidas tales como el proyecto de ley de participación popular, por el cual se reconocería personería jurídica como organizaciones territoriales de base (OTB) a las comunidades campesinas e indígenas. En ese entonces, a principios de 1992, tiene lugar también una experiencia significativa en un rincón altoandino de Cochabamba que servirá de test para la conducción del reordenamiento del espacio político-educativo por parte del Estado y también para las nuevas estrategias de luchas campesinas en relación con la escuela y el territorio.

Una experiencia local de ejercicio de control jurisdiccional

Ya unos años antes, debido a la propia crisis del aparato educativo estatal, una comunidad de Raqaypampa, en la provincia de Mizque, había iniciado una experiencia particular de escuela-ayni donde un maestro campesino, sin título alguno pero con alguna capacitación recibida de una ONG que trabajaba en el lugar, enseñaba a los niños sus primeras letras en su propio idioma, dentro de un calendario de clases especialmente adaptado a los requerimientos del ciclo agrícola del lugar.

Gracias a un programa del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), las escuelas oficiales de la zona también habían comenzado a ensayar la enseñanza bilingüe. Sin embargo, los campesinos no estaban conformes con el rendimiento de la escuela oficial, después de haber tenido la oportunidad de comparar los resultados de la enseñanza de los maestros titulados con aquellos resultados del trabajo del maestro campesino que, utilizando solo tres meses al año para dar sus clases en un ambiente totalmente rústico, lograba un mejor desempeño de los niños en la lecto-escritura.

Para buscar satisfacer los constantes reclamos de los padres que pedían una mejor enseñanza, y de los maestros que, a su vez, reclamaban por

las constantes inasistencias de los niños que debían acompañar a los padres en sus labores agrícolas, UNICEF y la CSUTCB convocaron a un seminario, en enero de 1992, donde se reunieron los maestros y autoridades escolares con los dirigentes de las comunidades campesinas. En dicho seminario se escuchó reclamar, por un lado, a los dirigentes por el calendario de labores de la escuela y por la falta de respeto a la autoridad comunal por parte de los maestros y director de la escuela,

Nosotros podemos ver y analizar nuestros problemas: ¿por qué la escuela no tiene un calendario que coincida con nuestro año agrícola? Nosotros sabemos mandar nuestros hijos a la escuela pero allí no aprenden mucho y, además, con todo el trabajo que tenemos necesitamos a nuestros hijos para trabajar. Si nuestros hijos solamente van a la escuela, se vuelven flojos⁴.

Mientras tanto, las autoridades educativas locales no solo se quejaban de la falta de respeto a la autoridad pedagógica de los educadores por parte de los comunarios, sino que reclamaban por el funcionamiento irregular de la escuela-ayni donde un campesino, sin tener título habilitante alguno, suplantaba las funciones del maestro de Estado.

Si ustedes quieren enseñar, entonces tienen que terminar de ir a la escuela y después pueden ir a una normal superior como nosotros y de allí van a salir con el título de maestros.

A lo que uno de los dirigentes comunitarios, Clemente Salazar, se atrevió a contestar, para gran disgusto de los maestros presentes:

Nosotros tenemos título, hemos salido de la universidad del campo, encima de nuestras parcelas aprendemos como agrónomos o maestros y sabemos mejor que un agrónomo o que un maestro en su universidad de ustedes.

En este seminario, a sugerencia de los dirigentes de la CSUTCB, se resolvió formar un Consejo Educativo Comunal, donde participaban, en la presidencia y con una mayoría de miembros, los dirigentes de las comunidades y también estaban representadas las autoridades educativas regionales y el director de la escuela aunque en minoría. Sin embargo, presionados

4. Transcripciones del quechua (del archivo CENDA 1992).

por las circunstancias, dichas autoridades locales y regionales no solo no concurrieron a las reuniones posteriores, sino que tomaron medidas muy fuertes contra el accionar posterior de dicho Consejo, pese a que el mismo fue reconocido por el propio Ministerio al poco tiempo.

Es en verdad notable el desafío de Clemente Salazar a los maestros, transcrito más arriba, durante la reunión donde se forma el primer Consejo Educativo de enero de 1992 porque opone el aspecto educativo del trabajo manual al del trabajo intelectual, y propone reforzar la autonomía del espacio comunitario, integrando la autoridad pedagógica a la jurisdicción de la comunidad (“les estamos mostrando que podemos enseñar a nuestros hijos mejor de lo que ellos —los maestros— lo pueden hacer”). El aspecto más irritante de este reclamo fue el rechazo y la descalificación de la autoridad pedagógica del maestro criollo o ‘mestizo’ que ha sido investido de dicha autoridad por el Estado mismo. Cuando las palabras de Clemente fueron retransmitidas por la radio local provocaron una exagerada indignación entre los maestros, los residentes del pueblo cercano de Aiquile y las autoridades urbanas. ¿Cómo podría un vulgar campesino quechua-parlante cuestionar la autoridad pedagógica de un maestro de escuela estatal? Y, por otro lado, ¿por qué un desafío ofrecido por un solo joven campesino tendría tal impacto en todo un pueblo como Aiquile?

La política integradora —y pedagogía conductivista— introducida por el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) en la reforma educativa de 1955 especificaba que los maestros de escuela debían dirigir sus esfuerzos “a cambiar el comportamiento” de la gente, obviamente refiriéndose a la gente indígena. La violencia de la asimilación ideológica que se aplicó durante tres décadas de “castellanización” desde la Reforma Educativa del MNR de 1955 había ya fracasado en su objetivo. Intentó disolver los lazos ideológicos de los indígenas andinos y así delinear la posibilidad de una ciudadanía individualista, democratizando el acceso a la escuela primaria. La escuela rural fue un completo fracaso en términos de asegurar un nivel mínimo de alfabetización, una base elemental para el desarrollo de las instituciones nacionales asimilativas/individualizantes de casi cualquier Estado nación del siglo XIX⁵. Dado este fracaso y la crisis generalizada del sistema educativo, la nueva reforma educativa que se ejecutaría desde 1994, junto a la Ley de Participación Popular y a otras medidas de reforma estructural, buscaron redefinir el reordenamiento en este nivel, particular y crucial, del sistema estatal de reproducción.

5. Véase por ejemplo la interpretación de capitalismo *de imprenta* de Anderson (1993).

La experiencia iniciada en ese momento por Raqaypampa, que le permitió establecer iniciativas para reorganizar la actividad de la escuela dentro de los parámetros exigidos por la vida de la comunidad, se extendió rápidamente a otras regiones vecinas y fue asumida como parte de una propuesta educativa propia campesina en un congreso campesino departamental. Representantes campesinos, tanto del nivel local y como de la CSUTCB, participaron posteriormente en reuniones donde se debía conciliar un proyecto concertado de reforma educativa nacional con el ETARE (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa). Sin embargo, el proyecto que fue finalmente aprobado como ley por el Congreso Nacional en 1994 resultó muy diferente de las propuestas que se discutían en dichas reuniones, y el movimiento campesino resolvió rechazarlo sin que ello impidiera que la nueva normativa se pusiera en marcha, aunque lentamente.

En la base del rechazo a dichas disposiciones legales por parte de las organizaciones campesinas se encuentra la suspicacia que despierta el montaje de una nueva estructura jurisdiccional en el ámbito rural.

Con las reformas educativa y de participación popular surge una nueva delimitación administrativa que determina la ampliación de la jurisdicción municipal a expensas de la autoridad comunitaria que regía hasta entonces y desde poco después de la reforma agraria en la mayoría de las regiones andinas.

Independientemente de las intenciones expresadas en los considerandos de la ley, al margen de que estos puedan ser interpretados como una instrumentación ideológica de las demandas que los propios pueblos indígenas estaban reclamando, lo que se está presenciando es una reestructuración de las jurisdicciones territoriales en detrimento de la jurisdicción territorial comunitaria andina.

Esta jurisdicción existía de hecho y no era reconocida, pero se extendía efectivamente por el espacio rural de las comunidades. A partir de las reformas estatales se pretende que estas organizaciones territoriales comunitarias sean por fin reconocidas formalmente. Efectivamente, ellas reciben personería jurídica pero, contradictoriamente, con las consideraciones que fundamentan estas leyes se desconocen sus atribuciones reales en cuanto al ejercicio del derecho de acceso a los recursos fundamentales de la comunidad: la tierra y al agua. A partir de ese momento, se combina la implementación, por parte del Estado, de una estructura burocrática descentralizada con una legislación que procura forzar la mercantilización del recurso tierra, del agua y de la biodiversidad, es decir, la separación forzada de los productores campesinos respecto de sus propios medios de existencia.

Los consejos comunales de educación se convierten, desde 1994, en organismos de participación sin jurisdicción autónoma, ahora bajo el nombre de “juntas escolares”, del mismo modo que las comunidades campesinas andinas e indígenas se convierten en “organizaciones territoriales de base” con personería jurídica, pero sin que se les reconozca autoridad ni atribución alguna en relación con el territorio mismo donde se localizan y reproducen.

El debate entre maestros y campesinos que hemos descrito más arriba tiene lugar en el marco de la parálisis del sistema educativo y de fuertes cuestionamientos a su eficacia. En esas condiciones de crisis sistémica, un tema aparentemente tangencial como es la distribución del tiempo de los niños entre la escuela y el trabajo familiar lleva al cuestionamiento de dos ejes estructurantes de la escuela como tal. Por un lado queda cuestionado el monopolio del ejercicio de la violencia simbólica pedagógica, es decir, el monopolio de la autoridad pedagógica que detenta el Estado y, ligado con esta última, el ejercicio de la autoridad jurisdiccional. Pero el tema de la autoridad jurisdiccional es un tema de larga data, que arrastra consigo un antiguo litigio de los pueblos indígenas desde la colonialidad misma. Esto es, el ejercicio de la autoridad territorial tiene que ver con la dificultad que se planteó al Estado nación republicano, desde su mismo nacimiento, para imponer la ley única y la ciudadanía individual homogénea de manera de liquidar el gobierno indirecto, los derechos colectivos indígenas y el espacio de la diferencia como forma de organización social y política.

El conflicto jurisdiccional dentro de la escuela rural giraba alrededor de la organización del tiempo que los niños campesinos dedicaban a estudiar en la escuela y a trabajar con sus familias. Este conflicto apunta a la definición política de qué autoridad establecería el horario de los niños y de la escuela, y dentro de cuál organización social del tiempo se definiría el criterio. En forma notoria, la definición de la autoridad a cargo del horario escolar ayudó a esclarecer el tema de la autoridad territorial, aquella que regula la distribución espacial, en otras palabras, la autoridad a cargo de regular la apropiación del espacio social.

Paralelamente al tema del calendario escolar y su adaptación al calendario agrícola local, se plantea la cuestión de definir quién es el maestro o quién es *un* maestro. Sobre este punto, el Estado protege con celo su derecho indiscutible de administrar y delegar la autoridad estatal en forma de autoridad pedagógica. En teoría, esta se delega solamente al maestro que ha pagado su ‘derecho de piso’ en la escuela normal superior. Pero ya vimos que los alteños desafiaron el ritual estatal y conforme comenzaba

este período, marcado en 1986 por la resistencia campesina a la ley impositiva y otras medidas del ajuste estructural, demandaron la autoridad necesaria para que fuera la comunidad la que decidiera y definiera quién iba a ser el maestro, aunque bajo el nombre específico de ‘maestro campesino’.

En todo caso, las autoridades sindicales indígenas de Raqaypampa mantuvieron un continuo e intenso proceso de negociación en ambos asuntos. En cuanto a la organización del tiempo y del calendario escolar, se dio un avance importante cuando se aprobó un texto dentro de la ley que establecía el calendario regionalizado. Casi todos los estratos del Ministerio de Educación se opusieron con terquedad burocrática a la implementación de dicho texto. Por su lado, todos los ministros a cargo del tema educativo se apresuraron a definir un calendario único para todo el país, y dejaron un espacio muy restringido a la negociación del calendario regional. Respecto al segundo asunto, el de la designación de maestros, las intensas negociaciones de los líderes campesinos lograron en forma temporal la admisión de un par de alteños alfabetos como maestros campesinos en la escuela de Raqaypampa hacia mediados de los años noventa.

Conclusiones

Pese al lenguaje radical con el que algunos textos básicos de la reforma caracterizan al país como neocolonial y a la voluntad que expresan de lograr un nuevo “clima” para el cambio a través del reconocimiento de la diversidad, encontramos que el Estado guarda su coherencia interna y evita así una ruptura radical, cuando en el texto de la reforma no se concede atribución real alguna a la comunidad indígena en cuanto sujeto de la interculturalidad. En ese sentido, hay coherencia de parte del Estado en atribuir todas las competencias al maestro como agente estatal y portador único de la autoridad pedagógica. Hay también coherencia de parte del Estado, por un lado, en reconocer el valor patrimonial cultural abstracto de los pueblos originarios pero, por el otro, en confiscar el patrimonio concreto de la comunidad andina, su tierra, agua, recursos de biodiversidad. Incluso se puede hallar coherencia en que el Estado, por un lado, reconozca a la comunidad andina como sujeto de las leyes, con personería jurídica, pero al mismo tiempo le despoje de toda autoridad real en el ejercicio de su jurisdiccionalidad territorial.

Esa coherencia a la que nos referimos es histórica, sigue el mismo trazo de la lógica que hemos tratado de esbozar al tratar el tema de la

oralidad y la viabilidad de su posible incorporación al aula, la cual es centro de una lógica escriturística donde tiene su base la organización burocrática de Estado. La coherencia lógica de este tratamiento de lo que se llama política intercultural es aquella que marca la posibilidad de un reconocimiento de la diferencia cultural como vía de resolución del conflicto social, pero en tanto se subordine políticamente a las necesidades de reproducción del propio aparato burocrático de dominación (incluyendo su tecnología y cultura propia en términos generales).

Las transformaciones que puedan generarse serán el resultado de cambios en las relaciones de fuerza entre el Estado —las élites dominantes que lo controlan y la burocracia a través de la cual se ejerce dicho control por una parte— y las estructuras políticas que adopten los distintos pueblos y organizaciones de originarios e indígenas, en confrontación permanente por el control de diferentes espacios donde se articula y se ejerce poder. Poder que se ejerce muchas veces utilizando como mecanismo de control la politización de la diferencia cultural, es decir, la etnicidad.

El conjunto cambiante de relaciones de fuerza, definido por una amplia gama de movilizaciones campesinas a lo largo y ancho del país en los años noventa, estableció las condiciones para que se desatara un flujo de tensiones dentro del espacio de la escuela. Las organizaciones regionales indígenas tenían un buen arsenal de objetivos conscientes por los cuales reconstituir los derechos jurisdiccionales sobre su territorio étnico. Sus líderes aprovecharon la inestabilidad de la situación de conflicto dentro de las escuelas estatales como instituciones estatales para encender la chispa de un movimiento, unificando a las comunidades alteñas y llevándolas en último término a conquistar su propio espacio autónomo con el reconocimiento legal de un distrito indígena en Raqaypampa.

No interpretamos las recientes reformas legales, incluida la reforma educativa, como un movimiento progresivo de avance o de retroceso de ideas o conceptos dominantes en lo que se refiere a la condición neocolonial y a la relación de interculturalidad dentro o desde el Estado boliviano y su aparato burocrático.

Entendemos que la inestabilidad política, generada por crecientes conflictos étnicos y de clase en el país, en el marco de una agudización de la crisis económica mundial, significa que ninguna configuración espacial se consolidará por tiempos prolongados —en un futuro cercano— dando lugar a formas políticas estables, que permitan a su vez invisibilizar los aparatos burocráticos o los contenidos concretos de clase tanto en el sistema educativo como en otros espacios sociales y políticos.

El proceso permanecerá abierto a cambios en el nivel de las relaciones de fuerza y, por lo tanto, a la posibilidad de cambios hegemónicos y/o a una combinación de cambios en el nivel regional y nacional donde estén involucrados conflictos de clase y étnicos. Esto a su vez supone cambios de lugar en el posicionamiento político de los protagonistas. Estas transformaciones son las que definirán la suerte, la sostenibilidad y la evolución de los sistemas de conceptos que se construyan o a los que se apele ya sea desde la burocracia estatal o desde las organizaciones indígenas como herramientas para facilitarles conseguir y mantener control hegemónico de diversos espacios sociales.

Por otro lado, no podemos dejar de lado que habrá transformaciones y oscilaciones en el tipo de régimen y de hegemonía de Estado por la imposibilidad de equilibrar la situación política y económica. Oscilaciones entre un sistema de gobierno directo a través de la pretensión de homogeneización cultural y política por medio de la ciudadanía y del monopolio de la representación (el así llamado sistema pluralista de la democracia en el Estado nación), y otros posibles modelos de gobierno en Estado de corte neocolonial o en formas de colonialismo interno a través de la politización de la diferencia cultural y la re-etnificación (paradójicamente llamados postcoloniales pero que pueden derivar en formas corporatistas) se irán acelerando en la medida que la crisis actual de globalización y pérdida de hegemonía se profundice⁶.

6. Para una discusión de la cuestión de crisis de hegemonía y globalización, ver Friedman (1998) y otros artículos publicados en *International Political Science Review*, vol. 19, N° 3, 1998.

Bibliografía

- Abadio Green, Manipiniktikinya (1996). “Viejos y nuevos requerimientos de las políticas lingüísticas de los pueblos indígenas”, ONIC, en II Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Santa Cruz.
- Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas*. México: FCE.
- CSUTCB (1991). “Hacia una educación intercultural bilingüe. Propuesta educativa de la CSUTCB”, en *Raymi* N° 15. Jayma, La Paz.
- Friedman, Jonathan (1998). “Transnationalization, Socio-Political Disorder, and Ethnification as Expressions of Declining Global Hegemony”, en *International Political Science Review*. Vol. 19, N° 3.
- Gardner, Howard (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- Goody, Jack (1995). *Nuevos programas de estudio*. La Paz: MDH, Secretaría de Educación, UNSTP.
- (1985). *La domesticación del pensamiento salvaje*. AKAL.
- Ministerio de Desarrollo Humano (MDH), Secretaría de Educación, UNSTP (1995). *Nuevos programas de estudio*. La Paz.
- Ministerio de Planeamiento y Coordinación (1996). *Estrategia de Transformación Productiva del Agro*. La Paz.
- Ong, Walter (1993). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Regalsky, Pablo (2000). “Etnicidad y clase: el Estado boliviano y las estrategias andinas de manejo del espacio”. Tesis Mphil Univ. Newcastle.
- UNSTP (1995). Secretaría Nacional de Educación: Organización Pedagógica. La Paz.

La construcción de las etnicidades en la sociedad colombiana contemporánea: un caso ejemplar para una discusión sobre etnicidad y grupos raciales¹

Fernando Urrea
Teodora Hurtado

No por ser negro se es de comunidades negras. Se hace parte de la comunidad negra si las vivencias se expresan mediante prácticas de vida que recojan valores culturales de esa comunidad, eso implica aspectos culturales, rituales, simbólicos, de la relación familiar, del manejo de las relaciones de parentesco, del manejo de las relaciones espirituales. Un negro en Bogotá puede ser de la comunidad negra o no. La comunidad no surge de juntar cuatro negros; si así fuera, en Buenaventura existiría la comunidad negra más importante. Pero hablando en términos culturales, tendría que buscarse dónde existe el asentamiento más importante de la comunidad negra, empezar a desentrañar cómo estamos manejando las relaciones características y propias de nuestra cultura como comunidad negra.

Antropólogo Carlos Rosero, dirigente del movimiento PCN (Proceso de Comunidades Negras) y miembro nacional de la Consultiva de Alto Nivel de Comunidades Negras.

Tomado de Escobar y Pedrosa (1996: 249-250).

La “pacha mama” debe estar llorando al ver a sus hijos indígenas molerse a golpes, dijo con dolor una humilde cocinera del municipio de Piendamó, Cauca, al referirse al agudo enfrentamiento que se libra desde hace tres días entre guambianos y ambaloños, en el sitio conocido como La Peña.
Diario *El País*, sección La Región, B4, Cali, 21 de septiembre de 2001.

1. Este texto forma parte, en el contexto del programa de becas CLACSO-Asdi para investigadores jóvenes de América Latina y el Caribe, 2000, titulado “Globalización, transformaciones en la economía rural y movimientos sociales agrarios”, de los resultados del proyecto presentado a CLACSO “Política y movimiento social agrario en un contexto de transformación de comunidades negras semi rurales”, particularmente la parte relacionada con el subtítulo “invención del pasado como memoria colectiva y Ley de Negritudes”.

Una sociedad cuyas clases sociales tienen colores de piel

Históricamente las poblaciones afrocolombianas e indígenas han sido integradas a la sociedad colombiana dentro de una jerarquía social racializada (Wade 1997: 52), la que se cristalizó en la larga duración de una estructura social que favorecía el mestizaje interracial al lado de una segregación espacial geográfica e intraurbana de las capas sociales cuyos colores de piel no correspondían al modelo blanco hispano² o mestizo bajo una diversidad regional donde se privilegiaba la pérdida o invisibilidad de rasgos fenotípicos “indígenas” o “negros”. Entre los sectores populares urbanos y rurales, dependiendo de las regiones, predominarían así colores de piel más “negros” o “indígenas”, sobre todo entre las capas más pobres y las poblaciones rurales más aisladas geográficamente. A diferencia de otras sociedades, como la americana y la sudafricana, la colombiana y en general casi todas las de América Latina no construyeron una separación institucional basada en marcas raciales, especialmente después de la abolición de la esclavitud, aunque en todos los espacios de la vida privada y en la mayor parte de las esferas públicas se mantuvieron importantes criterios raciales de estigma y diferenciación social, que no fueron formalizados ya que en términos jurídico-políticos se reconocía, en las constituciones de mediados del siglo XIX y las del XX, al ciudadano con igualdad ante la ley. En la sociedad brasileña incluso llegó a hablarse de un “racismo cordial” en la dirección de lo que para Freyre (2001:187-233) Brasil constituía una “democracia racial”, lo cual ha sido ampliamente cuestionado por científicos sociales y a través del propio movimiento negro de ese país en los últimos treinta años. Por esta razón se considera que en la sociedad brasileña el racismo se habría ocultado a través del “mito de la democracia racial” (Skidmore 1998: 290-294). En forma hipotética, podríamos clasificar las formas del racismo en Colombia como más cercanas a las existentes en la sociedad brasileña, en oposición al esquema clásico de “apartheid” de las sociedades con separación institucional entre “blancos” y “negros”, “blancos” e “indios”. Pero en el caso colombiano estarían encubiertas mediante el recurso ideológico del mestizaje hacia el blanqueamiento y no hacia el reconocimiento de la diversidad racial con plena igualdad de derechos ciudadanos en el orden social.

Con el proceso de mestizaje interracial a través de la estructura social a lo largo de los siglos XVIII, XIX y XX se privilegiará una integración frag-

2. O en sus modalidades de blanco anglosajón o de otras sociedades europeas.

mentada y diferenciada según regiones de las poblaciones negras e indígenas, siempre en la escala más baja del orden social. La ideología del mestizaje bajo las diversas modalidades que se viven en las regiones geográficas con expresiones émicas diferentes juega un papel sobresaliente en la conformación del Estado nacional, a pesar de su debilidad relativa en comparación con otros países de la región (Wade 1997: 39-51), con fuertes orientaciones nacionalistas (Brasil, México, Perú, Venezuela, para citar algunos). Respecto a otros países, Colombia tendrá un nacionalismo muy moderado y relativamente débil, con una economía de regiones escasamente integradas hasta finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX. Sin embargo, algunas regiones solo comienzan los procesos de integración después de la segunda postguerra, especialmente las áreas de bosque húmedo y llanuras en el Amazonas, la Orinoquia y el Chocó Biogeográfico. Aquí habían sobrevivido en relativo aislamiento geográfico importantes sectores de poblaciones negras e indígenas amerindias del país, constituyendo además en el imaginario nacional los “salvajes”. Claro que este mundo “salvaje” también comprendía regiones del altiplano andino del sur en los departamentos del Cauca y Nariño, conjuntamente con la zona agreste y desconocida de la Sierra Nevada de Santa Marta, que contenían grupos étnicos “exóticos” no “civilizados”.

En síntesis, podemos decir que si bien la sociedad colombiana presentaría elementos comunes a otras latinoamericanas con una fuerte jerarquía socio-racial pero sin separadores institucionales, el mestizaje interracial como dispositivo ideológico de integración social tuvo menores resultados respecto a los obtenidos en otros países latinoamericanos, por la debilidad del Estado nacional.

Colombia país multicultural, crisis del Estado nacional, políticas neoliberales y nuevos intereses del capital

Desde los años setenta en la sociedad colombiana se inicia un proceso de organización indígena en algunas regiones del país. Sobresale el fenómeno del CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca), que congrega a los grupos indígenas Páez de la región colombiana del Cauca, en el suroccidente andino. Casi paralelamente, el otro grupo indígena en esta región, el Guambiano, también comienza su dinámica organizativa. A lo largo de las décadas de los setenta y ochenta se va configurando paulatinamente un movimiento indígena a escala nacional que integra cada vez más a diversos grupos étnicos amerindios. Al final de la década del ochenta ya

existía una organización nacional indígena con participación de la mayor parte de grupos étnicos de diferentes regiones geográficas³.

Como bien lo indica Gros (1997: 43), la política indigenista colombiana, impulsada desde los movimientos étnicos amerindios en los años setenta e incorporada durante la década del noventa en el nivel constitucional y de políticas públicas por el Estado –pero ya con claros signos de implementación regional en los ochenta–, podría diferenciarse de la ola general de presiones sociales étnicas en América Latina ocurrida en los últimos veinte años en un elemento clave: en el caso colombiano se tomó muy seriamente este proceso con resultados bien visibles en términos institucionales y del gasto público.

Entre las conquistas de los grupos étnicos amerindios, los cuales representan entre el 1,9% y el 2,5% (820.000 y 1.076.000) del total de la población colombiana (43 millones a junio del 2001), se encuentra el reconocimiento de territorios, el 26,16% de la superficie del país (DANE 2000: 9). Sin embargo, debe advertirse que “las tierras indígenas están, en más del 90% de los casos, situadas en regiones débilmente habitadas y explotadas –selvas, llanos y desierto–. Se trata de territorios cuya vocación era, hasta hace poco tiempo, para la colonización. Ahora bien, salvo excepción –y es en esto que Colombia se diferencia de sus vecinos–, no se encuentra en el país una fuerte proyección de intereses económicos apuntando en dirección de los frentes de expansión.....” (Gros 1997: 43-44). En este contexto las comunidades indígenas lograron importantes conquistas territoriales, gracias a que contaban ya con un movimiento social organizado y que las áreas entregadas no eran estratégicas para el sector privado capitalista nacional e internacional, o que en otros casos dentro del nuevo discurso de la biodiversidad como inversión a mediano y largo plazo era más funcional el reconocimiento de territorios “ancestrales” para efectos de adecuar pro-

3. Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC). Sin embargo, van a aparecer nuevas organizaciones que compiten con la ONIC, a medida que el liderazgo nacional indígena se divide en sectores con hegemonías de grupos étnicos. Es el caso de las Autoridades Indígenas de Colombia (AICO), organización impulsada y controlada por los dirigentes indígenas Guambianos del Departamento del Cauca en alianza con el grupo étnico Kamsá, la cual le hará contrapeso a la ONIC y a otras organizaciones regionales como el CRIC y de carácter nacional, bajo liderazgos de otros grupos étnicos: Páez, Inga, Coconuco, Embera. Por lo menos a comienzos de la década del noventa eran reconocidos en el país en el nivel institucional 81 grupos indígenas amerindios, que hablan 64 lenguas y una gran diversidad de dialectos, agrupados en trece familias lingüísticas (DANE 2000: 9).

gramas conservacionistas de la flora y fauna, y que como anotaremos más adelante forma parte de las estrategias de globalización del capital.

Según Gros, el

testimonio de ello es la institucionalización de la presencia indígena en el país bajo la forma renovada del resguardo. En ninguna otra parte se encontrará un país que, en el transcurso de quince años, haya reconocido así una territorialidad indígena en un cuarto de su territorio. Territorialidad quiere decir un espacio colectivo e inalienable, espacio de existencia de una “parcialidad”, y un poder político administrativo atribuido a ésta, es decir, una autonomía relativa. Este fenómeno es más destacable todavía si se considera que esas comunidades (indígenas) no representan, en su conjunto, el dos por ciento de la población total del país (1997: 44).

Pero los movimientos étnicos amerindios y sus repercusiones institucionales no pueden verse separados del proceso por el que atraviesa Colombia hacia finales de la década del ochenta. Desde finales de los años sesenta se presenta un panorama de crisis acumulativa de la institucionalidad política tradicional, que acompaña el desgaste y la crisis definitiva del llamado Frente Nacional⁴ a mediados de los años setenta. Por otro lado, en los ochenta se desarrolla un amplio debate sobre la necesidad de poner en marcha la descentralización política y fortalecer administrativa y financieramente a las regiones, lo cual tiene como expresión la primera elección popular de alcaldes en esta década, a partir de una reforma constitucional. Estos dos procesos van a crear las condiciones para una legitimación de movimientos sociales con reivindicaciones territoriales, entre los cuales están los étnicos. Sin embargo, la crisis política y de reclamos territoriales viene aparejada a la dinámica de apertura de la economía colombiana, la cual se pone en marcha acelerada en la década del noventa a través de la administración del presidente César Gaviria (1990-1994). Esta administración adhiere al Consenso de Washington bajo el credo neoliberal de la libertad de mercados paralelo a las políticas de descentralización y fortalecimiento de las regiones.

Con el modelo neoliberal y su influencia en la esfera institucional y en la formulación de políticas públicas van a aparecer nuevos sujetos con ple-

4. Régimen político bipartidista mediante el cual se alternan el poder presidencial con una distribución de los cargos y empleos públicos los dos partidos tradicionales (partidos liberal y conservador), surgido en 1957 y pactado a 16 años.

nos derechos ante la ley, en la medida en que las formas de organización de tipo centralista, con algunos componentes de Estado de bienestar a través de instituciones públicas en diferentes ámbitos de la vida nacional consolidadas o surgidas en la segunda postguerra —e impulsadas durante el período del Frente Nacional—, entran en crisis y son puestas en cuestión. Como lo colocan Deere y León (2000: 283-285), América Latina en la década del noventa tendrá como nuevos protagonistas en el campo de lo público a las mujeres y los grupos étnicos, fenómeno que las autoras asocian a la irrupción de las políticas neoliberales. Paradójicamente, a medida que sujetos colectivos del período reformista anterior perdían imagen social, campesinos y obreros especialmente, y que hay un cuestionamiento de las reformas sociales y de políticas de redistribución del ingreso predominantes hasta entonces, nuevos protagonistas comenzaban a cobrar un papel en las políticas públicas, particularmente las mujeres y los grupos étnicos amerindios. Posteriormente, en algunos países como Colombia entrarán también las poblaciones negras pero en condiciones desiguales respecto al movimiento indígena, a pesar de su encuadramiento “étnico”. Con el neoliberalismo y la tecnocracia economicista en el poder, el jefe de hogar varón no solo va a perder referencia en términos legales e incluso estadísticos, para efectos de propiedad y reconocimiento (Deere y León 2000: 407), sino que los indígenas adquieren una legitimidad social y se convierten en sujetos de políticas públicas en la perspectiva anglosajona de la “discriminación positiva” (Gros 1997: 17) y del multiculturalismo con la nueva Constitución.

La Constitución de 1991 declara que Colombia es un país pluriétnico y pluricultural, con todas las consecuencias en cuanto a la existencia de grupos étnicos, tanto amerindios —que van a ser denominados paulatinamente “pueblos indígenas”— como poblaciones negras en determinadas regiones del país que entrarán bajo el término “comunidades negras” (Restrepo 1998: 345-351).

La movilización de las poblaciones indígenas colombianas, iniciada dos décadas atrás, encuentra eco en la capa tecnocrática y en la dirigencia de los sectores aperturistas de la economía. En realidad, la nueva ideología de los organismos internacionales (Banco Mundial, BID, Naciones Unidas, etc.) acepta un contenido “eticista” en su visión de los estados nacionales, el cual forma parte del soporte en las nuevas políticas sociales desde los organismos multilaterales respecto a poblaciones vulnerables. Si durante la década del ochenta la sensibilidad en los discursos tecnocráticos internacionales incorporaba a la mujer, la juventud, etc., ahora se incluye a los grupos étnicos (Deere y León 2000).

La sociedad ahora es concebida como un conjunto de sectores con intereses específicos –entre ellos los “étnicos” y los de las mujeres en las unidades domésticas- que ya no son de clase, y que pueden llegar a formar parte de la dinámica del mercado. El nuevo modelo reemplaza el antiguo Estado centralista y regulador de la actividad económica por otro limitado a sus estrictas funciones de control social, manejo macroeconómico ortodoxo y regulador de la actividad económica, con una política social de atención a los grupos vulnerables sin pretender llevar a cabo medidas redistributivas del ingreso y la propiedad privada, que diseña, negocia y genera programas y proyectos de desarrollo que lleguen a ser rentables en una economía de mercado abierta. Es decir que hacia el futuro las regiones y los sectores sociales vulnerables, a través de las ONG o de las entidades que los representan, se inserten en un mercado globalizado.

Por esta razón, el credo neoliberal desarrolló así también una apertura – al lado de la defensa de los mercados – a las lógicas “étnica” y de género, esta última en una perspectiva individualista, perdiendo fuerza la nacionalidad como discurso integrador de las políticas públicas al igual que las de clase. Pero en el caso de los grupos étnicos, ya fuesen amerindios o afrocolombianos, dicha apertura estaba acompañada de un elemento central en los discursos que formaban parte de la globalización de los mercados, la referencia permanente a la biodiversidad de los recursos naturales, sobre todo en determinadas regiones geográficas del país (Amazonía y Orinoquia colombianas, Chocó Biogeográfico, Sierra Nevada de Santa Marta, entre las principales), y los vínculos existentes o potenciales de esos recursos con las poblaciones étnicas allí asentadas, en cuanto ellas pueden jugar un papel estratégico para los intereses globales en la permanencia de esa biodiversidad (Escobar y Pedrosa 1996, Escobar 1999)⁵.

5. Según Escobar, los bosques tropicales lluviosos de todo el mundo están siendo inevitablemente lanzados hacia proyectos tecnocientíficos y administrativos que diseñan la naturaleza. Los proyectos para “la conservación de la biodiversidad” –casi siempre financiados por ONG del Norte o el Fondo Mundial para el Ambiente (GEF) del Banco Mundial- incorporan planificadores nacionales y comunidades locales en las complejas políticas en la tecnociencia, que ven en los genes de las especies selváticas la clave para conservar los frágiles ecosistemas (Escobar 1999: 204). De este modo, “la irrupción de lo biológico” se constituye como hecho social central de las políticas globales de finales del siglo XX y ahora en el siglo XXI. Después de dos siglos de destrucción sistemática de la vida de la naturaleza, la supervivencia de la vida ha surgido como aspecto crucial de los intereses del capital y la ciencia (*Ibid.*, p. 205). El discurso de la biodiversidad para este autor encarna las formas postmodernas del capital (Escobar 1996), al igual

Es cierto que al lado de las reivindicaciones territoriales se desarrollaron otras reivindicaciones en los movimientos étnicos, primero en los amerindios y luego en los afrocolombianos. Los aspectos culturales a partir del componente lingüístico en una buena parte de las poblaciones indígenas han sido fundamentales⁶, pero también otros discursos han aparecido en estas y otras poblaciones con afirmación indigenista o afrodescendiente, bajo el dispositivo de producción de memoria colectiva o en la perspectiva de Halbwachs (1997, 1950), de invención de tradición, apoyada en prácticas sociales domésticas y extradomésticas con una legitimidad de ancestralidad, en la cual los “orígenes” y la pureza de la tradición que es comunicada por los mayores se convierten en recurso estratégico del discurso político. En las demandas territoriales de algunos grupos amerindios colombianos y los discursos de intelectuales (sociólogos y antropólogos principalmente) vinculados con el movimiento indígena, a veces, la reivindicación alrededor de los orígenes se traduce en acciones que dan a los descendientes de los primeros pobladores antes del arribo de los españoles (amerindios) derechos excluyentes respecto a los de otros sectores de la población negra, mestiza y blanca, también en condiciones de extrema pobreza y exclusión social. De este modo, el fantasma de los “orígenes” y la pureza de la tradición constituyen un ingrediente ideológico de las relaciones interétnicas en sus diversas manifestaciones.

que tiene efectos sobre la resignificación de los bosques tropicales (como valiosas reservas en el nivel genético), sus gentes o grupos étnicos (como “guardianes de la naturaleza”) y sus conocimientos (como conocimientos tradicionales de conservación de la naturaleza). El que este grupo de resignificados implique nuevas formas de colonización del paisaje biofísico y humano, o que contribuya a la construcción de nuevas posibilidades políticas para las comunidades locales es un interrogante abierto según Escobar. La respuesta depende, en gran medida, del grado en el cual las comunidades locales se apropien y utilicen los nuevos significados para lograr sus propios objetivos, relacionándolos con otras identidades, circuitos de conocimiento y proyectos políticos (Escobar 1999: 206).

6. Solo para los grupos étnicos con lenguas o dialectos diferentes del español, ya que hay grupos indígenas hispanoparlantes, al igual que la mayor parte de la población negra colombiana. A mediados de los años noventa fue traducida la Constitución de 1991, con el apoyo político de las principales organizaciones indígenas del país, en más de siete lenguas amerindias, a través del Programa de Postgrado de Etno-Lingüística de la Universidad de Los Andes (Bogotá), cuyos alumnos de maestría eran estudiantes indígenas de varias etnias. El trabajo de traducción fue realizado por los mismos estudiantes de la maestría y contó con el apoyo decidido de entidades del Estado.

Paralelo al desarrollo del discurso étnico durante los años ochenta, aunque ya en algunas regiones desde los setenta, se inició un proceso de reindigenización de poblaciones rurales que hasta ese momento se autopercibían y eran percibidas por las agencias del Estado y demás sectores sociales como campesinas, durante los programas de reformas sociales entre los cuales destaca el de reforma agraria, hacia las décadas del sesenta y setenta (Gros 1997: 46). Esto ha sido determinante en la expansión demográfica territorial de los grupos étnicos en Colombia⁷, ante la reaparición de etnias o de sectores de poblaciones campesinas que reclamaban pertenencia étnica que se daban hasta ese momento por inexistentes. Por esta razón es posible que las estimaciones oficiales de población autoidentificada como indígena estén subestimadas en la medida en que el registro más importante con que se cuenta es el suministrado por los resguardos reconocidos, además de los datos del censo de 1993, recogidos principalmente a través del formulario especializado para poblaciones indígenas, a pesar de que han sido actualizados⁸.

Políticamente, este proceso indigenista ha significado, como anota Gros (1997: 46-51), que desde finales de los años ochenta las poblaciones indígenas organizadas en resguardos tengan más oportunidades de negociación frente al Estado que los campesinos mestizos, negros y blancos y que, por lo mismo, sean sujetos privilegiados de la oferta de los recursos públicos. En tal sentido ha operado el criterio de discriminación positiva a favor de las poblaciones con reconocimiento de ancestralidad amerindia, lo cual ha modificado como se dijo antes los proyectos reformistas campesinos y de los asalariados rurales que comportaban una meta de redistribución de la tierra para convertirse en programas territoriales étnicos. Solo en algunas regiones del país la dinámica étnica ha conllevado una profunda transformación de la propiedad de la tierra, ya que en la gran mayoría el reconocimiento territorial ha sido sobre tierras por fuera de los intereses del gran

7. Claro que no puede desconocerse el impacto de la ampliación de algunos de los servicios de salud y, sobre todo, la paulatina incorporación en la dieta alimenticia de productos vegetales y animales con contenidos proteicos entre los grupos indígenas más pobres y aislados en diferentes regiones del país, a partir de los años sesenta y setenta en el siglo XX. Esto favoreció progresivamente la disminución de la mortalidad infantil, al igual que en el resto de las áreas campesinas mestizas y de población negra de Colombia.

8. Consideramos por ello que posiblemente hoy en día la población indígena que reclama identidad amerindia se acerque más al 2,5% del total de la población colombiana que al 1,7%; es decir, un poco más de un millón de efectivos.

capital y en el contexto del discurso de protección de la biodiversidad. La región más destacada donde sí se ha dado una redistribución significativa de la tierra es la zona andina del Departamento del Cauca, al ser derrotados los intereses terratenientes de la élite blanca tradicional de la ciudad de Popayán. Los grupos étnicos Páez, Guambiano, Coconuco y Yanacona han logrado que la mayor parte de las tierras de esta zona andina, muchas de ellas tierras fértiles en planicies altas, sean incorporadas a los resguardos. Pero hay que señalar que este proceso pudo darse porque en esta región del país las luchas agrarias indígenas tenían una larga historia durante el siglo XX y, sobre todo, porque las clases terratenientes locales habían perdido considerablemente una relativa hegemonía entre las clases dominantes colombianas y ante todo en la misma región⁹; además, no todos los territorios de la región han sido de interés estratégico del gran capital, aunque otros sí, con el consecuente freno a la presión territorial étnica¹⁰.

Si las conquistas territoriales étnicas indígenas y el reconocimiento de “comunidades negras” en el Chocó Biogeográfico o en otras regiones colombianas (por ejemplo, en las áreas de explotación petrolera del Catatumbo y Putumayo) llegan a afectar intereses estratégicos del gran capital internacional o nacional de cualquier sector (petrolero, minero, palmicultor, cultivo de camarón, ganadero, etc.), son altamente vulnerables y enfrentan toda clase de presiones y restricciones, si es que no son sometidas llanamente al despojo mediante la violencia. Pero no se trata de actividades productivas

9. Los cambios hoy en día se han reflejado en el campo político del Departamento del Cauca, al punto que el actual gobernador, primera autoridad pública regional por elección popular, es un intelectual Guambiano, Floro Tunubalá.

10. Un ejemplo interesante lo constituye la extensa explotación forestal con cultivos de pino y eucalipto de propiedad de la multinacional papelera Smurfit Carton de Colombia, pero en la zona andina caucana de la Cordillera Occidental, a su vez en la vertiente occidental, que comprende una amplia extensión de la cuenca del Bajo Calima, y que en los últimos 40 años ha sido una región de colonización de la etnia Páez. En esta área se ha presentado un agudo conflicto entre el resguardo Páez local y la multinacional, en el que esta última ha obtenido todo el apoyo gubernamental (Broderick 1998); es decir, se observa claramente que en este caso las presiones étnicas han sido derrotadas debido al juego de los factores reales de poder. Los cultivos de pino y eucalipto reemplazaron las especies nativas, las que fueron utilizadas por la empresa papelera como materia prima de fibra corta en la producción de cartón y papel kraft; después de la tala de las especies nativas procedieron a sembrar las exóticas. Hoy en día es una zona de intenso conflicto armado entre guerrilla y paramilitares, aunque la presencia guerrillera proviene desde finales de los ochenta.

solamente lícitas como las que se menciona antes, ya que a partir de los años ochenta y noventa en diferentes regiones de selva húmeda colombiana, la Amazonía, la Orinoquia, la Sierra Nevada de Santa Marta y luego del Pacífico, se han extendido cultivos de coca y en la última década en la región andina caucana y nariñense en áreas de resguardos indígenas cultivos de amapola. También juegan un papel los territorios “étnicos” como espacios estratégicos logísticos en la guerra librada entre guerrilla y paramilitares. Todas estas dinámicas de globalización están a la vez afectando duramente a las poblaciones indígenas y afrocolombianas, con la pérdida de sus territorios al ser desalojados por la fuerza, a sangre y fuego¹¹.

Diferencias sociodemográficas entre poblaciones afrocolombianas e indígenas y movimientos étnicos

Sobre el total de la población colombiana (43.035.394 habitantes al 30 de junio de 2001, según proyecciones del DANE), los afrocolombianos representan el 18,1% (7.800.869 personas). De la población urbana colombiana el 17,6% (5.417.612 personas) son afrocolombianos y de la rural, el 19,4% (2.383.257 personas) (Urrea Ramírez y Viáfara 2001). Estas cifras totales pueden ser asumidas como estimados conservadores de la población afrocolombiana, que tienen de todos modos un soporte estadístico relativamente confiable a través de tres encuestas especializadas de hogares, dos en Cali y una nacional en las 13 áreas metropolitanas más importantes del país¹². Estos datos hacen que Colombia sea el segundo país de América Latina con mayor número de gente negra después de Brasil, con aproximadamente 75 millones de afroamericanos (alrededor del 50% del total de la población [Flórez, Medina y Urrea 2001]).

11. Recientemente fue asesinada por los paramilitares la hermana Yolanda Cerón de la Pastoral Social de la Diócesis de Tumaco (septiembre 19 de 2001), quien asesoraba una de las organizaciones afrocolombianas más dinámicas de construcción de territorios de “comunidades negras” en el Pacífico sur del país, ACAPA (Asociación Campesina del Patía Grande y Ensenada de Tumaco). En su asesinato posiblemente han tenido que ver intereses del narcotráfico de cultivos en coca y de los palmicultores (palma africana), hoy en día el sector empresarial de mayor liderazgo en esa región, los cuales no ven con buenos ojos la organización étnica territorial en las zonas del Pacífico ya que pueden entrar en conflicto con los intereses del gran capital, ya sea en actividades ilícitas o lícitas.

12. El 17,9% de la población en esas 13 áreas metropolitanas del país es afrocolombiana, según los resultados de la encuesta de hogares del DANE, etapa 110, de diciembre del año 2000 (Urrea, Ramírez y Viáfara 2001).

Los afrocolombianos, al igual que el conjunto de los colombianos, son más urbanos que rurales. Para el año 2001, el 69,4% de la población afrocolombiana y el 71,4% de toda la población colombiana residen en cabeceras. El 57,8% de los afrocolombianos reside en concentraciones urbanas con sus áreas metropolitanas o entornos próximos superiores a 700 mil habitantes. Según el tamaño de la población afrocolombiana, y en orden descendente, las ciudades de mayor concentración demográfica son las siguientes: Cali, Cartagena, Bogotá, Medellín, Barranquilla, y Pereira.

Los datos anteriores revelan que se trata de una población no solo de mayor peso demográfico con respecto a la indígena amerindia (mientras esta llega apenas al 2,5% de la población del país, la afrocolombiana al 18,1%¹³), sino que presenta perfiles urbanos -y por lo mismo patrones de modernización-modernidad- diferentes de los de aquella. En el caso de los indígenas, según datos del DNP-Misión Social (2001:176-177), poco más del 90% reside en áreas rurales y el 85%, en resguardos territoriales consolidados a través de disposiciones legales¹⁴. Sin embargo, todavía existe una región geográfica con una altísima concentración de población negra, en su mayor parte rural: la región Pacífico o Chocó Biogeográfico con 991.661 personas, el 12,7% de toda la población negra-mulata colombiana; el 54,7% de ellas reside en las áreas rurales de dicha región, una buena parte organizada en economías campesinas a lo largo de ríos y en la zona de litoral, en medio aún del bosque tropical húmedo caracterizado por una altísima

13. Asumiendo en el caso de la población indígena una cifra en el rango más alto, mientras la estimación para la población afrocolombiana es conservadora.

14. Hacia marzo del año 2000 existían 571 resguardos en el país (DNP-Misión Social 2001). Sin embargo, no puede desconocerse la presencia indígena en las ciudades colombianas (Urrea 1994), la cual ha cobrado una mayor visibilidad mediante la conformación de cabildos indígenas en varias ciudades (Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla, entre otras). Es famoso el de Cota (Cundinamarca), municipio del área metropolitana de Bogotá, donde se conformó un cabildo indígena que reivindica una ancestralidad muisca, en su mayor parte compuesto por profesionales y pequeños propietarios rurales acomodados. Este cabildo inició a su vez el reclamo de la conformación territorial de un resguardo en tierras que ellos reclaman bajo una modalidad de explotación comunal. La mayor visibilidad es también en la representación política ante el Congreso Nacional y las organizaciones indígenas con sus funcionarios de tiempo completo, que realizan *lobby* ante el Gobierno central o entidades públicas nacionales y departamentales, residiendo en Bogotá y otras ciudades. También se ha incrementado a lo largo de los años noventa el número de estudiantes indígenas en las universidades colombianas, amparados por las nuevas disposiciones de discriminación positiva que introdujo la Constitución de 1991 para los grupos étnicos.

biodiversidad. También superviven restos de sociedades campesinas negras en otras áreas del interior del país (Norte del Cauca y algunos municipios del Caribe). Es precisamente en el Chocó Biogeográfico donde se centra la legislación étnica de “comunidades negras”.

En el caso de la población afrocolombiana, su proceso organizativo “étnico” ha presentado variantes importantes respecto al movimiento indígena. Durante la década del setenta aparece un primer movimiento urbano de clases medias bajas de intelectuales negros con un discurso cercano al del movimiento negro norteamericano y los derechos civiles, con matices simpatizantes con las figuras más radicales (Malcom X). El eje central era el tema del racismo y la situación de discriminación de la población negra colombiana. Durante la década del ochenta en términos generales continuó esta orientación, al igual que aparecen otras organizaciones urbanas. A raíz de la nueva Constitución hay un giro significativo en las organizaciones y movimientos sociales negros: la demanda territorial en las regiones rurales de mayor concentración de población negra (Chocó Biogeográfico), cada vez más similar a las demandas indígenas, cobra fuerza. Esto explica que en cierto modo la representación de la población afrocolombiana ante la nueva Constitución fue llevada a cabo por un sector del propio movimiento indígena que procedía de una región (Chocó) donde la población negra era hegemónica al lado de las comunidades indígenas movilizadas.

Por estos factores el reconocimiento de la gente negra colombiana, cristalizado en la Ley 70 de 1993, o Ley de Negritudes, tuvo un nacimiento “étnico”, casi una copia del modelo indígena. En la medida en que esta ley establece la existencia de “comunidades negras” en territorios del Litoral Pacífico y de los ríos San Juan y Atrato en el Departamento del Chocó, se asigna una fuerte visibilidad social y política a las poblaciones rurales negras de estas regiones. No obstante, como lo advertimos antes, un 70% de la población afrocolombiana reside en centros urbanos y en su mayor parte en grandes ciudades; es decir, está compuesta de individuos urbanos mas no de comunidades “étnicas” como todavía sucede con la mayor parte de las poblaciones amerindias.

Con todo, el nuevo discurso de etnicidad “afro” cobijó a las diferentes organizaciones políticas, sociales y culturales negras en el ámbito nacional, tanto rurales como urbanas durante la década del noventa. Hoy en día términos como afrocolombiano, afrodescendiente, raizal “negro” (para ciertas áreas de población negra que se identifican por sus nombres de origen), etc., forman parte de las expresiones generalizadas entre algunos sectores campesinos negros y capas urbanas. Por supuesto, se trata de identidades

asumidas por la intelectualidad negra de clases medias urbanas y, en los casos de las zonas rurales, entre los grupos campesinos embarcados en la construcción de “comunidades negras” mediante una acción proselitista o de apostolado de las nuevas organizaciones conformadas a partir de la Ley 70. Sin embargo, es posible que para una buena parte de la población afrocolombiana urbana y rural esas denominaciones todavía sean extrañas, en la medida en que su vida cotidiana más que estar afectada por una ausencia de identidad “étnica”, lo está por el racismo y todas las formas de exclusión que este fenómeno comporta, tanto para los sectores populares negros (los más pobres entre los pobres) como para las clases medias negras con enormes dificultades para alcanzar una movilidad social.

Algunos sectores de la intelectualidad negra y las organizaciones más cercanas a la Ley 70 y las orientaciones ideológicas en ella contenidas, frente a la focalización geográfica excesiva de este avance constitucional y su fuerte connotación campesina o indigenista, han buscado trazar lineamientos comunitaristas donde se idealiza una sociedad de hombres y mujeres negros-as vinculados por lazos de solidaridad alrededor de la familia extensa que vive en armonía con los recursos naturales, con una tradición oral rica y una cosmovisión del mundo particular donde están presentes tradiciones ancestrales. Para sectores de la intelectualidad negra y no negra (entre ellos importantes científicos sociales) ha sido fundamental establecer los orígenes que conectan a estas comunidades con las sociedades africanas, por ejemplo, bajo la perspectiva analítica histórica de encontrar las “huellas de africana” entre las poblaciones afrocolombianas urbanas y rurales del país. Según indicamos antes este fenómeno no ha estado ausente en los movimientos indígenas, los que han reclamado su pasado amerindio, ya que precedieron a la intelectualidad negra y no negra simpaticizante con las poblaciones afrocolombianas en la elaboración de un discurso con un componente mítico. Para todo grupo étnico en los pueblos con escritura ha sido clave la producción de un discurso con recursos intelectuales que permita contraponer al discurso hegemónico no solo de las élites en una determinada sociedad, sino al de los otros grupos étnicos que reivindican territorios y una serie de recursos acumulados por esa sociedad, en una dinámica compleja de conflictos interétnicos, interraciales y entre clases sociales, que pueden tener diferentes formas de resolución.

Etnicidad, relaciones interraciales y heterogeneidades sociales

¿Qué tipo de consecuencias sociológicas en términos de conformación de políticas de identidad conllevan los perfiles sociodemográficos diferenciados entre las poblaciones indígenas amerindias y afrocolombianas? De acuerdo con el discurso étnico, la identidad y su reconocimiento social se sustentan en la existencia de una comunidad de pertenencia, la que adquiere sus manifestaciones más concretas en un territorio determinado; de allí la importancia de las reivindicaciones territoriales étnicas. En el caso de los movimientos indígenas, ello se materializa a través de los resguardos y con la nueva legislación indígena desarrollada a partir de la Constitución de 1991 y las ETI (Entidades Territoriales Indígenas; véase Ruiz 2000: 29), esto adquiere una materialización. También es válido para las poblaciones afrocolombianas que se organizan territorialmente en “comunidades negras” en regiones donde aún superviven economías campesinas.

Sin embargo, para la mayor parte de las poblaciones negras colombianas ya integradas a dinámicas urbanas, con una heterogeneidad social compleja y, por lo mismo, fenómenos de desigualdad social donde se encuentran sectores populares negros muy pobres, quizá los más pobres entre los pobres, clases medias bajas, medias medias y medias altas con hogares afrocolombianos (Urrea, Ramírez y Viáfara 2001), una construcción identitaria étnica sobre el supuesto de una comunidad ancestral es demasiado ajena. Las nuevas etnicidades y sus contenidos pasan por las condiciones de vida y los procesos de individuación/subjetivación urbanos. En el ámbito urbano y, en buena medida, en las zonas rurales cada vez más urbanizadas, las poblaciones afrocolombianas enfrentan al igual que el conjunto de la población mestiza y blanca según clase social, los fenómenos de diferenciación sobre la base de la acumulación de capitales (escolar, cultural, simbólico, social, patrimonial, etc.) de los hogares y las redes familiares a las que pertenecen. Pero hay un elemento que los afecta considerablemente, el factor sociorracial, por el cual pasan las relaciones de clase y de género en una sociedad mestiza como la colombiana; es decir, las relaciones interraciales son en cierto modo inseparables en la estructura social colombiana de otros de sus componentes, lo que adicionalmente genera mecanismos colectivos de exclusión. Por esta razón, el campo de las reivindicaciones para crear las condiciones de una democracia racial puede ser más importante que las identidades étnicas, soportadas en una construcción de sentido artificialmente comunitarista para la gente negra urbana. En este contexto hay que reconocer la importancia de los discursos

identitarios en el sentido de afirmar una autoestima individual y colectiva que puede a la vez favorecer la lucha contra el racismo y las diversas manifestaciones discriminatorias en las diversas capas sociales, pero sin las ilusiones de un modelo campesino indígena.

Lo dicho anteriormente tiene también enormes repercusiones en términos estadísticos para la gente negra urbana en todas las capas sociales y, por ello, es necesario obtener una visibilidad en términos de de-construir los mecanismos de la discriminación racial como generadores de desigualdad social. ¿Por qué es importante una visibilidad estadística de la población afrocolombiana? Porque hoy en día las políticas públicas se diseñan e implementan sobre la base de datos estadísticos, sociodemográficos y socioeconómicos, de una población determinada y, por lo mismo, si esta población vive una situación de desigualdad social con exclusión, ya sean sectores populares muy pobres o clases medias que perciben obstáculos a su movilidad social por el color de su piel, entonces es una necesidad social y una tarea política con responsabilidad ética poner en marcha mecanismos de recolección estadística que capten esta situación (Urrea, Ramírez, Viáfara 2001).

No obstante, las estadísticas que en Colombia han tratado de ser implementadas sobre la base del reconocimiento étnico por parte del Departamento Nacional de Estadística (DANE) han fracasado. Según Barbary (1999: 8-10), para Cali y el conjunto de la población negra colombiana (Barbary, Ramírez y Urrea 2000: 28-29) no existe a escala nacional en la sociedad colombiana de hoy un sentimiento de pertenencia étnica *compartido y libremente declarado* por grupos significativos de población.

El reconocimiento de los grupos étnicos en una sociedad como la colombiana no debe subsumir la presencia de otras desigualdades sociales por factores sociorraciales, las cuales deben ser detectadas a través de las estadísticas demográficas, además de las étnicas (Urrea, Ramírez y Viáfara 2001). La forma de combatir la discriminación racial –que también han sufrido las poblaciones de ascendencia amerindia- y avanzar en una sociedad donde todos seamos ciudadanos con igualdad de oportunidades consiste también en conocer cómo operan los mecanismos de la desigualdad a través de las clasificaciones raciales arbitrarias. No porque existan “razas” sino porque en las sociedades operan mecanismos o dispositivos colectivos inconscientes o conscientes que discriminan a los individuos según su apariencia física (fenotipo). En el caso de la población negra la dimensión sociorracial es un factor histórico que hoy en día sigue gravitando negativamente para alcanzar una ciudadanía plena en el país. Esta problemática es

predominante en los contextos urbanos, sin que se niegue su incidencia negativa en las zonas rurales tradicionales de mayor concentración histórica de poblamiento negro. Por lo mismo, la visibilidad de la gente negra urbana y rural con vínculos cada vez más urbanos pasa por darle al factor “color de la piel” una utilidad estadística como se observa en la tradición estadística brasileña.

La dimensión territorial en los movimientos sociales negros en dos casos de estudio, una experiencia reciente entre grupos indígenas y los nuevos conflictos interétnicos y de clase

Con la Ley 70 de 1993, hoy en día, se han puesto en marcha procesos sociales entre las poblaciones afrocolombianas campesinas que tienen a la vez manifestaciones ideológicas en las corrientes del movimiento negro del país. Por otra parte, los nuevos conflictos territoriales de lucha por la tierra de gente negra e indígenas se desenvuelven en forma de conflictos interétnicos y de clase. A continuación analizaremos dos casos de estudio de movimientos sociales negros en dos regiones diferentes, la primera en el Pacífico sur, cobijada plenamente por la Ley 70; la segunda en el norte del Departamento del Cauca, zona plana, por fuera de la jurisdicción de la Ley 70. También incluiremos un ejemplo interesante de conflicto interétnico entre dos grupos indígenas –Páez y Guambiano– en la zona andina del Departamento del Cauca. En todos ellos observaremos la dinámica de clase inseparable de la étnica y, en uno de ellos, el impacto de los procesos de urbanización.

Ley de Negritudes versus intereses del gran capital

En 1992 los campesinos negros del río Patía (tres municipios del Pacífico sur) organizan la ACAPA (Asociación Campesina del Patía Grande y Ensenada de Tumaco), un año antes de la expedición de la Ley 70 (Rivas 2001). En una primera fase surge como organización campesina en el contexto de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos de la reforma agraria, cuyo objetivo era lograr la titulación de tierras a través del Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA), en forma colectiva (empresas comunitarias), apoyándose en el dispositivo jurídico creado por la nueva Constitución de 1991 para las poblaciones negras en zonas rurales, el llamado Artículo Transitorio 55, a partir de un modelo de apropiación territorial similar al indígena.

Al lado de otras organizaciones locales que surgieron con la puesta en marcha de la Ley 70, la más importante el grupo Palenque, ACAPA se va a convertir a lo largo de 9 años en una de las experiencias organizativas más estables y dinámicas en el Pacífico sur. Lo interesante de esta organización es la combinación de dos discursos: el de la reivindicación étnico-territorial, apoyado en la Ley 70 e interpretaciones posteriores sobre la ancestralidad y la organización campesina de la tierra, y el de la conservación de la biodiversidad. Hacia 1997 ACAPA conforma el Consejo Comunitario de “comunidades negras”, previsto en la nueva ley, y el INCORA le otorga la titulación colectiva de tierras. El proceso previo fue hacer trabajo de base para recoger la información sobre los habitantes y el territorio, con el fin de, por un lado, cumplir con los requisitos para la solicitud del título colectivo y, por el otro, lograr que los campesinos de su área conocieran y se apropiaran del proceso de Ley 70.

Desde sus inicios esta organización contó con el apoyo de la Iglesia Católica, la cual había formulado una pastoral social para las diversas diócesis del Pacífico a principios de la década de los noventa volcada hacia la gente negra, en la línea de una “pastoral afrocolombiana” o “pastoral negra”. La orientación ideológica de ella desde un comienzo tomó como modelo de referencia idealizado la familia campesina negra y sus tradiciones alrededor de una religiosidad popular, aunque la feligresía es urbana y rural. La participación de la Iglesia fue determinante en las labores de orientación y movilización de los campesinos negros y, con ello, la formación de liderazgos de mujeres y hombres a través de la organización. Es importante señalar que la pastoral negra fue desarrollada por la Iglesia en Tumaco y otras diócesis en el Pacífico tomando como modelo la “pastoral indígena”. Por esta razón, para Rivas (2001: 154-165), la ACAPA es un resultado de la influencia de la Iglesia Católica, puesto que representa la incursión del Vicariato de Tumaco en procesos más relacionados con una reivindicación política de los negros, cuando quiere dejar de lado una visión asistencialista de los procesos sociales. Aunque la pastoral afrocolombiana se prevé antes del Artículo Transitorio 55, ella se apoya en él para seguir su marcha y lograr su consolidación como asesora y acompañante en los procesos que se generan a partir de la aparición del artículo y luego de la Ley 70.

De acuerdo con Rivas (2001), las organizaciones campesinas negras que han surgido en el Pacífico sur han sido casi creadas, luego asesoradas y guiadas por el personal de la Iglesia, hermanas y/o padres, que se encuentran en la zona, al igual que por los grupos culturales existentes de jóvenes negros con estudios postsecundarios, y residencia y socialización

más urbana que rural. Entre estos sobresale la organización étnica territorial negra, Palenque, que también surge del proceso (Hoffmann 1999, Restrepo 1999, citados por Rivas 2001: 155). En concreto, la Iglesia cumple funciones de secretaría y elaboración de materiales tendientes a facilitar la comprensión del proceso étnico-territorial a las comunidades campesinas.

La organización de campesinos negros alrededor de ACAPA responde a las preocupaciones de la Iglesia sobre la posibilidad de una inminente pérdida del territorio a raíz de los grandes proyectos de expansión capitalista en la región¹⁵. Esto crea una gran movilización en el nivel veredal, al igual que la inserción de los líderes de las distintas localidades del Patía Grande en el proceso del A. T. 55. Sus miembros, al igual que los de otras organizaciones, se integran a la movilización afectados por el temor real a la pérdida del territorio. Su lucha está más relacionada con los principios de sobrevivencia, en este caso la tierra, que se erige como la principal fuente de recursos alimenticios y/o monetarios (Rivas 2001: 158), pero al mismo tiempo el discurso ahora introduce que el logro exitoso de esta reivindicación tiene que pasar por lo étnico. También se hace evidente desde el principio la necesidad de un control territorial a la manera de la organización indígena. De ahí que conceptos como autonomía, ancestralidad, control territorial, muestran que el proceso vivido por la asociación campesina está relacionado e influenciado por el proceso indígena (Rivas 2001).

La ACAPA cuenta en estos momentos con 32 veredas¹⁶, en un área territorial de alrededor de 94.500 has y conformada en total por 8.106 habitantes, distribuidos en 1.453 familias, en tres municipios de Nariño: Tumaco, Francisco Pizarro y Mosquera. Según Rivas (2001: 154-155), la figura legislativa del Consejo Comunitario es un medio institucional de “empoderamiento” que permite a la organización campesina combinar lo político y lo económico, en cuanto acoge las políticas estatales sobre la participación de la sociedad civil en las decisiones que le afectan, logrando la conjunción de tres elementos: territorio, etnicidad e institucionalidad. Estos elementos están inscritos en la Ley 70: a) el territorio en cuanto apropiación social de un espacio con todo lo que ello implica (las fronteras geográficas, culturales y sociales; Hoffmann 1992); b) la etnicidad en cuanto rei-

15. Palma africana, camaricultura, ganadería y coca.

16. La ACAPA, en su primera acta, cuando se constituye como asociación de usuarios campesinos, empieza con 14 veredas. Poco a poco, con la realización de trabajo de base, llega al número de veredas con las que hoy cuenta.

vindicación de características culturales recreadas en un territorio; c) la institucionalidad en tanto poder legalizado jurídicamente a partir de la misma ley y materializado en el Consejo Comunitario.

En el caso de ACAPA, el proceso étnico-territorial, de campesinos negros que conforman una “comunidad negra”, se trata de una movilización social que enfrenta intereses del gran capital pero apoyada en un discurso nuevo de conservación de los recursos naturales que son a la vez asociados a las prácticas campesinas. Los campesinos negros asumen el papel de defensores de la biodiversidad a través de un modelo étnico opuesto al de las grandes empresas capitalistas productoras, procesadoras o comercializadoras. La dinámica de ACAPA puede devenir en una situación altamente conflictiva que adquiere características potenciales de clase respecto a los grandes intereses capitalistas que se juegan en la región¹⁷.

Invencción del pasado como memoria colectiva y Ley de Negritudes

A diferencia del Consejo Comunitario ACAPA y de otras organizaciones étnico-territoriales de la región Pacífica que se conforman para ser objeto de titulación colectiva de terrenos, el Consejo Comunitario de El Pílamó representa otro tipo de estrategia organizativa y comunitaria, desarrollada por campesinos negros que no están contemplados por la Ley 70. El Pílamó es una hacienda ubicada en el municipio de Caloto, norte del Cauca, vereda de Guachené, en el Valle Geográfico del río Cauca; por lo tanto, se trata de una zona fuera de la región Pacífica y, como tal, los títulos de propiedad comunal solo pueden obtenerse a través de la Ley 60 o Ley de Reforma Agraria. Esta es una ley para poblaciones rurales que no toma en consideración el carácter étnico de las mismas, ya que corresponde al modelo clásico de redistribución de la tierra mediante reforma agraria (años sesenta y setenta). En este sentido, es una ley para cualquier región campesina del país.

Históricamente, la zona plana del norte del Cauca ha sido una región habitada mayoritariamente por pobladores negros, quienes llegaron a la región inicialmente como mano de obra esclava, entre los siglos XVI y XIX

17. Ya se advirtió en una nota a pie de página precedente del asesinato de la hermana Yolanda Cerón, asesora de ACAPA, a manos de una organización militar de extrema derecha, y los intereses económicos que estarían detrás de esta muerte.

y, posteriormente, sus descendientes conformaron un campesinado negro próspero que fue expropiado durante el período de expansión agroindustrial, hacia los años cincuenta del siglo XX (Urrea y Hurtado 1997).

Hacia mediados de los años ochenta, cuando se encontraban aún en pleno apogeo las luchas campesinas lideradas por la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), pobladores rurales negros en colaboración con campesinos indígenas Páez iniciaron un “proceso de recuperación de territorios”, como lo han denominado en el norte del Cauca, a nombre de la Organización Comunitaria de Sociedades Negras de El Pílamó (actualmente se denomina Palenque El Pílamó). Era una organización campesina compuesta por activistas de todo tipo¹⁸ que, si bien aún no tenía un discurso étnico elaborado, sí manejaba contenidos contra la discriminación racial, y en todas las declaraciones se hacía mención a la población negra en el norte del Cauca. No obstante, la principal reivindicación era la recuperación de la tierra, que en este caso se trataba de terrenos que durante la Colonia habían sido explotados por mano de obra esclava. Con la decadencia de la economía de enclave colonial, la hacienda fue prácticamente abandonada por sus propietarios y dedicada al pastoreo de ganado vacuno, lo que impulsó la toma de hecho de los terrenos de la hacienda, 3.000 hectáreas improductivas de las mejores tierras agrícolas de la región del Valle Geográfico del río Cauca.

Lo interesante de este caso es mostrar cómo pobladores campesinos negros residentes en un valle interandino en una zona plana con tierras entre las más fértiles del país, con posterioridad a la reglamentación de la Ley de Negritudes, recurren a la estrategia político-organizativa y al discurso de carácter étnico para implementar en su área de influencia un discurso identitario de lo “negro”, y luchan para que la hacienda sea objeto de titu-

18. Campesinos negros, tanto mujeres como hombres, estudiantes de secundaria y universitarios, maestros, etc. Se trata de una población socialmente heterogénea, en términos educativos y patrimoniales, aunque tiene en común la experiencia urbana (Hurtado 2001: 101-110), a diferencia de las poblaciones campesinas en el Pacífico, más rurales que urbanas. Es interesante que la mayor parte de los miembros de esta organización ya habían tenido una trayectoria de participación en anteriores modalidades organizativas durante los años setenta y ochenta: comités cívicos, liderazgos generados por programas de desarrollo social a través de intelectuales académicos (sociólogos, antropólogos), al igual que ingenieros y tecnólogos. La más famosa fue EMCODES (Empresa de Cooperación para el Desarrollo), que operaba como una organización no gubernamental con financiación internacional y dirección de profesores de la Universidad del Valle, con una enorme influencia en la región (Hurtado 2001).

lación de terrenos por Ley 70. La hacienda fue cedida inicialmente por el Estado en condición de préstamo fiduciario, luego por Ley 60 se les adjudicó en la modalidad de propiedad mixta, una comunal y la otra parcelaria, a un movimiento social indígena-negro que en los años ochenta consiguió que el INCORA afectara las tierras de una antigua hacienda, lo cual fue algo muy extraño incluso para esa época porque la reforma agraria colombiana fue muy restrictiva a latifundios improductivos, evitando por todos los medios que se comprometiesen explotaciones agroindustriales, como ha sido el fenómeno de las tierras del Valle Geográfico del río Cauca. La estrategia de las organizaciones negras que ya existían en la región durante los años ochenta fue combinar la reivindicación agraria con la étnica; sin embargo, será solo a través del Artículo Transitorio 55 de la Constitución de 1991 y luego con la Ley 70 de negritudes donde se configura el concepto de “comunidades negras”, que las organizaciones lanzan como estrategia que se les reconozca esta forma organizativa bajo la nueva legislación.

La respuesta del Estado a través del INCORA ha sido clara, al rechazar que la hacienda entre bajo Ley 70 y por lo mismo se acepte el Consejo Comunitario de que dispone la Ley. La razón es muy poderosa ya que es un territorio por fuera de la jurisdicción de dicha Ley y aceptar las demandas podría significar una bola de nieve que se extendería en toda la región del norte del Cauca y sur del Valle, donde se encuentran algunas de las mejores tierras del país con cultivos agroindustriales (caña de azúcar), lo que afectaría los intereses del gran capital.

Pero la particularidad del movimiento agrario en El Píamo es que fue en sus inicios una movilización de campesinos negros e indígenas Páez, como se dijo antes, para presionar una “recuperación de tierras” de hecho y obligar al INCORA a la entrega de aproximadamente 3.000 hectáreas, pertenecientes a propietarios particulares. Movimiento que no estuvo exento de altercados y enfrentamientos entre campesinos, terratenientes y las Fuerzas Armadas del Estado en defensa de la propiedad privada, y que culminó con la muerte de cuatro activistas indígenas y la disolución de la unidad entre negros e indios. De acuerdo con lo planteado por una representante¹⁹ de la organización Proceso de Comunidades Negras (PCN), que hoy en día lidera a las familias campesinas negras en El Píamo, “ellos (se refiere a los indígenas) habían puesto los muertos y los negros no”.

19. Julia Cogollo, mujer mestiza que se identifica a sí misma como negra, 28 años, formación universitaria, nacida en Cartagena, dirigente del PCN en el nivel nacional; vive en Cali hace menos de cinco años. Periódicamente visita El Píamo.

Realmente fue una lucha conjunta que dieron los dos sectores, es decir llegó un momento en donde campesinos negros e indígenas se encontraron peleando en esos territorios, cuando llegan a la instancia del gobierno o a las instancias correspondientes del Estado se presenta una sola propuesta. Pero previo a presentar una sola propuesta se presenta una toma del sitio, de la hacienda. Por las vías de hecho se meten en la hacienda tanto negros como indígenas. Cuando uno habla con los señores que participaron en esas tomas, ellos son claros en afirmar que era una circunstancia coyuntural el hacerlo conjuntamente con los indígenas, porque había un interés concreto, de manera que se ponían de acuerdo para todo, hacer la olla comunitaria conjunta, trabajarla conjuntamente, asistir en conjunto, pero, en conjunto significaba liderazgo de ambas partes, es decir no hay una fusión de intereses, que una delegación indígena hablara por los otros, una delegación de campesinos, hablara por los campesinos negros, ¡no! Ellos iban conjuntamente. Para señalar que cuando se logra que El Pílamó sea entregado a las comunidades, simplemente cada quien siguió por su lado. Esta es su parte, esta es la mía y continuaron, pero no hubo una fusión como tal; es decir, de hecho. Uno percibe toda una serie de confrontaciones que habían al interior del movimiento que organizó la toma de El Pílamó. Habían choques, habían peleas, ellos (los campesinos negros que participaron en la toma del predio) permanentemente hacían alusión a ello, a las incomodidades con la costumbre, las diferencias de costumbres, incluso con la comida, la posibilidad de hacer una o esta comida, el sabor de uno o del otro, eso era complicadísimo, pero afortunadamente el interés principal de lograr que se entregue la hacienda estuvo por encima de esa cantidad de contradicciones, de riñas cotidianas. Una vez que se consiguió la hacienda, cada quien, listo, usted sigan con lo suyo por su lado y nosotros por el nuestro, por nuestro lado. Alfonso Cassiani, miembro de la coordinación nacional del PCN²⁰.

Noventa y cinco familias campesinas negras participaron en la toma del predio con los campesinos indígenas. Los campesinos negros obtuvieron en 1992 el título de propiedad sobre 950 hectáreas, título que fue oficializado en 1996 por el INCORA, mientras que la población de indígenas Páez obtuvo 1.100 hectáreas aproximadamente. Hoy en día conviven bajo relaciones de vecindario y en “comunidades” que se consideran étnicas, la una como “comunidad negra”, a partir de la aplicación simbólica de la Ley 70 con el Consejo Comunitario de El Pílamó, y la otra en condición de

20. Hombre negro, historiador, 32 años, nacido en Palenque de San Basilio (Departamento de Bolívar). Reside en Cali y periódicamente visita El Pílamó.

Entidad Territorial Indígena (ETI), legalmente constituida. Es necesario advertir que ante la ley no es reconocido ni el Consejo Comunitario ni la “comunidad negra” de los campesinos negros, a diferencia de la ETI Páez. Esto sociológicamente coloca a los dos grupos campesinos en una condición desigual, a pesar de que ambos reclaman derechos étnicos-territoriales.

Los indígenas están constituidos como entes territoriales, en su estructura ellos tienen alcalde, gobernador, toda esa estructura política administrativa del Estado (...). Ellos no ceden territorios, por el contrario, ellos cada día corren la cerca más, la ambición por el territorio de ellos no tiene límites, ellos cada día se van corriendo la cerca y como la ley los respalda, porque cuando ellos tienen más de 5 años ocupando un territorio ya es de ellos, entonces ellos en ese sentido se sienten con mayor autoridad.

Julia Cogollo

Este período de movilización campesina indígena y negra coincide con varios procesos, el apogeo de los movimientos étnicos y la Constitución de 1991, las discusiones en torno del Artículo Transitorio 55 y su posterior reglamentación en la Ley 70, y la lucha de sectores del movimiento negro del norte del Cauca por ser incluidos en los capítulos de esta Ley como territorio de “comunidades negras”, pero también el desarrollo legislativo que crea las ETI (entidades territoriales indígenas²¹). El PCN tiene como estrategia lograr la extensión de la Ley 70 a esta región, lo cual ciertamente crearía la oportunidad de titular grandes extensiones de las mejores tierras del país a sectores de campesinado negro que todavía resisten la expansión capitalista agroindustrial y ganadera en el norte del Cauca, además de los incentivos adicionales que propone la Ley (Hurtado 2001: 104-115). Los beneficios en cuanto a la titulación de tierras y destinación de partidas presupuestales, unidos a las expectativas de autonomía, empoderamiento político y construcción de identidades por parte de la población negra, motivaban el interés de quienes consideran esta región como territorio de “comunidades negras”, con características similares a las de la región Pacífica.

Durante la década del noventa la cuestión étnica se integra cada vez más al discurso de lo negro. La Ley 70 se denomina Ley de Negritudes.

21. Leyes 60 de 1993, 52 de 1994, y la 338 de 1997.

Asimismo, los líderes campesinos negros en El Píamo emprenden una nueva empresa: obtener el título de propiedad definitivo sobre la hacienda como territorio comunal de poblamiento negro, en el cual se reivindica una ancestralidad, una historia y una memoria como personas negras que se encuentran por fuera de la Costa Pacífica. Algunos de estos líderes paulatinamente se han adherido al movimiento negro y han aplicado simbólicamente en la zona el modelo de Consejos Comunitarios como lo contempla la Ley 70, adaptándolo a las condiciones específicas del movimiento y la forma como se ha dado la posesión del predio; se persiguen los mismos objetivos de las organizaciones rurales del Pacífico: la construcción de “empoderamiento” político y económico y la generación de espacios de participación social.

Las familias campesinas negras y sus asesores políticos y legales solicitan ante el gobierno vía el INCORA la transferencia de una ley por otra, es decir que la hacienda El Píamo que fue entregada a las comunidades a través de Ley 60 pase a ser adjudicada por Ley 70. A diferencia de la Ley 60 de Reforma Agraria que establece que el Estado cede temporalmente a un determinado grupo de personas ciertas áreas del territorio nacional, que por compra o por ejido le pertenecen, para que las administre y usufructúe, mientras él determina otro tipo de acciones, la Ley 70 tiene la ventaja de establecer que los terrenos adjudicados pertenecen a la “comunidad negra” y son de carácter inextinguible, inalienable e inembargable.

En El Píamo el Consejo Comunitario, que aún carece de reconocimiento legal, agrupa a todas las familias, a diferencia de la Costa Pacífica, donde un grupo de personas son elegidas por la población para que los represente. También hay que volver a recordar que aquí el Consejo Comunitario no se formó para lograr la titulación de terrenos, como en el Pacífico, ya que el Consejo se constituye con posterioridad a la entrega de los terrenos por parte del INCORA a los campesinos.

Asimismo, mientras que en la región Pacífica el territorio titulado es de toda la comunidad, los campesinos lo aprovechan indistintamente, las viviendas están dentro del área titulada, y se reivindican unas prácticas tradicionales de producción, utilización, administración y conservación de los recursos; en el caso de El Píamo no es posible porque el territorio es de menor extensión y el modelo de parcelaciones alinderadas no lo permite. Pero sobre todo porque en este caso ya no son campesinos en el sentido sociológico de familias cuya economía doméstica dependa de una producción agropecuaria y que además residan en un espacio rural. Las familias de la gente negra en El Píamo son bastante urbanas, con niveles educati-

vos altos, ocupaciones e ingresos urbanos de una buena parte de los miembros de los hogares, y sus residencias principales son urbanas.

Por supuesto, lo anterior significa que estos aspectos sociológicos –comunes en muchos aspectos a la mayor parte de la gente negra de las ciudades colombianas– los hace diferentes a los campesinos indígenas Páez y a los campesinos negros en las zonas rurales de la Costa Pacífica. Se trata de familias urbanas que aún poseen pequeños predios explotados en los municipios de Caloto, Puerto Tejada y Villarrica, pero los ingresos que perciben de ellos quizá sean menores que los que obtienen en sus actividades urbanas. Vale la pena aclarar que esta región en su conjunto ya forma parte del área metropolitana de Cali.

Este proceso de modernización por el que atraviesan las poblaciones del norte del Cauca se acelera con la introducción de la Ley Páez a partir de 1996²². A través de la Ley se produce la rápida instalación de factorías manufactureras, buena parte de ellas en parques industriales, lo cual ha despertado también el recelo de las organizaciones negras (particularmente el PCN, pero también otras²³) e indígenas Páez. Particularmente, porque mediante esta ley las nuevas factorías industriales han inaugurado un nuevo modelo de industrialización soportado en plantas articuladas a los mercados de exportación y en la maquila. Los dirigentes del PCN, por ejemplo, sostienen que con esta industrialización se está desestabilizando aun más a las familias campesinas negras, profundizando según ellos los efectos perversos de la agroindustria azucarera, la cual generó una proletarización en

22. Ley de la República de 1995, expedida a raíz del terremoto que afectó la zona andina del Departamento del Cauca, especialmente con asentamientos indígenas Páez, de corte completamente pro empresarial, que otorga una generosa exención tributaria a las empresas manufactureras y de distribución y servicios especializados que se instalen en los Departamentos del Cauca y Huila. En realidad, más del 95% de la nueva producción se instala desde la expedición de la Ley en cuatro municipios del norte del Cauca (Caloto, Puerto Tejada, Villarrica y Santander de Quilichao), todos a menos de 30 minutos de la ciudad de Cali. Los cuatro forman parte del área metropolitana de esta ciudad.

23. Por ejemplo, la organización de intelectuales negros de Puerto Tejada, Sinecio Mina, o el grupo de jóvenes negros universitarios Masai, también de Puerto Tejada (Hurtado 2001). En estos casos hay otras críticas referidas a que la mayor parte de los nuevos empleos para la gente negra del norte del Cauca son no calificados o semicalificados. Sostienen que para los empleos calificados en las nuevas empresas se prefiere personal de la ciudad de Cali, y se deja fuera a la gente negra de la región. En este punto existen diferencias con los reclamos de la organización del PCN, para la cual el ideal es centrarse en una lucha étnico-territorial principalmente.

la zona plana de esa región en los últimos cuarenta años. Por consiguiente perciben con preocupación la expansión de los nuevos empleos urbanos y detrás de ellos los cambios en los consumos culturales de la población que se hacen más y más urbanos.

Quizá en esta dinámica social opere la memoria colectiva en cuanto tradición reinventada a partir, no solo, de fragmentos del pasado sino de una materialidad real constituida por los predios rurales, aunque ya no sean tan productivos. Es un mundo más urbano que rural pero que en la producción de una identidad se apoya en la idealización de un pasado vivido todavía como “cercano”. Estamos así en presencia de un movimiento negro étnico (el PCN) que ha logrado diseñar y poner en marcha un proyecto étnico-territorial desde los espacios periféricos rural-urbanos en un área metropolitana, con toda la artificialidad y complejidad del experimento. Es un proyecto microsocioal de recuperación de una tradición recreada para sujetos urbanos, con necesidades de individuos urbanos en un proceso de heterogeneidad social que imponen las grandes aglomeraciones y sus relaciones con las áreas periféricas.

Conflictos interétnicos y de clase

Una tercera situación que muestra en la actualidad el conflicto interétnico, pero en este caso entre dos importantes grupos indígenas, el Páez y el Guambiano, se ha presentado en el municipio de Silvia, en la zona andina oriental del departamento del Cauca²⁴. Dos cabildos indígenas, el de Ambaló de la etnia Páez y el de Guambía, de la Guambiana, han movilizad activamente a los campesinos indígenas de cada uno en la disputa de un predio de 3.600 has en la vereda La Peña, con el resultado de 7 muertos y 40 heridos con armas blancas, 30 viviendas quemadas y la destrucción de cultivos²⁵. Cada grupo reclama derechos exclusivos sobre el predio: mientras los Guambianos se apoyan en una supuesta tradición ancestral cuyos orígenes, de acuerdo con su interpretación, se remontarían a tierras de sus antepasados, los Páez sostienen que han sido siempre tierras en disputa y que no es claro un origen determinado, aunque fuese a la

24. Diarios *El País*, sección La Región, “Una guerra con garrotes y huesos afilados”; B4, Cali, 21 de septiembre de 2001; *El Tiempo*, sección Región, C3, Cali, 21 de septiembre de 2001.

25. Los hechos lamentables sucedieron los días 17, 18 y 19 de septiembre (diarios *El País* y *El Tiempo*).

llegada de los españoles un territorio indígena. Hace 15 años, el INCORA había procedido a hacer la terminación del dominio privado de una familia terrateniente y luego procedió a entregarlo al resguardo Guambiano de Silvia. Sin embargo, por encontrarse en una zona con presión sobre la tierra de campesinos pobres de origen Páez, estos invadieron el predio y, más adelante, constituyeron el resguardo de Ambaló. El cabildo Guambiano nunca aceptó esta situación, hasta que fue agravándose debido al aumento de las familias Páez en el predio y a la estabilidad de la nueva economía campesina indígena de esta etnia, consolidada en los últimos años, sobre todo por la fertilidad de la tierra. En este año las presiones aumentaron por parte de los Guambianos amparados en los títulos entregados por el INCORA, hasta que estos finalmente decidieron instalarse en un sector del predio, hace más de un mes. Esto generó enfrentamientos entre indígenas de las diferentes etnias con armas blancas y algunas carabinas en los últimos días, con ataques recíprocos a las viviendas de los Guambianos, que habían entrado al predio, de parte de los Páez y de los Guambianos hacia estos como represalia, con el resultado final de los hechos violentos descritos anteriormente.

Según los Guambianos, “la lucha por La Peña será una acción que solo tendrá fin cuando les sea entregado definitivamente el predio que les pertenece legalmente”. Los miembros del cabildo Páez sostienen “que si es necesario entregaremos la vida en defensa de nuestro legítimo derecho al territorio... Teníamos un trato de concertar cualquier asignación de predios y eso no se cumplió²⁶. Además, la comunidad guambiana ha dicho muchas veces que a como dé lugar nos van a acabar. Si es así, entonces que nos acaben”. Además de los muertos y heridos de ambas partes, el gobernador y otros dirigentes del cabildo de Ambaló se encuentran escondidos. Hay acusaciones de parte de los dos grupos por lo ocurrido, con la intervención ahora de otros resguardos indígenas Páez y Guambianos a favor de cada parte²⁷.

26. Aparentemente los Paeces de Ambaló le habían propuesto varias veces a los Guambianos llegar a un acuerdo en el que las dos poblaciones indígenas fueran en lo posible lo menos afectadas. Este acuerdo se basaba en una redistribución del predio entre los dos cabildos (*El País* y *El Tiempo*).

27. El conflicto ha enfrentado al gobernador del Departamento del Cauca, el guambiano Floro Tunubalá, con el senador Jesús Piñacué de origen Páez. El segundo critica al primero de parcialidad manifiesta al lado del cabildo de Guambía en contra de los intereses de los campesinos Paéz, y el primero lo acusa de irresponsable y de “pescar en río revuelto con fines electoreros” (*El País*).

El conflicto interétnico descrito entre Páez y Guambianos podría parecer extraño, como si los “pueblos indígenas” constituyeran una comunidad relativamente homogénea, por lo menos las etnias de la región andina del Suroccidente colombiano, según se desprende del comentario de la mujer indígena de Piendamó, que con gran dolor alude a la figura mítica de “pacha mamá” en medio del conflicto entre sus “hijos”. Ciertamente ello no es así porque hay un complejo pasado de conflictos interétnicos que han enfrentado en diversas circunstancias a los dos grupos desde el período mismo de la Conquista y luego la Colonia. Las dos poblaciones indígenas a lo largo de varios siglos han disputado territorios y otros recursos de acuerdo con las condiciones socio-históricas de cada período. Así, en los últimos veinte años de florecimiento de las reivindicaciones étnicas en el país, continúan esos conflictos, los cuales se han manifestado en las organizaciones y alianzas que han construido los dirigentes indígenas de las dos etnias²⁸, pero ahora en un contexto de globalización de los discursos indigenistas y una ganancia y legitimidad de los mismos en el imaginario nacional. De todos modos es factible que en las últimas décadas algunos de los componentes históricos del conflicto se hayan intensificado. En particular hay que mencionar que los dos grupos étnicos se caracterizan por constituir sociedades campesinas con procesos de acumulación capitalista y, por lo tanto, de diferenciación y niveles de vida distintos. Históricamente aun antes del movimiento social étnico, que se inicia en los años setenta, en el departamento del Cauca bajo la hegemonía Páez, la etnia Guambiana contaba con una población campesina más próspera debido al acceso a mejores tierras y a un fuerte capital social respaldado en una integración al mercado de productos agrícolas de zona fría. Por el contrario, los sectores campesinos Páez han sido más pobres con una menor integración al mercado y, por ello, una economía de subsistencia con bajísimos niveles de vida. No es

28. Se trata de los dos grupos étnicos más representativos y con una mayor presencia política étnica de la zona andina colombiana. Al inicio del texto se mencionaron las principales organizaciones indígenas surgidas después de los años setenta, pero es necesario especificar que esas diferentes organizaciones también han correspondido en cierto modo a la pugna histórica Páez-Guambianos. El Páez, que fue el grupo indígena que inició las luchas indígenas en los años setenta, y sus dirigentes crean el CRIC, la organización indígena pionera de las luchas sociales étnicas hace treinta años; luego va a ser un soporte en la conformación de la ONIC. Los Guambianos serán en cambio el soporte de la organización Autoridades Indígenas del Cauca, enfrentando al CRIC; después impulsarán las Autoridades Indígenas de Colombia, una alianza con otras etnias en el ámbito nacional, que a su vez se contraponen a la ONIC.

casual tampoco que gran parte de las tierras donde ha estado asentada la población Páez, incluso las que luego consiguen entre los años setenta y noventa en una expansión territorial con nuevos resguardos, sean menos fértiles que las poseídas históricamente o conquistadas en ese mismo período por la etnia Guambiana²⁹.

Tomando en cuenta estos aspectos contextuales se podría sugerir como hipótesis que el conflicto interétnico entre los dos grupos tiene también de un modo u otro un componente de clase, a pesar del manto ideológico en los discursos que se manejan entre los protagonistas, apoyándose los Guambianos en derechos legales dados por la entidad pública (INCORA) sobre la base de la legislación indígena de las ETI (Entidades Territoriales Indígenas), que es un desarrollo de la Constitución de 1991. En términos de la nueva legislación, los otros (los Páez de Ambaló) posiblemente “no tienen derecho a la tierra”. Curiosamente estos también defienden sus derechos pero en el contexto de campesinos pobres, sin argumentar principios étnicos-territoriales. Es posible que una mayor presión social sobre el recurso escaso de la tierra haya llevado a los Páez a invadir el predio hace 15 años, llegando luego más campesinos. Pero los Guambianos que tenían expectativas de ampliar sus tierras de resguardo no toleraban dicha situación y no podían aceptar esa expansión territorial Páez.

Conclusiones

El caso colombiano es una interesante ilustración de las dinámicas contemporáneas articuladas entre la llamada globalización y los procesos socio-históricos de cada sociedad en las dimensiones de producción de etnicidades, relaciones interraciales y de clase en contextos predominantemente urbanos y en economías campesinas con procesos de diferenciación social. Los temas de la etnicidad y las desigualdades por color de piel imponen un tratamiento con múltiples miradas desde las ciencias sociales contemporáneas (antropología, sociología, historia). Ahora bien, las poblaciones indígenas y negras y los movimientos relacionados con sus intereses étnicos y problemática de discriminación racial requieren ser analizados en

29. Familias campesinas Páez desde los años sesenta en el siglo XX, debido a la pobreza de las tierras, la presión demográfica y de los mismos terratenientes blancos de la élite caucana en esa época, realizaron la colonización de la vertiente occidental de la Cordillera Occidental, en un medio geográfico de bosque húmedo tropical, muy diferente de la de la zona andina de la Cordillera Central.

una perspectiva que de-construya las categorías de etnia y etnicidad, al tiempo que confronte la problemática de “raza” o grupos raciales, y evite todo tipo de naturalización de cualquier índole, biologista, culturalista o por orígenes. En segundo lugar, es necesario integrar los análisis de estas categorías con las de clase social y género, ya que cualquier referencia a grupos “étnicos” o “raciales” debe tener en cuenta factores de clase y género, puesto que tanto la población “amerindia” como la “afrocolombiana”, o cualquier otro grupo con referentes “étnicos” o de color de piel, están atravesados por diferencias socioeconómicas y allí también juegan las desigualdades de género. Desafortunadamente, en este artículo no ahondamos en la dimensión de género porque requeriría un tratamiento más detallado.

En este trabajo se ha hecho especial referencia al fenómeno de la invención de memoria “étnica” de tipo identitario, generalizado en el país con diferentes poblaciones campesinas (anteriormente autorreconocidas y reconocidas como “campesinas”) que en los últimos 10 ó 15 años han reinventado un pasado de ancestralidad indígena. Igual fenómeno se presenta en poblaciones campesinas mestizas y negras en la Costa Pacífica y gente negra urbano-rural en un área metropolitana, que aún posee parcelas campesinas, y que hoy en día se construyen como “comunidades negras” apoyadas en la legislación multicultural (Ley 70 de 1993) que trajo consigo la nueva Constitución.

Observamos que hay importantes diferencias entre las poblaciones afrocolombianas y las indígenas. Las primeras son predominantemente urbanas y con un peso demográfico significativo en el país (nueve veces más que los indígenas). Esto conlleva a que los movimientos étnico-territoriales negros sean muy limitados frente a las necesidades e intereses urbanos de la gente negra. En las ciudades y en general en el conjunto de la sociedad colombiana, la gente negra enfrenta una situación de discriminación racial. Por ello el componente del color de piel quizá incide más en la vida cotidiana entre las diferentes capas sociales de los afrocolombianos. No solo entre los pobres, por lo regular los más pobres entre los pobres urbanos, sino en las clases medias negras que están colocadas en desventaja en términos de movilidad social ascendente. El problema central para la gente negra en las ciudades es alcanzar condiciones de ciudadanía plena a través de un proceso de integración social que rompa los dispositivos de exclusión. Esto también significa que la visibilidad estadística de la población afrocolombiana es estratégica, pues permite revelar las desigualdades sociales que genera la exclusión vía el color de piel.

Pero no solamente son heterogéneas socialmente las poblaciones afrocolombianas. Lo son también las poblaciones indígenas, quizá más de lo que uno pudiese imaginar obnubilado por la ideología “étnica” que muestra homogéneamente a una población a partir de atributos culturales. Uno de los casos analizados con información empírica permite sugerir la hipótesis de la incidencia de profundos procesos de diferenciación social.

Las ciencias sociales requieren desarrollar nuevas perspectivas analíticas que eviten caer en la trampa del naturalismo y culturalismo. Hay que estar atentos a los riesgos de los nuevos “racismos culturales” que alimentan los conflictos interétnicos o, en nombre de ellos, disfrazan conflictos interraciales o de clase. Y aunque en este texto no lo hemos desarrollado, también es necesario evaluar el efecto de las relaciones de género en los movimientos étnicos porque pueden a la vez esconder nuevas formas de dominación de los hombres sobre las mujeres.

Bibliografía

- Barbary, Olivier (1999). “Observar los hogares afrocolombianos en Cali, Problemas teóricos y metodológicos ilustrados”, en *V.V.AA. Afrocolombianos en el área metropolitana de Cali. Estudios sociodemográficos*. Documentos de Trabajo No. 38. Cali: CIDSE-IRD, Universidad del Valle. Pp. 5-30.
- Barbary, Olivier; Héctor Fabio Ramírez y Fernando Urrea (2000). “Ser hombre o mujer negro-a en la ciudad: contextos y dinámicas de urbanización”, en Agier, Michel; Olivier Barbary, Odile Hoffmann, Pedro Quintín, Héctor Fabio Ramírez, Fernando Urrea. Proyecto CIDSE-IRD-Colciencias, Informe de Síntesis [2000] “Espacios regionales, movilidad y urbanización, dinámicas culturales e identidades en las poblaciones afrocolombianas del Pacífico sur y Cali: una perspectiva integrada”. Cali: CIDSE-UNIVALLE. Pp. 28-67.
- Broderick, Joe (1998). *El imperio del carbón. Impacto de una multinacional papeletera en Colombia*. Bogotá: Ed. Planeta Colombia. Colección Grandes Temas.
- DANE (Departamento Nacional de Estadística), Dirección de Censos y Demografía (2000). *Los grupos étnicos en los censos: el caso colombiano*. Cartagena de Indias: DANE, Banco Mundial, BID.
- (1998). *Grupos étnicos de Colombia en el Censo de 1993*. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
- Deere, Carmen Diana y Magdalena León (2000). *Género, propiedad y empoderamiento: tierra, Estado y mercado en América Latina*. Bogotá: TM Editores, UN-Facultad de Ciencias Humanas.
- Departamento Nacional de Planeación (2001). *Informe de desarrollo humano para Colombia 2000*. Bogotá: Alfabeta editores.
- Diario *El País*, sección La Región, B4, Cali: 21 de septiembre de 2001.
- Diario *El Tiempo*, sección Región, C3, Cali: 21 de septiembre de 2001.
- Escobar, Arturo (1999). *El final del salvaje: naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología-CEREC.
- (1997). “Política cultural y biodiversidad: Estado capital y movimientos sociales del Pacífico colombiano”, en Uribe, María Victoria y Eduardo Restrepo (editores). *Antropología en la modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología – COLCULTURA. Pp. 173-206.
- Escobar, Arturo y Álvaro Pedrosa (1996). “Movimiento negro, identidad y territorio: entrevistas a la organización de Comunidades Negras en Buenaventura. Relato de Mercedes Balanta”, en *Pacífico ¿desarrollo o diversidad?* Santafé de Bogotá: ECOFONDO-CEREC. Pp. 144-175.

- Flórez, Carmen Elisa; Carlos Alberto Medina y Fernando Urrea (2001). *Understanding the Cost of Social Exclusion Due to Race or Ethnic Background in Latin America and Caribbean Countries*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID): en proceso de publicación.
- Freyre, Gilberto (2001). *Interpretação do Brasil*. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda. Companhia das Letras, Organização Omar Ribeiro Thomaz.
- Gros, Christian (1997). “Indigenismo y etnicidad: el desafío neoliberal”, en Uribe, María Victoria y Eduardo Restrepo (editores). *Antropología en la modernidad*. Bogotá. Instituto Colombiano de Antropología – COLCULTURA. Pp. 15-60.
- Halbwachs, Maurice (1997). *La mémoire collective*. Édition critique établie par Gérard Namer. Bibliothèque de l'Évolution de l'Humanité. Paris (primera edición 1950, Presses Universitaires de France).
- Hoffmann, Odile (2000). “Espacios, movilidad y región en el Pacífico sur”, en Agier, Michel; Olivier Barbary, Odile Hoffmann, Pedro Quintín, Héctor Fabio Ramírez, Fernando Urrea. Proyecto CIDSE-IRD-Colciencias, Informe de Síntesis [2000] “Espacios regionales, movilidad y urbanización, dinámicas culturales e identidades en las poblaciones afrocolombianas del Pacífico sur y Cali: una perspectiva integrada”. Cali: CIDSE-UNIVALLE. Pp. 7-28.
- (1999) “¿‘La política’ versus ‘lo político’? La estructuración del campo político contemporáneo en el Pacífico Sur colombiano”, en *Hacer política en el Pacífico Sur: Algunas aproximaciones*. Editorial CIDSE-IRD, Universidad del Valle. Pp. 39-68.
- (1997). *Desencuentros en la costa: la construcción de espacios y sociedades en el litoral Pacífico colombiano*. Documento de Trabajo CIDSE N° 33. Cali: CIDSE-IRD, Universidad del Valle.
- (1992). *Tierras y territorios en Xico, Veracruz*. México: Comisión Estatal Conmemorativa del V Centenario del Encuentro de Dos Mundos, Gobierno del Estado de Veracruz.
- Hurtado, Teodora (2001). “Treinta años de protesta social: el surgimiento de la movilización ‘étnica’ afrocolombiana en el norte del Cauca”, en Pardo, Mauricio (editor). *Acción colectiva, Estado y etnicidad en el Pacífico colombiano*. Bogotá. Pp. 95-122.
- Ministerio Medio Ambiente (1998). *Las comunidades negras, nuevos espacios para la democracia participativa*. Bogotá: Ed. ISA.
- Restrepo, Eduardo (1999). “Retóricas y políticas de ‘comunidad negra’ en el Pacífico sur colombiano”. Ponencia presentada en el simposio “Black Populations, Social Movements and Identity in Latin America”, Manchester 27-31, coordinado por Peter Wade.
- (1998). “La construcción de la etnicidad. ‘Comunidades Negras’ en Colombia”, en Sotomayor, María Lucía (editora). *Modernidad, identidad y desarrollo*. Santafé de Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología-Colciencias. Pp. 341-360.

- Rivas, Nelly Yulissa (2001). “Ley 70, medio ambiente y relaciones inter-municipales: el Consejo Comunitario de ACAPA, Pacífico nariñense”, en Pardo, Mauricio (editor). *Acción colectiva, Estado y etnicidad en el Pacífico colombiano*. Bogotá. Pp. 149-170.
- Ruiz Sánchez, Carlos Ariel (2000). *Donde estemos estamos con el pensamiento propio: elementos de Jurisdicción Especial Indígena y prácticas comunitarias de justicia*. Popayán: FUNCOP-CAUCA, RJCTC, AESCO.
- Skidmore, Thomas E. (1998). *Uma história do Brasil*. São Paulo: Ed. Paz e Terra.
- Urrea, Fernando (2000). “Relaciones y clases en la construcción de ciudadanía: el caso de Cali (Colombia)”, en *Relaciones interraciales, sociabilidades masculinas juveniles y segregación laboral de la población afrocolombiana en Cali*. Documento de Trabajo N° 49. Cali: CIDSE-IRD, Universidad del Valle. Pp. 2-35.
- (1994). “Pobladores urbanos redescubiertos: presencia indígena en ciudades colombianas”, en CELADE *et al. Estudios sociodemográficos de pueblos indígenas*. Santiago de Chile. Pp. 336-387.
- Urrea, Fernando y Teodora Hurtado (1998). “Imágenes sobre las transformaciones sociales de un pueblo de negros: el caso de Puerto Tejada”, en Camacho, Juana y Eduardo Restrepo (editores). *De ríos, montes y ciudades: territorio e identidades de la gente negra en Colombia*. Santafé de Bogotá: Fundación Natura – ECOFONDO – Instituto Colombiano de Antropología.
- (1997). “Puerto Tejada: de núcleo urbano de proletariado agroindustrial a ciudad dormitorio”, en Zuluaga R., Francisco U. (editor académico). *Puerto Tejada 100 años*. Municipio de Puerto Tejada Alcaldía Municipal.
- Urrea, Fernando; Héctor Fabio Ramírez y Carlos Viáfara (2001). “Perfiles sociodemográficos de la población afrocolombiana en contextos urbano-regionales del país a comienzos del siglo XXI”. Cali: CIDSE, 25 años.
- Wade, Peter (1997). *Gente negra nación mestiza: dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Santafé de Bogotá: Editores Universidad de Antioquia, Instituto Colombiano de Antropología, Siglo del hombre Editores, Ediciones Uniandes.

Entrevistas:

Julia Cogollo, miembro de la coordinación técnica nacional del PCN.

Alfonso Cassiani, miembro de la coordinación técnica nacional del PCN.

Comentarios

Gonzalo Portocarrero

Me gustaría empezar con una suerte de preámbulo teórico que me va a permitir hilvanar algunos comentarios generales a las ponencias que se han presentado esta noche. En primer lugar me gustaría diferenciar lo que es identificación de identidad. Entiendo por identificación los sentimientos de pertenencia, los lazos que nos vinculan a ciertas comunidades, lazos que implican la internalización de una serie de hábitos, de una serie de valores. La identidad en cambio se refiere más a la articulación de estas identificaciones. Todo ser humano pertenece a muchas comunidades, desarrolla muchas identificaciones. Somos hombres, somos parte de un país, generalmente profesamos una religión, somos parte de un barrio, somos parte de un club, participamos en otro tipo de comunidades. El filósofo francés Janquelevich decía que toda virtud que dura demasiado se convierte en un vicio. Es bueno trabajar, pero una persona que únicamente trabaja está mal. Uno podría decir lo mismo respecto a las identificaciones. Toda identificación excesiva se convierte en una suerte de fanatismo, en algo mutilante. Si uno se piensa a sí mismo exclusivamente como el militante de un partido o como miembro de una nación está amputando sus posibilidades de desarrollo personal.

Lo que caracteriza al mundo moderno y al desarrollo del individualismo es precisamente la multiplicación de estas posibilidades de identificación. Inclusive uno puede cambiar de identificaciones. Es posible nacer en un país y asimilarse a otro, cambiar de religión e, inclusive, de grupo étnico. Esto forma parte de la libertad y del desarrollo de la singularidad. Una de estas identificaciones es la étnica y pienso que esta debería ser algo personal, voluntario, privado y no tener consecuencias políticas porque una identificación étnica, acentuada, politizada lleva a la destrucción de la ciudadanía, de la comunidad política. Si nos relacionamos como miembros de tal o cual comunidad, y no como ciudadanos, lo que sucede es que ya no nos podemos relacionar. Sería un caso similar a la religión. Hasta el siglo XVII era imposible la coexistencia, en un mismo país, de confesiones distintas. Donde había católicos no podía haber protestantes. La lucha terminó con un pacto de tolerancia y la religión se fue convirtiendo en un asunto priva-

do, familiar, donde cada uno optaba, y donde no había problemas. La etnicidad iría, idealmente, en esa dirección.

No obstante, sabemos que esto no es así por razones que tienen que ver con el problema de la desigualdad. Si hubiera una igualdad de oportunidades entre las diferentes comunidades étnicas o identificaciones étnicas, esto sí sería posible. Pero, de hecho, sucede lo contrario y por ello se politiza la identidad étnica y se convierte en fundamento de la acción política. En consecuencia, yo creo que hay ocasiones en las cuales se puede hacer un uso legítimo de la identificación étnica. Se la puede politizar para fines que son éticamente loables. Pero hay otras ocasiones en las cuales la politización de la identificación étnica conduce a la demagogia, a enfrentamientos que no tienen solución, que pueden llevar a luchas sin salida. Por ejemplo, en nuestro país, la etnicidad ha aparecido con frecuencia en el campo de la política. Se repite mucho y acertadamente, creo, que una de las razones por las cuales Vargas Llosa perdió las elecciones presidenciales en 1990 es que en un momento dado fue asimilado al grupo blanco y visto como una persona excluyente. También Toledo ha hecho alarde de su origen étnico y esto le ha valido muchas simpatías. Por lo tanto, pienso que, en general, es legítimo el uso político de la etnicidad, siempre y cuando esté destinado a crear condiciones de igualdad. Siempre y cuando facilite el desarrollo de la justicia y de la libertad. Rechazo en cambio los usos demagógicos de la etnicidad, como sucedió en las recientes elecciones peruanas en las que hubo personas que simplemente por ser de origen andino pretendían, automáticamente, representar este mundo y ser elegidos.

Seguidamente voy a tratar de recorrer rápidamente los textos y tratar de llegar a establecer algunas semejanzas y diferencias entre ellos. El trabajo de Catherine se sitúa en una dimensión básicamente política. Es más prescriptivo que descriptivo y está recorrido por el deseo de quebrar la dominación étnica, la colonialidad, de llegar a una sociedad donde exista igualdad de oportunidades, donde una cultura no sea subordinada a otra. La palabra clave para ella es interculturalidad, término que diferencia claramente de la multiculturalidad. La multiculturalidad es un concepto que surge como crítica a la política asimilacionista, al *melting pot* que, según William Stein, traducía el temor a la diferencia. La política de la multiculturalidad, en cambio, traduce el temor a la igualdad. Por ello propone que cada quien esté en su lugar. Esta política de multiculturalidad puede ser equivalente a una suerte de *apartheid*: todos somos diferentes, todos tenemos nuestra propia cultura y cada quien vive a su modo. No es casual que las políticas multiculturales hayan llegado junto con el neoliberalismo y que sean en la

práctica, como dice Catherine, inspirada en Zizek, la política cultural del capitalismo tardío: las diferencias culturales son legítimas siempre y cuando no menoscaben la rentabilidad económica.

La interculturalidad está recorrida por un *telos* que no llega a ser claro. Por un lado es un hecho: en la escena cultural de nuestros países existe el mestizaje, la hibridez. Surgen fenómenos como la tecnocumbia, por mencionar el más significativo, que es producto de la fusión de muchas músicas o muchos instrumentos que provienen de distintas tradiciones. Por otro lado, la interculturalidad es un horizonte, un ideal, una propuesta política postulada por grupos asociados al movimiento indígena y a ciertos intelectuales. Lo que no me queda claro en la ponencia de Catherine es hacia dónde apuntan. Ayer se rechazó el llamado ecologismo cultural: la noción de que la cultura debe ser preservada a toda costa porque convertiría a las poblaciones en museos vivos. Esto, evidentemente, no tiene sentido alguno y no responde a las aspiraciones de la gente. Se trata de una postura tradicionalista, producto de la nostalgia o del gusto por el exotismo propio del mundo intelectual. ¿Habría algún punto medio entre el ecologismo tradicionalista y la des etnificación, la pérdida cultural? ¿Cómo conceptualizarlo?

Catherine ha entrevistado a muchos dirigentes. Yo pienso que ellos utilizan la palabra intercultural en un sentido, me atrevería a decir, fetichista. Como una especie de fórmula mágica. Algunos afirman que la interculturalidad es una práctica cotidiana, otros que es una conducta ética, la diversidad cultural, el reconocimiento de la diversidad, una praxis. Pero no existen criterios claros sobre lo que es en realidad la interculturalidad. Personalmente opino que el supuesto de la interculturalidad es la liquidación del racismo y el colonialismo. Es sobre la liquidación de estas taras que podría aflorar un espacio de encuentro entre culturas donde no hubiera complejos de inferioridad, ni de superioridad. Donde existiera reconocimiento mutuo. Por otro lado, en el trabajo de Catherine se evidencia que los actores de este movimiento son, sobre todo, líderes indígenas intelectualizados que trabajan en las ONG y en estrecha relación con los intelectuales locales, la academia internacional y los organismos benefactores. Sin embargo, su relación con las bases, que supuestamente representan, no queda clara.

La ponencia de Pablo Regalsky se ubica en una vertiente muy diferente de la de Catherine. Esta trata de una realidad definida, de un diagnóstico, antes que de un horizonte político. Regalsky está de acuerdo con la interculturalidad como deber ser, pero constata una tensión que considera como el límite irremediable e insuperable entre lo que son las tradiciones

orales, que tienen que ver con el mundo indígena, y las tradiciones basadas en la escritura que tienen que ver con el aula, con el Estado, con la cultura occidental. Para él, la interculturalidad no puede pasar por la escuela porque lo oral y lo escrito se rechazan mutuamente. No pueden haber formaciones de compromiso y, por tanto, es muy difícil que los mitos, las enseñanzas de los chamanes o los curanderos sean apropiadas por la escuela. Por lo tanto, la propuesta de una educación intercultural es más un deseo e, inclusive, una coartada para cortar la autonomía de las comunidades locales porque, en la práctica, están cada vez más penetradas por el Estado.

Comparto mucho las opiniones de Pablo sobre la tensión entre la oralidad y la escritura. No hay que pensar siempre el encuentro en culturas como un evento feliz, como algo que hay que celebrar. Muchas veces se trata de un desencuentro, una tensión, que no admite síntesis. Esto me hace recordar a Mac Luhan, quien afirma que la oralidad supone el tacto, el nosotros inmediato, la tradición, la comunidad, la no individualización, mientras que la escritura supone todo lo contrario: la individualización, la hegemonía de la visión, la reflexión. Entonces, serían dos sistemas contradictorios. Sin embargo, observo hibrideces como los llamados diarios “chicha”, en los cuales uno constata una fuerte influencia de la oralidad. Por lo tanto, existe una serie de productos interculturales o mestizos o híbridos, por llamarlos de alguna manera, que pueden ser de buena, mala o regular calidad pero están ahí. En consecuencia, la idea de que son como el agua y el aceite podría ser opinable, podría debatirse al respecto. También la noción de que la enseñanza en la escuela sigue un canon estrictamente racional y científico me parece un poco discutible, porque, de hecho, todo arte o ciencia se basa en la capacidad de hacer algo sin reglas; en ese sentido la ciencia es básicamente creatividad.

Un aspecto interesante del trabajo de Pablo son las contradicciones entre los padres y los maestros, entre las comunidades y el Estado. Podría hablarse de una guerra por los niños. Eso me hace recordar el trabajo de Virginia Zavala sobre el mismo fenómeno en el Perú. Los padres necesitan de la fuerza de trabajo de los niños y critican a los maestros. Los maestros critican a los padres porque no quieren que sus hijos sean educados. Los padres se han empoderado y piensan que los maestros enseñan mal y lo que los niños aprenden no sirve para mucho. Los maestros, a su vez, desprecian la cultura local y presionan a los padres y a los niños para ver en la escuela y en el conocimiento occidental, la gran solución a sus problemas existenciales. Es como si los maestros se hubieran aliado con los hijos contra los padres. Por ejemplo, cuenta Virginia que, en la comunidad que ella

estudió, los maestros hicieron poner a los niños carteles que, decían “papi, déjame ir a la escuela, no me hagas trabajar”.

En suma, pienso que Pablo Regalsky tiene toda la razón al denunciar la ineficacia de la educación rural y que, de alguna manera, los resultados que nos muestra cuestionan y problematizan el pronóstico más optimista que nos trae Catherine en su ponencia sobre la posibilidad de la interculturalidad.

Finalmente, la ponencia de Fernando Urrea me ha parecido muy interesante. Sobre todo, porque señala que el concepto de etnia no puede reemplazar ni sustituir al de clase social. El concepto de clase social casi ha desaparecido de las ciencias sociales y esto es algo que hay que lamentar porque implica perder inteligibilidad. Ahora prima la idea de que no hay clases y que todos tenemos iguales oportunidades y surge la etnia como una alternativa diferente de conceptualización de la diferencia social. Pero, en la práctica, sí existen las clases sociales, aunque no estén simbolizadas, aunque no haya narrativas que le den una identidad clara. Existen como hechos reales, están ahí aunque no estén conceptualizados. Entonces, muchas de las luchas étnicas tienen un trasfondo de clase, como lo ha recordado Fernando Urrea al referirse a las organizaciones que tienen un fundamento étnico y persiguen el reconocimiento de sus culturas, pero que avanzan también reivindicaciones económicas y sociales.

III.

Interculturalidad y la construcción de la etnicidad

Regionalismo, religiosidad y etnicidad migrante trans/nacional andina en un contexto de “glocalización”: el culto al Señor de Qoyllur Ritti

Javier Ávila

...Lo que mejor distinguirá a los antropólogos es la antigua preocupación de esta disciplina por lo otro y los otros. Pero lo otro ya no es lo territorialmente lejano y ajeno, sino la multiculturalidad constitutiva de la ciudad en que habitamos. Lo otro lo lleva el propio antropólogo dentro en tanto participa de varias culturas locales y se descentra en las transnacionales (Auge 1994). Los problemas actuales de una antropología urbana no consisten sólo en entender cómo concilia la gente la velocidad de la urbe globalizada con el ritmo lento del territorio propio. Nuestra tarea es también explicar cómo la aparente mayor comunicación y racionalidad de la globalización suscita formas nuevas de racismo y exclusión. Las reacciones fundamentalistas que hoy se exasperan en las grandes ciudades, sean Los Ángeles o México, Berlín o Lima, hacen pensar que los antropólogos no podemos contentarnos con ser apologistas de la diferencia. Se trata de imaginar cómo el uso de la información internacional y la simultánea necesidad de pertenencia y arraigo local pueden coexistir, sin jerarquías discriminatorias, en una multiculturalidad democrática...

Néstor García Canclini, *Culturas urbanas de fin de siglo*

Encrucijadas de la cultura: colonialidad, globalización y condición subalterna

Los orígenes del fenómeno de la mundialización se pueden rastrear hace quinientos años con el denominado “encuentro de dos mundos”. Punto de partida del proceso de constitución de los poderes coloniales como “centro” del mundo que fueron colonizando, en un proceso donde la articulación mercantil entre sus pueblos y Estados llevó a la formación de una nueva región histórica: la Europa Occidental cristiana, moderna y capitalista, que se estableció como “centro” de control de un patrón de poder que amalgamó el capitalismo como sistema mundial de control y explotación

del trabajo, con la clasificación colonial de la población mundial en torno de la idea de “raza”, la misma que procedió a identificar a los pueblos “no-blancos” como biológica y culturalmente inferiores. Este fue el soporte para la construcción de una perspectiva eurocéntrica de conocimiento anclada en una visión dualista que acomodaba los binomios “primitivo”/“civilizado” y “tradicional”/“moderno” como parte de una secuencia evolutiva unilineal. Se trató de una perspectiva del mundo, la especie y la historia que, elaborada sistemáticamente en Europa desde el siglo XVII, logró ser impuesta en el “centro” y las “periferias” como racionalidad única, logrando hegemonía en el mundo como resultado de la colonialidad del poder/saber.

Sin embargo, esta perspectiva de conocimiento está hoy en abierta crisis. Ello tiene mucho que ver con el mismo proceso de redefinición del sistema capitalista mundial y la creciente aceleración de sus transformaciones. Se sabe que este proceso viene intensificándose luego de la segunda guerra mundial, especialmente en las últimas dos décadas, período en el cual el mundo ha sido escenario de un incremento en el ritmo de los flujos e intercambios económicos. Como en ningún período de la historia, las mercancías y los bienes llegan hoy en día a todos los rincones del globo. Se trata de un fenómeno muy vinculado a la revolución de los medios de comunicación y la informática. Esta constituye el soporte real/virtual sobre el cual se están incrementando también los contactos (in)directos entre grupos humanos que antes permanecían relativamente aislados en sus enclaves geoculturales. En un primer momento, este creciente proceso de expansión de bienes económicos y culturales occidentales sobre el conjunto de las naciones post-coloniales fue conceptualizado como “Imperialismo cultural”, “Coca-colonización” o “Macdonalización”. De manera implícita se equiparaban los conceptos de modernidad con homogeneidad cultural occidental, en una visión del mundo y la historia que otorgaba una prematura partida de defunción a todas aquellas manifestaciones de diversidad cultural que no se pudieran ajustar desde y para el canon occidental. Ahora bien, procesos recientes nos muestran lo apresurado y unilateral de esas imágenes de la historia, propias de las antiguas perspectivas evolucionistas y etnocéntricas occidentales, ya que no siempre las rutas culturales de los diferentes grupos humanos terminaron por recorrer este camino. Por el contrario, una de las paradojas que hemos podido apreciar en los últimos años es que, a la par de la creciente mundialización de la economía y la cultura, en muchos lugares se están fortaleciendo también identidades étnicas/re-gionales subnacionales y hábitos localistas.

De esta manera, ante la creciente fuerza de las evidencias, y las limitaciones cada vez más evidentes del paradigma anterior, en la última década, de incontenible avanzada neoliberal, ha surgido el concepto de “globalización” como alternativa teórica para explicar estos procesos. Se trata de una noción que rápidamente se convirtió en *best seller*, y pasó a formar parte del lenguaje cotidiano en todos los niveles académicos y sociales. Sin embargo, como suele suceder con este tipo de Vulgata, el concepto dice todo y nada al mismo tiempo. Tal es la confusión que el sociólogo alemán Ulrich Beck ha señalado que “Globalización es seguramente la palabra peor empleada, menos definida, probablemente la menos comprendida y la más nebulosa” (Beck 1998). Es decir, un concepto “cajón (de)sastre”, donde se pueden encontrar definiciones y contenidos de lo más diversos.

No pretendo solucionar un problema teórico que continuará viendo correr mucho más tinta. Tampoco pretendo rechazar el concepto o, como dicen elegantemente los filósofos, “arrojar el niño con el agua de la bañera”. Creo que el concepto de “globalización” es útil para ubicar un conjunto de fenómenos de los cuales las formas previas de conceptualización no daban cuenta con nitidez, como es el caso de: a) la globalización informativa (Internet, cable); b) la globalización ecológica (capa de ozono, efecto invernadero); c) la globalización económica (capital financiero, “toyotismo”); d) la globalización cultural (inmigración, turismo, exotismo); y e) la mundialización de la democracia y los derechos humanos. Procesos todos enmarcados en un generalizado debilitamiento del Estado-nación decimonónico, donde “el dinero, las tecnologías, las mercancías, las informaciones y las intoxicaciones ‘traspasan’ las fronteras como si estas no existieran. Personas, cosas e ideas que los gobiernos mantendrían si pudieran fuera del país consiguen introducirse” (Beck 1997). En resumen, la globalización como un incremento geométrico de los índices de intercambios materiales y simbólicos desde/a través de los grupos culturales de todos los rincones del mundo.

El fenómeno de la globalización está muy relacionado con lo que Anthony Giddens define como procesos de creciente “desanclaje” entre tiempo y espacio propios de la “alta modernidad” (Giddens 1994). Para los fenómenos culturales, esta constatación se refiere a los cortes cada vez más frecuentes entre la actividad social y su “anclaje” en un contexto local de socialización “real” de los individuos. El “desanclaje”, cuyas expresiones actuales pueden ser la televisión vía satélite en vivo, el teléfono celular, o Internet y el chat, abre a los diferentes grupos humanos la posibilidad de

entrever un abanico mayor de posibilidades de cambio en sus antiguos y restringidos hábitos de producción, circulación y consumo cultural. Permite también que estos se liberen de antiguas restricciones impuestas por hábitos, costumbres y distinciones locales de clase, etnicidad, género y generación. De esta manera, personas que antes realizaban lo fundamental de sus procesos de socialización dentro de los parámetros culturales del ámbito local, ahora lo hacen, también, conviviendo cotidianamente con la creciente presencia de elementos culturales foráneos, los mismos que llegan a la localidad a través de la creciente presencia de los medios de comunicación y los también crecientes contactos directos “cara-a-cara” con personas de otras culturas, en sus cada vez mayores flujos de desplazamientos fuera del ámbito local, así como del ingreso más frecuente a este de personas foráneas.

En este sentido, la globalización está convirtiendo al Perú y al mundo entero en una red de relaciones sociales por donde circulan de manera fluida símbolos, imágenes, bienes y personas (Castells 1996). De esta manera, por primera vez en la historia, la mayor parte de los bienes y mensajes que se reciben en cada localidad no han sido producidos dentro del mismo territorio. No surgen de relaciones peculiares de producción, ni llevan en ellos los signos exclusivos que los vinculen a la comunidad nacional, sino a otras señales pertenecientes a sistemas desterritorializados (García Canclini 1992, 1995). En este contexto, las identidades se (re)crean en la interacción creciente y constante de diversas culturas locales sin un anclaje claro en algún territorio determinado, en un proceso que se caracteriza por una tensión constante por administrar la diversidad y la uniformidad (Hannerz 1992 y 1993). El resultado de todo ello serían las culturas híbridas o lógicas interculturales (García Canclini 1992). La posibilidad de expresarse en diversos lenguajes y diversos espacios, y de pasar de uno a otro con mayor facilidad, en un contexto donde las fronteras entre grupos culturales se diluyen crecientemente, volviéndose los límites, bordes y márgenes, nuevos contextos para la redefinición de nuevas identidades que se construyen a caballo entre varios mundos, o en medio del entrecruzamiento entre estos. De esta manera, lo que concebíamos como grupos sociales y geográficamente delimitados se revelan cada vez más “estructuralmente” móviles y deslocalizados, dándose el caso que muchos nativos son ahora también crecientemente habitantes de los “no-lugares”, los denominados espacios del anonimato (Auge 1993).

Ahora bien, no es que el espacio quede abolido o eliminado, sino que queda re-situado en nuevas coordenadas y bajo nuevas conexiones, las mismas que no siempre se (re)crean bajo criterios geográficos, por lo que

las nuevas comunidades locales pueden estar desterritorializadas (Diez Hurtado 2001). Sin embargo, mientras que una cara de la globalización está constituida por la “desterritorialización”, la otra está constituida por la “reterritorialización”. Se trata de un fenómeno en el cual las culturas e identidades se “des” y “re” territorializan en medio de una tensión creciente entre vectores que apuntan, también de manera simultánea, hacia la homogeneidad y heterogeneidad cultural. En medio de estos procesos es que encontramos que se desarrolla con fuerza el “localismo” (Parker 1998), ya que muchos autores han señalado que estaríamos frente a procesos complejos de simultánea “globalización” y “localización”, denominados “glocalización” (Robertson 1992), “creolización” (Hannerz 1992) o “indigenización” (Appadurai 1996). Tampoco estaríamos únicamente frente a procesos de secularización cultural -como señalaba Weber-, sino frente a otros más complejos de simultáneo “desencantamiento” y “reencantamiento” del mundo (Bergman 1987), donde la perspectiva religiosa vuelve a recobrar presencia a través de complejos procesos que surgen en la intersección entre nuevos/viejos sentidos de lo sagrado y lo profano (Bastian 1997, Debray 1996, Cox 1979), donde prácticas religiosas vinculadas con “cultos ancestrales” retoman también inusitada vigencia, vitalidad y visibilidad ante el conjunto de la sociedad mundial.

Culturas andinas en la encrucijada: des-indigenización, choledad, glocalización y condición migrante transnacional

En este contexto, el ámbito latinoamericano ha sido escenario del desarrollo de nuevos movimientos sociales, muchos de los cuales anclan sus reivindicaciones en prerrogativas étnicas. Son los casos de Bolivia, Ecuador, Guatemala y México. Sin embargo, en el área de los andes centrales, Perú aparece como un caso excepcional debido a la ausencia de este tipo de movimientos de “retorno del indio” (Albo 1991). No deja de llamar la atención de los analistas que, en la actualidad, el territorio que alguna vez fuera escenario del desarrollo de complejas formas de organización social y cultural originarias carezca de movimientos sociales que se autodefinan en términos étnicos indígenas. ¿Significa esto que la variable “eticidad” no es útil para el análisis de la sociedad peruana contemporánea? (Degregori 1998)¹.

1. Degregori señala en relación al texto de Xabier Albo que “no es que el factor étnico deje de ser importate para el caso peruano, sino que: a) se expresa de manera

En el Perú la palabra “indio” tiene connotaciones negativas. El término surge originalmente con la consolidación del sistema colonial español a fines del siglo XVI, que organiza a los diferentes grupos étnicos andinos conquistados dentro de la “república de indios” reducida en pueblos y comunidades afincadas en el campo, con deberes y derechos distintos de los de su contraparte: la “república de españoles”, cuyos miembros aparecían instalados fundamentalmente en la nueva red de villas y ciudades fundadas por los españoles². Es decir, el término “indio” sería una invención e imposición del poder/saber colonial. No obstante, en ese período “indio” no solo era un término negativo, ya que en los resquicios del sistema colonial existían también espacios para que los descendientes de las antiguas panacas reales y jefaturas étnicas regionales (curacas) pudieran volverse “indios de faltriquera” o “indios ricos”, los mismos que lograron ubicarse en posiciones altas de la sociedad colonial. Sin embargo, la existencia de este grupo de enlace entre las dos “repúblicas” no fue muy prolongada, ya que, entre la revolución de Túpac Amaru (1780) y la independencia criolla (1821-24), se produjo un paulatino descabezamiento de esta élite indígena. Esta terminó de perder sus prerrogativas por un decreto de Simón Bolívar, debido a que la utopía republicana liberal criolla buscó construir una nueva república de ciudadanos peruanos, que trascendiera las antiguas divisiones étnico/estamentales coloniales. La gran paradoja de nuestra historia es que el proceso terminó por producir una mayor estigmatización de la condición indígena, lo que dio lugar a la construcción de una “república sin ciudadanos” en el Perú del XIX y las primeras décadas del XX (Flores Galindo 1988), donde el proceso de consolidación de un discurso liberal republicano entre las nuevas élites criollas urbanas se vio acompañado, paralelamente, de otro proceso de “re-arcaización” del campo, que se convirtió en escenario del desarrollo de nuevos poderes locales montados sobre la base de relaciones serviles entre las poblaciones “indígenas”: el gamonalismo. De esta manera, eliminada la élite indígena, y re-arcaizado el campo por el desarrollo del gamonalismo, la categoría “indio” terminó por convertirse en

distinta que en los otros países centroandinos y, b) constituye sólo uno de los múltiples niveles de identidad –no necesariamente el principal- para la mayoría de los peruanos” (Degregori 1998).

2. Es necesario señalar que la brecha campo-ciudad nunca fue tan radical como la legislación española hubiera esperado. Diariamente las ciudades y villas se veían invadidas de “indios” que mitaban, hacían negocios, o simplemente escapaban de las imposiciones del pago de los tributos. Sin embargo, para la mayoría de la población indígena, el campo era el fundamento de sus actividades económicas.

sinónimo de “siervo” o “campesino pobre”, produciéndose su creciente “estigmatización”.

Sin embargo, a medida que el mercado y el Estado iniciaban su lento, inexorable y sinuoso avance sobre el conjunto del país desde la década del veinte en adelante, las fronteras interétnicas construidas sobre la dicotomía “indio”-“criollo” y “campo”-“ciudad” se comenzaron a volver cada vez más porosas. En esta nueva oleada de modernización y construcción del Estado-nación peruano, las poblaciones nativas comenzaron a adquirir mayores espacios para la movilidad social y geográfica, ya sea vía el enfrentamiento directo a través de los movimientos campesinos contra los poderes agrarios locales o, simplemente, esquivándolos por rutas alternativas, a través de la migración a la ciudad, dejando atrás los tradicionales circuitos del poder rural, cuyos nudos eran mantenidos sujetos por los poderes locales según una gramática del poder que reproducía la figura del “triángulo sin base”. En este contexto de lucha por la condición de ciudadanía “desde abajo” y cumplimiento de la utopía republicana “desde arriba” (la expansión del sistema educativo, reforma agraria, etc.), las poblaciones nativas dejan de considerarse como “indios” para asumir nuevas formas de identificación, simplemente porque ya no quieren ser confundidos con una tradición que los clasifica como “siervos” (Degregori 1998), pues el término “indio” estaba estrechamente relacionado con un juego de relaciones de poder en las cuales estaban inmersas las poblaciones nativas³, en las que: “...quienes se ubicaban en una posición superior utilizaban su poder para aislar lo más posible a quienes se hallaban en posiciones inferiores, monopolizando de este modo la intermediación con los escalones superiores de la cadena.” Cotler (1968) propuso la figura del triángulo sin base; Fuenzalida (1970) prefirió aludir a una cadena arborescente. En cualquiera de las figuras propuestas, la educación, la migración y los procesos de organización y movilización campesina fueron los canales privilegiados para romper el aislamiento y encontrar vías alternativas de articularse a la que entonces se

3. La hipótesis de Degregori es que no solo las mismas poblaciones nativas buscaban escapar del estigma de la condición indígena, sino que la acción de actores foráneos apuntaba a lo mismo. Fue el caso del Estado y sus diversas políticas de acriollamiento “forzado” y acriollamiento “amable” (López 1997), cuyo canal principal lo constituyó la educación homogenizadora, primero, y la bilingüe después. También la perspectiva “clasista” desde la cual las nuevas “élites” políticas e intelectuales que emergen del sector empiezan a imaginar “la cuestión indígena”, la cual deja de lado cualquier asomo de pertinencia de los referentes étnicos, privilegiando una lectura hiperclasista de la sociedad peruana.

denominaba “sociedad nacional”, quebrando el viejo sistema de jerarquización étnica (...). El derrumbe del viejo sistema dio como resultado la dilución de las antiguas identidades étnicas y *el fortalecimiento de identidades regionales*” (Degregori 1995) (subrayado nuestro).

Un factor clave en este proceso de tránsito de identidades propias del viejo sistema de jerarquía o “administración étnica” a otro más moderno, de ciudadanos peruanos, lo constituye la migración. La importancia de este proceso es tal en el tránsito de “siervos a ciudadanos” en nuestro país, que la academia peruana ha desarrollado un consenso en señalar que el explosivo proceso de migración del campo a la ciudad no solo cambió el rostro de la Lima criolla y señorial, sino del país entero⁴. En efecto, el fenómeno es tan significativo que se le atribuye no solo la transformación de un país rural en uno urbano, sino también el debilitamiento de un sistema clasificatorio basado en jerarquías étnicas de larga data colonial (Quijano 1980, 2000; Golte 1995). El proceso, descrito por las ciencias sociales peruanas como “desborde popular” (Matos Mar 1984), “cholificación” (Quijano 1980), “otra modernidad” (Franco 1991), o “revolución silenciosa” (Mossbrucker 1991), cambió radicalmente el escenario cultural, político y económico del campo y de esa antigua ciudad letrada que era la Lima criolla y señorial de la época. Sin embargo, tampoco se trató de un episodio épico, ya que en un escenario cultural hostil y discriminador frente a cualquier manifestación proveniente de la cultura campesina andina, la condición ambigua y precaria que los primeros migrantes pudieron conseguir como “ciudadanos peruanos” implicó un proceso de etnocidio andino, el mismo que provenía tanto desde el ámbito externo/foráneo del migrante —las élites patrimoniales criollas y sus sistemas educativos, por ejemplo—, como del interno/subjetivo del migrante, que había internalizado la subvaloración de muchos elementos de su cultura, lo cual dio como resultado la desaparición irreversible de buena parte de los activos culturales andinos/rurales en el caso de los migrantes (Balbi 1998). Fue el caso de muchos marcadores “visibles” de la condición étnica y cultural indígena

4. Es importante indicar que cuando se habla de migración y urbanización se trata, fundamentalmente, de un proceso vinculado al desarrollo de una ciudad: Lima, la cual en el lapso de unas cuantas décadas dio un espectacular salto de una ciudad de aproximadamente 600.000 habitantes en 1940 a otra de 8.000.000 en 1993. Esto no resulta extraño si recordamos que Perú alberga como características, junto a su gran diversidad cultural, a uno de los mayores procesos centralistas del continente, donde el contrapeso de las ciudades intermedias resulta muy débil.

subalterna, como los idiomas quechua/aymara o la vestimenta, que se volvían indicadores objetivos de la pertenencia a una identidad convertida en “estigma”, retrocediendo hasta su virtual desaparición en espacios públicos de la ciudad (Degregori 1984, 1999).

Cuadro 1
Población en el Perú

Año	Total	Urbana	Rural
1940	7.023.111	35,4	64,6
1961	10.420.357	47,4	52,6
1972	14.121.564	59,5	40,5
1981	17.762.231	65,2	34,8
1993	22.639.443	70,1	29,9

Fuente: Censo Nacional, INEI. 1993.

No obstante, la migración y la condición migrante en Lima tampoco puede entenderse como un simple proceso de aculturación o acriollamiento, sino más bien como otro de compleja hibridez (García Canclini 1992), transculturación (Rama 1978) y heterogeneidad cultural (Cornejo Polar 1996), donde los migrantes también se las ingeniarón para desarrollar espacios y estrategias que apuntaran no solo a la redefinición de ellos mismos o sus aldeas de “salida” en el campo y sus nichos de “llegada” en la ciudad, sino también al conjunto de la urbe y del país. A esto ayudó la rápida percepción de que Lima era una ciudad que no les garantizaría una eficaz inserción dentro de su “modo de vida urbano” criollo, ya que al ser esta una ciudad con un incipiente desarrollo industrial en lo económico, autoritaria y vertical en lo político, y racista y discriminadora en lo cultural, sus estructuras no tuvieron la fuerza para integrar del todo a los migrantes dentro del orden simbólico, político y económico oficial. De esta forma, estos grupos tuvieron un amplio margen no solo para desarrollar una nueva ciudad en los extramuros simbólicos de la antigua ciudad criolla, sino también para desarrollar una nueva economía basada en referentes capitalistas y precapitalistas urbanos y rurales posteriormente denominada como “informalidad”. Del mismo modo, también tuvieron espacio para (re)crear y reinterpretar muchas de sus manifestaciones culturales en espacios privados y semi-públicos a intramuros de la “ciudad-letrada”, o en los extramuros de esta. Fue el caso de innumerables rituales, ceremonias, danzas, mú-

sica, fiestas, etc. que, junto a las redes de parentesco/paisanazgo y éticas/saberes rurales, formaban parte de un capital social y cultural importante para sus diversas estrategias de sobrevivencia y desarrollo material y simbólico implementadas en la ciudad (Valdivia y Adams 1991, Golte 1995, Huber y Steinhauß 1996 y 1997, Huber 1997).

De esta manera, la antigua capital del virreynato colonial peruano se vio rápidamente transformada en un gran laboratorio de democratización y de desarrollo de una nueva peruanidad, en la medida en que en ella se encontraban por primera vez en la historia del país poblaciones procedentes de “todas las sangres”. Es decir, pobladores que nunca antes habían tenido comunicación directa alguna ni habían tenido el sentimiento de pertenencia a una comunidad imaginada “nacional” más amplia. Sinesio López señala al respecto que:

...gracias a la acción de las ciudades los migrantes cambian de identidad: ellos dejan de ser indios o campesinos indígenas para devenir, no criollos urbanos, sino cholos. El resultado final no es una comunidad homogénea y uniforme sino “la unidad de lo diverso” (López 1997).

Lo interesante es que en la última década este proceso de conformación de una nueva ciudad de la “unidad de lo diverso” se ha vuelto también escenario del desarrollo de procesos culturales vinculados con la globalización. En efecto, la ciudad —y el conjunto del país— se está convirtiendo en un inmenso laboratorio de mezcla, separación e hibridación de elementos procedentes de diversas tradiciones culturales e históricas. Todos los días millones de migrantes, sus hijos nacidos en Lima —“los nuevos limeños”⁵— y sus parientes y paisanos en las aldeas y pueblos de origen, asimilan y reelaboran estos elementos en complejos procesos de hibridez cultural, (re)conociendo, asimilando, rechazando y finalmente conjugando de maneras muy diversas lo “moderno” con lo “tradicional”, lo “urbano” con lo “rural”, y lo “global” con lo “local”, terminando por redefinir la nueva cartografía cultural de la ciudad y el país en una suerte de *collage* o calidoscopio de identidades: la cultura chola peruana⁶.

5. Expresión acuñada por Gonzalo Portocarrero para ubicar a la segunda generación de migrantes —hijos— nacidos en la ciudad.

6. He tenido la oportunidad de trabajar el tema con un grupo de migrantes procedentes de una comunidad de campesinos de la provincia de Ayacucho. En el censo de 1940 esta aparece como “predominantemente quechua” y ante la burocracia del Esta-

¿Qué es la cultura chola? Una definición precisa es complicada y espera aun mayores investigaciones y desarrollos teóricos. Sin embargo, se puede señalar que, a diferencia de lo que señala uno de los introductores del concepto, Aníbal Quijano, que la ubicaba como producto de “una sociedad de transición” de la sociedad tradicional a otra que buscaba ser moderna gracias al proceso de industrialización, la cultura chola no estaría anclada en medio “del tránsito” de lo rural a lo urbano en una lógica de procesos culturales referidos al desarrollo de posteriores identidades de clase. Por el contrario, en un contexto de creciente economía “informal” y desmovilización de referentes clasistas, la cultura chola se habría convertido en una condición “estructural” de la cultura migrante andina. También se puede señalar que, a diferencia del antiguo concepto de mestizaje o aculturación, referido en el Perú más bien a procesos culturales de larga duración entre poblaciones “andinas” y “criollas”, el concepto de cultura chola es más versátil, plástico y apropiado para delimitar y dar cuenta de los fenómenos culturales urbanos que vienen produciendo(se) (con) las poblaciones migrantes rurales andinas en la actualidad. En este sentido, la cultura chola se refiere a procesos que, si bien tienen como trasfondo una impronta rural-andina, abordan fundamentalmente procesos que tienen que ver con nuevos ritmos de producción, circulación y consumo de elementos culturales, cada vez más “desterritorializados” y fragmentados, inmersos más en dinámicas de corta y mediana duración que de “larga duración”⁷.

do peruano -que le reconoce personería jurídica- como “comunidad indígena”. En 1958 sus migrantes han conformado en Lima el “Centro Unión Hijos de San Antonio de Cocha” y en el año 1992 han conformado en la ciudad de New Jersey el “Club San Antonio de Cocha-Ayacucho”. Estos migrantes crecientemente desterritorializados se las han ingeniado para “reterritorializarse” en medio de una diáspora cada vez más generalizada en ámbitos trans/nacionales, recreando redes muy fluidas entre la colonia en Lima, Estados Unidos y la comunidad en Ayacucho, donde el creciente tránsito de personas y remesas “materiales” y “simbólicas”, de ida y vuelta entre las tres coordenadas de la diáspora -Ayacucho, Lima y Estados Unidos- forma parte cada vez de una vida cotidiana que tiene referentes “glocales” en su desarrollo.

7. Expresiones académicas que privilegian perspectivas “esencialistas” de “larga duración” para explicar el fenómeno de la migración en el Perú son las desarrolladas por el historiador Alberto Flores Galindo en relación con la temática de la “utopía andina”; o las desarrolladas por el antropólogo alemán Jürgen Golte sobre la “racionalidad de la organización andina” y “los caballos de Troya de los invasores”. En el caso de la “racionalidad de la organización andina”, además del fuerte determinismo geográfico, Golte retrocede de manera ahistórica hasta Chavín de Huántar para encontrar “la” racionalidad -¿única?- que explique fenómenos urbanos contemporáneos, como la formación de

De esta manera, la “choledad” es una expresión cultural *collage*⁸, que no llega a los extremos del “multiculturalismo” anglosajón y sus diversos discursos para comunidades del tipo gueto, juntas unas con otras en tensa convivencia, pero tampoco a la fantasía del *melting pot* moderno, etnocéntrico y homogenizador. Por el contrario, el fenómeno se trataría más bien de una suerte de “tercera vía”, donde sus agentes permanentemente negocian y administran este tipo de tensiones en una “racionalidad” más cercana a lo que José Sánchez Parga denomina “interculturalidad” y García Canclini, “hibridez”. En este sentido, la cultura chola es una suerte de *collage* que se construye y redefine cada vez más en la frontera y cruce de varios vectores culturales. En un escenario urbano donde Lima y las demás ciudades del país se vuelven cada vez más multiculturales, la cholificación nos presenta la coexistencia en estas de una mayor diversidad de grupos culturales, e incluso la coexistencia en una misma persona de elementos provenientes de tradiciones culturales diferentes (andina, criolla, transnacional, por ejemplo), sin que eso signifique, necesariamente, un quiebre en su identidad (Fuller 1997). De este modo, construyéndose y redefiniéndose en el cruce entre diversos vectores, la condición chola diluye y se apodera cada vez más de los bordes y pliegues existentes entre lo urbano/rural, criollo/andino, global/local y extranjero/nacional, y sus agentes juegan con cada vez mayores cambios desde un registro a otro y viceversa.

En este contexto se puede apreciar cómo en Lima uno de los múltiples caminos de los migrantes ha sido dejar atrás una identidad “indígena” percibida como “estigma” para fortalecer, en su lugar, identidades “regionalistas” que no se vinculan con una condición social y/o “racial” desarrollada desde ópticas foráneas urbanas⁹, sino que se anclan a otras identifica-

micro y pequeñas empresas en el emporio comercial de “Gamarra”. En el caso de los “Caballos de Troya”, Golte señala, sin ningún tipo de sustento estadístico, que el tipo de inserción de los migrantes andinos a la ciudad está “determinado” por la cultura de su localidad. Por ejemplo, si los migrantes provienen de una comunidad de arrieros, en la ciudad se tendrían que dedicar a actividades económicas vinculadas con el transporte motorizado, porque los migrantes “reproducen” su cultura rural originaria. Para una crítica a esta última perspectiva ahistórica y esencialista de la migración, véase el texto de Harald Mossbrucker (1991).

8. Es necesario señalar que la condición chola no se construye teniendo como referente únicamente la variable etnicidad, sino más bien en medio del cruce entre diferentes vectores donde confluyen criterios de clase social, generación, procedencia regional.

9. Es el caso de los distintos discursos “indigenistas” elaborados por “voces” urbanas, mestizas y criollas. En realidad se trata de “visiones urbanas de los Andes” (Kristal

des construidas sobre referentes “territoriales” imaginados. Es decir, en un contexto de creciente “desterritorialización” y “desindigenización”, algunos grupos migrantes responden al desafío de la globalización con el desarrollo de nuevas identidades ancladas en referentes “reterritorializados”. Es interesante constatar cómo, en medio de este contexto, muchas expresiones culturales de los migrantes, como fiestas patronales, bailes, comparsas, pasacalles, procesiones, liturgias, invención de nuevos santuarios de culto, peregrinaciones, etc.¹⁰, se han vuelto más “visibles” en Lima y el extranjero, y han dado el salto desde el espacio privado y semi-público al espacio público.

Es el caso también de las denominadas “asociaciones de migrantes”. El debate sobre estas no es nuevo en la antropología urbana peruana. Incluso, podría decirse que esta especialidad nació teniéndolas como “su” objeto de estudio allá por los cincuenta/sesenta. Ahora bien, lo interesante es constatar cómo, a inicios del siglo XXI, estas asociaciones no solo no han desaparecido, sino que siguen incrementando su número¹¹, organización, actividades y presencia en los espacios públicos y los medios de comunicación masivos de la ciudad, al punto que ahora forman parte del paisaje cultural urbano de Lima y de muchas ciudades del interior del país (Piura, Arequipa, Trujillo, Huancayo), e incluso del extranjero. Ahora bien, las asociaciones y sus diversas manifestaciones culturales —como las fiestas patronales— son actividades que se han “modernizado”. Al mismo tiempo que han logrado revitalizar, entre los migrantes, antiguas prácticas artísticas, festivas y religiosas, se han combinado también con una nueva parafernalia urbana y transnacional. De este modo han conseguido captar nuevos participantes y nuevos públicos y desarrollarse dentro de espacios

1991), más vinculadas con los procesos identitarios construidos por élites provincianas en oposición al “limeñismo” centralista peruano, y menos con los procesos de las poblaciones rurales andinas.

10. Una reciente encuesta, aplicada en Lima por el Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú, señala que el 69,5% de los encuestados asiste periódicamente a este tipo de actividades, por sobre otras formas de eventos culturales (INEI 1997).

11. El tema de la cuantificación de las asociaciones de migrantes no ha sido trabajado aún de manera sistemática. Sin embargo, existen algunos cálculos que dan cuenta de una tendencia creciente en su conformación: “...en 1950 un autor calculó más de 1,000 en Lima. Para 1974, serían más de 4 mil y en 1982 habrían llegado a 6 mil, lo que haría que 50% de la población migrante estuviera integrada en clubes...” (Flores Galindo 2000). El estudio que de manera más sistemática ha abordado la problemática es el de Teófilo Altamirano (2000).

públicos que antes les estaban prohibidos, como los estadios de fútbol, las plazas de toros, las universidades, las avenidas, los parques e, incluso, la misma plaza mayor y la catedral de la ciudad. Asimismo, han logrado también mayor presencia en medios de comunicación, como la televisión, los periódicos y la radio.

Cuando líneas atrás señalábamos que las poblaciones nativas buscan escapar —con éxito— al estigma asociado a la identidad “india”, asumiendo en su lugar identidades regionales “más neutras”, o incluso valoradas positivamente en un país racista y excluyente como el Perú, nos referíamos a un fenómeno en el cual los “ex indios” se afirman en la ciudad como “provincianos” en oposición a los limeños (capitalinos) y como “serranos” en oposición a los costeños y —en mucho menor medida— como “andinos” frente a los “criollos”. En respuesta a la pregunta sobre la pertinencia de la variable “etnicidad” para dar cuenta de fenómenos urbanos culturales contemporáneos, diríamos que —a diferencia de Xabier Albo— no es que el caso peruano se “marginalice y desborde” (Albo 1991), prescindiendo de la variable “etnicidad” por falta de sujetos políticos con movimientos del tipo “retorno del indio”. Es decir, no es que la etnicidad haya desaparecido en el Perú, sino que asume otras formas de manifestación (Degregori 1995). Particularmente considero que esta proliferación y creciente “visibilidad” de expresiones propias del capital social y cultural de los migrantes —asociaciones, fiestas, santuarios, procesiones, música, etc.— es una de las variadas formas en las cuales se manifiesta la compleja y contradictoria etnicidad “a la peruana”. Ello, a su vez, ayuda a descentrar el debate sobre el tema que trataba a los sujetos indígenas como únicos portadores de la misma.

Pero el argumento va todavía un poco más allá. Se puede considerar también que el fenómeno de la creciente “visibilidad” de este tipo de expresión de “etnicidad a la peruana” está también muy relacionado con la globalización y con el creciente vértigo que esta genera por la creciente “desterritorialización” y exclusión de culturas e identidades subalternas. El proceso habría generado entre los grupos migrantes en Lima y el extranjero el contexto propicio para la (re)construcción de prácticas, identidades y discursos, teniendo como eje de gravedad un nuevo imaginario urbano —paradójicamente— anclado sobre sus lugares de origen en el campo; sobre sus “raíces”, como ellos mismos señalan. Es importante acotar que, si bien este fenómeno urbano no es nuevo, se puede observar cómo se intensifica con el actual proceso de globalización.

En este contexto se ubica el desarrollo de las múltiples identidades regionalistas. En el caso de muchos grupos de procedencia rural “indígena” comunal, el fenómeno consiste en la (re)construcción imaginaria de una “pequeña comunidad” rural en la ciudad. Su fundamento es la imagen idealizada y “esencialista” de esta última que los migrantes reconstruyen en la ciudad, muchas veces como respuesta a la discriminación étnica y cultural. Muchos migrantes en sus relatos hablan al entrevistador sobre las bondades de la comunidad de origen, como si esta fuera un pequeño paraíso perdido en medio de los andes. Es como si su recuerdo se hubiera congelado y mantuviese a la comunidad inmóvil y estática en el tiempo, casi al margen de la historia. Cualquier investigador puede apreciar en el trabajo de campo cómo muchos migrantes con el transcurso de los años sobredimensionan en su memoria recuerdos “positivos” de su lugar de origen, olvidando aquellos “negativos” que tuvieron presente cuando eran jóvenes y que terminaron por decidirlos a tomar la opción de abandonarlo cuando eran jóvenes.

Hemos señalado la paradoja de una condición “desterritorializada” de los migrantes como trasfondo del proceso de construcción de nuevas identidades regionalistas “reterritorializadas”. El vínculo de este fenómeno con el actual proceso de globalización tiene que ver con el incremento de los contactos entre grupos procedentes de tradiciones culturales diferentes. Esto se puede comprender mejor si recordamos que, precisamente, los procesos de construcción de identidades no se realizan teniendo como referente solo el “uno mismo”, sino más bien que son el resultado de procesos de naturaleza relacional entre el “nosotros” y los “otros”. Hay que recordar que para las teorías psicoanalíticas la noción del otro significativo en la constitución de los sujetos es fundamental. Es decir, para la constitución del “yo”, para el establecimiento de relaciones objetales, para la constitución del “sí mismo”, el otro es central (Falomir 1991).

En el caso de las identidades étnicas el proceso es en gran medida similar. Para que un grupo étnico pueda construirse un “nosotros” requiere de un “otro” real o imaginario en cuyo espejo pueda ver y reconocer una imagen propia. Por eso no es casual que al incrementarse en Lima y todo el mundo los contactos e intercambios entre individuos y grupos procedentes de vertientes culturales distintas, y al perderse en medio de este aparente desorden cada vez más las certezas de lo propio y específico de cada grupo, muchos de estos decidan lanzarse a la búsqueda desesperada y frenética de lo “propio y auténtico”, del mayor énfasis en las diferencias que en las semejanzas, exacerbándose ejercicios espontáneos de reencuentro con la

historia, las memorias y “tradiciones inventadas”, corriendo tras la búsqueda de una cultura cuya “esencia” se percibe amenazada con desaparecer, tratando por ello de rescatar de ella lo más que se pueda. Al parecer, de lo que se trataría en estos casos es de tener una suerte de “ancla” —una memoria/identidad— que evite el temor al naufragio identitario en medio de este torbellino de intercambios culturales e identidades crecientemente fronterizas que se produce con la globalización. De poder (re)constituir un “nosotros auténtico” que se pueda percibir amenazado ante el creciente influjo de elementos foráneos en la vida cotidiana. Este proceso está en la base de la proliferación de las asociaciones, rituales, discursos e identidades regionalistas entre los grupos migrantes.

Es evidente que, en el caso de los migrantes andinos, este contexto favorece también el proceso de reinvención de tradiciones y el de “reencantamiento” del mundo tomando como referentes significantes que dejaron atrás, en sus lugares de orígenes, para luego redefinirlos en la ciudad. Es lo que sucede en Lima, en pleno siglo XXI, con los miles de agrupaciones de migrantes que recrean sus fiestas patronales de origen rural en la ciudad, y construyen nuevos santuarios para sus vírgenes y santos locales. Es importante señalar que no se trata para nada de individuos “al margen” de la vida moderna, encapsulados en guetos o “enclaves” de ruralidad y tradición en medio de la ciudad, resistiendo en sus trincheras el avance de una cultura occidental percibida como aplanadora, sino por el contrario se trata de individuos inmersos desde hace varias décadas en las entrañas mismas de la vorágine propia de la vida moderna.

El proceso tiene como uno de sus principales soportes las redes de parentesco y paisanazgo campesinas, transplantadas y redefinidas en la ciudad¹², que Golte denomina “redes étnicas”. Para este antropólogo

las redes étnicas en el Perú abarcan a gente proveniente de un pueblo, o un grupo de pueblos de una misma región, que en el pasado tenían

12. Huber y Steinhauf señalan que en una cultura colectiva como la andina, con formas de organización de la producción muy complejas y basadas en relaciones personales en diferentes niveles, la inserción de actividades económicas en estructuras sociales significa que, también en el proceso de integración en las ciudades y en la formación de sus empresas, los migrantes confían en lo que más conocen: la solidez y previsibilidad de relaciones sociales, al menos en los inicios, sobre todo en relaciones “primordiales” o étnicas. Para estos antropólogos, las redes de parentesco y paisanazgo serían “redes transplantadas” del contexto rural al urbano, tomando prestada la definición del historiador Charles Tilly.

una cultura propia, y que se reconocían mutuamente como pertenecientes a un tronco étnico. Desterritorializados por la migración, mantienen en la red étnica relaciones entre los descendientes de este grupo, vivan éstos en los pueblos de origen o en sitios diversos como en ciudades, o en el campo. Las interrelaciones entre ellos tienen tanto características rituales como también fortuitas e informales. La rigidez de comunicación en estas redes es lo suficiente grande como para que todos participen en la información necesaria para la reelaboración social de la cultura grupal... (Golte 1987).

De esta manera, el “regionalismo” y las “redes étnicas” forman parte de estrategias simbólicas y materiales a las que recurren muchos migrantes, e incluso sus hijos. Junto a ellas se aglutina todo un universo de rituales, fiestas¹³, ritos de pasaje, creencias, formas de organización, éticas, etc., que se funden y plasman en la conformación y desarrollo de las denominadas “asociaciones” de migrantes. De esta forma, el fenómeno no consistiría en un simple “continuum” rural-urbano, como la literatura antropológica peruana de los ochenta señalaba; sino más bien en un complejo proceso de (re)construcción y redefinición de discursos y prácticas urbanas por parte de los migrantes sobre un ámbito rural imaginado, muchas veces incluso idealizado, al ponerlo en contraste con el derrotero real de sus historias familiares urbanas

Ahora bien, lo interesante es que el fenómeno no ha limitado su ámbito de acción únicamente al espacio urbano. Por un lado, desde un inicio se extendieron desde la ciudad hasta sus lugares de origen, a través de remesas en dinero y/o productos, cartas, y romerías hacia los lugares de origen en el momento de la celebración de la fiesta del santo patrón del pueblo. Así, se tejió un sólido entramado de redes que articulaban a las familias de migrantes en Lima con las que se quedaron en el lugar de ori-

13. Las fiestas patronales son importantes vehículos de producción de cultura e identidades locales en la ciudad. Contribuyen a construir sentimientos de “localismo” y “comunidad” entre sus participantes. Las fiestas son producto de procesos de simultánea “desterritorialización” y “reterritorialización” que se presentan ante los ojos del migrante como un espacio sólido de cultura local que reproduce las tradiciones ancestrales, marcas de identificación y arraigo, contrarrestando tendencias universalistas y abstractas propias de la globalización. Es importante mencionar que la fiesta patronal recreada en la ciudad es clave en la producción y reproducción de ese nicho comunitario, ya que revitaliza tradiciones arraigadas en lazos concretos de etnia, sangre y religión, provocadas por el proceso de localización (Parker 1998). Asimismo, que las fiestas son consideradas por los migrantes como depósitos de la “tradicción” y, con el incremento de la

gen¹⁴. Por otro lado, en las últimas décadas, este fenómeno se ha reproducido en el frente externo. Con la creciente migración de cientos de miles de peruanos al extranjero¹⁵, las “redes étnicas” han dejado de ser exclusivamente internas y nacionales: muchas de estas redes se han vuelto “transnacionales”. Es en medio de este nuevo contexto que se puede entender y ubicar la siguiente estampa:

...Hablando entre ellos en Quechua, Eleuterio y Jacinta Quispe descienden de la vieja comunidad campesina de San Antonio de Cocha rumbo a la feria dominical del pueblo. Allí, al cruzárseles la primera “combi” recuerdan que tan sólo hace dos días habían estado en la casa de su hijo Dionisio en Lima. “Mira, es igualita a la del Peter” le dice Jacinta a Eleuterio, quien a su vez le responde “sí, pero creo que más bien es como la del Johnny”; sus dos nietos dedicados al negocio del transporte en la capital. Al ver en la feria, entre bolsas de detergente, galoneras de aguardiente y cajas de cerveza, la propaganda de la bella modelo —blanca y rubia por supuesto— con una botella de Coca cola en la mano, Jacinta recuerda también que tiene que recoger la última encomienda de Teodomiro, su hijo mayor que lleva trabajando ya algunos años en Paterson—Estados Unidos. Se trata de esos \$100 dólares y esas cartas que él le envía siempre cada dos meses. En una de ellas le cuenta que ya no tiene problema alguno con el inglés; que el trabajo “siempre es duro pero pagan bien”; que su hija todavía no sabe ubicar en el mapa al Perú y que se ha comprado una computadora al descubrir la posibilidad de comunicarse más a menudo —y más barato que el teléfono normal— con sus hermanos en Lima a través del “chat”

lógica mercantil y el turismo, también producto para la exportación a otros públicos. Es decir, un espectáculo cada vez más ofrecido no solo a los parientes y paisanos, sino también a personas foráneas y turistas. De esta manera, con la globalización, la fiesta y la tradición se vuelven “objetos de consumo”, no solo para quienes la producen sino para todo el mundo interconectado (Diez Hurtado 2001).

14. Este fenómeno no corresponde solamente a los momentos iniciales de la migración masiva de los cincuenta, sesenta y setenta del siglo pasado, sino también a los últimos años. Más aún podríamos afirmar que estas redes se han venido incrementando y fortaleciendo con la mayor urbanización del campo y la mayor presencia en esta de los medios de comunicación. En efecto, una de las consecuencias de la globalización ha sido el incremento en la intensidad de estas redes ciudad-campo, ya que la proliferación de medios de comunicación abre cada vez más el abanico de posibilidades para el contacto más cotidiano entre migrantes y su pueblo de origen.

15. Hay aproximadamente un millón de peruanos viviendo en los EE.UU. (Altamirano 1997).

del internet¹⁶. Le dice también que ahora que ha conseguido la residencia piensa venir de todas maneras para la fiesta de la Virgen del Carmen en julio y quizá asumir uno de los cargos de mayordomo para el año siguiente; que se ha encontrado en Paterson con varios jóvenes que al igual que él proceden de Ayacucho, y que se reúne con ellos todos los domingos para jugar fulbito, tomarse unas cervezas, hacer polladas y cantar después en castellano y quechua algunos valsecitos criollos y huaynitos “hasta llorar” por la nostalgia. Finalmente, también le dice que él y su esposa Kimberly han aceptado pasar este año el cargo de la mayordomía de la fiesta de esa asociación que, “igualita a la que hay en Lima”, recién acaban de formar con otros paisanos de San Antonio de Cocha en Paterson-Estados Unidos¹⁷.

El culto al Señor de Qoyllur Ritti en Cusco, Lima y Nueva York

En este contexto se puede entender también lo que viene ocurriendo con un caso “emblemático” de la cultura andina: el culto y la peregrinación al santuario del Señor de Qoyllur Ritti en Cusco. Es interesante constatar cómo en el transcurso de la última década, en un contexto de globalización de la cultura, la peregrinación al santuario del Señor de Qoyllur Ritti —una suerte de sincretismo religioso entre la devoción a Jesús Cristo y al Apu Ausangate¹⁸— no solo no ha desaparecido, sino que por el contrario el

16. La relación entre el uso del Internet y la “cultura andina” es un tema aún poco estudiado, salvo el excepcional caso de Nelson Manrique (1999). En el caso de Internet se puede apreciar cómo contribuye al fortalecimiento de las “tradicionales” redes de parentesco y paisanaje que muchos migrantes construyen entre la ciudad y el campo, así como entre el Perú y los Estados Unidos. Para muestra un botón: hasta el año 1999 llamar desde Lima a los Estados Unidos costaba un promedio de \$1,5 dólares el minuto. Es decir ¡\$90 dólares la hora en un país donde el salario mínimo es \$120 dólares! La comunicación con parientes y amigos en EE.UU. era prácticamente un lujo para la mayoría y cuando esta se realizaba era una comunicación telegráfica. Sin embargo, en el año 2000, con la proliferación de los negocios de cabinas públicas de Internet en todo el país —desde Miraflores hasta San Juan de Lurigancho en Lima, pasando por Madre de Dios o Huancavelica en provincias—, llamar a Estados Unidos costaba tan solo \$1 dólar la hora en estos lugares.

17. Aunque con nombres cambiados, el caso recreado ha sido tomado de la vida real de un migrante de la comunidad de San Antonio de Cocha —Vilcashuamán, Ayacucho— en Paterson, New Jersey.

18. El “apu” es una divinidad prehispánica andina, conocida también como “espíritu del cerro”. El Ausangate es uno de los apus más importantes del sur andino. En la actualidad, la creencia en los apus es una práctica extendida entre la población rural.

número de fieles, peregrinos y visitantes al santuario se ha incrementado. Estos comprenden desde pobladores rurales y urbanos del Cusco, Puno, hasta cusqueños residentes en Lima y el extranjero, pasando por periodistas, turistas “gringos” y antropólogos. Sin embargo, no menos interesante resulta constatar también que el culto se ha “desterritorializado” —junto con los devotos—. Grandes comunidades de migrantes cusqueños recrean en Lima y Nueva York fiestas, bailes, comparsas y procesiones en honor al “taytacha”, y organizan caravanas de peregrinación a su santuario¹⁹. En la actualidad, el culto es un símbolo importante de la “cusqueñidad” en Lima y de la “peruanidad” en Nueva York. En el tránsito entre el santuario, Lima y Nueva York se puede apreciar la coexistencia en torno de un mismo significante —la imagen del taytacha— de toda una parafernalia y performances que combinan con fervor religioso y nostalgia regionalista elementos crecientemente “glocales”.

El santuario del Señor de Qoyllur Ritti es una peña ubicada en el paraje de Sinanqara, en la cordillera Oriental de los Andes, junto al nevado Ausangate, en el distrito de Ocongate, provincia de Quispicanchis, departamento de Cusco, a una altura cercana a los 5.000 m.s.n.m. La tradición ubica su fundación en el año 1785, cuando se le apareció a un niño pastor quechua otro niño blanco y rubio que representaba a Jesús. Luego de una serie de acontecimientos en los que finalmente el pastorcillo quechua murió, apareció en el lugar la imagen de un Cristo crucificado, objeto actual de la peregrinación y culto²⁰.

No existen muchas referencias sobre el desarrollo posterior de la peregrinación. Solo se sabe que el repliegue de la iglesia católica del ámbito

19. El santuario del Señor de Qoyllur Ritti se ubica en una roca a los pies del nevado Sinankara, en el distrito de Ocongate, provincia de Quispicanchis, Cusco, a una altura que alcanza casi los 5.000 m.s.n.m. El mito fundante ubica la “hierofanía” en el año 1780, en plena revuelta de Túpac Amaru II.

20. Sin embargo, al parecer el culto tendría raíces más antiguas, ya que Guamán Poma señala en su “Nueva Crónica” que en el período prehispánico el Ausangate era uno de los principales Apus de la región. Carlos Flores Lizama otorga más datos al señalar que la roca sobre la cual haría su aparición la imagen habría sido objeto de culto en el incanato, respondiendo su color ennegrecido a antiguos rituales de quema de sebo y grasa de animales. Existe la hipótesis generalizada de que la aparición de la imagen sobre la roca tendría alguna relación con la represión que siguió a la derrota de las huestes de Túpac Amaru II luego de la gran rebelión de 1780, la cual buscaba eliminar en la zona símbolos de identificación con el pasado prehispánico ya que, como se sabe, Ocongate y Paucartambo fueron zonas de extrema agitación durante el levantamiento de Túpac Amaru II.

rural durante el siglo XIX generó un mayor margen de autonomía para el desarrollo sincrético del culto. Sin embargo, a mediados del siglo XX, la iglesia católica buscó nuevamente retomar el control del santuario. Fue cuando el párroco de Urcos decidió fundar una hermandad con la finalidad de “poner orden a los indios que suben a bailar y que hacen desmanes tomados” (Flores 1997). A partir de ese acontecimiento, en los siguientes años, el santuario empezó a mostrar importantes cambios, que se expresarían en la creciente “cristianización” del santuario, la redefinición de las comparsas de danzantes y el tipo de procedencia de sus peregrinos.

La edificación de la capilla es una de las mayores expresiones del proceso de disciplinamiento cristiano del santuario. Antes de su construcción el culto se realizaba fundamentalmente a campo descubierto, a través de danzas, bailes, pagos y cirios encendidos ante la imagen, en las faldas del nevado. Después de su construcción, el espacio sufrió una importante redefinición, ya que la capilla delimitó un perímetro que separó el “adentro” del “afuera”: adentro quedaba encerrada la imagen y el espacio sagrado, mientras que afuera se producía una creciente secularización del espacio. También permitió que la posesión de las llaves de las puertas de acceso a la capilla se volviera un eficiente dispositivo disciplinario para la cristianización del culto, debido a que, a través del control del acceso de los peregrinos al espacio sagrado de la imagen, ahora encerrado en los muros de la capilla, la hermandad tuvo la posibilidad de imponer sus exigencias rituales para que el culto se realizara, fundamentalmente, bajo la modalidad de celebración de la eucaristía. Las diferentes comparsas de danzantes vieron cada vez más recortados el espacio y tiempo para la realización de sus bailes, y los Ukukos fueron desplazados a un segundo lugar en el control del orden del santuario, ahora bajo las órdenes de los miembros de la hermandad. Estos últimos son quienes definen la secuencia y el tiempo apropiado para la presentación de cada comparsa que ahora es una expresión ritual secundaria con respecto a las misas.

De manera paralela ocurren también cambios “afuera” de la capilla. En sus extramuros las comparsas encuentran un nuevo contexto propicio para la “carnavalización” y secularización de sus rituales. En las afueras de la capilla cientos de comparsas que llegan hasta el santuario bailan y danzan entremezclando elementos religiosos con otros lúdicos y profanos. Mientras esperan el cada vez más largo turno de ingreso a la capilla, los diferentes personajes de las comparsas se entregan a una danza frenética plagada de bromas y transgresiones que atraviesan las convenciones establecidas como apropiadas para cada personaje, según sea su procedencia étnica,

social, regional, generacional y de género. Es interesante observar cómo la mayor parte de las máscaras que componen las diferentes comparsas provienen de un imaginario que rescata personajes pre reforma agraria. En este sentido, es muy usual que los personajes que representan a varones “mistis” letrados (doctores, abogados, maestros, jueces, etc.) sean ridiculizados por otros personajes que representan a varones “indios” (ukukos), los cuales bromean jugando con problemas propios de la (in)comunicación intercultural, al hacer lo contrario de lo que ordenan los diferentes personajes mistis, causando la hilaridad de los peregrinos que conforman en las afueras de la capilla ruedos de público espectador de los bailes y bromas de los cientos de comparsas que bailan antes de ingresar a la capilla. Del mismo modo, también en las bromas es muy frecuente observar la recurrente “feminización” de los personajes mistis por parte de los indios. Ocurre cuando los Ukukos demuestran su mayor virilidad frente a los personajes mistis, generalmente representados como viejos “machus”, al resistir más que ellos los duelos de latigazos, o al quitarles sus mujeres mestizas y sodomizarlas en reiteradas ocasiones. De esta manera, la “carnavalización” se trata de una inversión ritual de un imaginario anclado en un mundo plagado de personajes “mistis” e “indios” pre reforma agraria, donde la antigua dominación de los primeros sobre los segundos es invertida a través de la “ridiculización” y “feminización” de los mistis por parte de los personajes indígenas en las diferentes comparsas.

La “carnavalización” de las comparsas fuera del santuario, a través de la inversión ritual de las relaciones de poder de los personajes pre reforma agraria, se da precisamente en un contexto de clausura “real” de esa sociedad rural de “mistis” e “indios” que existía en el Perú hasta la década del setenta. Es decir, la carnavalización se da en un contexto de creciente democratización y cholificación de la sociedad peruana (urbana y rural), que se expresa también en la composición de los peregrinos y miembros de cada comparsa, los mismos que juegan en las afueras de los muros de la capilla con elementos que recuerdan un pasado relativamente reciente de clasificación y discriminación étnica que ya han dejado atrás. Es decir, la carnavalización se produce en un contexto de ruptura de la relación directa entre tipo de máscara y procedencia étnica.

Deborah Poole ha señalado que hasta la década de los setenta era muy evidente que cada grupo de peregrinos llegara al santuario con un tipo de comparsa que señalaba de manera muy específica su tipo de procedencia étnica y regional. Según Poole, la comparsa predominante era la de los “chunchos”, personajes que responden al imaginario de los campesinos

serranos sobre los pobladores de la selva. Las comparsas de “chunchos” eran de dos clases: los Wayri chunchos, que provenían de comunidades pequeñas y pobres de Paucartambo y Ocongate, y los Kapac chunchos, que provenían solo del pueblo de Paucartambo:

...Se les diferenciaba por la riqueza de su vestimenta (plumas de papagayo, faldas bordadas y camisas en el caso de los Kapac; plumas de Suri, pantalones y camisas en el de los Wayra; varas de Chonta en los dos casos), como también por los detalles de su ritmo y música, y por la complejidad de sus pasos coreográficos. Las dos clases de “chunchos” bailan para el Taytacha y las dos reciben igualmente su milagrosa bendición. Así, los Kapac chuncho siempre acompañan sus andas en las procesiones, aunque sus favoritos son siempre los Wayri, o pobres. Estas dos caras de la presencia de los chunchos en el Qoyllur Ritti tradicional representan la complementariedad de aquellas divisiones ya clásicas dentro de la sociedad andina: es decir, su aspecto pueblerino “misti”, asociado tradicionalmente con los pueblos, las quebradas, el comercio, y los Kapac chuncho; y su lado campesino, o “runa” asociado con las comunidades, las punas y los Wayri chunchos pobres... (Poole 1988).

Sin embargo, ese sistema de clasificación étnica iría perdiendo cada vez más fuerza en el santuario ya que, en los años ochenta, las divisiones étnicas van perdiendo sus contornos y ya no es posible establecer una relación definitiva entre máscara y afiliación cultural.

...Las danzas de Qoyllur Ritti en 1987 constituyen un testimonio de la ambigüedad y del incierto futuro de estas fronteras étnicas o culturales (construidas y cosificadas) por la antropología tradicional, en un mundo moderno donde baila tanto el misti como el campesino, y donde cada comunidad ahora adopta el baile que más le conviene. Así, lo que impresiona más a una visitante del Qoyllur Ritti después de un lapso de varios años, es el hecho que el número de Wayri chunchos, antes tan predominantes en la fiesta, haya disminuido. Esto refleja no tanto una “explotación” misti de la fiesta, ni mucho menos una “pérdida de tradición”, sino cierta resistencia de parte de muchos danzantes —cuyas identidades reales ya no radican exclusivamente en las comunidades pequeñas, pobres y rurales de las que provienen— a bailar una danza que los identifica como “campesinos” y, sobre todo, como pobres. De la misma manera, el número de comparsas de Kapac Chunchos va aumentando en el número de peregrinos, con la presencia creciente de pueblos relativamente prósperos (como Chincheros, que antes jugaba un papel mínimo en la fiesta), y con los deseos personales de bailarines

que ya no restringen sus anhelos religiosos al vehículo de danzas que simbolizan la pobreza “tradicional”. En vez de mantener las oposiciones étnicas y empíricas favorecidas por los científicos sociales que los estudian, los devotos del Qoyllur Ritti optan por nuevas tradiciones inventadas según las necesidades y deseos de una sociedad donde nuestras distinciones entre lo “misti” y lo “campesino”, lo “andino” y lo “no-andino”, van borrándose frente a nuevas tentaciones de consumo y nuevas lealtades de clase... (Poole 1988).

En este contexto se puede entender también la masiva incorporación en la parafernalia de las comparsas del emblema más genuino del Estado-nación peruano republicano: la bandera peruana, símbolo de la pertenencia de sus portadores a una comunidad imaginada nacional que los reconoce como ciudadanos que han logrado trascender la brecha étnica en la cual se encontraban atrapados sus antepasados²¹. Sin embargo, la redefinición de la antigua relación que expresaba correspondencia entre máscara y procedencia étnica no significa la pérdida de referentes identitarios regionales y locales ya que, junto a la bandera peruana, otros dos emblemas igualmente importantes son la aparición de la bandera del Tahuantinsuyo y el estandarte del pueblo o comunidad de procedencia. En el primer caso, el símbolo está muy vinculado con referentes regionales cusqueños, y en el segundo, con referentes vinculados al lugar de origen.

Esta aparición de nuevos símbolos que se reagrupan en la vieja parafernalia de los personajes de las comparsas no solo muestra entre los peregrinos un juego de insignias referidos a distintos niveles de identidad, que se construyen cada vez más en el cruce del ámbito local, regional y nacional, sino también la apertura del santuario a la participación de nuevos grupos de peregrinos procedentes de espacios que antes no participaban del ritual. Es el caso de las comparsas que cada vez más provienen de nuevas “naciones”. El cambio se puede apreciar de manera nítida si se comparan los escenarios de la década de los sesenta con el de fines de los noventa:

21. Es necesario recordar que la bandera peruana fue utilizada como uno de los principales emblemas que encabezaba los movimientos de lucha por la ciudadanía “desde abajo” de los campesinos en sus movimientos de toma de tierras de los cincuenta y sesenta, así como en las invasiones de tierras de los migrantes en las afueras de Lima en los setenta y ochenta.

Cuadro 2
Naciones de procedencia y tipo de comparsas en Qoyllur Ritti

Año	Naciones	Comparsas	Emblemas
1960	Paucartambo	Kapac Chunchos / Wayri Chuchos /	Estandarte Local
	Ocongate	Kapac Collas / Wayri Chunchos /	
	Paucartambo	Cápac Collas / Kapac Chunchos / Kapac Negro / Contra danza /	Estandarte Local
	Quispicanchis	Kapac Chunco / Chunchu puca / Auca Chileno / Kapac Colla / Puca Pacuri /	
2001	Acomayo	Kapac Colla / Kachampa / Kcanchi / Puca Pacuri / Auca Chileno /	Bandera del Tahuantinsuyo regional
	Canchis	Kapac Colla / Kcanchi / Misti Kcanchi /	
	Paruro	Kapac Colla / Majeño / Contra danza / Torete / Zuri Chunchu /	
	Chincheró-Urubamba	Kapac Colla / Majeño / Kachampa / Auca Chileno /	
	Anta	Kapac Colla / Misti / Huasllascha / Sacsampillo / Tirala / Chucchu / Mestiza Qoyacha /	
	Tahuantinsuyo (Cusco)	Cápac Collas / Qoyachas / Mestiza Qoyacha /	

La redefinición de identidades y símbolos locales, regionales y nacional se ve también atravesada por la creciente presencia de elementos y símbolos transnacionales que tienen cada vez mayor presencia en el santuario y están muy relacionados con uno de los principales canales a través de los cuales la globalización se extiende por el mundo: el consumo. En este caso, realizado a través del juego ritual de las “alacitas”, el turismo internacional y los medios de comunicación.

Las “alacitas” es un juego ritual de procedencia aymara que cada vez gana más terreno en las afueras de la capilla. Se trata de un mercado de

fantasía donde se puede comprar y vender de todo. Un día antes de la misa central, los jugadores instalan sus puestos al lado del santuario de la Virgen de Fátima y comienza la vorágine de compra-venta de diversos bienes muebles e inmuebles, desde casas y edificios hasta automóviles, artefactos electrodomésticos, pasando por títulos universitarios y certificados de matrimonio. No existe referencia alguna a la presencia de este juego antes de la década de los setenta. Se sabe que se fue masificando durante la década de los ochenta. Se trataba de un juego que representaba las mercancías a través de piedras y usaba papeles en blanco sobre los que se escribía cantidades y hacían la suerte de billetes peruanos. Sin embargo, a fines de los noventa, el juego no solo se ha incrementado mucho, sino que ha ganado más realismo y verosimilitud en la manera de representar las mercancías y en el consumo de las mismas por parte de los jugadores del mercado mágico. Cientos de ambulantes instalan sus puestos de venta de miniaturas de casas, automóviles, computadoras, cabinas de Internet, aviones, etc., muy bien hechas en madera, cartón y plástico. Estas son compradas por los jugadores con el fin de representar con mayor realismo la compra y venta de los bienes cuyo consumo desean. También pueden encontrarse puestos de venta de mercancías que sirven para comprar otras mercancías: el dinero; en este caso representado por copias falsas de billetes de dólares americanos. Los jugadores pueden adquirir cientos de miles de dólares de fantasía a precios muy módicos. En la actualidad no se acepta entre los jugadores de las alacitas ninguna transacción que no sea realizada en moneda extranjera. Todo, desde la compra-venta de una caja de cerveza en miniatura, hasta un matrimonio o una computadora, se realiza a través del uso de dólares.

El mercado de las alacitas es la utopía liberal del mercado perfecto. No hay inflación, ni escasez de bienes. Tampoco de circulante. El límite para las transacciones lo pone la imaginación y la capacidad para comprar y vender todo lo que quiera el jugador de esta suerte de “monopolio andino”. Es evidente que se trata de una manifestación del deseo de conseguir los bienes más preciados de la modernidad, como lo constituyen las casas y automóviles de moda, así como computadoras y demás artefactos. No se aprecian rituales vinculados con la compra de ganado o especies agrícolas. Todo lo contrario, lo que predominan son bienes urbanos y modernos, procedentes del extranjero.

No obstante, no puede faltar en el juego de las alacitas intentos de robo o de estafa. Eso hace que el ritual adquiera mayor verosimilitud. Por eso en el juego de las alacitas no hay solamente un banco o personajes que

simulan ser cambistas de dólares, sino también una comisaría y personajes que representan a notarios, abogados y jueces. Son frecuentes los problemas que surgen entre jugadores que alegan tener la propiedad sobre una misma mercancía. Fue lo que ocurrió con un caso de venta de un mismo “terreno” a dos diferentes dueños. Cada uno de ellos tenía su título de propiedad, sus “papeles” que con la firma del notario daban legalidad a la posesión del terreno en cuestión. Uno de ellos alegaba que llegó primero y avisó a sus “vecinos” que era el dueño e incluso hizo el ritual de inauguración de la casa (con cajas de cerveza en miniatura, serpentina y una sarta de cohetes que hizo reventar), que le otorgaba legitimidad a sus reclamos sobre el mencionado terreno. El otro alegaba que había comprado dicho terreno primero y que no había vecino alguno cuando hizo la compra, pero tenía sus “papeles” que demostraban que en realidad había hecho la compra. No había forma de ponerse de acuerdo, hasta que decidieron ir donde el “comisario”, que no era otra persona que un Ukuko que fungía como dicha autoridad. Para ir donde el “comisario” uno de los litigantes llamó a otro Ukuko que hacía las veces de policía y llevaron su caso ante la autoridad correspondiente (comisario/juez), donde cada uno expuso sus argumentos. Antes de eso, cada uno tuvo que contratar los servicios de un “abogado”, que no eran otros que amigos que habían comprado sus títulos en el juego. Uno de ellos trató de sobornar al abogado de su oponente con tres mil dólares. Al parecer algo similar logró realizar con el comisario, ya que cuando escuchó los argumentos de los litigantes se parcializó de manera evidente con la parte que le había entregado dinero. El comisario/juez hizo rápidamente justicia al preguntarle muy prepotentemente al otro sobre sus “papeles”. Se los quitó y los empezó a revisar, y encontró que tenían la firma de un testigo que se apellidaba de manera similar al propietario: Quispe. El juez rápidamente dictaminó que se trataba de una estafa (en realidad sin prueba alguna), ya que la firma de la testigo había sido hecha por “su pariente” y por ese motivo no tenía validez. El juez en su fallo dictaminó que la casa le correspondía al otro litigante, ya que el interrogado habría cometido el delito de estafa. Su castigo consistió no solo en perder el juicio, sino también en recibir tres latigazos —suaves— de parte del Ukuko que fungía como policía.

La presencia de las representaciones de las mercancías no son los únicos referentes transnacionales en el santuario. También lo es la creciente presencia de turistas “gringos” que instalan sus carpas en una zona “exclusiva”, demarcada imaginariamente para ellos. Se puede apreciar, junto a sus carpas de montañismo, sofisticadas cámaras fotográficas y filmadoras

de vídeo con las que intentan captar todos los detalles del santuario. Se trata de una versión del turismo que vuelve la cultura de los “otros” en objeto de consumo. A ello contribuyen las expectativas de búsqueda de experiencias “exóticas” de los turistas, y las imágenes esencialistas inventadas por las agencias de viaje, con propaganda del siguiente tipo:

Adventure Paradises Travel Agency & Tour Operator

Hike on Inka Trails & Explore Unknown Sites
 QOYLLUR RIT'Í
 The real indian style of life

Participate in the pilgrimage, walk 5 hours uphill to reach the sanctuary and join the music, dances, Ukukus, the sacred ice!

Tour: leaving SUNDAY 10th of June 8pm
 Returning TUESDAY 12th of June around 11pm

Includes: Transport, guide, equipment (tent, mattress). Meals (2 breakfast, 2 lunches & 1 dinner)

Information/Inscriptions:
 Aventuras Peruanas, Procuradores 46, telf 224372 – 241507 Cel 622922
 e-mail: advparadises@latinmail.com

La propaganda presenta al santuario como una suerte de enclave donde se pueden encontrar expresiones puras y genuinas de la religiosidad andina, al margen de la contaminación que produciría el contacto con otras culturas. Se trata de un discurso creado para turistas extranjeros, ansiosos de experimentar procesos de inmersión en culturales diferentes, cargados con altas dosis de misticismo y esoterismo. A esto ayuda la percepción de que el santuario, además de lugar privilegiado para la comunicación con lo divino, es considerado también como el “verdadero” centro de la cultura y la encarnación del núcleo de sus valores e ideales. De esta manera, se le considera depositario de la tradición, espacio privilegiado para mostrar las costumbres y, por lo tanto, una de las expresiones máximas de la cultura andina.

Pero el santuario no solo se convierte en referente para el creciente número de devotos regionales y turistas extranjeros. También lo es para muchos grupos migrantes que (re)crean fiestas en honor del taytacha en la

ciudad de Lima. Desde la urbe, emprenden viajes a un santuario ubicado en la periferia del espacio cotidiano propio, en busca de un contacto cercano con lo sagrado y la cultura imaginada como originaria. Ello alimenta la elaboración de nuevas poéticas regionalistas en la ciudad, las mismas que se integran al repertorio de estrategias con las cuales comunidades migrantes deslocalizadas desarrollan lo que Manuel Castells llama “identidades de resistencia” e “identidades proyecto” en Lima y el extranjero²².

Es lo que está ocurriendo con la recreación de fiestas y santuarios del Señor de Qoyllur Ritti en Lima y Nueva York. En el caso de Lima, la hermandad del Señor de Qoyllur Ritti se funda el año 1985, bajo la iniciativa de un grupo de migrantes rurales cusqueños que luego de varios años se había animado a volver a realizar la peregrinación, ahora desde la capital hasta el santuario. Eran peregrinos que formaban parte del “Club Provincial Quispicanchis”, el mismo que aglutinaba a muchas otras organizaciones de paisanos suyos procedentes de distritos y comunidades de esa provincia, residentes ahora en Lima. El grupo de peregrinos que decidió hacer la peregrinación desde Lima se encontró con un santuario transformado, distinto del que ellos habían conocido cuando eran jóvenes en los años setenta. Les llamó la atención el incrementado número de devotos (se calcula que en los setenta habían unos 10.000 peregrinos, y que para los noventa la cifra llegaba a los 50.000). El grupo de peregrinos no salía de su asombro ante el conjunto de cambios que apreciaba en el culto. Contagiados de la atmósfera de devoción y religiosidad que se vive dentro de la capilla, e impactados por las referencias a la condición “milagrosísima” del taylor, el grupo de peregrinos decidió hacer la promesa de conformar una hermandad en Lima que permita que el culto al Señor de Qoyllur Ritti pueda ser realizado para sus paisanos en la ciudad. De esta manera, con las fotos que tomaron, los vídeos aficionados que consiguieron y uno que otro recorte periodístico que cubría notas sobre la peregrinación, a su regreso a Lima, el grupo de peregrinos migrantes no tardó mucho en convencer al resto de sus paisanos organizados en el “Club Social Quispicanchis” de fundar la hermandad en la capital.

22. La “identidad de resistencia” es generada por aquellos actores que se encuentran en posiciones/condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación, por lo que constituyen “trincheras de resistencia y supervivencia” basándose en principios diferentes u opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad. Por su parte, la “identidad proyecto” es cuando los actores sociales, basándose en los materiales culturales de que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad (Castells 1996).

Las primeras fiestas en honor al Taytacha se realizaron en los locales del Club Provincial Quispicanchis. Sin embargo, el punto de inflexión en el culto limeño del taytacha ocurrió cuando la hermandad se puso en contacto con el Padre Juan Serpa, Vicario de las poblaciones quechua hablantes en el Perú. El padre Serpa celebra desde hace varios años misas en idioma quechua en una pequeña capilla del barrio de Monserrate. También tenía un programa de radio en la Amplitud Modulada (A.M.) perdido entre otros que pasaban música “chicha”. Cuando la Hermandad invitó al Padre Serpa a que celebrara una misa en quechua para la fiesta del taytacha, se produjo el encuentro entre una hermandad que venía aglutinando a otras asociaciones en torno del culto de una imagen que venía ganando cada vez más prestancia regional entre los cusqueños y sus migrantes en Lima, con un ala progresista de la Iglesia Católica interesada en desarrollar una pastoral cristiana que respete y promueva la diversidad cultural, especialmente las de las poblaciones quechua hablantes radicadas en la ciudad.

De esta manera, se forjó una nueva alianza que terminó capturando el año 1994 la recién reabierto iglesia de San Sebastián, ubicada en pleno Centro Histórico de la ciudad de Lima. En dicho local diferentes asociaciones y hermandades cuzqueñas instalaron las imágenes de sus vírgenes y santos locales. La nueva imagen del Señor de Qoyllur Ritti dibujada por un devoto en un gran lienzo, ocupaba un espacio privilegiado. Antes de su instalación, la hermandad llevó esta imagen al santuario en Cusco para que fuera bendecida ante la imagen real del taytacha. A partir de ese año la iglesia de San Sebastián y el nuevo local de la Hermandad, ubicado a tres cuadras de la iglesia, se han convertido en centros de activismo cultural y religioso muy intensos. Cada primer viernes de mes el padre Serpa celebra sus misas en quechua, acompañado de múltiples comparsas con personajes que buscan reproducir a los que participan de las danzas en el santuario en Cusco. Se dictan clases de música y danzas quechuas en el local de la Hermandad para los hijos de muchos paisanos y devotos que participan como bailarines en la fiesta en Lima. Las comparsas entremezclan entre sus miembros a migrantes cusqueños que “conocen” los pasos, si no de baile, por lo menos de vista, con los hijos limeños de muchos de sus otros paisanos. Recurriendo a vídeos, fotografías y a la tradición oral, buscan reproducir, con la mayor verosimilitud posible, los pasos y ropajes que reconocen como “genuinos” del santuario en Cusco. Sin embargo, según refieren ellos mismos, también han introducido muchos pasos de baile y adornos en las vestimentas para darle un toque más urbano y moderno a sus comparsas. Luego de la misa en Quechua, las comparsas salen por las calles del Centro

de Lima, llevando en procesión la imagen del taytacha para velarlo en la gruta que han construido en el nuevo local de la Hermandad. Allí, entre cirios y velas que permiten vislumbrar en el fondo dibujos que buscan representar al nevado, la capilla, los devotos peregrinando al santuario, las comparsas de bailarines, los ukukos escalando el nevado para extraer hielo, etc. se ubica la imagen urbana del taytacha, frente a la cual las comparsas empiezan a danzar frenéticamente.

Sin embargo, la toma simbólica de espacios públicos no se reduce únicamente a los primeros viernes de cada mes, luego de la misa en quechua. La fiesta central del taytacha se realiza en Lima dos semanas después de la peregrinación en el santuario, luego del regreso de muchos devotos que hacen la ruta desde Lima al santuario. En ese día la Hermandad logra congrega a decenas de hermandades y asociaciones de migrantes cusqueñas para llevar a sus santos y vírgenes en una larga procesión/pasacalle por las calles del Centro Histórico de la ciudad, hasta llegar a la plaza mayor, a la catedral de Lima. Las ocho cuadras que separan a la iglesia de San Sebastián de la catedral son recorridas por una gran procesión de imágenes y comparsas de danzantes, que interrumpen el tráfico de las principales avenidas del Centro Histórico. Este queda totalmente paralizado ese día debido a la invasión de vírgenes y santos cusqueños que se pasean como si fuera la fiesta del Corpus Christi en la plaza de la ciudad de Cusco. La alianza entre las hermandades y asociaciones de migrantes cusqueñas con el Padre Juan Serpa ha logrado lo que hasta hace poco hubiera parecido algo imposible en la ciudad de Lima: que se realice una misa íntegramente en idioma quechua dentro de la catedral, a pocos metros del palacio de gobierno, en el corazón mismo de la antigua ciudad criolla. Desde el año 1997 la fiesta del taytacha en Lima incluye la realización de misas en quechua en la catedral de Lima, las mismas que se realizan con la presencia de todos los santos que desfilan en la procesión, ubicados dentro de la catedral durante la ceremonia.

No obstante, en la última década, un grupo de miembros de la Hermandad del Señor de Qoyllur Ritti ha logrado establecerse en la ciudad de Nueva York. Se trata de un núcleo de devotos y familiares que participaba en las actividades de la Hermandad y que, al migrar a los Estados Unidos, decidió fundar una institución similar en su nuevo lugar de residencia. Esta forma parte de la red de organizaciones de peruanos en Nueva York. La nueva Hermandad mantiene contacto permanente con su contraparte en Lima, y organiza, meses antes de la peregrinación al santuario del Cusco, actividades que permitan sufragar los costos de la peregrinación al santua-

Cuadro 3
Instituciones que participan en la fiesta del Señor de Qoyllur Ritti en Lima

Nombre	Procedencia
1. Hermandad del Señor de Qoyllur Ritti	
2. Club distrital Huaro	Quispicanchis
3. Centro distrital Checacupe	Canchis
4. Club distrital Livitaca	Chumbivilcas
5. Club social Rondocan	Acomayo
6. Club Provincial Calca	
7. Hermandad Señor de Pampacucho	Sicuaní
8. Hermandad Señor de Pampacucho	Lucre
9. Club distrital Yucay	Urubamba
10. Club Virgen María de la "O"	Apaquilla – Anta
11. Hermandad Patrón San Sebastián	Livitaca – Chumbivilcas
12. Hermandad Señor de los Temblores de Sasaca	Calca
13. Asociación San Sebastián del Cusco	
14. Hermandad Santísima Cruz Señor de Torrechayoc	
15. Hermandad Señor de Huanca Patrón valle sagrado de los Incas	Calca
16. Hermandad Niño Melchor de Marcacocha	Ollantaytambo
17. Hermandad Señor de Huanca	
18. Hermandad Virgen del Rosario del Cusco	
19. Hermandad Virgen del Carmen San Pablo Chara	Canchis
20. Hermandad Virgen de las Nieves	Canchis
21. Virgen Asunción Cusipata	
22. Hermandad Virgen Belén San Pablo	Canchis
23. Hermandad Virgen del Carmen de Quiquija	
24. Asociación de la Hermandad Virgen del Rosario de Calca	San Salvador
25. Centro Social San Esteban Yaurisque	Paruro
26. Hermandad Señor de Pampacucho Cristo Nazareno de Huayqui	Acomayo
27. Centro Social San Salvador de Pucyura	
28. Club Social Cultural Pisac	
29. Hermandad Virgen del Rosario Taray	
30. Club Provincial Paucartambo	
31. Hermandad Señor de Pampacucho	Ccopi
32. Club Provincial Acomayo	
33. Hermandad Virgen Rosario de Pucyura	
34. Asociación Cultural Ocongate	
35. Centro Social Pitumarca	
36. Centro distrital Ollantaytambo	

rio o, en su defecto, sufragar los gastos de viaje del mismo Padre Juan Serpa para que celebre misas en quechua en Nueva York. El padre Serpa trae consigo la imagen dibujada del Señor de Qoyllur Ritti que la Hermandad de Lima ha colocado en la iglesia de San Sebastián, la misma que es considerada “milagrosísima”. La nueva Hermandad del Señor de Qoyllur Ritti en Nueva York ha logrado sacarla en procesión durante las actividades y desfiles que la colonia peruana organiza cada año para las fiestas patrias. De esta manera, cuando las diversas asociaciones de peruanos van desfilando por las calles de Nueva York, la imagen lo hace en su turno acompañada de nuevas comparsas de Wayri Chunchos que los migrantes han conformado en Estados Unidos.

Cuadro 4 **Asociaciones de Peruanos en Nueva York**

APEUC
 Alianza Perú
 Alliance Capital
 America Latina
 America's Society
 Asociación Benéfica Peruana de New York
 Asociación de Chalacos Unidos
 Asociación de Ex-cadetes del Colegio Militar Leoncio Prado
 Asociación Ecología y Conservación
 Asociación Solidaridad Peruana
 Casa Perú
 Centro Cultural Peruano
 Centro Provincial Ocos-Perú-USA
 Club Atlético Chalaco
 Club Perú de Westchester
 Club Social Lucanas
 Club Social Ricardo Palma
 Club Sporting Cristal
 Comité Cívico Cultural Peruano
 Danzas y Estampas del Perú
 El Chasqui
 El diario La Prensa
 Hermandad del Señor de Los Milagros
 Hermandad de D. y C. Sta. Rosa de Lima
 Hermandad de D/C Santa Rosa de Lima

Hermandad de San Martín de Porres
Hermandad del Señor de Los Milagros
Hermandad del Sr. de los Milagros Sagrado Corazón
Hermandad del Señor de Qoyllur-Ritti
Hermandad Señor de Los Milagros Yonkers
La Tribuna Hispana
Organización Peruana para Desarrollo
Peruvian American Association Cultural Promotion

Fuente: *Mailing list* elaborado por Teófilo Altamirano, 1998.

Bibliografía

- Albo, Xavier (2000). *Identidades étnicas y política en Bolivia, Perú y Ecuador*.
- (1991). “Bolivia: La Paz/Chukiyawu: las dos caras de una ciudad”, en *América Indígena*. Vol. 51. N° 4. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- Altamirano, Teófilo (2000). *Organizaciones de peruanos en Estados Unidos*. Lima: Promperú.
- (1996). *Migración, el fenómeno del siglo. Peruanos en Europa, Japón y Australia*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- (1991). “Pastores quechuas en el oeste norteamericano”, en *América Indígena*. Vol. 50. N° 2 y 3, México: Instituto Indigenista Interamericano.
- (1987). *Cultura andina y pobreza urbana*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- (1987). *Los que se fueron: peruanos en los Estados Unidos*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- (1986). *Presencia andina en Lima metropolitana*. Lima: PUCP.
- Altamirano, Teófilo y Lane Hirabayashi (1997). *Migrants and Regional Identities in Latin American Cities*.
- (1988). “Culturas regionales en ciudades de América Latina: un marco conceptual”, en *América Indígena*. Vol. 51. N° 4. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- Appadurai, Arjun (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis y Londres: University of Minnesota Press.
- Auge, Marc (1993). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: GEDISA.
- Beck, Ulrich (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Balbi, Carmen Rosa (editora) (1997). *Lima, aspiraciones, reconocimiento y ciudadanía en los noventa*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Carrasco, Hernán (1991). “Indígenas serranos en Quito y Guayaquil: relaciones interétnicas y urbanización de migrantes”, en *América Indígena*, Vol. 50. N° 4. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- Castells, Manuel (1996). *La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cornejo Polar, Antonio (1996). “Una heterogeneidad no dialéctica: sujeto y discurso migrantes en el Perú moderno”, en *Revista Iberoamericana*. Vol. LXII. N° 176-177. Julio-diciembre.
- Degregori, Carlos Iván (1999). “Globalización, diversidad cultural y redefinición de identidades en los países andinos”. Documento presentado al seminario permanente, Instituto de Estudios Peruanos. Lima.
- (1998). “Movimientos étnicos, democracia y nación en Perú y Bolivia”, en Dary, Claudia (compiladora). *La construcción de la nación y la representa-*

- ción ciudadana en México, Guatemala, Perú, Ecuador y Bolivia. Guatemala: FLACSO.
- (1995). “El estudio del otro: cambios en el análisis sobre etnicidad en el Perú”, en Cotler, Julio (ed.). *Perú 1964-1994. Economía, sociedad y política*. Lima: IEP.
- (1991). *Demonios y redentores en el nuevo Perú. Una tragedia en dos vueltas*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- (1986). *Conquistadores de un nuevo mundo. De invasores a ciudadanos en San Martín de Porres*. Lima: IEP.
- (1984). “Del mito de Inkari al mito del progreso”, en *Socialismo y Participación*. N° 34. Lima: CEDEP.
- Degregori, Carlos Iván y Gonzalo Portocarrero (editores) (1999). *Cultura y globalización*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Flores, Carlos (1997). *El taytacha Qoyllur R’iti. Teología india hecha por comuneros y mestizos quechuas*. Sicuani: Instituto de Pastoral Andina.
- Flores Galindo, Alberto (1988). *Buscando un Inka*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- Franco, Carlos (1991). *Imágenes de la sociedad peruana: la otra modernidad*. Lima: CEDEP.
- Fuller, Norma (1997). *Identidades masculinas: varones de clase media en el Perú*. Lima: PUCP.
- García Canclini, Néstor (1994). *Culturas en globalización, América Latina-Europa-Estados Unidos: libre comercio e integración*. Caracas: Nueva Sociedad.
- (1994). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- (1992). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Giddens, Anthony (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Golte, Jürgen y Norma Adams (2000). “Economía, ecología, redes. Campo y ciudad en los análisis antropológicos”, en Degregori, Carlos Iván (editor). *No hay país más diverso: compendio de antropología peruana*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- (1995). “Antiguas culturas, nuevos actores”, en Cotler, Julio (editor). *Perú 1964-1994*. Lima: IEP.
- (1994). “Globalización, culturas y la construcción de capitalismo”. Texto mecanografiado. IEP.
- (1987). *Los caballos de Troya de los invasores: estrategias campesinas en la conquista de la gran Lima*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Grompone, Romeo (1991). *El velero en el viento. Política y sociedad en Lima*. Lima: IEP.

- Gupta, Akhil y James Fergurson (1997). *Anthropological Locations. Boundaries and Grounds of a Field Science*. Berkeley, California: University of California Press.
- Hannerz, Ulf (1993). “Escenarios para las culturas periféricas”, en *Alteridades* # 3. México: Universidad Autónoma de México.
- (1992). “Cosmopolitas y locales en la cultura global”, en *Alteridades* # 2. México: Universidad Autónoma de México.
- Hirabayashi, Lane (1991). “La politización de la cultura regional: Zapotecos de la Sierra Juárez en la ciudad de México”, en *América Indígena*. Vol. 51. N° 4. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- (1991). *Cultural Capital. Mountain Zapotec Migrant Associations in México City*. Arizona: The University of Arizona Press.
- Huber, Ludwig (1997). *Etnicidad y economía en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Huber, Ludwig y Andreas Steinhauf (1997). “Redes sociales y desarrollo económico en el Perú: los nuevos actores”, en *Debates en Sociología*. Lima: PUCP.
- (1996). “Redes sociales en una economía étnica: los artesanos de la costa norte del Perú”, en Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos. N° 25. Lima.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (1997). *Actividades de cultura en hogares urbanos 1997*. Resultados de la encuesta nacional de hogares 1997: II trimestre. Lima.
- Kingman Garces, Eduardo (compilador) (1991). *Ciudades de los andes. Visión histórica y contemporánea*. Quito.
- López, Sinesio (1997). *Ciudadanos reales e imaginarios: concepciones, desarrollo y mapa de la ciudadanía en el Perú*. Lima: Instituto de diálogo y propuesta.
- Lull, James (1999). “Cultura e identidad en el siglo XXI”. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Fotocopia.
- Matos Mar, José (1984). *Desborde popular y crisis del Estado, el nuevo rostro del Perú en la década de 1980*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Mossbrucker, Harald (1991). “El proceso de la migración en el Perú: la revolución clandestina”, en *América Indígena*. N° 2-3. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- Nugent, José Guillermo (1991). *El laberinto de la choledad*. Lima: Fundación Ebert.
- Panfichi, Aldo (1992). “Cambios de perspectivas en la sociología urbana: del vecindario a las redes sociales”, en *Debates en Sociología*. N° 20. Lima: PUC.
- Parker, Christian (1998). “Cultos y religiones populares en América Latina. Identidades entre la tradición y la globalización”, en *Allpanchis*. Cusco, Perú: Instituto de Pastoral Andina.
- Portocarrero, Gonzalo (1991). *Los nuevos limeños. Sueños, fervores y caminos en el mundo popular*. Lima: Sur.

- Quijano, Anibal (1999). "¡Qué tal raza!", en *Socialismo y Participación* N° 86. Diciembre. Lima: CEDEP.
- (1994). "Colonialidad del poder y democracia en América Latina", en *Debate*. N° 76. Año XV. Lima, Perú.
- (1980). *Dominación y cultura. Lo cholo y el conflicto cultural en el Perú*. Lima: Mosca Azul editores.
- Rama, Angel (1978). *Transculturación narrativa de América Latina*. México: Siglo XXI.
- Robertson, Roland (1992). *Globalization. Social Theory and Global Culture*. Londres: Sage.
- Sánchez Parga, José (1994). *Globalización, gobernabilidad y cultura*. Quito-Ecuador: Instituto Latinoamericano de Investigación Social-Abya-yala.
- Valdivia, Néstor y Norma Adams (1991). *Los otros empresarios. Ética de migrantes y formación de empresas en Lima*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Formas de expresión y políticas culturales. Representaciones de la cultura en y desde Tupe

Alejandro Diez

A principios del siglo XX, muchos etnógrafos insistían en la necesidad de recopilar y documentar costumbres de los pueblos amenazados de desaparición (vía aculturación) ante la expansión del mundo moderno y occidental. Aunque sabemos que el proceso no es tan simple (lo cruzan procesos de adaptación y resistencia, de contestación, de negociación, de revitalización, etc.), sigue siendo lugar común afirmar que las costumbres se pierden. Algunos definen el fenómeno como “erosión” cultural, para significar la pérdida de la “riqueza” o de la densidad de rasgos distintivos significantes. Tratando de ver más allá, ello significa interpretar el proceso de cambio cultural (que es constante) como un proceso de pérdida, pues supone la degradación de los contenidos y manifestaciones culturales tradicionales. Esta entrada, que tiene la ventaja de conjugar la interpretación externa con la “evidencia” y el testimonio de los nativos, presenta una serie de limitaciones.

Otras opciones más contemporáneas plantean el problema desde una perspectiva intercultural, lo que supone no solo dejar de lado estas nociones negativas sino, y sobre todo, poner el propio concepto de cultura como materia de negociación (Amselle 1998), abriendo un espacio para la confluencia de diversas versiones o discursos sobre la cultura, lo cultural, la identidad y otros temas. Ello implica plantear las preguntas de otra manera, cuestionándose por ejemplo: ¿cómo se produce y reproduce una cultura “tradicional” en un contexto de interculturalidad inevitable? Ello se traduce o divide en otras preguntas más pequeñas, tales como: ¿qué es, cómo se expresa/describe y qué significa la cultura para el grupo y para los que la “observan” desde el exterior?

Planteadas desde las políticas culturales estas preguntas cambian de forma: ¿cómo se reproduce, transforma o promueve eso que se llama cultura, desde adentro y desde el exterior? Para responder, deberían conjugar-se abordajes emic y etic, pero también prestar atención a las interrelaciones entre ambos enfoques en la práctica y la promoción culturales cotidianas. Pero plantear el problema desde las políticas culturales supone también identificar el sujeto de la política: ¿vamos a preocuparnos de la cultura

como un fin en sí misma o de la cultura como capital social movilizable para el desarrollo (o posible obstáculo para el mismo)?

Más allá de la adhesión a cualquiera de ambos enfoques sobre la cultura, ambos ponen en juego y discusión una serie de otros conceptos y nociones relacionados como identidad y autenticidad. Sobre ellos, ambos enfoques tienen eventualmente que “negociar”, sin embargo cabe preguntarse en qué contextos y condiciones se produce dicha negociación, las formas que toma y los temas sobre los que se coincide o se sostiene controversia.

El objetivo de este trabajo es poner a consideración estas cuestiones a partir de un análisis de caso. Trataremos de encontrar puntos de confluencia entre visiones sobre la cultura, destacando algunos procesos de retroalimentación entre impulsos internos y externos, las formas culturales “resultantes” y los mecanismos de selección de rasgos “auténticos”. Trataré de mostrar que en el caso de las localidades andinas tradicionales la negociación solo tiene sentido en la confluencia de proyectos de desarrollo y que, ante los temas culturales, existe siempre cierto margen de ambigüedad.

El escenario y sujeto de análisis será la “cultura tupina”. Tupe es una comunidad/distrito ubicada en la sierra de la provincia de Yauyos (departamento de Lima), y es considerada por muchos (investigadores, publicistas e incluso por algunos tupinos) como una sociedad extremadamente tradicional y tradicionalizante que, sin embargo, está y ha estado en permanente proceso de integración, vía lentos cambios en el espacio local (progresivo y en proceso, vía construcción de la carretera y la ampliación de la cobertura educativa oficial) y fuera de él, vía la emigración a Huancayo, Cañete, Lima y EEUU. A pesar de los cambios, el espacio tupino ha mantenido hasta ahora un relativo aislamiento físico que, sumado a cierto conservadurismo de sus pobladores, lo constituye como un escenario que permite plantear preguntas sobre procesos de resistencia, integración social y transformación cultural. Se trata además de una comunidad estudiada científicamente y que está siendo objeto de promoción turística exotizante.

Partiendo del análisis de diversas visiones sobre la cultura tupina, abordaré en segunda instancia las propuestas de conservación cultural en el marco de las posibilidades de desarrollo que actualmente se abren al distrito de Tupe.

La “construcción” de Tupe: de curiosidad etnográfica a relicto cultural exótico

De la curiosidad al registro científico

A comienzos del siglo XX, la sierra de Yauyos ocupó un lugar central en la discusión sobre los orígenes de la civilización andina. Su peculiar lengua -por sus similitudes con el aymara- servía de “prueba” o “muestra” para las diversas teorías sobre la antigüedad de la cultura andina y su expansión. Tello consideraba el cauque como una proto lengua andina, de la que habrían surgido el quechua y el aymara:

...aunque hubo diversidad de lenguas en el antiguo Perú, ha predominado desde muy remotos tiempos en la región andina una lengua que parece ser la matriz de la keshwa y aymara; la lengua kauki o jaqaru que todavía existe en la provincia de Yauyos, llamada con razón por Barranca paleo-aymara, que tiene caracteres léxicos y gramaticales arcaicos y es, probablemente, una supervivencia de aquella primitiva lengua matriz (Tello 1967: 208).

Hule, en cambio, encontraba que ambas lenguas tenían diverso origen, y que el cauque era la prueba de una distribución más norteño/central de los pueblos aymaras en épocas preincas (Cerrón Palomino 1998: 85).

La incógnita representada por la zona impulsó a una serie de labores de registro de la lengua (Farfán 1946 y 1954, Iturrizaga 1941) y, años más tarde, a la realización de trabajos etnográficos más detallados. A fines de la década del cuarenta, un equipo de antropólogos de la Universidad de San Marcos concentró su trabajo etnográfico en el área de Tupe. Sus tesis y publicaciones proporcionaron el primer “corpus” de información sistemática de la zona (Ávalos de Matos 1951, Delgado 1965, Matos Mar 1950, 1951 y 1956).

En su conjunto, los trabajos antropológicos publicados sobre Tupe cubrían cuatro campos: 1) la descripción etnográfica e histórica, que daba cuenta de las características geográficas, la descripción del medio, las formas de organización (en seis ayllus y dos barrios), la distribución y localización de los poblados, etc.; 2) las actividades productivas, particularmente, la ganadería incluyendo no solo su manejo y la tecnología y organización asociadas a la actividad sino también las creencias y rituales vinculados; 3) el ciclo vital y el proceso de socialización de hombres y mujeres, incluidos los cambios ocasionados por la incorporación de la escuela y la incipiente

emigración; y, 4) las prácticas religiosas y mágicas existentes que incluían desde el calendario festivo y las formas de organización hasta los especialistas y curanderos y sus conocimientos terapéuticos.

Institucionalmente, los estudios se inscribieron en los trabajos llevados a cabo desde el Instituto de Etnología de San Marcos, comprometido con el desarrollo de la antropología como disciplina en el Perú. Los escritos buscaban describir la cultura tupina en tanto área cultural, de acuerdo con la teoría de Steward, en boga en la antropología americana de la época. Según Matos

...la única área cultural perfectamente delimitada y caracterizada en el Perú es la del kauke o jakaro... un grupo homogéneo, culturalmente mestizo, con predominio indio... Tupe constituye la médula del área cultural kauke en el Perú... ha resistido por sus condiciones especiales, las fuertes presiones exteriores, primeramente la dominación incaica y luego la conquista española (Matos Mar 1950: 5, 32).

La cultura tupina era entendida en tanto un conjunto de rasgos característicos, entre los que se destacó convenientemente la existencia notoria de elementos “autóctonos”, como el vestido de las mujeres, la existencia de herramientas e instrumentos característicos e incluso algunas peculiaridades del carácter de sus habitantes (Matos Mar 1951: 12).

Para la caracterización del área cultural, el *status* de la lengua era central pero seguía siendo oscuro. La falta de estudios sistemáticos, y la evidencia de una considerable cantidad de préstamos del quechua en el habla jakaru corriente, permitió una serie de especulaciones sobre su origen —retomando la discusión y el debate entre Uhle y Tello—; se llegó incluso a postular su posible condición de lengua mixta o híbrida, una suerte de eslabón entre el quechua, el aymara y el castellano (Matos Mar 1956). El problema solo sería zanjado definitivamente años más tarde, cuando un estudio lingüístico, léxico y gramatical, permitió distinguir entre el jakaru y el cauque y establecer sin lugar a dudas su condición de lenguas de origen “proto-aymara”: dos dialectos incluso más antiguos que el aymara contemporáneo (Hardman 1983). Hay que señalar que el mejor conocimiento de la lengua no supuso el mejor conocimiento de su entorno sociolingüístico: el trabajo publicado no incluye información sobre el estado de uso de la lengua.

Para la naciente antropología peruana, el estudio de Tupe pretendía ser una contribución a la clasificación de las áreas culturales, añadiendo una cultura más, algo digno de ser incluido en el Handbook of South

American Indians. Sin embargo, el estudio tuvo escasa o ninguna influencia sobre los trabajos posteriores realizados en el Perú que se volcarían sobre la descripción y el análisis de las comunidades indígenas y su organización y no sobre la “cultura”. El proyecto Huarochirí, desarrollado por el Instituto de Etnología inmediatamente después el proyecto Tupe, marca la transición entre el estudio de rasgos culturales y su sobrevivencia y el de las organizaciones social y económica sujetas a procesos de cambio que caracterizarían a los estudios posteriores, como aquellos sobre el valle y la sierra de Huaral. Tupe, con su supuesto “individualismo”, no era el mejor ejemplo para el análisis de sociedades “comunitarias”.

Las voces locales: los maestros y la cultura tupina

La presencia de Martha Hardman en Tupe tuvo probablemente un impacto mayor que el producido por la publicación de su texto académico. Con el tiempo, ella se convirtió en una “actora” local/global que aún conserva contactos y vínculos con la comunidad y la zona. Si bien la mayor parte de su trabajo lingüístico está fuera de la comprensión del tupino promedio (como de la de cualquiera que no sea especialista en lingüística), su labor de difusión local -sobre el origen de la lengua y algunas de sus características- logró que parte de los conocimientos sobre el jakaru y el cauque pasaran a ser conocimiento común de los tupinos y tupinas medianamente ilustrados y, por supuesto, parte del discurso de maestros y autoridades.

En el ámbito local, sus trabajos terminan por conectarse con los primeros ensayos por historizar producidos por los maestros yauyinos por lo menos desde fines de la primera mitad del siglo XX. Tempranamente, estos intelectuales locales investigan y elaboran un discurso propio sobre sus pueblos, en el contexto de la provincia pero también de la historia nacional escolar. En 1941, la revista de los maestros de Yauyos decía que Tupe era un “pueblo de mitimaes entre los aguerridos yauyos, avanzada aymará que canta y toca, y baila singularmente, [y que] es primitivo en sus manifestaciones” (Tomado de la revista *Yachaywasi*, citado en Matos Mar 1950).

Este tipo de discurso, propalado principalmente en folletos y revistas de circulación restringida, en libros del género “monografía local” y seguramente también en las aulas escolares, constituye el “saber” de los yauyinos -y tupinos- ilustrados. Es un discurso autodidacta, formado a partir de una reflexión sobre la realidad percibida pero frecuentemente alimentado por parte de los hallazgos académicos.

Se trata al mismo tiempo de un discurso esencialista y de una lectura histórica que permite ubicar el espacio local en la historia nacional. Por un lado, “Tupe es un pueblo autóctono, un pueblo integral... las virtudes de los tupinos serían pues su identidad cultural, su autonomía, su soberanía” (Profesor Ramírez). Por el otro, se construye sobre hechos conectados a la historia nacional: las guerrillas de la independencia, los movimientos sindicales de maestros, las luchas gremiales y campesinas contra la Cerro de Pasco y otros sucesos.

Sin embargo, en dicho discurso la historia se subordina a la esencia. Y la esencia se ubica en la prehistoria, en la época preinca: el pueblo tupino, heredero del imperio Huari y la cultura Paracas¹, constructor de fortalezas, andenes y canales de irrigación nunca doblegado por los incas, solo sujeto por la religión luego de la conquista, que terminaría mezclando sus costumbres, pero que aún se conserva y resiste al cambio. En el discurso, el idioma local ocupa un lugar central: “lo típico de tupe, primero es su lengua, es una lengua autóctona... y otro es su vestimenta, que viene de tiempos preincas... otro aspecto es su música, el wakaira, las fiestas religiosas [que] se presentan siempre mistificados con culturas occidentales, por consecuencia de la cultura española” (*Ibíd.*). A todo ello se le añaden características de personalidad y costumbres que terminan de redondear el cuadro de una cultura antigua y única: “si hacemos un estudio minucioso se puede determinar que Tupe tiene rasgos de sociedad matriarcal” (*Ibíd.*).

Cabe señalar que este discurso se inserta armoniosamente en la historia local de la provincia, que reserva para los tupinos un lugar específico:

...herederos de los forjadores de la cultura huari y los únicos en el país que hablan la lengua de Jaqaru. Son orgullosos de su tradición y estirpe, manteniendo sus manifestaciones culturales (costumbres, idioma, vestido) que dignamente ostentan... Fueron sus antepasados quienes domesticaron las plantas y animales de la zona, colonizando en la época pre-inca toda la cuenca del actual río Cañete y zonas aledañas... actualmente constituyen el alma de la identidad del mítico yauyino (Varillas 1990: 58)².

1. Se trata obviamente de una versión elaborada a partir de la lectura de los estudios lingüísticos.

2. “pueblo importante por su contenido histórico, por sus caracteres de origen étnico, lingüístico, vestimentas y costumbres muy peculiares que constituyen fuentes de investigación a los sociólogos, antropólogos, historiadores y folkloristas” (Varillas 1990: 38).

Así, el presente yauyino coloca a los tupinos en la categoría de antepasados o ancestros vivientes, muestra y prueba de la “cultura” que antiguamente habitaba su territorio.

En ambos casos, se hace referencia a la ancestralidad y a los tiempos muy antiguos, a lo que sobrevive del pasado. Este discurso local, no muy diferente del que encontramos en buena parte de los pueblos de la sierra peruana, entierra las raíces del pueblo en el pasado prehispánico, que provee las fuentes de la autenticidad: solo lo antiguo es “verdadero”, propio.

El descubrimiento de Tupe por los media (o la exotización del producto cultural)

Estas voces encuentran eco en los más recientes discursos elaborados desde el periodismo y los medios de comunicación, que en la última década propalan constantemente información sobre costumbres, tradiciones e historia locales, presentando como “pintorescos” y dignos de visitar todos los pueblitos apartados del país.

Pero Tupe no es como cualquier pueblito apartado. En primer lugar, al ser de difícil acceso, está más aislado que otros; en segundo lugar, su lengua, su vestimenta y sus edificaciones son diferentes del estándar; y, en tercer lugar, su relativa cercanía a Lima hace sus particularidades más sorprendentes:

...perdidos en los abismos de los andes limeños está el poblado de Tupe, con apenas medio millar de habitantes que han logrado mantener vivo su idioma ancestral, el Jaqaru, y sus antiquísimas tradiciones que se pierden en la noche de los tiempos. Ni los incas, ni los españoles, ni la penetración cultural de los últimos cien años, pudieron acabar con las costumbres de esta raza milenaria asentada en las abruptas montañas de la provincia de Yauyos, a sólo 200 kilómetros de Lima Metropolitana (revista *Andares* 1998).

Es por ello que Tupe se ha hecho merecedor de algunos programas en varios canales de televisión, quienes le dedicaron el exclusivo espacio de los reportajes especiales (la noche del domingo, en las revistas informativas) en lugar de los habituales horarios matutinos a los que ordinariamente se relegan los espacios llamados culturales.

El antecedente de estos trabajos de promoción/exhibición del espacio tupino fue un artículo aparecido en la revista de Lima, donde Alejandro Matos y sus padres presentan para el gran público parte de su estudio sobre

Tupe (1984): un trabajo más bien etnográfico que da a conocer a un público más amplio las peculiaridades del sitio.

Los trabajos periodísticos que le sucederían tendrían un estilo diferente enfatizando el carácter de “relicto” del área tupina, más en consonancia con las versiones locales que con las académicas y orientados a la promoción turística del “Perú profundo”. Así, por ejemplo, en un breve artículo en la revista *Bienvenida* se señala la antigüedad del pueblo tupino (dos mil años) y algunas de sus características: la conservación de la vestimenta en sus mujeres (privilegiadas en las fotos, probablemente porque brindan una imagen de mayor tradicionalidad que los varones, que usan ropa corriente), el rol protagónico de la mujer, la ausencia de migración (sic)³, la ganadería —desarrollada comunalmente— y la pobreza. Todo ello ilustrado con bellas fotos donde aparecen sobre todo mujeres en vestimenta típica (una anciana en anaco, una mujer tejiendo y un grupo de mujeres en el clásico traje escocés). El texto termina señalando que “los tupeños recalcan que toda alternativa por mejorar su calidad de vida, habrá de ser respetuosa de sus costumbres, de la lengua, de la vestimenta, de la organización social, puesto que identidad y desarrollo no están reñidos” (León 1999: 24).

Una versión semejante, aunque algo más compleja, fue presentada por los suplementos de los dos principales diarios de circulación nacional (*Somos de El Comercio* y *Andares de La República*). En ellos se destacan las imágenes visuales de las mujeres en traje típico —los hombres aparecen más raramente y siempre con *chakitaqlla*— pero añaden elementos del paisaje de la zona: el templo, los andenes, el valle. Aunque insisten en lo tradicional, lo extraño, lo exótico y la conservación de las costumbres, presentan también ventanas sobre la historia émica y la problemática de la educación y la situación de peligro en la que se encuentran las tradiciones y el idioma tupinos. Ambos reportajes, así como la mayoría de los propalados por los media, presentan la tradicionalidad tanto como una búsqueda consciente de los tupinos pero sobre todo como una resultante del aislamiento⁴: los artículos comienzan señalando las dificultades para acceder a Tupe, en primer lugar, por la distancia —y la caminata necesaria para acceder— y, en segundo lugar, por el carácter cerrado de sus habitantes.

3. Se refiere probablemente a la ausencia de emigración hacia Tupe. Hay un importante contingente de tupinos emigrados a las ciudades de Cañete, Huancayo, Lima y otras ciudades.

4. Cabe señalar que este carácter de aislamiento es también señalado por Matos y por los propios tupinos, no como un factor explicativo pero sí como una “condición”.

El aislamiento de Tupe es producto de la geografía pero también de la cultura.

En un lenguaje intencionadamente coloquial, poco recargado y ágil, los textos de promoción de los media resaltan y destacan las peculiaridades del espacio tupino, tanto las visuales (que ilustran profusamente) como las tradiciones locales más resaltantes, utilizando también —aunque en menor medida— el material científico, para producir un producto exótico; en este discurso, pareciera que la autenticidad está sobreentendida.

Más allá de sus divergencias, tanto si se trata de la descripción de una sociedad culturalmente mestiza, de la esencialización del carácter prehispánico y ancestral o de la exotización de una sociedad aislada, los tres discursos conviven, se entrecruzan y alimentan mutuamente. No obstante, no hay en ello “negociación”. Las visiones emic y etic no son convergentes, no se encuentra una síntesis entre las visiones (ni siquiera se busca). Los discursos toman argumentos unos de otros, pero no transan en su visión o interpretación del fenómeno. A lo más, hay proximidad o “complicidad” entre ellos: existe cierta coincidencia entre la visión ilustrada local y la visión exotizante, en el énfasis en la singularidad y la ancestralidad, no compartida con los académicos. Y, sin embargo, vista desde los discursos, la cultura aparece como un “reservorio” del que se extraen diversos elementos para configurar descripciones e interpretaciones sobre la realidad (y también identidades asumidas y atribuidas). Los tres discursos presentados están contruidos sobre un mismo corpus factual pero difieren sustancialmente en el énfasis que otorgan a cada uno de los rasgos seleccionados y en la interpretación de los mismos.

Otra vez, sin embargo, las visiones pueden y parecen converger hacia un mismo proyecto de promoción cultural, con lo que el espacio de negociación no estaría en la interpretación sino en la definición del quehacer, por qué hacerlo y sobre todo cómo hacerlo. Y, en este nivel, los generadores de discursos tienen otra arena de confrontación: los individuos que supuestamente están inmersos en la cultura. Se presentan dos problemas: el primero es que podríamos encontrar tantas interpretaciones —o identidades— como individuos hayan —y no necesariamente coincidentes con los discursos “ilustrados”, ni siquiera el de los maestros—. El segundo es la posibilidad de que los discursos y la práctica no coincidan, que existan diferencias entre los discursos y los procesos de transformación donde se inserta la sociedad tupina.

Proyectos culturales y proyectos de desarrollo: Tupe ante el cambio

El escenario tupino

El distrito de Tupe se encuentra en la provincia de Yauyos. Su capital, del mismo nombre, se ubica a 2.836 msnm, al fondo de una quebrada afluente del río Cañete por la margen izquierda. Es una zona relativamente aislada: solo se accede por caminos de herradura, de cinco a seis horas a buen paso desde Catahuasi, pueblo a tres horas en auto por carretera afirmada desde Cañete (actualmente se está construyendo una trocha para unir Catahuasi con la cumbre del cerro Kallapsu, el tramo más difícil del recorrido). En el camino, se pasa por el pueblo de Aiza, anexo de Tupe, reconocido como comunidad campesina independiente.

Anteriormente, Catahuasi fue también anexo de Tupe. Convertido en distrito en 1964, tiene actualmente su propia dinámica. Se encuentra a solo 1.179 msnm, en la margen izquierda y adyacente al río Cañete, y es paso obligado y punto de descanso en la carretera que recorre la cuenca en dirección a Jauja y Huancayo. Pasan por Catahuasi tres empresas de transporte; cuenta además el pueblo con un servicio de combis a Imperial/Cañete dos veces por día. Aunque inicialmente sus habitantes fueron tupinos, actualmente está poblado también por gentes de otras zonas de la provincia (la mayor parte de las zonas central o sur de la provincia de Yauyos).

La zona conformada por los distritos de Tupe y Catahuasi es el último relicto del idioma cauque o jakaru, lengua de la misma familia del aymara que anteriormente abarcara la mayor parte de los pueblos de la margen izquierda del río Cañete. Actualmente, la trayectoria de ambos pueblos diverge por el aislamiento del uno y la mayor integración y “mestizaje” del otro. Los servicios existentes en las capitales distritales corresponden al nivel de comunicación e integración de ambos pueblos. En Tupe hay agua entubada en las casas, una posta médica, Pronoei, escuela primaria y colegio secundario; en cambio, no hay energía eléctrica, desagüe ni teléfono y, fuera de algunos ruinosos locales de cofradías, la iglesia y un salón comunal, no cuenta con edificio público alguno; hay cuatro pequeñas tiendas, existe un restaurante que solo funciona en las fiestas y algunos cuartos que fungen de albergue municipal. No hay en el pueblo institución externa alguna. Catahuasi, en cambio, cuenta con agua potable, energía eléctrica, Pronoei, escuela, colegio y un instituto tecnológico. Existe un local comunal, un edificio municipal, una iglesia con su casa parroquial, una comisa-

ría, un puesto de salud y cuenta con oficinas de Pronamachs. Hay media docena de restaurantes y cerca de dos decenas de tiendas. Cuenta además con antena parabólica y tiene una plaza moderna con su glorieta. No cuenta con servicio telefónico por lo que la comunicación, como en Tupe, se hace por radio.

Cabe señalar que, según los censos, la provincia de Yauyos es netamente expulsora de población: el crecimiento poblacional que se aprecia hasta fines de los cincuenta se revierte en la década del sesenta del siglo pasado y continúa en descenso. La zona de Tupe y Catahuasi muestra un ligero crecimiento en los últimos años, pero sin alcanzar el volumen de población reportado en 1961. Existen importantes colonias de población de origen tupino y catahuasino en Lima, Huancayo, Cañete y Chíncha.

Población de la provincia de Yauyos y de la zona tupina, 1940-1993

	1993	1981	1972	1961	1940
Provincia de Yauyos	28.300	32.340	35.247	37.023	30.687
Tupe y Catahuasi	1.854	1.777	1.682	1.992	1.366

Fuente: Censos nacionales, años indicados.

El proceso de “erosión” cultural: transformación festiva y ambigüedad

Los maestros tupinos proponen que la promoción y defensa cultural de Tupe incluya tres aspectos: la conservación y la promoción de la lengua jakaru, “*defender la lengua*”, la edición de un libro de difusión “*que comprenda los aspectos que se pueden hacer en el distrito*”, y el desarrollo del turismo, “que vengan más visitantes a conocer nuestra tierra” (profesores tupinos).

Se trata en el fondo de una propuesta defensiva, en la medida en que se constata cierta pérdida en la cultura y la identidad: “se está perdiendo nuestra identidad, por eso queremos revalorar nuestra historia para que nuestro pueblo siga siendo único en nuestro Perú y por qué no decirlo en América” (profesores tupinos). Estas preocupaciones fueron el preámbulo de una larga descripción de algunas de las principales manifestaciones culturales tupinas: la limpia acequias, la herranza (y el wakayra asociado), la fiesta de la Candelaria y el aniversario del distrito: si los habitantes de Tupe

comparten la idea de que las costumbres no son lo que eran antes, también se consideran a sí mismos costumbristas y conservadores de sus tradiciones. La pérdida y la conservación son mencionadas conjuntamente; la erosión cultural no impide que (en el fondo) las prácticas se realicen más o menos a la antigua usanza como supuestamente lo hacían los antepasados;

...lo nuevo de Tupe sería el cambio de los instrumentos musicales, antes la música se expresaba con chuña, quena, flauta, nada más y después penetraron otros instrumentos modernos... en la vestimenta ahora poco se ve el shukuy, el zapato andino, usan zapato de plástico... y los varones usan el pantalón moderno (profesor Ramírez).

La propuesta de revitalización cultural planteada es coherente con el discurso de los maestros locales en el sentido de que parte de cierta disposición a la búsqueda de la esencia, pero no se condice con la práctica y los procesos de transformación en curso, generándose un espacio de ambigüedad pendiente de resolver. Trataré de ilustrar esto a partir de los dos principales componentes de la apuesta cultural tupina: la conservación de la lengua y la exhibición de la cultura (condensada en las celebraciones).

La lengua

En Tupe la gente adulta habla aún en jakaru⁵. Sin embargo, entre las generaciones de jóvenes se aprecia cierto nivel de pérdida del idioma vernáculo, particularmente entre niños de las escuelas, que utilizan el castellano para conversar entre ellos mismos. Según el censo de 1993 solo 5,5% de los habitantes de Tupe y Catahuasi tienen el jakaru o el cauque como lengua materna, cifra en aparente contradicción con la evidencia etnográfica y también con el censo de 1961, que reportaba un 71% de jakaru hablantes en el mismo ámbito. Toda esta evidencia solo es compatible si asumimos que se trata de mediciones cruzadas sobre una situación de bilingüismo. Ello ya era reportado a mediados del siglo XX por Matos, quien señalaba también cierto grado de “modificación” de la lengua: ya para entonces solo la gente de las punas y las mujeres conservaban cierto grado de pureza

5. Cabe señalar que los tupinos llaman cauque a la lengua que hablan. La distinción entre el cauque (hablado en Chavín y Cachuy) y el jakaru (hablado en Tupe y Catahuasi) fue establecida por Martha Hardman. En el texto, utilizo los términos estándar para las lenguas, pero respeto la grafía de las fuentes escritas.

lingüística: “los habitantes de Tupe son bilingües en su mayoría, hablan todos el castellano y el kauke o xakaro. El idioma kauke se conserva puro entre las mujeres. Entre ellas hay algunas que no entienden el castellano o si lo entienden, no lo hablan. Los niños y niñas hablan el kauke primeramente y luego el castellano... En la puna se habla el kauke” (Matos Mar 1950: 43).

Solo un estudio sociolingüístico podría precisar el estado actual del uso de la lengua; en cualquier caso, la pérdida en el uso⁶ es constatada por los propios pobladores, quienes la vinculan con la emigración y también con el desarrollo de la educación escolarizada:

Sí, poco a poco se ha ido perdiendo los mismos, la misma juventud que va saliendo a la costa y cuando ya vienen de la costa ellos se acomplejan, como acriollada ya, cuando van a la sierra ya tienen esa vergüenza de hablar jakaru (Zanabria, mujer adulta).

...se ha ido perdiendo la esencia, su contenido se ha ido perdiendo a medida que fue obligado la castellanización en la escuela, la escuela de Tupe no ha jugado su rol desde el inicio, se ha obligado a hablar a la fuerza el castellano... Yo hablo jakaru no por la escuela, yo hablo jakaru por mi familia, porque mis pares conversaban con mi mamá y mi familia conversaba en jakaru (profesor Ramírez).

No obstante, existe el reclamo de parte de algunos maestros tupinos para incorporar su comunidad al programa de educación bilingüe intercultural del Ministerio de Educación como parte de las acciones necesarias para la recuperación de la cultura local y nacional (“Con el jakaru está escrito la mejor, la verdadera historia del Perú andino, porque el jakaru es la lengua más antigua de todas las culturas andinas”). Algunos maestros han sido capacitados y esperan poder implementar el uso del jakaru en el aula.

6. El proceso de “castellanización” de la zona jakaru/cauque parece ser semejante al que se está produciendo en las zonas quechuas de Yauyos: de una situación inicial de manejo de la lengua vernácula en exclusividad, se pasaría a un momento de uso mayoritario de lengua vernácula y cierto conocimiento del castellano, luego a una situación de bilingüismo, con predominio primero de la lengua vernácula y luego del castellano, de donde se pasaría a una situación de uso corriente del castellano con comprensión de la lengua vernácula -sin hablarla-, para pasar al abandono de la misma en la generación siguiente (Anderson 2001: 136).

Sin embargo, este proyecto de revalorización lingüística encuentra dos obstáculos: en primer lugar, si es cierto que existe cierto grado de revalorización y aprecio de la lengua vernácula por algunos pobladores, esta aparece más como una opción personal que como una apuesta comunal: “A mis hijos le hablo. Yo veo a otras personas por ejemplo mi cuñado, le interesa aprender porque le nacerá, porque es un dialecto y debemos nosotros valorar a nuestro Perú” (Zanabria, mujer adulta). La mayor parte de los padres de familia (en su mayoría campesinos) quiere que sus hijos aprendan a leer y a escribir en castellano. En segundo lugar, el escaso número de jakaru hablantes y su dispersión hace que la lengua en uso corriente—incluso en la práctica de los defensores de su uso vernáculo— sea el castellano, que es usada en tanto lengua franca para la comunicación y también como lengua “culto”: “cuando hablo entre mis paisanos, la siento más directo con el Jakaru, pero si te hablo de personas así a nivel cultural más elevado, castellano” (profesor Ramírez). La emigración, considerada una de las causas de la pérdida lingüística, es un problema no resuelto: la recuperación de la lengua es una opción para los habitantes de Tupe pero no esperan encontrar eco en sus bases urbanas, donde actualmente se encuentra el mayor número de hablantes. Ante ello, la carretera es una amenaza latente pues, al atraer supuestamente a castellano hablantes, podría “restar” al uso de la lengua local.

Las fiestas

Los testimonios y las referencias apuntan a un proceso de disminución sostenida del número de fiestas en el pueblo de Tupe a lo largo del siglo XX: si en los años cincuenta Carmen Delgado reportaba un total de 28 fiestas, actualmente se desarrollan únicamente once (ocho religiosas y tres vinculadas a actividades productivas: limpia de acequias, herranzas y siembra). Las fiestas principales, las que marcan el calendario, son las siguientes: las de Navidad y Reyes, entre diciembre y enero, cuando se celebra al niño Dios; la fiesta de la Virgen de la Candelaria, en febrero; la limpia de acequias, en mayo; las herranzas y el rodeo, entre julio y agosto; San Bartolomé, patrono del pueblo, el 24 de agosto; Santa Rosa, el 30 de agosto; y, la siembra, en noviembre. Para el análisis, me centraré en la fiesta de la Candelaria, reputada entre los propios tupinos como su principal celebración.

La fiesta de la Virgen de la Candelaria es considerada una de las más tradicionales y de las que mejor expresan la identidad tupina. Por ello ha

sido transportada y reproducida fuera del espacio local por los migrantes en Lima, Huancayo y Cañete⁷. Sin embargo, el desplazamiento ha obligado a ciertos cambios adaptativos en los diferentes espacios y que exploraremos a continuación a partir del análisis de las celebraciones realizadas en el año 2000 en Tupe, Catahuasi, Cañete y Lima.

Una lectura comparativa de las cuatro fiestas permite establecer algunos elementos comunes a todas, pero también algunas diferencias (ver cuadro). Por un lado hay un número reducido de actos y actividades comunes: la presencia de la banda, la mínima actividad “religiosa” (misa y una corta procesión), el baile social/popular al final del día, la distribución y el consumo compartido del calentito, la presencia de los mayordomos y, sobre todo, la danza de las mayoralas acompañadas por los pastores o sonajeros.

Por otro lado, aunque la danza es conservada como costumbre y rasgo característico de la celebración de la Candelaria, su lugar específico es diferente en cada caso: en Tupe es el baile tradicional, que se presenta también en Navidad; en Catahuasi, es considerado propio de la Virgen y se halla en contraposición al baile navideño de las pastoras; en Lima y en Cañete es lo tradicional por excelencia, en el primer caso para recordar y en el segundo, para recordar, recrear y difundir.

Junto con el baile popular y la presencia de la orquesta, el reparto y el consumo del calentito (chamisco) son elementos integradores vinculados al carácter lúdico de la fiesta; además se trata de rasgos fáciles de recrear. La “conservación” de la bebida tradicional contrasta con la poca importancia que parece asignársele a los potajes: aunque se sigue sirviendo sopa de mote y algunos guisos típicos, parece haber bastante apertura a la introducción de otras comidas. El cortamonte aparece como final de fiesta únicamente en Tupe y Cañete.

Otro elemento marcador y característico de la fiesta son los trajes, cuya importancia y significado varían en cada caso. En Tupe, existe un traje especial para las mayoralas: sobre el vestido tradicional (anaco para las mayores, traje de tela escocesa para las más jóvenes), se añade un tupu, un tocado y una manta, con textos alusivos a la condición de muchachas casaderas para las pastoras. En todos los demás lugares se considera necesario recrear primero el traje tradicional tupino, al que se le añade el atuendo de

7. La fiesta se celebra por lo menos en Tupe y en sus dos anexos (Aiza y Colca), en Catahuasi, en Huancayo, en Cañete y en Lima (donde los catahuasinos y los tupinos la celebran por separado).

Cuadro comparativo de los momentos de la Fiesta de la Candelaria

Día	Tupe	Catahuasi	Lima	Cañete
1º	Llegada de orquesta Recorrido pueblo	Llegada de orquesta Misa Recorrido pueblo	Rezo del rosario	
2º	Paseo mayorales Misa/procesión Danza mayorales Almuerzo (mayordomo) Danza mayorales Baile social	Paseo mayorales Danza mayorales Liturgia/procesión Almuerzo (mayordomo) Danza mayorales Cena socios Baile social	Llegada de orquesta Presentación Misa/procesión Danza mayorales Almuerzo (mayorales) Danza mayorales Baile social	Llegada de orquesta Misa/procesión Almuerzo Danza mayorales Concurso de sonajeros Baile social y Cortamonte
3º	Paseo mayorales Danza mayorales Almuerzo (mayorales) Danza mayorales Baile social	Paseo mayorales Danza mayorales Almuerzo (mayorales) Danza mayorales Baile social		
4º	Paseo mayorales Baile mayorales Almuerzo (mayorales) Baile mayorales Baile social y cortamonte	Paseo mayorales Baile mayorales Almuerzo (mayorales) Baile mayorales Despacho Baile social		

las mayorales. Con los sonajeros o pastores no pasa lo mismo. Los de Lima y Catahuasi fueron los mejor vestidos en tanto que los de Cañete estaban medianamente ataviados; en Tupe, en cambio, ninguno de los tres danzantes llevaba la ropa típica.

En los cuatro casos estudiados, la organización de la fiesta reposa sobre la existencia de una asociación y sobre el ofrecimiento de mayordomos y mayorales para costear parte de los gastos. No obstante, la combinación de ambos elementos y los mecanismos para implementar la participación son diferentes en cada caso. En Tupe se combina la participación por barrios, mayordomías voluntarias y una asociación (la Sociedad de la Virgen Candelaria); en Aiza la fiesta es organizada por turnos por las cuatro cuadrillas en las que se divide el pueblo; en Catahuasi la organización reposa sobre una Sociedad, conformada por diez socios de membresía permanente, a la que se suma una mayordomía; los residentes tupinos en Cañete cuentan con la Asociación Hermandad Virgen de la Candelaria.

	Tupe	Catahuasi	Lima	Cañete
Antigüedad	Colonial	1968		1993
Duración	4 días	4 días	2 días	1 día
Lugar en ciclo local	La fiesta más importante	Segunda fiesta del pueblo	Única fiesta de los residentes	Fiesta común a todos los tupinos
Organización	Sociedad/barrios/mayordomo	Asociación/ 3 mayordomos	Asociación/ 3 mayordomos	Asociación/ 10 mayordomos
Expresiones visuales	Danza mayoralas Cortamonte	Danza mayoralas	Danza mayoralas	Danza mayoralas Concurso Cortamonte
Asistentes	150 personas	250 personas	250 personas	350 personas
Participan:	Tupinos y algunos visitantes	Catahuasinos y algunos visitantes	Residentes en Lima y Estados Unidos	Tupinos, Ayzinos y Catahuasinos en Cañete
Finalidad	Fiesta patronal	Fiesta patronal, herencia de abuelos	Recordar pueblo y tradición	Recordar y difundir tradición

Tratando de hacer un balance, la exportación de la Candelaria muestra cómo algunos de los componentes de la fiesta son esencializados en desmedro de otros que pasan a un segundo plano. Para reconstruir la fiesta fuera de su espacio, se selecciona algún acto que, repotenciado, tiene por finalidad garantizar la autenticidad de la fiesta transportada. Así, el baile de las mayoralas y los pastores es colocado en el centro de la celebración, aunque la reconstrucción de la costumbre no supone absoluta fidelidad a los antiguos usos y prácticas: las mayoralas “transportadas” no son jóvenes casaderas y los trajes que llevan no son exactamente los originales. En su versión transportada, la complejidad ritual de la fiesta original es reducida a tres componentes/marcadores: danza, procesión y chamisco; tres elementos esencializados y suficientes para significar la fiesta.

Más allá de la selección de rasgos significantes, la re-localización de las fiestas se muestra creativa en esos otros aspectos que, sin ser considerados centrales, posibilitan la celebración en otros ámbitos. Nuevas instituciones para financiar la fiesta y distribuir los costos pero sobre todo para concitar la mayor participación posible (propaganda, concursos), incluida la de los propios tupinos que ordinariamente viven dispersos en las ciudades donde se han asentado. Este espacio de organización, que nos remite a otro tipo de elementos culturales considerados centrales en algunos traba-

jos académicos (actitudes, valores, sentimientos), es generalmente dejado de lado tanto por la mayor parte de análisis sobre la cultura, la identidad o lo cultural como por los propios tupinos que en su afán de demostrar la autenticidad restan importancia a los mecanismos de adaptación que ponen en obra.

Los proyectos locales: difusión cultural y desarrollo

En lo que respecta a la difusión y desarrollo cultural, cabe señalar que las fiestas no son el único espacio o manifestación del proyecto tupino: existen también asociaciones creadas con la finalidad expresa de difundir el folklore, organizar actividades folklóricas y presentarlas en actos públicos:

...mis paisanos que viven en Lima, Cañete siempre hacen actividades folklóricas, difunden, hablan públicamente. Nosotros hemos ganado bastantes concursos nacionales, el año 47 hemos ganado el segundo lugar en el campo de Amancaes de la escuela Inti Raymi de Cusco... el centro de Yauyos también realiza actividades folklóricas, nosotros siempre salimos airosos porque el wakaira no hay en ningún pueblo, ganamos siempre nosotros si hay concurso. A parte de eso hay fiestas religiosas que realiza cada distrito, por eso Tupe organiza tiene su centro cultural en Tupe, Huancayo, Cañete, en Chíncha y otros sitios (profesor Ramírez).

Un buen ejemplo de ello es el Centro Cultural Tupe formado por residentes en Cañete. Creado a fines de los años setenta como un club deportivo, entró en receso por unos años para reorganizarse a mediados de los años ochenta, orientándose hacia actividades pro-desarrollo de Tupe contribuyendo con los proyectos de construcción de la carretera; finalmente, ya en la década del noventa, volvería a refundarse con finalidades de promoción folklórica. Actualmente desarrollan eventos de difusión de la cultura tupina, presentan un espectáculo en los eventos públicos y en algunas ceremonias escolares en colegios de Cañete. La descontextualización de algunas manifestaciones folclóricas para exhibirlas como espectáculos supone una operación semejante a la realizada en las fiestas “transportadas”, con la diferencia de que en estas últimas se pretende trasladar también el contexto. Para ser efectiva, la folclorización supone una “reducción” aun mayor de la manifestación cultural seleccionada (lo que la fuerza a ser más detallista, pero eso es otra historia).

En cualquiera de los dos casos, el proyecto cultural tupino pretende mostrar su cultura “tal y cual es”, asumiéndola inmutable, inacabada, sin considerar sus propias variantes y sin ser conscientes de las transformaciones operadas en ellas (y por ellos mismos). Y añadiría que las transformaciones son también operadas para ellos mismos pues, hasta el momento, los primeros, principales y la mayoría —y a veces únicos— de “consumidores” de la cultura tupina son los propios tupinos, en particular los residentes fuera del lugar de origen.

En los mismos ámbitos, la reivindicación cultural circula también por escrito. Ello es particularmente importante para los maestros —sus principales difusores—, quienes a fin de cuentas tienen una sensibilidad y particular inclinación a la comunicación (y recepción) de información y mensajes bajo dicho formato. El medio escrito es además el que nos permite conectar los proyectos culturales y los discursos sobre los mismos.

Una revisión de las fuentes escritas locales sobre Tupe muestra que los proyectos de promoción de Tupe son más “integrales” que culturales, comprenden una serie de otros aspectos vinculados al desarrollo en general, y se presentan algo así como una serie de demandas hacia la realización local del “mito del progreso”.

Un buen ejemplo de este discurso/demanda de desarrollo son los artículos aparecidos en la revista *Tupinachaka*. Dicha revista es editada en Huancayo por un grupo cuasi familiar de residentes tupinos, que se presenta como órgano principal del Centro de Investigación Social y Económica “Jakaru” del Perú. Como otras revistas locales, su aparición es esporádica (se han editado solo cuatro números, el primero en 1986 y los otros diez años después⁸). El Centro fue creado en Huancayo a partir de un núcleo de estudiantes universitarios primero vinculado a la federación de campesinos de Yauyos, y luego independiente.

8. *Tupinachaka* se inscribe en una “colección” o género de publicaciones -revistas y folletería- editadas en diversos distritos de la provincia de Yauyos, que aparecen siempre de manera intermitente y donde se inscriben también las publicaciones conmemorativas y los folletos de difusión municipal. Por lo general, todas estas publicaciones, que aparecen y desaparecen con la misma facilidad, difunden información breve sobre la historia, la geografía y el folklore de la provincia, pero también sobre vida institucional, deportes y actividades municipales u otras obras emprendidas para el desarrollo de sus localidades.

Según su principal promotor y director, el objetivo de la Revista es:

...restablecer y reivindicar nuestras costumbres, nuestra lengua, nuestra tradición histórica del distrito de Tupe y sus anexos...representar la imagen de Tupe, de mi pueblo. Trato de interpretar, representar la cultura jakaru y trato de difundir, de que nuestro Tupe sea conocido en todo el ámbito cultural del país... Tupinachaka contiene aspectos de investigación de diferentes ramas de las ciencias sociales y ciencias naturales, en la que participan diferentes miembros de la asociación...Nuestro criterio inicial era por lo menos sacar dos ediciones al año, pero... por cuestiones de aspecto financiero, nos hemos retrasado muchas publicaciones (profesor Ramírez).

Sin embargo, en su contenido, la revista apunta más bien a presentar las problemáticas y las necesidades de desarrollo de Tupe y también del conjunto de la provincia de Yauyos. La presentación del espacio local tiene ciertas pretensiones monográficas, en particular el primer número que se editó por los 50 años de creación política del distrito y que contiene una serie de artículos sobre las principales instituciones políticas y comunales de Tupe: el municipio —incluidas algunas entrevistas a ex alcaldes—, la comunidad y la empresa comunal, y el colegio. Si bien no hay mención alguna a cualquier rasgo folclórico o tradicional/cultural, sí se presenta una serie de demandas al gobierno central que apuntan a la revalorización del espacio local: junto a la demanda por una represa y la carretera, se pide la implantación de la enseñanza bilingüe, la reconstrucción de andenerías y la declaración de sus zonas arqueológicas como centro turístico.

Los siguientes números, editados en los años ochenta, presentan una estructura algo diferente. En ellos se combinan los reclamos por el desarrollo local con aquellos sobre el desarrollo en el ámbito de la provincia y también con una serie de artículos de difusión de la historia tupina (versión de los maestros) y de la lengua jakaru (vocabulario, frases, toponimia). A los reclamos anteriores se suman las demandas por energía eléctrica y teléfono. Este tipo de demandas coincide con aquellas formuladas por maestros en otros distritos de la provincia; un profesor de Laraos demanda, junto con la integración de Tupe en un circuito turístico de la zona central de la provincia, la construcción de una carretera y de infraestructura (hoteles y albergues), la mejora del ornato y de los servicios públicos, todo ello combinado con campañas de difusión de imágenes de Yauyos, por el cuidado y la conservación de los restos arqueológicos y de actuación cultural, promoviendo además el turismo recreacional de los alumnos (Varillas 1990).

El proceso experimentado tanto por las revistas tupinas como por los centros culturales tupinos muestra un desplazamiento desde los reclamos por un desarrollo local esencialmente productivo y de mejora de las condiciones de vida hacia una opción que incorpora cada vez más elementos culturales. Tratando de sintetizar, se podría decir que los proyectos actuales de los tupinos son básicamente tres: 1) la recuperación de la lengua, 2) el desarrollo local, que tiene como bandera la construcción de la carretera, y 3) la promoción cultural y el desarrollo turístico. Pero con la excepción de la revitalización del jakaru, la preocupación por el desarrollo cultural parece aún estar “subordinada” a las necesidades o exigencias de un desarrollo con mayúsculas, de ahí su fuerte vinculación a las posibilidades de desarrollo del turismo. En concreto, la promoción de la cultura aparece como una de las vías posibles para la mejora de las condiciones generales de vida de la población tupina.

Señalaré además que la apuesta por el desarrollo cultural, aun pasando por la defensa de la lengua y las costumbres, aparece más como un reclamo local que como un reclamo étnico, en el sentido que los tupinos (aún) no plantean reivindicaciones en esos términos.

Reflexiones finales: tensiones culturales y políticas

En el año 2001 dos circunstancias pusieron en juego discursos y proyectos en Tupe. La primera es la culminación del primer tramo de la carretera Catahuasi-Tupe, que llegado a la cumbre del Kallapsu disminuirá significativamente el aislamiento del pueblo; la segunda es el inicio de actividades de exploración minera en la zona.

Desde el ámbito de la cultura, estas circunstancias son vistas, en primer lugar, como un peligro y, en segunda instancia, como una oportunidad. El menor aislamiento incidirá sin lugar a dudas en la conservación de la lengua y de las costumbres; al mismo tiempo, abre la posibilidad de un desarrollo cultural vía un proyecto turístico o similar.

La posibilidad del cambio se convierte en un punto de confluencia de visiones y proyectos: 1) un proyecto local de progreso con desarrollo cultural, propuesto por las autoridades y los maestros tupinos; 2) los proyectos desde afuera: las posibilidades de desarrollo turístico y el desarrollo minero; y, 3) los proyectos de las agencias de promoción del desarrollo, hasta el momento con más preguntas y buenas intenciones que certezas.

Dos tipos de cuestiones parecen estar en juego: la primera es el lugar y la posición de la cultura en el proceso de cambio (para no decir de de-

sarrollo) y el tipo de desarrollo cultural que se propone (o el tipo de acciones por desarrollar para ello). En la práctica —y en la discusión— ambos elementos están unidos al punto que no tienen sentido por sí mismos; en el caso de que la cuestión no se plantee (o no se discuta), el primero será deducible del segundo. Las opciones son múltiples: descartada la posibilidad de no tener en cuenta el elemento cultural, considerarlo como una variable puede suponer utilizar los códigos culturales para facilitar una propuesta de desarrollo exógena, conservar-preservar algunos rasgos culturales como una concesión a los actores locales, o incorporar el desarrollo cultural como un componente central en la propuesta.

La segunda es el contenido que se asigne al término cultura en el ámbito del debate del desarrollo, y en él circulan al menos dos acepciones posibles. De un lado, quienes consideran a la cultura como “conjunto de manifestaciones”, que supone cultura material, manifestaciones festivas, comidas, fiestas, etc. y que plantean las posibilidades de la revitalización cultural vía su rentabilización o puesta en valor —mediante la actividad turística, por ejemplo— (Cf Kleymeyer 1993). Del otro, quienes consideran a la cultura como capital social, que se refieren más bien al complejo de valores, actitudes, saberes, centrados más en los comportamientos que en las manifestaciones visuales —a las que atienden en la medida en que son soporte de lo anterior— y que defienden la utilización de esta cultura para la mejora de las condiciones de vida y para facilitar el ingreso de las sociedades al mundo global (Cf Kliksberg y Tomasini 2000).

Vistos desde Tupe ambos programas suponen diferentes tipos de acciones y consecuencias. La primera bien podría coincidir con el proyecto local de preservación cultural: la conservación —incluso la revitalización— de una serie de ceremonias y actividades, que por supuesto traerían consigo una serie de cambios relacionados. Ello podría significar por ejemplo la “venta” de cierta imagen del tupino, esencializada vía la espectacularización y descontextualización de algunas actividades, pero también podría provocar una resignificación de las mismas; en cualquier caso, la cultura tupina tendría que cambiar.

La segunda lectura, alternativa a la anterior, supondría poner el énfasis en algunos de los elementos asignados al carácter de los tupinos: labiosidad, fortaleza, etc. y posiblemente se preocuparía más por las obligaciones interpersonales e institucionales y por los comportamientos adaptativos frente a nuevas situaciones, que correspondería a un análisis cultural contemporáneo en la línea de los trabajos de Edward Hall (1989).

Es poco probable que un enfoque de este tipo se halle en consonancia con lo que los agentes locales consideran un proyecto cultural.

Ambas opciones ponen en juego la definición de la cultura y la identidad tupinas. Y ello nos deriva hacia una discusión sobre la definición de la autenticidad. En este proceso, ¿quién definirá lo que es auténtico? Al respecto, los defensores de la primera alternativa (la cultura como manifestaciones observables) tienen más posibilidades de sintonizar con los actores locales que los segundos (la cultura como comportamiento automático), cuyo lenguaje no aparece de carácter cultural.

Si ambas lecturas posibles no son antitéticas, sí pueden polarizar la comprensión de los fenómenos culturales y, sobre todo, orientar las políticas culturales hacia soluciones polares y no integrativas. La negociación, que se hace urgente a la luz de los proyectos, supone, en primera instancia, una discusión conceptual y, en segunda instancia, un posicionamiento y una definición de opciones.

Además, sabemos que la negociación de las políticas culturales —situada por lo general directamente en segunda instancia (sin pasar por la primera)— no es ajena a las presiones, posiciones y relaciones relativas de poder (y de saber) entre los agentes que intervienen en la misma, pues en el ámbito de los proyectos la negociación tiende a tomar la forma de un proceso de decantación de alternativas.

Las poblaciones locales son las que por lo general se hallan en la posición más débil: por su limitada capacidad de acción y presión —en comparación con determinados agentes externos, entiéndase compañías mineras o agencias de turismo— pero sobre todo por su dificultad para entender ampliamente las dimensiones de la negociación tanto en sus aspectos conceptuales como en sus consecuencias prácticas. Aunque las posiciones locales avanzan sensiblemente hacia opciones que involucran los temas culturales como necesarios para el desarrollo (y en ello convergen con las opciones planteadas por los otros agentes), se colocan por lo general en posición defensiva, pues tienen limitaciones para una comprensión amplia e integral de su propia cultura y de las diversas opciones que se le presentan.

Y, sin embargo, deberían ser estas poblaciones quienes tengan la última palabra sobre la conveniencia de las opciones de desarrollo que se les presentan y, para ello, la política “cultural” más evidente podría ser la conveniencia de reforzar las capacidades locales de comprensión de la propia cultura. En ello, la escuela, el colegio y los maestros, la cuna y el motor de la inteligencia local, deberían ampliar y amplificar sus posibilidades de com-

prensión y análisis de su propia realidad. Y sin pretender que los maestros y los alumnos se conviertan en científicos sociales, el desarrollo de la investigación de la propia realidad desde la escuela me parece que debería ser una pista por explorar.

Bibliografía

- Amselle, Jean-Loup (1998). *La construcción identitaria*, en www.ucl.ac.be
- Anderson, Jeanine (coordinadora) (2001). *Estudio sobre valores y metas de vida*. Lima: Ministerio de Educación – Mecep.
- Anónimo (1998). “Los encantos de Tupe”, en *Andares*. Año I. N° 49. Pp. 15.
- Ávalos de Matos, Rosalía (1951). “El ciclo vital en la comunidad de Tupe”, en *Revista del Museo Nacional*. XXI. Pp. 107-183.
- Bayly, Doris (2000). “El último bastión Jacaru”, en *Somos*. Año XIV. N° 689. Pp. 43-47.
- Cerrón Palomino, Rodolfo (1998). “Examen de la teoría aymarista de Hule”, en Kaulicke, Peter (ed). *Max Uhle y el Perú antiguo*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP. Pp. 85-121.
- Delgado, Carmen (1965). “Religión y la magia en Tupe. Museo nacional de la Cultura peruana”, Lima: UNMSM, tesis doctoral. 371 pp.
- Farfán, José María (1954). “Tupe. Estudios etnológicos”, en *Revista del Museo Nacional*. XXI. Pp. 185-196.
- (1946). “Tupe. Notas de viaje”, en *Revista del Museo Nacional*. XXI. Pp. 185-196.
- Hall, Edward (1989) [1959]. *El lenguaje silencioso*. México: Alianza Editorial Mexicana.
- Hardman, Martha (1983). *Jaqaru: compendio de estructura fonológica y morfológica*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Iturrizaga, Isidoro (1941). “Monografía de Tupe (escrita en lengua Cauqui o Jacaro)”, en *Ensayos geográficos*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Tomo 3. Pp 77-120.
- Kaulicke, Peter, (editor) (1998). *Max Uhle y el Perú antiguo*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Kleymeyer, Charles (1993). *La expresión cultural y el desarrollo de base*. Quito: Fundación Interamericana, Abya Yala.
- Kliksberg, Bernardo y Luciano Tomasini (2000). *Capital social y cultura: claves estratégicas para el desarrollo*. Buenos Aires: BID-FCE.
- León, Rafael (1999). “Donde el presente tiene dos mil años”, en *Bienvenida. Turismo cultural del Perú*. Año VII. N° 28. Pp. 22-24.
- Matos Ávalos, Alejandro (1984). “Tupe, pueblo tradicional en la provincia de Yauyos”, en *Boletín de Lima*. Noviembre (36). Pp. 57-74.
- Matos Mar, José (1956). *Yauyos, Tupe y el idioma Cauque*. Lima: UNMSM.
- (1951). *La ganadería en la comunidad de Tupe*. Lima: UNMSM, Instituto de Etnología.
- (1951). *El área cultural del idioma Kauke en el Perú*. Lima: UNMSM, Instituto de Etnología.

- (1950). “Marco geográfico del área cultural Kauke en el Perú”. Lima: UNMSM, Instituto de Etnología (separata de la Revista Letras N° 44).
- Tello, Julio C. (1967). *Páginas escogidas*. Lima: UNMSM.
- Valero, Samuel (1990). *Yauyos, una aventura evangelizadora en los Andes Peruanos*. Madrid: Ed. Rialpsa.
- Varillas, Brígido (1990). *Yauyos en el perfil histórico y cultural de sus pueblos*. Lima: Concytec.
- (1965). “Apuntes para el folklore de Yauyos”. Lima: s.e.

Poéticas y políticas de identidad: el debate por la autenticidad y la creación de diferencias étnicas y locales

Gisela Cánepa

Introducción: diferencia e identidad étnica

Dentro de la reflexión académica así como en el activismo político, la noción de interculturalidad se sustenta en el reconocimiento y derecho a la *diferencia* cultural, y se proyecta en la posibilidad de una coexistencia pacífica entre culturas diversas. Sin embargo, poco se ha hecho por revisar críticamente la noción misma de *diferencia*. Por el contrario, esta es fácilmente asumida como una condición preexistente y natural, lo que impide avanzar en la reflexión sobre la práctica e interacción culturales. De ese modo, se perpetúan definiciones de cultura que la objetivizan como una realidad discreta, es decir, como un repertorio espacialmente localizable, y sujeto a ser propiedad de un grupo étnico también claramente demarcado e internamente homogéneo.

La tendencia es a suponer que la *diferencia* antecede al encuentro de culturas, cuando esta más bien se genera en contextos interculturales como han sido el proceso colonial y son, en la actualidad, los procesos de migración, expansión del mercado y globalización. Por lo tanto, sería ingenuo suponer que la *diferencia* cultural es un valor neutro y marginal al juego político y a la búsqueda de hegemonía.

De acuerdo con Bourdieu (1991: 221), la definición de *diferencias* culturales, es decir, la demarcación de fronteras de identidad es “un caso particular de la lucha por la clasificación”, y en ese sentido también un ejercicio de poder ya que a través de ella se impone “una visión del mundo social basada en la división”. Esta disputa toma la forma de una lucha por las representaciones, esto es, “...por el monopolio, por el poder de hacer a las personas ver y creer, de hacerles saber y reconocer, de imponer la legítima definición de la di-visión del mundo social, y a través de ello hacer y des-hacer grupos ” (p. 221).

Desde esta perspectiva entiendo el concepto de *etnicidad* como un territorio de disputa en el cual grupos particulares se definen y relacionan

entre sí¹. Las marcas de diferenciación étnica no nos refieren a una condición esencial, sino que más bien se imaginan e instituyen a través de políticas de identidad que se llevan a cabo a través de formas de expresión y representación culturales, es decir, a través de una poética que hace uso de argumentos figurativos o de lo que Fernández (1986: VIII) llama “*argumento de imágenes*”.

Si bien los repertorios culturales de un grupo étnico, como estigmas o emblemas ligados a un origen a través del Lugar de Origen, se naturalizan imprimiendo marcas durables en los sujetos –como el acento, estilos y técnicas corporales y modos de pensar–, estas están sujetas a la transformación, apropiación, y reinterpretación. En ese sentido, los marcadores étnicos de un grupo nos dicen menos de lo que este es que de la manera como se *define* y *sitúa* con respecto a “otros”, que pueden ser “otros” internos así como “otros” externos al grupo. No es, pues, que un grupo disponga de una cultura, cuyos rasgos y particularidades corresponde a la antropología descubrir, sino que este hace uso de la cultura –entendida como capacidad creativa– para construirse y transformarse históricamente. Es a través de prácticas de apropiación y de argumentación cultural, y no solo en los repertorios culturales *per se*, que podemos encontrar el origen y sentido de grupos particulares. Es, además, a través de estas prácticas que repertorios culturales son legitimados como propios y la relación entre grupos sociales y cultura es incorporada² y naturalizada, asegurando su eficacia como recurso político.

A partir de lo planteado líneas arriba, propongo que una manera de abordar críticamente el concepto de *diferencia* es prestando atención al debate por la *autenticidad*. En la definición de lo que es *auténtico* y lo que no lo es, los grupos logran adscribirse prácticas y formas culturales que los constituyen y naturalizan como diferentes.

* * *

1. Una discusión importante en torno del problema de la creación y transformación de identidad étnica se encuentra en Comaroff y Comaroff (1992). Con respecto a una discusión sobre etnicidad en los Andes, ver De la Cadena (1990 y 1991) quien, con respecto al concepto del mestizaje, afirma que este constituye un espacio de lucha y debate en torno de lo étnico, en vez de ser una condición étnica en sí.

2. Sobre el concepto de incorporación ver Csordas (1994) y Strathern (1996). Bourdieu (1977) utiliza el concepto de *habitus* para referirse a un proceso que lleva a la constitución de lo que él denomina una *segunda naturaleza*.

Sobre la base de un caso etnográfico particular, la puesta en escena de danzas devocionales en una fiesta patronal en Paucartambo (Cuzco) y en Lima, me propongo rastrear los argumentos que son invocados como fundamentos para definir y establecer fronteras étnicas y territoriales, en el contexto de migración y globalización (mercado y tecnologías y circuitos de comunicación). Es en el proceso de des-contextualización y re-contextualización de estas danzas, y en el debate por la *autenticidad* que esto genera, que los distintos grupos que proclaman una identidad particular se constituyen como grupo e inventan su *diferencia*.

En los Andes peruanos la fiesta, y en particular la danza, ha sido el espacio de representación y expresión cultural más importante. A través de ella se ha llevado a cabo una poética y política de identidad que configura, significa, legitima, transmite y disputa las identidades regionales, así como las locales y étnicas. En ese sentido el danzante tiene en los Andes un status especial que lo reconoce como agente histórico y vocero de la comunidad a la que pertenece. En la actualidad la fiesta y la danza tradicionales andinas, lejos de desaparecer, encuentran espacios para fortalecerse y complejizarse como estrategia de identidad.

En el Cuzco, como sucede en mayor o menor medida en otros lugares de los Andes, las comparsas de danzantes son instituciones complejas que cumplen con diferentes funciones al mismo tiempo. Son el marco institucional que garantiza la participación efectiva de una danza en la fiesta y que, por otro lado, define y establece sus límites sociales, agrupando y distinguiendo individuos y grupos dentro de una comunidad mayor. Cuenta con una organización interna y una serie de reglas y normas que, entre otras cosas, reglan su funcionamiento, establecen las obligaciones y derechos de los danzantes, e imponen parámetros para la admisión de nuevos integrantes.

Como unidades de creación estética, las danzas apelan a una poética basada en el uso de metáforas y recursos sensoriales. A través de esta se han configurado una serie de valores como *decencia*, *respeto*, *modernidad* y *masculinidad*³ que han sido instrumentales a la constitución de una identidad regional cuzqueña, así como a la creación de fronteras de género, de generación y étnicas entre *indios* y *mestizos*. Por otro lado, esta misma poética, basada en recursos performativos⁴, hace posible una identificación

3. Ver al respecto Poole (1994), De la Cadena (2000) y Mendoza (2000).

4. Al respecto ver Bourdieu (1977), Foucault (1979), Csordas (1994) y Connerton (1989), quienes desde distintas entradas aluden a las poéticas y políticas basadas en técnicas corporales como procesos eficaces de incorporación (*embodiment*) y naturalización cultural.

plena entre los danzantes y los personajes que se representan en una danza particular, esencializando y naturalizando de ese modo diferencias y jerarquías sociales y culturales que las comparsas establecen en el plano social.

Cuando uno pregunta a un danzante por qué baila una u otra danza, la respuesta inmediata es “porque me nace”. En tal sentido, las danzas se han hecho exclusivas de grupos étnicos locales y de generaciones particulares. Tal exclusividad es la que se pone en debate en los espacios de encuentro y en los procesos de transformación social y cultural. Es entonces cuando el debate por la “autenticidad” adquiere trascendencia.

El repertorio coreográfico como patrimonio de grupos étnicos y locales: la creación del mestizo paucartambino

La fiesta de la Virgen del Carmen del pueblo de Paucartambo, en el Cuzco, ha ido configurándose en los últimos cincuenta años como uno de los eventos religiosos y festivos más importantes en el nivel departamental y, en la última década, ha adquirido presencia nacional. Ella constituye el escenario donde la colectividad paucartambina ejecuta sus danzas, configurando así los contenidos y los límites de una identidad que se concibe como *mestiza paucartambina*.

En la década de los setenta Paucartambo fue declarada provincia folclórica del Cuzco. En 1986 la imagen de la virgen del Carmen fue trasladada desde Paucartambo al Cuzco, donde fue coronada por el Papa Juan Pablo II en una ceremonia multitudinaria que tuvo lugar en la fortaleza de Sacsayhuamán. Desde entonces los paucartambinos la representan iconográficamente con una corona y la llaman “la coronada”. La coronación, con la respectiva visita de la imagen a la ciudad del Cuzco, marcó un hito en la historia del pueblo que, después de la Reforma Agraria de 1969, fue fuertemente afectado por procesos migratorios y de mercado. Este desplazamiento de la imagen fuera de los confines del pueblo coincide además con el auge que fue tomando la celebración de esta fiesta en Lima, que los migrantes paucartambinos habían iniciado tímidamente unos años antes.

Se genera un efecto multiplicador en la fiesta que se manifiesta tanto calendárica como espacialmente. Hoy se celebran tres fechas distintas: la primera acontece el fin de semana anterior al día central de la Virgen del Carmen y corresponde a la celebración que hacen los migrantes paucartambinos en Lima; la segunda es el 16 de julio, fecha central que se celebra en el propio pueblo de Paucartambo; la tercera celebración se realiza el 2 de febrero para conmemorar la coronación de la virgen por el Papa

Juan Pablo II, que los paucartambinos en Lima han convertido en un evento importante, en el cual se reproducen las danzas y el sistema de cargos de la celebración en julio. Por último, la fiesta es en la actualidad reportada en publicaciones académicas y de promoción turística, así como en diversos programas noticiosos y de difusión cultural. De ese modo, la fiesta existe también como imagen visual y realidad virtual, además de haberse convertido en un destino para el turismo local e internacional, y en objeto de interés académico, artístico y empresarial.

Esta des-localización de la fiesta ha sido el producto tanto de procesos e iniciativas locales, como extra-locales. Algunos sectores de la colectividad paucartambina trabajan arduamente en su difusión y re-contextualización en nuevos espacios y para nuevos participantes y audiencias llevando adelante anhelos y proyectos locales. Pero, procesos culturales, de mercado, así como mediáticos también han tenido influencia en él. Si hace unos 15 años la fiesta era visitada por unos cuantos agentes foráneos interesados en registrar y estudiar la fiesta, hoy constituimos toda una legión que fácilmente podría conformar una comparsa de fotógrafos, camarógrafos, promotores de turismo, antropólogos y teatros. Si bien no traducimos nuestra experiencia festiva en una coreografía, sí la volcamos en textos e imágenes que, como referiré luego, son apropiados luego por los propios danzantes y organizadores de la fiesta, afectando de maneras diversas el debate por la *autenticidad*.

Esta historia reciente de la fiesta tiene sus orígenes en las primeras décadas del siglo XX, cuando las manifestaciones festivas y coreográficas campesinas del departamento adquieren presencia regional; primero por el trabajo de recopilación, preservación y difusión de estas manifestaciones realizado en el marco del movimiento indigenista cuzqueño, a través de instituciones como el Centro Qosqo de Arte Nativo (fundado en 1924) o el Instituto Americano de Arte (fundado en 1937) fundado y liderado por artistas e intelectuales cuzqueños (Mendoza 2001). Este trabajo tuvo como objetivo realizar un inventario de música y danzas cuzqueñas con el fin de elaborar un mapa cultural de la región, así como traducir este material en un repertorio que sintetizara las identidades locales y étnicas –indígenas y mestizas- que configurarían una identidad cuzqueña (Poole 1994, De la Cadena 2000, Mendoza 2001). Este proceso de folklorización⁵ ha sido ins-

5. Autores como Poole (1994), De la Cadena (2000) y Mendoza (2001) han llamado la atención sobre este proceso que denominan de folclorización de las danzas cuzqueñas y que ha dado origen al repertorio que hoy conocemos y que, a su vez, está siendo apropiado, reinventado por grupos diversos en el Cuzco como en Lima.

trumental, tanto en la creación y autenticación de un repertorio coreográfico y musical cuzqueño, como en la constitución de este en patrimonio cultural, haciéndolo así sujeto de reivindicación cultural y étnica e, incluso, de explotación turística.

Esta empresa es complementada con la presentación de este nuevo y sistematizado repertorio musical y coreográfico en espectáculos montados para públicos locales y extranjeros. Junto con un archivo de materiales de campo, el centro Qosqo cuenta con un auditorio donde, hasta el día de hoy, se realizan presentaciones de danzas folclóricas cuzqueñas. Otro contexto de escenificación, autenticación y sistematización de este repertorio han sido los concursos regionales. Es en las bases mismas que se sistematizan y establecen los criterios de clasificación que distinguen entre danzas indígenas y mestizas. De este modo, el uso de determinados instrumentos, la elección de patrones coreográficos, el diseño y el tipo de fibras usadas en el vestuario, la presencia o ausencia de máscaras, e incluso hábitos corporales terminan por constituir marcadores de identidad que, al ser sujetos de calificación y valoración en los concursos, terminan por ser naturalizados como propios de indios o mestizos⁶.

Es justamente en contextos como estos, así como en el propiamente festivo, donde los paucartambinos han creado y depurado su repertorio coreográfico configurándolo como *mestizo* y, distinguiéndolo así de aquel otro interpretado por los indios de las comunidades circundantes que bajan al pueblo a celebrar a la virgen del Rosario. A las devociones de la virgen del Rosario y de la virgen del Carmen, a las que están adscritos grupos étnicos diferenciados, le están asignadas, además, dos repertorios coreográficos que, por extensión, reciben los calificativos étnicos de los respectivos grupos de devoción. De ese modo, se va estableciendo una suerte de identidad entre repertorio, contexto de presentación de las danzas y origen étnico y local de los danzantes.

Con respecto a la autenticidad de una danza, esta se define en términos de la coherencia de todas estas variables. La autenticidad de una danza mestiza se reconoce siempre y cuando el grupo que la baila pueda dar cuenta de tal coincidencia. Es decir, entre el repertorio, la identidad del grupo y el contexto de presentación. En otras palabras, se supone que una

6. Con respecto a los marcadores corporales, Mendoza señala: “Estas posturas y movimientos apuntan a una definición de diferencias étnico/raciales que forman parte de la identidad y sin embargo no son fenotípicas- más bien, son una diferenciación corporal creada de la experiencia vivida, el trabajo y la dieta” (2001: 171).

danza mestiza se baila en el contexto de una devoción mestiza, por danzantes mestizos, y corresponde estilísticamente a los patrones establecidos como propios de las danzas mestizas. Pero esta correspondencia no se basa en características inherentes a los contextos de presentación, los danzantes y las danzas, sino que resulta de un proceso de negociación y legitimación constante, donde tal correspondencia tiene que ser establecida.

Parte de este proceso de creación y depuración de un repertorio *mestizo paucartambino* implicó, por ejemplo, que aquellas danzas que en el mapa étnico-cultural no correspondían a un repertorio mestizo fueran eliminadas de la fiesta de la virgen del Carmen o, de lo contrario, “modernizadas” (Cánepa 1998), adecuándolas estilísticamente a los estándares impuestos por estudiosos y artistas del folclore cuzqueño, así como por los organizadores de los concursos regionales. De ese modo, surge un grupo de danzas que se bailan tanto en la fiesta de la virgen del Rosario como en la de la virgen del Carmen, pero que en cada una de ellas se desarrolla de manera distinta, ya sea como una versión mestiza o indígena, adquiriendo además un nombre particular. Mientras que en la fiesta de la virgen del Rosario se bailan el *qara chuncho* o *wayri chuncho*, el *qara qolla* y el *negrillo*, en la fiesta de la virgen del Carmen se bailan el *qhapaq chuncho*, el *qhapaq qolla*, y el *qhapaq negro*⁷.

Los paucartambinos no solo han logrado constituir un repertorio *mestizo* distinto del *indígena*, sino también un repertorio que los distingue de los *mestizos* de la región del Cuzco, imponiendo un sello local a las máscaras, así como a los trajes, las coreografías y piezas musicales a través del desarrollo de técnicas y estilos artesanales, coreográficos y musicales propios⁸. De ese modo, danzas *mestizas* que se bailan también en otros pueblos, y cuyo origen paucartambino es incluso refutado, han sido apropiadas por los paucartambinos a través de la acción en dos planos. Uno es el plano poético que hace alusión a la reinención estilística de las danzas, por medio de lo cual se les atribuye una serie de contenidos y valores que dan significado a la identidad que representan⁹. Otro, es el plano político

7. El término *qhapaq* denota poder y riqueza, marcas que son atribuidas al mestizo.

8. Los paucartambinos no solo han promovido su condición de danzantes sino también de músicos y artesanos. Esto último ha sido clave en la legitimación de innovaciones distintivas en un nivel musical, así como de los trajes y máscaras (Cánepa 1989).

9. Si masculinidad, decencia y rebeldía son algunos de los valores que han perfilado la identidad mestiza en el Cuzco (ver Poole 1994, De la Cadena 2000, Mendoza 2000), entonces trabajo intelectual, sensibilidad artística, belleza, disciplina y limpieza han sido los valores que los *mestizos paucartambinos* se han adscrito.

que se refiere a los procesos, así como a las voces, a través de los cuales un repertorio particular es autenticado como representación legítima del grupo que lo reclama como propio¹⁰. Como resultado de estos procesos, el repertorio de danzas que se bailan en el contexto de la fiesta de la virgen del Carmen en Paucartambo ha dado lugar a la configuración de una identidad *mestizo paucartambina*, que tiene tanto un ingrediente étnico como local.

Esta dinámica de apropiación y transformación coreográfica exige, por otro lado, la constante autenticación de las danzas como propias. Ello ocurre dentro del marco de un debate explícito y constante. De lo que se trata en tal debate es de llevar adelante aquellos argumentos que permitan establecer la autenticidad de un repertorio entendida esta como la identidad entre un repertorio y el grupo que lo reclama como patrimonio, es decir, como arraigado en la tradición y como propio y distintivo. En tal debate se deben resolver interrogantes con respecto a quién baila una danza, cómo se baila una danza, y en qué contexto y para quién se baila. Para eso se recurre a distintos argumentos y voces autorizadas que funcionan como referentes o depositarios de autenticidad.

Espacios y voces autorizadas para la creación y autenticación de repertorios patrimoniales

Las danzas a las que estoy haciendo referencia son danzas devocionales, que son entendidas como elementos de intercambio entre la comunidad y el santo patrón de su devoción, y que, como ya he mencionado, funcionan como referentes de identidad étnica y local. Por lo tanto, su puesta en escena en los contextos festivos establece, en términos rituales, la identidad entre repertorio y grupo social. Este hecho convierte la propia puesta en escena en una estrategia importante de autenticación. Su eficacia se hace evidente cuando observamos los debates y conflictos que la incorporación de una nueva coreografía al repertorio festivo acarrea, o cuando se observan los esfuerzos que se despliegan para que una danza no desaparezca. Tomando en cuenta que la lógica festiva y ritual exige de la repetición, la capacidad de perpetuarse en escena es un camino hacia la legitimación.

10. Al respecto se pueden revisar los trabajos de Cánepa (1998), De la Cadena (2000) y Mendoza (2000).

Estos argumentos son además reforzados por la referencia a fundamentos míticos. Por ejemplo, se afirma que, según la tradición, la imagen venerada se alegra o entristece de acuerdo con la presencia o ausencia de alguna danza. El otro referente de autenticación son los sueños de danzantes o mayordomos, considerados como los medios a través de los cuales la imagen se revela a su comunidad devota. Por ello, estas voces adquieren autoridad para manifestarse con respecto a la pertinencia o no de algunas danzas. A estos argumentos de naturaleza performativa y mítica se le suman en la actualidad argumentos de índole testimonial que se evidencian en los registros en vídeo, y que empiezan a ser usados para argumentar a favor de la autenticidad de una danza recientemente incorporada a un repertorio festivo particular. Haré alusión a esto más adelante.

La fiesta es también el ámbito público donde la variante local de una danza es puesta en escena y conquista su propio espacio performativo, que es un espacio de existencia y particularidad, un espacio *para sí*. Es de ese modo que las variantes de algunas danzas adquieren un calificativo local: por ejemplo la *contradanza* de Paucartambo o el *qhapaq qolla* de Paucartambo, permitiendo y legitimando su inclusión dentro de un repertorio particular. Esta apropiación y localización de una danza a través del diseño de una variante local conlleva al establecimiento de fronteras en términos de puesta en escena. De un lado hace la variante exclusiva de un grupo étnico y, por el otro, exclusiva de un contexto y lugar performativo particular. De tal modo que la respuesta a la pregunta acerca de quién está ejecutando la danza, en qué contexto y dónde está siendo ejecutada, adquiere relevancia en términos del debate por la autenticidad y la consiguiente autenticación de un repertorio.

Por esta misma razón, la participación en los concursos folklóricos es un tema en constante debate. Los contextos no festivos atentan contra la autenticidad de una danza, porque la hacen susceptible de apropiación. Esta ha sido la postura a partir de la cual algunos sectores de danzantes paucartambinos se han opuesto a la participación en concursos. Sin embargo, estos se enfrentan a un dilema ya que, por otro lado, los concursos han sido un espacio importante para la autenticación de algunas danzas como originarias de Paucartambo, siendo el origen uno de los argumentos que sustentan el derecho patrimonial sobre los repertorios culturales.

En cada uno de estos espacios performativos se recurre a voces distintas cuya autoridad emana de fuentes diversas. Una es de estas voces es de origen mítico y corresponde a la de la imagen venerada que se manifiesta a través de los danzantes y mayordomos. La autoridad de estos últimos, que

proviene de su reconocimiento social como agentes de creación y transformación cultural, se ve de ese modo consolidada. Otras voces cuya autoridad proviene de fuentes sociales son las de los organizadores y miembros del jurado de los concursos de danzas que están conformados por autoridades locales (del Estado y de la iglesia), así como por intelectuales. Pero las transformaciones que suceden en el plano social y económico dan lugar a la aparición de nuevos principios de autoridad, así como a nuevos agentes que la encarnan. En los últimos años funcionarios de empresas privadas como compañías cerveceras y agencias de turismo, así como asociaciones gremiales como empleados bancarios, maestros y personal médico, se han convertido en voces autorizadas en relación con el tema de las fiestas y danzas.

Otro espacio donde la identidad entre repertorio coreográfico y grupo social se establece y legitima son las obras de contenido histórico, geográfico y cultural escritas por intelectuales locales. En Paucartambo destaca en este sentido la obra de Segundo Villasante¹¹, quien además fue un promotor de la gestión que llevó a la coronación de la virgen en 1986. Acá entran en juego dos tipos de autoridad. Por un lado, la que ostenta el propio Dr. Villasante como intelectual y como miembro de una de las familias más importantes del pueblo y, por otro lado, la que se sustenta en la autoridad de los discursos académicos como el de la historia, la geografía y la etnología, y sobre las que se sustenta la obra intelectual de Villasante.

Villasante apela a dos argumentos para abogar por la autenticidad y originalidad del repertorio de danzas *mestizas paucartambinas*. El primer argumento es *histórico*. Se apoya en él para demostrar que el repertorio *mestizo paucartambino* tiene sus antecedentes en las danzas indígenas de la provincia de Paucartambo y que las versiones mestizas, que actualmente se bailan, habrían sido el resultado tanto de una búsqueda estética como de la expresividad de la población *mestiza* radicada en el pueblo.

El otro argumento destacado por Villasante es *territorial*, entendiendo lo territorial como lugar o paisaje antropológico¹². Aludiendo a la presencia

11. Este tipo de trabajos se han multiplicado y algunas de las comparsas, como las de los *qhapaq negro*, invierten esfuerzos para elaborar textos de historia en los que se prueba su origen local. Existen además revistas de difusión local así como otros libros que pueden ser clasificados dentro de esta línea (ver Villasante 1980 y s.f., Ramos 1996 y CJACC-P 1971).

12. Al respecto se pueden revisar las discusiones sobre el concepto de lugar en Auge (1993), y Feld y Basso (1996).

de características geográficas y climáticas, de recursos naturales, e incluso de restos arqueológicos distintivos de la zona, se argumenta que serían las singularidades del paisaje las que habrían producido las manifestaciones culturales propias de la provincia y del pueblo en particular¹³. De ese modo, se entiende el repertorio coreográfico como producto de la relación del hombre con su entorno, esencializando la relación entre danza, grupo étnico y lugar. Es dentro de este tipo de lógica que se deben entender expresiones locales como “*el paucartambino nace bailando*”. Así, la danza se hace exclusiva de grupos particulares, ya que para saber bailar la danza auténtica hay que haber nacido en el pueblo. Este argumento se ha formalizado en algunos casos en los estatutos que regulan el funcionamiento de las comparsas y la aceptación de nuevos integrantes (Cánepa 1998).

La coreografía y la puesta en escena misma de las danzas es otro espacio donde se construyen repertorios distintivos. Como ya he mencionado, a través de la manipulación de recursos musicales y coreográficos se crean las variantes y, de esa manera, grupos particulares hacen suyas las danzas, recreándolas a su imagen y semejanza, es decir, distinguiéndolas de versiones “otras” y de “otros”. El danzante, que es reconocido como agente cultural, cuenta ya con la autoridad para actuar legítimamente en la creación y transformación coreográfica, sin embargo, existen otros recursos a los que apelará para imponer su versión como la auténtica. Estos son su capacidad artística (uso de la voz, estilo para bailar, agilidad, resistencia física y dominio de recursos humorísticos), y también las revelaciones que tiene en sus sueños, la relación que mantiene con los danzantes viejos, y el dominio de técnicas artesanales para confeccionar los trajes y las máscaras. En este proceso son los caporales, jefes de las comparsas, los que juegan un rol fundamental (Cánepa 2000).

Si bien se apela a argumentos históricos, territoriales y míticos para afirmar la identidad entre repertorio y grupo étnico y local, la autenticidad de una danza o del repertorio no es entendida como una condición unívoca y fija en el tiempo. Por el contrario, existe la noción de que una danza o un repertorio son auténticos en la medida que sean representativos, es decir, que interpreten el sentir de un grupo. Es en esta línea de reflexión que los danzantes y, en especial, los caporales introducen innovaciones en sus dan-

13. En el texto de Villasante (1980) es posible encontrar rastros del pensamiento romántico con relación a las ideas sobre geografía, cultura y el hombre. Este tipo de razonamiento puede rastrearse desde comienzos del siglo XX como una de las líneas de reflexión del indigenismo cuzqueño (ver p.ej. Poole 2000).

zas que justifican arguyendo que están interpretando el sentir de los grupos étnicos, sociales o generacionales que las integran. Por lo tanto, la autenticidad de una danza está sujeta a ser debatida y, en esos términos, su definición y autenticación forman parte fundamental de la lucha por la representación y clasificación de identidades étnico-locales que se encuentran en constante redefinición. La identidad *mestiza paucartambina* se construye a partir de una multiplicidad de voces, así como a través de distintas formas discursivas (textuales y performativas) que se traducen en prácticas diversas, lo que da lugar a distintas formas de representarla y experimentarla como realidad subjetiva y grupal.

En las siguientes líneas quiero discutir cómo los argumentos históricos y territoriales son convocados y reinterpretados por distintos agentes en coyunturas particulares.

Los referentes históricos y territoriales en el debate por la autenticidad

Paucartambo como “el lugar de origen” y la etnización de Lima

La frase “el paucartambino nace bailando” expresa el tipo de naturalización que subyace al proceso de autenticación de las danzas paucartambinas. Parte de este discurso así como una serie de recursos rituales y simbólicos, en los que aquí no me voy a extender¹⁴, han contribuido a la constitución del pueblo como la fuente y el lugar mismo de la identidad *mestiza paucartambina*. Aunque los danzantes de la fiesta en Paucartambo ya no residen en el pueblo y otros han optado por su recontextualización en Lima, la condición de “lugar de origen” sigue vigente y se ha consolidado a través de dos recursos, el espacial y el calendárico. Por un lado, los danzantes siguen considerando importante volver cada año al pueblo para asistir a la fiesta; y, por el otro, realizar la fiesta en Lima, unos días antes del 16 de julio, subraya la condición de la fiesta en el pueblo como el evento central. Esta autenticación del pueblo como “lugar de origen” de la identidad *mestizo paucartambino*, sin embargo, no está libre de contradicciones y debates.

Los danzantes que vuelven al pueblo para bailar residen en su mayoría en Cuzco y han incorporado en sus comparsas a sujetos de su entorno social y profesional que son ajenos al pueblo de Paucartambo. Esta situa-

14. Al respecto se puede ver Cánepa 1998.

ción es justamente la que ha derivado en estatutos que exigen haber nacido en el pueblo para poder bailar en una comparsa paucartambina. La respuesta de los danzantes residentes fuera del pueblo ha sido apelar al argumento de sangre para validar la participación de danzantes que, aunque no nacidos en el pueblo, pueden eventualmente demostrar su filiación a las familias de origen paucartambino.

Por otro lado, este mismo argumento ha permitido a estos danzantes mantener exclusividad sobre sus danzas frente al reclamo de los nuevos paucartambinos que desean bailar las danzas *mestizas*. En las últimas tres décadas el pueblo ha sido transformado con la llegada de comerciantes de otros pueblos, así como de campesinos de las comunidades circundantes. Además, el aparato del Estado ha adquirido mayor presencia en el pueblo, atrayendo a funcionarios públicos, así como empleados de agencias privadas que, si bien solo viven en el pueblo durante los días de semana, han alterado significativamente el paisaje y la dinámica social del lugar. Los hijos de estos nuevos residentes, en ocasiones provenientes de estratos sociales bajos o catalogados localmente como *indígenas*, han nacido ya en el pueblo, y obviamente han apelado al argumento territorial para abogar por su admisión en las comparsas *mestizas* de la fiesta de la virgen del Carmen como parte de una estrategia de apropiación cultural y redefinición étnica. En este sentido, los grupos de danzantes que controlaban tradicionalmente la fiesta han reforzado la razón de sangre como condición para bailar en una comparsa, buscando de ese modo preservar el control sobre las danzas.

De otro lado, muchos de los danzantes que bailan en las comparsas que se presentan en la fiesta en Lima no solo son descendientes de las antiguas familias paucartambinas, sino que además han nacido en el pueblo. Estos cuentan con la ventaja de poder invocar tanto el argumento territorial como el de sangre para acreditar la versión limeña de la fiesta y las danzas como auténtica expresión de la identidad *paucartambina*. Tomando en cuenta que los danzantes que bailan en Paucartambo no siempre pueden apelar a tales argumentos, es posible entender por qué, desde la perspectiva de los danzantes en Paucartambo, la fiesta en Lima pone en riesgo la condición de Paucartambo como “lugar de origen” y garantía de autenticidad.

Los danzantes de la fiesta en Paucartambo han respondido reinterpretando el argumento territorial. La autenticidad de sus danzas no estaría garantizada por el lugar de nacimiento de los danzantes, ni por ser descendiente de paucartambinos, sino por el lugar donde las danzas son ejecuta-

das¹⁵. En resumen, lo que cuenta ya no es haber nacido en el pueblo, sino bailar en él; lugar que alberga además la imagen de la virgen¹⁶. En esta línea de argumentación es que debe entenderse el esfuerzo de algunos grupos de danzantes que residen en Cuzco por reforzar los vínculos con el pueblo a través de prácticas de re-territorialización como, por ejemplo, comprar locales en el pueblo con el fin de disponer de una casa que los acoja a ellos y a sus familiares, así como para llevar a cabo proyectos culturales locales.

Otras acciones dentro de esta lógica han consistido en prohibir a los danzantes de Lima que bailen en el pueblo. El hecho de celebrar la fiesta en Lima antes del 15 de julio legitima el argumento de los danzantes en Paucartambo, situación por la cual algunos sectores en Lima han empezado a abogar por celebrar la fiesta el mismo 15 de julio. Estrategias como estas empiezan a descentralizar a Paucartambo como referente único de autenticidad.

En ese sentido los danzantes en Lima han empezado a apelar, además, al argumento histórico. Mientras que en Paucartambo la mayoría de las comparsas están compuestas por grupos de jóvenes, en Lima varias de ellas están integradas por antiguos danzantes de Paucartambo. Son estos últimos los que argumentan que las danzas en Paucartambo están siendo tergiversadas por las nuevas generaciones que ya no las conocen, y que es en Lima donde aún se baila la versión auténtica. Este argumento, que recurre a una autenticidad entendida como continuidad en el tiempo, legitima danzas que están siendo bailadas fuera del “lugar de origen”. En ese sentido se trata de un argumento desafiante ya que des-centraliza Paucartambo como “lugar de origen”, y certifica Lima como un espacio legítimo para bailar. De ese modo, se re-territorializa el repertorio de danzas paucartambinas, y se reinventa Lima como un lugar paucartambino. Así se explica el énfasis que los danzantes en Lima ponen en afirmar que celebran a la “Virgen del Carmen Coronada”, subrayando de ese modo el carácter errante de la imagen¹⁷ y de su comunidad.

15. Los danzantes de Lima se han esforzado en vano por ser admitidos en las comparsas en Paucartambo. Sin embargo, siguen considerando la visita al pueblo en los días de fiesta como un gesto ritual –un acto de peregrinaje– que los conecta al “lugar de origen” de la identidad paucartambina que ellos personifican en Lima.

16. Al respecto es interesante notar que los danzantes en Lima hacen esfuerzos por autenticar la imagen que ellos celebran, a través de modificaciones escultóricas que la asemejen cada vez más a la imagen en Paucartambo.

17. Es necesario agregar acá que la condición viajera o migrante de la virgen del

En Lima, el argumento y la práctica de los danzantes mayores autentifican Lima como lugar paucartambino para los más jóvenes. Se enmarcan dentro de esta lógica otros gestos rituales como la visita al cementerio, la toma de calles y plazas a través de procesiones y pasacalles o la reconstrucción de la iglesia que guarda la imagen en Lima. Estas prácticas constituyen verdaderas estrategias de emplazamiento (Feld y Basso 1996) que llevan a una paucartambinización de Lima.

Este proceso de re-territorialización, sin negar ni romper completamente con el “lugar de origen”, alude a una identidad diseñada en términos de un repertorio cultural ligado a un *origen* a través de su identificación con un *lugar* de origen, al mismo tiempo que rediseña Lima como un paisaje multi-étnico. Por otro lado, la configuración de identidades étnicas supone la dicotomía “propios” y “otros”, que en un contexto de relaciones asimétricas se van constituyendo mutuamente a través de la confrontación (Comaroff y Comaroff 1992: 54). Si propongo que el proceso de paucartambinización de Lima implica la etnización de la ciudad, es justamente porque aquella se esboza en el marco de formas de representación y de disputa que se refieren a un espacio mayor. En este sentido, la Plaza Mayor que la Municipalidad de Lima ha reivindicado como parte del Centro Histórico de Lima es uno de los escenarios más reveladores de tal dinámica.

Este hecho es parte de un proyecto mayor de la Municipalidad de Lima que consiste en recuperar el centro de Lima en su aspecto arquitectónico e histórico, así como urbanístico. El proyecto se ha llevado adelante parcialmente a través de la aplicación de proyectos de restauración arquitectónica, diseño urbano y la difusión de este como circuito turístico. Otra parte del proyecto que no ha podido ser llevada a cabo tenía como objetivo recuperar el centro como espacio residencial para los grupos limeños que la habrían habitado en el pasado. Detrás de tal proyecto se puede encontrar un discurso que está a tono con la percepción, bastante difundida en el sentido común limeño, de que Lima como espacio urbano, cultural y económico habría sido invadida por las poblaciones migrantes andinas que habrían traído otra cultura a la ciudad, invadiéndola y acorralando a los grupos blancos y criollos que tradicionalmente la ocupaban. La metáfora de “limpiar” el Centro de Lima ha sido central a la conceptualización del proyecto y es reveladora con respecto a la ideología que le subyace. El

Carmen de Paucartambo es un tema central que es tratado tanto mítica como ritualmente por los paucartambinos. Al respecto he propuesto análisis más detallados en Cánepa 1998.

proyecto denominado de “*Recuperación del Centro de Lima*” tiene fuertes connotaciones étnicas y es parte de una política de identidad llevada a cabo desde el gobierno local para marcar fronteras espaciales y culturales que se sienten amenazadas.

El aspecto más exitoso en términos de los objetivos planteados por el proyecto ha sido el desplazamiento de los comerciantes informales que ocupaban las calles del centro de Lima. Al respecto es importante señalar que las actividades económicas informales han sido interpretadas por los discursos oficiales como una de las manifestaciones más emblemáticas de la cultura de los migrantes, al mismo tiempo que considerada una de las trabas más importantes para el desarrollo económico y proceso de modernización del Perú. El desalojo de los informales del Centro de Lima no constituye simplemente un acto de ordenamiento y racionalización urbana, sino que también tiene profundas connotaciones ideológicas y culturales. Parte de este desalojo han sido otras medidas como, por ejemplo, la prohibición de las fiestas de música *chicha*, espacio cultural y de esparcimiento de las nuevas generaciones de limeños, que se realizaban los fines de semana en distintas playas de estacionamiento, por ser consideradas ruidosas y frecuentadas por “elementos no deseables”¹⁸.

En julio del año 2001, la Municipalidad de Lima promovió la fiesta de la virgen del Carmen de Barrios Altos, lugar emblemático de una identidad limeña criolla, los músicos, danzantes y devotos criollos se disputaron la plaza y las calles con los músicos, danzantes y devotos de la virgen del Carmen de Huarocondo, organizada por migrantes de ese distrito cuzqueño, residentes en Lima. En el diario *El Comercio* (16 de julio) fotografías del evento estaban acompañadas del siguiente texto: “El extendido culto a la Virgen del Carmen quedó demostrado ayer cuando 2 procesiones una andina y otra limeña compartieron la plaza.”

Por un lado, estas prácticas constituyen formas de emplazamiento a través de las cuales grupos distintos no solo se disputan sino que transforman Lima como lugar. Por el otro, a través de la puesta en escena misma, se establecen jerarquías que configuran las relaciones asimétricas entre grupos distintos. Que el alcalde de la ciudad haya encabezado la celebración de la imagen de Barrios Altos y que la misa de esta última haya sido presidida por el Obispo de Lima no son hechos triviales, sino que legitiman y

18. Parte de esta política ha sido la prohibición de los espectáculos callejeros, como el de los cómicos ambulantes. Al respecto ver Vich (2001).

empoderan de manera diferenciada a cada una de las puestas en escena y, de ese modo, a los grupos que las ejecutan.

La vitalidad y la multiplicación de cultos como el del Señor de los Milagros y las fiestas de migrantes, la participación de autoridades políticas y religiosas, así como de empresarios, y la intervención de los medios de comunicación de masa en su difusión han reforzado la fiesta y las danzas como espacios de representación, construcción y legitimación de identidades étnicas. Este proceso está instituyéndose a tal punto que, ante la coincidencia de los devotos de la virgen del Carmen de Huarocondo y los devotos de la virgen del Carmen de Barrios Altos en la Plaza Mayor, algunos danzantes paucartambinos en Lima, reconociendo el potencial político que ha adquirido no solo la Plaza Mayor, sino la fecha del 16 de julio, ya no se contentan con haber “conquistado la Plaza Mayor” para su procesión, sino que se han reafirmado en su propuesta de realizar la fiesta el mismo 16 de julio, día central, y no antes.

Desarrollo y turismo: la indigenización del mestizo paucartambino

Los habitantes actuales del pueblo de Paucartambo sienten que están perdiendo control sobre la fiesta de la virgen del Carmen. Las restricciones impuestas a personas no vinculadas al pueblo para participar en las danzas, así como a las empresas cerveceras para entrar al sistema de mayordomías, deben ser entendidas como acciones dirigidas a mantener el control sobre la fiesta y las danzas.

El gobierno municipal ya no está bajo el control exclusivo de las antiguas familias de hacendados; hoy está integrado por una nueva élite conformada por jóvenes profesionales que proviene de otros distritos de la provincia de Paucartambo. Estos nuevos grupos, aunque en parte descendientes de las familias de hacendados, manejan nuevos discursos, donde nociones como democracia, derechos humanos, ciudadanía e interculturalidad tienen un impacto transformador en las agendas y prácticas políticas locales, que además se enmarcan dentro de procesos nacionales y globales mayores. Parte de estos nuevos discursos cuestionan las viejas distinciones étnicas entre *indios* y *mestizos*, que son por unos censuradas, y por otros, reinventadas.

El propio alcalde ha tomado como bandera de reivindicación local y provincial los reclamos de la gente del pueblo con respecto al control sobre la fiesta. En tal sentido, está llevando adelante gestiones dirigidas a apoyar

económicamente a comparsas integradas por jóvenes residentes en el pueblo. Además, está organizando concursos folklóricos provinciales y ha promovido la creación de rituales nuevos como el Inti Paqareq, que desde 1999 se realiza en Tres Cruces, localizado fuera de los márgenes del pueblo y que, por un lado, convoca la participación de las comunidades campesinas de la provincia y, por el otro, pretende llamar la atención del turismo.

El argumento con el cual se legitiman estas acciones es que las danzas *mestizas paucartambinas* de la virgen del Carmen no representan ya a la verdadera identidad *paucartambina*. Esta, por el contrario, estaría contenida en aquellas versiones más antiguas que habrían dado origen al repertorio *mestizo* actual y que en la obra de S. Villasante son clasificadas como parte de un repertorio coreográfico indígena del conjunto de la provincia. En este sentido es que deben entenderse tanto la iniciativa de incrementar el repertorio de danzas de la fiesta de la virgen del Carmen a través de la recreación de danzas que habían dejado de bailarse, como también la promoción de contextos festivos indígenas entre los que se encuentra la fiesta de la virgen del Rosario.

Este esfuerzo por *indigenizar* el repertorio coreográfico paucartambino está dirigido a legitimar una nueva identidad paucartambina que, en la actualidad, redefine sus fronteras espaciales y étnicas dejando espacio a la inclusión de nuevos agentes. Hoy, el referente territorial de esta nueva identidad paucartambina ha dejado de ser el pueblo para pasar a ser la totalidad de la provincia, lo cual va de la mano de un proceso de *indigenización* de la identidad *mestizo paucartambina*. Este resulta instrumental a la consolidación de un poder municipal local que busca consenso en un nivel provincial con el objetivo de llevar adelante proyectos de desarrollo en la zona, para lo cual se necesita la participación y el consenso de las comunidades campesinas y demás distritos de la provincia.

La *indigenización* del repertorio paucartambino es también significativa en términos de la creación de un producto cultural para el mercado turístico. La dinámica de la política de identidad realizada a través de una poética festiva y coreográfica no está libre de las presiones del mercado. La difusión que ha tenido la fiesta en los últimos años ha despertado el interés turístico por la fiesta pero, sobre todo, ha despertado las expectativas de los paucartambinos que han empezado a competir por el mercado turístico cuzqueño. Algunas comparsas de danzantes, entre cuyos miembros existe gente vinculada a la actividad turística, así como a las empresas cerveceras, han iniciado de manera particular la promoción turística de la fiesta. Durante el mes de julio estas colocan afiches a nombre de cada comparsa invitando a asistir a la fiesta.

La municipalidad, por su lado, ha realizado una serie de actividades dirigidas a tener el control sobre el flujo de turistas así como sobre los productos culturales que se ofrecen. Es en tal sentido que esta invierte esfuerzos en diversificar los eventos festivos que puedan ser de interés turístico, y en mantener el control sobre el repertorio y la puesta en escena. La redefinición del repertorio *mestizo paucartambino* busca justamente promover danzas nuevas, que están libres del control de grupos cuzqueños y que convocan más bien la participación de grupos de la provincia.

La *indigenización* de la identidad *mestiza paucartambina*, a la que estoy haciendo referencia, significa, en otras palabras, una redefinición de los referentes territoriales y étnicos, que aluden tanto a la permeabilidad de las fronteras espaciales entre el pueblo y la provincia, como a la permeabilidad de las fronteras étnicas entre indios y mestizos.

Recursos visuales y la reinención de la identidad paucartambina como auto-etnografía: la des-historización y des-territorialización

Mientras que algunos sectores de danzantes tratan de mantener la exclusividad sobre sus danzas, otros se encuentran involucrados en la tarea de apropiación y reinterpretación de las danzas que van acompañadas de esfuerzos por recuperar y aprender repertorios coreográficos, así como de autenticar sus versiones. Los primeros se aferran a nociones bastante difundidas entre los paucartambinos, como por ejemplo que se baila una danza porque a uno “le nace” y que, por consiguiente, las danzas no se aprenden sino que uno “nace bailando”. Estas ideas tienen un efecto esencializador sobre la relación entre identidad y repertorio cultural que, como ya he explicado antes, es instrumental para garantizar exclusividad sobre una danza. En este sentido, el hecho de que los danzantes en Lima, por ejemplo, estén involucrados en proyectos de aprendizaje y entrenamiento sistemáticos en las danzas tiene un efecto des-esencializador con respecto a los argumentos invocados en los debates sobre autenticidad, cultura e identidad étnica. En este contexto la popularización de las tecnologías audiovisuales tiene un papel importante, tanto para su puesta en escena como para aprender las danzas y como recurso para apropiarse y legitimar repertorios coreográficos.

En el caso de los danzantes que recrean la fiesta de Paucartambo en Lima, existen algunas comparsas que aún mantienen vínculos con sus pares en el pueblo, ya sea porque hay lazos familiares o porque antiguamente

han bailado allá. Esto les ha permitido invitar a los caporales de Paucartambo a Lima para instruir a los danzantes y para bautizarlos, lo cual ha sido utilizado como política de autenticación de las danzas en Lima. Pero no todas las comparsas en Lima tienen vínculos con sus pares en el pueblo. La re-contextualización de la fiesta en Lima ha abierto espacio para la apropiación de danzas por grupos de migrantes y sus descendientes, cuyos orígenes sociales y étnicos no les habrían permitido el acceso a esas danzas en el contexto paucartambino. Este proceso de apropiación ha tenido como efecto que algunas danzas que en Paucartambo ocupan posiciones jerárquicas superiores, en Lima hayan perdido prestigio, debido, justamente, al origen social y étnico de sus danzantes¹⁹. Esta falta de continuidad entre una misma danza en ambos lugares hace más difícil el acceso tanto a la coreografía como a la autoridad que legitime una puesta en escena particular como versión auténtica.

La estrategia a la que han recurrido los danzantes es la de reconstruir las danzas a través de la documentación fílmica. Los danzantes disponen de una cantidad considerable de filmaciones en vídeo de las danzas en Paucartambo registradas por familiares o amigos en sus viajes a la fiesta. Pero estos registros no han sido hechos con un interés académico ni de documentación etnográfica. Se trata más bien de recuerdos familiares y de viajes turísticos²⁰, entre los cuales solo es posible hallar pequeños extractos coreográficos. Debido a las particularidades de la puesta en escena en el contexto festivo, para conseguir el registro completo de una coreografía sería necesario acompañar a una misma comparsa durante todos los días de fiesta, ya que no se baila toda la coreografía de manera continua sino a lo largo de todos los días festivos. Cada sección o mudanza de una coreografía tiene su lugar y su momento de ejecución.

Algunas de las coreografías realizadas en Lima se han reconstruido a partir de fragmentos de imágenes. Si a esto le agregamos el hecho de que

19. En otro lugar (Cánepa 1998) argumento que existen dos tipos de jerarquías de las danzas, una ritual y otra social. La primera se deriva de la cercanía mítica y ritual de una comparsa con la virgen y la segunda, del poder económico y prestigio social de los danzantes. En la negociación entre ambas jerarquías las comparsas definen su lugar dentro del conjunto festivo y social.

20. Para muchos la fiesta se ha convertido en lugar de nostalgia, al mismo tiempo que en un destino turístico. Un análisis acerca de la manera como migración y nostalgia por el “lugar de origen” son significados a través de la música se puede encontrar en Bigenho (2001). Por otro lado Ivy (1995) aborda los espacios de intersección entre migración y turismo, donde se reinventan el “lugar de origen”, así como la nostalgia por él.

las filmaciones con las que se cuenta no corresponden siempre al mismo año y que de año en año se introducen variaciones, la posibilidad de reconstruir una versión fiel a una, también supuesta, versión auténtica es bastante lejana. La legitimidad de la versión en Lima, por lo tanto, se sustenta sobre todo en la tácita objetividad y valor testimonial que socialmente le otorgamos a lo visual. La imagen como referente de autenticidad se ve reforzada además por el hecho de que la fiesta está siendo filmada por antropólogos y reporteros con pretensiones científicas e informativas que también gozan de credibilidad. Por otro lado, algunos danzantes de Lima han empezado a viajar de manera cada vez más continua a Paucartambo llevando cámaras de vídeo y de foto con el explícito propósito de grabar de manera más o menos sistemática las danzas allí.

Es posible argumentar que existe un proyecto auto-etnográfico que se sustenta en el registro audio-visual de la fiesta y las danzas, tanto en Paucartambo como en Lima, y en la reflexión acerca de la danza, la identidad y la relación entre ambas²¹. Cuando las danzas son inscritas en textos visuales, estas son objetivadas como una realidad independiente. La representación visual de la danza la convierte en un objeto-imagen (Poole 2000) que por lo tanto tiene un carácter, material así como social, haciéndola objeto de nuevos espacios, agentes y modos de producción, circulación y consumo²². Como consecuencia de ello la danza, como inscripción visual, adquiere una autonomía que la convierte en objeto de interés documental e histórico (en términos de registro de la tradición y de la memoria colectiva), así como en objeto de reflexión y debate intelectual.

Por otro lado, esta nueva existencia de la danza como texto visual cuestiona la idea de una *autenticidad* fundada en la autoridad de los que la bailan o del lugar donde se baila. Uno de los temas del debate en los que se traduce este fenómeno es que desde esta nueva condición la danza ya no

21. Aquí estoy haciendo una propuesta acerca del proceso de transformación que se genera a partir de la introducción de los medios audio-visuales en los contextos festivos, que se separa de la lectura que hace de este proceso A. Diez (2001). Mientras que Diez entiende la presencia del registro visual como un evento marginal al proceso festivo mismo, yo quiero argumentar que esta no solo afecta el debate mismo sobre “autenticidad” sino que además es un elemento constitutivo de la fiesta transformándola como evento y como experiencia individual y colectiva. Sobre estos temas estoy trabajando de manera más detallada y sistemática en una investigación realizada en el marco de una beca de investigación otorgada por CLACSO como parte de su programa de becas CLACSO-Asdi (2001) sobre “Cultura e Identidades en América Latina”.

22. Al respecto se puede ver el análisis de Marta Savigliano sobre el tango (1995).

es una realidad adscrita a determinados individuos que “nacieron bailando”. Desde esta nueva condición, la danza aparece como algo que se puede aprender y que es susceptible de ser adquirido. Aquí hay implícita una definición des-esencializadora de la relación entre danza e identidad, que ciertamente resulta instrumental para aquellos grupos que, especialmente en Lima, están implicados en el proyecto de aprender a bailar las danzas de Paucartambo, al mismo tiempo que en la necesidad de legitimar sus versiones como *auténticas*.

Pero esta estrategia de autenticación de las danzas en Lima ha encontrado resistencia en la posición de aquellos grupos que en la misma ciudad están preocupados por mantener el control sobre sus danzas frente a la aparición de nuevos grupos de danzantes de orígenes diversos. Estos argumentan que no es posible conocer ni aprender verdaderamente una danza recurriendo a la documentación visual²³, debido a que esta no garantiza el acceso a su versión auténtica. Según estos argumentos, ninguna filmación contiene el verdadero significado y saber de una danza. El único valor que atribuyen a los registros visuales es que promueven ocasiones sociales, ya que los danzantes se reúnen a verlos y, de ese modo, es posible evocar la memoria que los mismos danzantes, y en especial los viejos, guardan sobre las danzas y sus significados. Para un aprendiz, entonces, el conocimiento no está contenido en las imágenes sino en las palabras, los recuerdos y los gestos de los danzantes mayores que pueden ser evocados. Estos argumentos contienen una noción particular de lo que es conocimiento, definido en términos de evento y no de representación objetivada de la realidad. Desde esta perspectiva, la verdad no existe independientemente de la subjetividad de quien la enuncia. Los danzantes del *qhapaq qolla* en Lima, por ejemplo, apelan a la autoridad de su caporal que se sustenta en su condición de nacido en Paucartambo y de haber bailado en el pueblo.

Los argumentos a los que distintos individuos y grupos recurren en el debate por la autenticidad llevan implícitas teorías y definiciones acerca de la danza, la cultura, la identidad y de la relación entre ellas. Algunas de estas suponen relaciones esencialistas entre cultura e identidad, mientras que otras se basan en enfoques de tipo constructorista. Ambas posiciones

23. El grupo más radical dentro de esta línea en Lima incluso cuestiona mis métodos de trabajo etnográficos, pues afirma que nunca podré entender ni aprender el sentido de sus danzas porque solo tengo acceso a las imágenes y a lo que puedo ver de manera superficial en la performance festiva.

son utilizadas estratégicamente con el fin ya sea de legitimar la apropiación de una danza, o de mantener la exclusividad sobre ellas. La afiliación a una o a otra depende, en gran medida, de la posición desde la cual los individuos y grupos realizan sus danzas y desde donde hacen sus enunciados, así como del lugar donde buscan colocarse.

Desde un punto de vista antropológico, el tema de la reproducción visual de la fiesta y las danzas plantea un problema importante en el plano de la representación y de la lucha por el poder por la representación. Y es que el mismo registro visual de la fiesta crea una realidad aparte que ha empezado a ser tomada como referente de autenticidad. El registro visual fija la realidad y la objetiviza de tal modo que la hace factible de ser referida como argumento en un debate.

He podido observar en el contexto limeño, por ejemplo, que las personas que administran el sistema de mayordomías, que son de origen cuzqueño pero no paucartambino, y que usan este espacio de representación para la creación y consolidación de una identidad cuzqueña en Lima, cuyo referente es departamental y de clase, además de étnico, entran en debate con la mayoría de los danzantes que sí reivindican a Paucartambo como el “*lugar de origen*” y como su referente de identidad²⁴. En estos debates, cuyo tema central es el de la autenticidad de la fiesta y danzas paucartambinas recreadas en Lima, los mayordomos hacen referencia de manera recurrente a las filmaciones de la fiesta en Lima, que ellos mismos han registrado en años anteriores. De ese modo la “costumbre”, la “tradicción” a la que estos apelan es la de la fiesta en Lima de algún año anterior, objetivada en un documento visual.

Al tomar la filmación como referente de autenticidad, se está liberando la fiesta tanto de su referente territorial –“así como se baila en el pueblo”- como de su referente histórico –“así como se bailaba antiguamente”. Además, se revoca la autoridad de personas específicas que son reconocidas como guardianas del conocimiento de la tradición auténtica. Por otro lado, el referente de autenticidad está materializado en la filmación al punto que distintas filmaciones pueden ser referidas en el debate, ya que en reali-

24. Los grupos vinculados al sistema de mayordomías se construyen como grupo haciendo referencia a su origen cuzqueño, pero sobre todo aludiendo a su condición profesional y socioeconómica en Lima. Su identificación con Paucartambo no se da en términos del pueblo como “lugar de origen” (con los respectivos sentimientos de nostalgia que esto implica), sino en términos de Paucartambo como “Provincia Folclórica del Cuzco”.

dad cada registro constituye un referente de legitimidad en sí mismo. Es así que otra de las maneras que los danzantes han ensayado para responder a los argumentos de los mayordomos, es contraponer las filmaciones de la fiesta en Lima de un año particular con las de otros años, o las filmaciones de la fiesta en Lima con las de la fiesta en Paucartambo.

Pero si bien el referente visual des-historiza y des-territorializa los referentes de autenticidad, no los anula ni reemplaza, sino que coexiste con ellos de tal modo que cualquiera de ellos puede ser evocado de manera estratégica e instrumentalizado de acuerdo con una agenda particular. Mientras que los *qhapaq qolla* de Lima des-legitiman el referente visual como argumento de autenticidad, los antiguos danzantes del *qhapaq qolla* en Paucartambo, por el contrario, lo invocan con el fin de desautorizar a los jóvenes que bailan hoy y que habrían tergiversado la danza. En este contexto particular el ex-caporal hace referencia estratégica a una cinta grabada en el último año que él bailó, para fortalecer así otros dos referentes de autenticidad: por un lado, el referente temporal –“así como se bailaba antes”- y, por el otro, su propia autoridad como ex-caporal.

Conclusiones

Es tarea de la antropología reflexionar críticamente en torno del concepto de cultura y de la noción de *diferencia* que de ella se desprende. El multiculturalismo, como discurso ideológico y académico, surge justamente en un contexto histórico particular donde la cultura ha adquirido nuevos significados y potencialidades convirtiéndose en un espacio efectivo para la acción política. Pero es justamente en este contexto de lucha política e ideológica, que no está libre del juego hegemónico, que la *diferencia* puede ser reificada, dando lugar a posturas autoritarias y discriminadoras²⁵. Es precisamente en este sentido que hay que mantener una mirada crítica. Por lo tanto, en lugar de asumir la *diferencia* como un hecho cultural dado, es importante enfocarse y entender el juego político que subyace a la creación de *diferencias* culturales y definición de identidades étnicas. En otras palabras, preguntarse qué repertorio cultural es reivindicado como propiedad cultural, quién lo reivindica y desde qué posiciones y con qué agendas es formulado tal reclamo. De lo contrario, caeríamos en el error de asumir

25. Al respecto ver el artículo de Terence Turner (1993) que discute el papel que puede tener la disciplina antropológica en términos de un aporte crítico a la reflexión y activismo multicultural.

aquellos discursos que han logrado hegemonía en un contexto histórico particular como una verdad antropológica.

En este sentido cabe señalar otro punto importante, que se refiere al hecho de que el propio discurso antropológico -y el tipo de clasificaciones y di-visiones que en él se propone- no se encuentra fuera del debate por la *autenticidad* que aquí he expuesto. En otras palabras, los antropólogos también somos agentes sociales y por lo tanto no somos ajenos a la “lucha por la representación”. Aunque aquí no voy a incidir en el tema, son múltiples y conocidas las instancias en las que las etnografías de los antropólogos han sido instrumentales y constitutivas del proceso cultural y de formación de identidades locales y étnicas. El artículo de Diez, en esta misma publicación, se refiere a las etnografías sobre Tupe como una más de las múltiples voces que inventan y construyen “la cultura de Tupe”. Ante la imposibilidad de un “punto de vista neutro”, así como ante la inevitabilidad de que las etnografías, como productos culturales, circulen y puedan ser apropiadas, los antropólogos tenemos una doble exigencia: por un lado, la constante reflexión crítica y, por el otro, la necesidad de asumir responsabilidad por lo enunciado.

Para terminar quiero resumir lo expuesto en cinco puntos:

1. Se han privilegiado los repertorios lingüísticos como el rasgo principal y expresión viva de grupos étnicos distintos y, por lo tanto, las políticas de reconocimiento y derecho a la diferencia se centran en la protección y promoción lingüística. El privilegio del lenguaje y las subsecuentes identificaciones entre lenguaje y razón, y entre lenguaje y cultura surgen en un contexto histórico particular que corresponde al desarrollo de la ciencia positivista, la formación de los Estados nacionales y la hegemonía política y cultural de la burguesía letrada. En este sentido quiero llamar la atención sobre la importancia y vigencia de otras formas culturales, como las manifestaciones festivas y coreográficas que acá he presentado, en tanto formas discursivas y estrategias de constitución, transformación, negociación y legitimación de diferencias étnicas.
2. He tratado además de argumentar que la etnicidad constituye un campo de confrontación, en el que se hace uso de manera estratégica de argumentos diversos con el fin de legitimar repertorios culturales o de mantener la exclusividad sobre ellos.
3. La manera de entender la identidad étnica en el contexto de migración y globalización tiene que ser reformulada en el sentido de que

- hoy ya no necesariamente constituye una subjetividad unívoca, continua, ni adscrita a un territorio. Los paucartambinos se inventan como tales en momentos y lugares particulares, y a través de recursos rituales y coreográficos que encuentran expresión en un calendario y en lugares y monumentos particulares (la iglesia, el cementerio, la plaza). Fuera de los límites de tales paisajes culturales, que naturalmente son permeables, un mismo sujeto puede ser y sentirse parte de otra configuración, ya sea étnica, nacional, de clase, generacional o de género.
4. La *indigenización* de la identidad *mestiza paucartambina*, a la que he aludido, significa una redefinición de los referentes territoriales y étnicos, que aluden tanto a la permeabilidad de las fronteras espaciales entre el pueblo y la provincia, como a la permeabilidad de las fronteras étnicas entre indios y mestizos. Es decir que procesos como el de *indigenización* de las danzas no significa hacerse más *indio*, así como las transformaciones que sufren las fiestas y danzas en el contexto actual tampoco significan una transformación de lo tradicional a lo moderno o de lo local a lo global. De lo que se trata es de la manipulación de viejos y nuevos referentes de identidad frente a los cuales distintos individuos y grupos toman posición y utilizan estratégicamente para constituirse como grupos y negociar su relación con “otros”.
 5. El contexto actual presenta un dilema en el sentido de que cuando la cultura adquiere nuevos significados y potencialidades, convirtiéndose en un espacio efectivo para la agencia política, así como en recurso económico, se abren espacios y recursos nuevos para la producción cultural; pero al mismo tiempo aparece el peligro para grupos particulares, ante la aparición de nuevos agentes, de, rápidamente, perder el control sobre los propios repertorios culturales. En este contexto algunos responden recluyéndose o afirmándose en discursos esencialistas y discriminadores –algunos danzantes los acusan de “fundamentalistas”-, mientras que otros toman el riesgo “liberando sus danzas” y argumentando en el sentido que la cultura y la identidad se construyen –estos a su vez son acusados por otros de estar “mercantilizando” las danzas-. En el contexto de este dilema se dan los encuentros y las confrontaciones interculturales a través de las cuales se diseñan hoy en día las distintas maneras de ser *diferentes* y de relacionarse con “otros”.

Bibliografía

- Auge, Marc (1993). *Los “no lugares”. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Bigenho, Michell (2001). “¿Por qué no todos sienten nostalgia? Letra de canciones y performance en Yura y Toropalca (Potosí Bolivia)”, en Cánepa, Gisela (editora). *Identidades representadas: performance, experiencia y memoria en los Andes*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Bourdieu, Pierre (1991). *Language & Symblic Power*. Edited and Introduced by John B. Thompson. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Trans. R. Nice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cánepa, Gisela (2000). “Poder in-corporado. La constitución de autoridad en las comparsas andinas de danzantes tradicionales”, en Ansión, Juan; Alejandro Diez y Luis Mujica (editores). *Autoridad en espacios locales: una mirada desde la antropología*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- (1989). *Máscara, transformación e identidad en los Andes*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Csordas, Thomas J. (ed.) (1994). *Embodiment and Experience: The Existential Ground of Culture and Self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comaroff, Jean y John Comaroff (1992). *Ethnography and the Historical Imagination*. Boulder, San Francisco, Oxford: Westview Press.
- Connerton, Paul (1989). *How Societies Remember*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CJACC-P (1971). “WAYNA AYLLU: tradición de Mama Carmen”, en *Revista del Centro Juventud de Acción Cívico Cultural Paucartambo*. Año 1. N° 1. Pp. 11-12.
- De la Cadena, Marisol (2000). *Indigenous Mestizos: The Politics of Race and Culture in Cuzco, Peru, 1919-1991*. Durham & London: Duke University Press.
- (1991). “Las mujeres son más indias: etnicidad y género en una comunidad del Cuzco”, en *Revista Andina*. Año 9.
- (1990). “De utopías y contrahegemonías: el proceso de la cultura popular”, en *Revista Andina*. Año 8. N° 1. Julio.
- Diez, Alejandro (2001). “Cambia lo superficial...¿Cambia también lo profundo? La fiesta de la Virgen de las Mercedes en Sechura”, en Cánepa, Gisela (editora). *Identidades representadas: performance, experiencia y memoria en los Andes*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Feld, Steven y Keith Basso (1996). *Senses of Place*. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press.

- Fernández, James (1986). *Persuasions and Performances. The Play of Tropes in Culture*. Bloomington: Indiana University Press.
- Foucault, Michel (1979). *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. New York: Vintage Books.
- Ivy, Marilyn (1995). *Discourses of the Vanishing. Modernity, Phantasm*. Japan, Chicago and London: University of Chicago Press.
- Mendoza, Zoila (2001). “Definiendo al folklor: las identidades indígenas y mestizas en movimiento”, en Cánepa, Gisela (editora). *Identidades representadas: performance, experiencia y memoria en los Andes*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- (2000). *Shaping Society through Dance. Mestizo Ritual Performance in the Peruvian Andes*. Chicago y Londres: University of Chicago Press.
- Poole Deborah (2000). *Visión, raza y modernidad. Una economía visual del mundo andino de imágenes*. Lima: Sur Casa de Estudios del Socialismo.
- (1994). “Performance, Domination and Identity in the Tierras Bravas of Chumbivilcas (Cusco)”, en Poole, Deborah (ed.). *Violence, Power and Cultural Identity in the Highlands of Southern Peru*. Western Press.
- Ramos, Carlos (1996). *Paucartambo. Testimonios de su patrimonio natural y cultural*. Cuzco.
- Savigliano, Marta E. (1995). *Tango and the Political Economy of Passion*. San Francisco: Westview Press.
- Strathern, Andrew J. (1996). *Body Thoughts*. The University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Turner, Terence (1993). “Anthropology and Multiculturalism: What is Anthropology that Multiculturalists should be Mindful of it?”, en *Cultural Anthropology*. 8 (4). Pp. 411-429.
- Vich, Víctor (2001). *El discurso de la calle. Los cómicos ambulantes y las tensiones de la modernidad en el Perú*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Villasante, Segundo (1980). *Paucartambo: provincia folklórica Mamacha Carmen Tomo II*. Cuzco: Editorial León.
- s.f. *Tricentenario de la Cuadrilla Mayor Qhapaq Negro de Paucartambo 1694-1994*. Serie Paucartambo – Tomo V. Biblioteca de Arte y Cultura del Cuzco, Cuzco.

Comentarios

Jürgen Golte

Este bloque del seminario, como los otros, parte del concepto de “interculturalidad”. Mal o bien acepto este eufemismo porque incluye la posibilidad de reorganizar las relaciones interétnicas que en el Perú de los últimos siglos han estado profundamente signadas por la “jerarquización étnica”, la “dominación étnica” y la “subordinación étnica”. El hecho de que las tres exposiciones, que me toca comentar, ubican sus sujetos de investigación en los sectores subordinados no deja de echar luces sobre la posición de los antropólogos en esta historia. La construcción de la etnicidad de cierta manera nos evoca la noción de construcciones permanentes. En cambio los tres trabajos nos sugieren que hubiera sido mejor hablar de deconstrucción y reconstrucción constantes de etnicidades. Pero primero quiero comentar brevemente cada uno de los trabajos.

Este ensayo de Javier Ávila sitúa los fenómenos descritos por él en el contexto de la “globalización”. Entendiéndose esta como un proceso que liga a todos los ambientes del mundo entre sí en mayor o menor intensidad y cuyas lógicas deberían ser estudiadas. Pienso que la aventura de agregar un concepto más a la falta de precisión que ya existe en el de la globalización, el de la “glocalización”, no resulta muy afortunada. Puesto que la globalización es un proceso que por definición liga el ambiente mundial con el local, el neologismo no añade nada, salvo algo más de confusión.

Ahora, las observaciones de Ávila sobre los cambios en el culto al “Señor de Qoyllur Riti”, y de paso en el Apu Ausangate, son importantes. El análisis, sin embargo, trabaja con categorías que son externas tanto al significado del culto al Apu Ausangate, como al ritual de Qoyllur Riti, como por ejemplo las de “indígenas” y “desindigenización”. El proceso de cambio tal como lo describe Ávila no deja de tener un sabor a construcción esencial y ahistórica tanto de los pobladores del sur andino, como de sus costumbres. Si uno quisiera apelar a un significado que englobe los diferentes tipos de relaciones existentes entre quienes se identifican por ayllus, barrios, afiliaciones étnicas, laborales, regionales y devocionales, y las formas de relación que se establecen entre la divinidad Apu Ausangate y sus feligreses, se hubiera podido anotar que, desde las primeras referencias que se hacen a Apu Ausangate

en el siglo XVI, se la define como una divinidad que relaciona la vida cotidiana de los pobladores con una instancia superior y que confiere una autentificación sagrada a las divisiones sociales y los actos cotidianos.

Partiendo de una tipificación de este tipo, los fenómenos descritos aparecerían no tanto como indicadores de una tendencia a la desautentificación de la fiesta, sino todo lo contrario. Las identidades de los pobladores del sur andino van cambiando, las sociedades aldeanas campesinas van desterritorializándose, sus pobladores se integran cada vez más a un mundo nacional e internacional con una división acentuada de trabajo. La diversificación en las metas de la vida y la parafernalia que acompaña las existencias, incluso la dolarización, son fenómenos que no solamente aparecen en el nivel ritual, sino que realmente han acontecido. Sin las muletas de una antropología esencialista, “orientalista” (Said) o “andinista”, los procesos no aparecerían como rupturas sino como continuidad. Por ejemplo, cuando Ávila recurre a los Qeros, estos íconos de la antropología cuzqueña de la invariabilidad de la vida “indígena” en la construcción de una dicotomía entre un pasado auténtico y un presente corrupto, quiéralo o no, cae en la trampa de quitarle a la gente del sur andino la posibilidad de redefinirse en sus propios términos, de redefinir sus fronteras étnicas y las formas de sacralizar su cotidianeidad.

La exposición de Alejandro Diez Hurtado se centra en el análisis de las formas de expresión y políticas culturales de la cultura tupina. Este trabajo se inscribe tanto en la historia de la construcción de los “otros” de la antropología peruana, como en una versión ya más bagatelizada de discursos sobre “los otros” comerciables desarrollados en los medios de comunicación. Finalmente, también trata de discutir los puntos de vista de los tupinos o, por lo menos, de una parte de ellos. Todo esto junto crea la imagen de un autor que es parte de la misma monografía que nos ofrece, a pesar de mostrar a lo largo de todo el texto instancias de distanciamiento “científico”.

Con el propósito de ordenar mi propia percepción de lo que nos ha expuesto Alejandro Diez quisiera subdividir las distintas percepciones en cuatro instantes diversos, que a lo mejor corresponden a cierta secuencia.

1. En un primer instante hay una comunidad que en sus características se asemeja a muchas otras en la vertiente occidental de los Andes en el departamento de Lima. Hablan una lengua particular, pero esta no es un fin en sí, sino una forma de comunicarse sobre la vida que transcurre en la cotidianeidad de agricultores y ganaderos.
2. En un segundo instante Tupe se convierte, gracias a que se entiende que su lengua es particular, y a que se le adscribe cierta antigüedad,

en una pieza de la “otredad” conservada que postula el indigenismo. Y en tanto Tupe se convierte en objeto de discursos sobre un proyecto nacional indigenista cae en manos de los antropólogos que, evidentemente, actúan bajo las premisas puestas por Valcárcel en la fundación académica de la antropología.

3. En un tercer instante, la otredad “objeto” es desvinculada del proyecto nacional e incorporada a un proyecto de comercialización, que convierte al objeto en mercancía turística. Es interesante el paralelismo con el caso de Taquile, que las mismas personas de la Escuela de Antropología fundada por Valcárcel investigan a fines de los cuarenta y principios de los cincuenta (José Matos Mar y Rosalía Ávalos). Los dos sitios posteriormente se convierten en “objetos culturales mercancía”, que reciclan la notoriedad que han alcanzado por medio del indigenismo político.
4. Un cuarto instante me parecería ser aquel en el cual los mismos tupinos, para insertarse ventajosamente en el mercado, incluyen el discurso sobre su “otredad” a su identidad externa. Por cierto que es una identidad externa, ya que la “interna” en este caso es marcada por la inserción a las valoraciones del mercado nacional.

No estoy completamente seguro si reproduzco las intenciones de Alejandro Diez en esta secuencia de bloques, probablemente él nos podría abreviar su discurso de una manera más clara. Sin embargo, supongo que su discurso requiere de una estructura que construya el texto a partir de aseveraciones gruesas sobre la materia, y nos explicita su argumento.

La tercera exposición de Gisela Cánepa Koch evade las trampas de la esencialización, propia de la antropología, y traslada el debate, que venía criticando en el trabajo de Javier Ávila, a la dinamicidad de los actores sociales. Esencialidad y autenticación en su trabajo son recursos para conquistar y definir espacios sociales, atribuirse significados, identidades y andamios con los cuales los actores construyen sus existencias. El antropólogo queda en el plano del observador y analista.

En este sentido el trabajo de Gisela Cánepa resulta más coherente. Lo que me preocupa es que carece de un elemento que Javier Ávila sí tematiza -si bien no entra a un análisis pormenorizado-, al situar los fenómenos descritos en el contexto de la globalización, el de la urbanización. Es a partir de estos procesos que se estarían cambiando las reglas, redefiniendo los rituales y la parafernalia de los acontecimientos.

En este sentido su trabajo se inscribe en la misma línea de “Los señores del Gran Poder” de Javier Albó y Matías Preiswerk, que muestra cómo en la La Paz del siglo XX surge un culto, las danzas, la política, la economía y la autodeterminación de la población paceña en una tradición derivada de la cultura aymará y su vinculación entre la cotidianeidad y un horizonte sagrado. Si bien en algunos atisbos Gisela Cánepa hizo observaciones que vinculan lo descrito con su contexto, este queda vago o tan general que no se puede convertir en un andamio para contextualizar “las políticas de representación”, y los intereses involucrados en la construcción de verdades esenciales y auténticas. No estoy invocando a un funcionalismo simple, sino a una contextualización del entorno simbólico.

La posición de relatora que Gisela Cánepa asume en este sentido resulta ser la más fácil, pero no permite avanzar en la comprensión del significado. Dicho de otra manera, y esto vale también para el trabajo de Ávila, los fenómenos descritos se pueden adscribir a personas, que se identifican por ejemplo por el origen y por los ascendientes. Pero creo que es igualmente cierto que gente del mismo origen o con los mismos ascendientes no echa mano a recursos simbólicos y de sacralización, enraizados en una recreación cultural constante cuyos antecedentes se puede rastrear en el pasado prehispánico. Cómo se puede dirimir entre los unos y los otros, o ¿de dónde nace la direccionalidad en los actos de los humanos involucrados? El aislamiento del objeto “Virgen del Carmen y autorrepresentación en bailes” tiene fronteras impuestas por la antropóloga y no se halla en sí. La descripción densa de Gisela Cánepa en este sentido no es la descripción densa de Clifford Geertz. Este, desde sus “Peddlers and Princes” trata de entender cómo los antecedentes culturales influyen la direccionalidad de la selección y reproducción ampliada de cultura. Y esto es lo que me parecería ser el tema acá “Multiculturalidad, política y globalización”; es en última instancia la pregunta por la direccionalidad y la selectividad que adquiere el devenir en un momento histórico en el cual todos están comunicados.

Gisela Cánepa, al aislar su tema desde una tradición de la antropología y no a partir de una “observación”, queda circunscrita por ciertos límites. Dentro de los límites impuestos por ella misma puede ser “observadora”, pero los límites la traicionan. Como ella misma observa en sus palabras introductorias, citando a Bourdieu, “...la demarcación de fronteras de identidad es ‘un caso particular de lucha por la clasificación’, y en ese sentido también un ejercicio de poder ya que a través de ella se impone ‘una visión del mundo social basada en la división’...”

Para terminar mis comentarios, los tres casos comentados muestran una redefinición constante de límites, de contenidos, y de identidades en un contexto signado por la reorganización de la sociedad peruana en el marco de la globalización o mundialización. Los casos en este sentido muestran la regla. Los antropólogos, acostumbrados por los clásicos a construir modelos ahistóricos de sociedades inmutables, con adscripciones fijas de identidades, se ven de repente en un medio globalizado que, definitivamente, les quita la base para construcciones de este tipo.

En este sentido la globalización es un reto no solo para la gente y los pueblos, sino también para los antropólogos mismos. Deben redefinir sus acercamientos teóricos y metodológicos. Tienen que entender que el mundo de sus sujetos flota entre cambios constantes. Conceptos de cultura o de etnicidad que no partan de una redefinición constante de los sujetos en cuanto a sus identidades y sus hábitos, es decir, que no se entiendan como imbuidos de constante dinamismo, se han vuelto obsoletos. Lo otro es el contexto o, mejor dicho, la interacción constante entre ambiente global y sociedad local. Esta impone no solo dinamicidad, sino dirección y selectividad. Estamos lejos de poder postular autonomías para ningún grupo. Si no queremos acompañar el proceso simplemente con descripciones que de por sí resultan caducas en el momento de su producción, tenemos que entender esta direccionalidad y selectividad. Los tres trabajos comentados, en mayor o menor grado, se inscriben en esta tarea. Quizá falte en ellos, y en todos nosotros, la determinación de una ciencia que entienda el conocimiento, cualquiera, como una herramienta para pensar futuros posibles.

IV.

Educación intercultural

Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política

Madeleine Zúñiga
Modesto Gálvez

Proceso educativo, reformas y políticas educativas

Los intentos de reforma del sistema educativo en nuestro país se han caracterizado por no llegar a plasmarse en cambios sustantivos en el aula, que es el contexto donde finalmente debieran ocurrir. Los cambios en las prácticas educativas han sido más bien producto de la acumulación de modificaciones y de la incorporación de algunas innovaciones, aunque no han logrado la erradicación de formas obsoletas de enseñanza. En consecuencia, una imagen generalizada de la educación peruana es la de un sistema atrasado, tradicional en el sentido de desfasado, el cual es urgente reformar o modernizar. Por estas razones, se puede colegir que el sistema educativo, en el nivel nacional, no ha cambiado sustancialmente y que una tarea pendiente es su completa renovación.

En gran medida, por esta visión agónica de la educación, cada gobierno ha sentido que debe formularse un nuevo proyecto educativo, lo que muchas veces implica dejar inconclusos cambios en proceso o hacer un viraje para retornar a planteamientos que se creían ya superados. Se entiende que cada gobierno produzca nuevos dispositivos en relación con la educación nacional; sin embargo, la ineficacia del servicio que ofrece el sector educación sigue siendo una constante. Bajo el argumento de la carencia de presupuesto y la priorización de otros sectores como vivienda, transporte y comunicaciones, industria y turismo, a lo cual se suma el constante incremento del presupuesto de defensa para hacer frente a conflictos externos o internos o a desastres naturales, el presupuesto asignado a educación siempre ha sido insuficiente, aun para atender cambios parciales, por limitados que fueren.

El tema de la asignación presupuestal es clave porque expresa el real interés de los gobiernos en el desarrollo de la educación. El débil impulso al desarrollo educativo y la limitada asignación presupuestal se pueden explicar por la falta de voluntad política de las clases dirigentes, las cuales no

tienen intereses inmediatos en la educación pública. Es evidente que a las élites no les afecta directamente el bajo nivel de la educación del país por cuanto ellas resuelven sus necesidades educativas al margen de la educación pública a través de la educación privada. En efecto, desde que se hizo evidente el deterioro de la educación estatal, allá por la década de los cincuenta del siglo pasado, las élites migraron hacia colegios religiosos que se formaron para albergar a estos sectores sociales y, de manera sintomática, hacia las escuelas y colegios creados por y para las colonias extranjeras. Con ello se renueva el carácter aristocrático, por exclusivo, colonial y extranjerizante, de la educación de las élites peruanas.

El hecho de que los grupos dominantes -y también sectores altos o diferenciados de las clases medias- resuelvan sus intereses educativos de esta manera genera efectos directos en el sistema educativo y en la sociedad peruana. En primer lugar, las élites, que serían las llamadas a propugnar un nivel de unidad ideológica y cultural del país utilizando, entre otros mecanismos, la instrucción pública, no lo intentan porque se recluyen en las instituciones privadas.

En segundo lugar, ante el desinterés de las élites en la educación pública, esta queda librada al azar, a los vaivenes de la coyuntura, sin recursos políticos ni económicos, razón por la cual el conjunto de la educación pública queda excluido del proceso de desarrollo.

En tercer lugar, se produce un vacío de poder en el campo educativo pues no se logra reemplazar a las élites. Esta forma de estructurar el poder en el terreno educativo es lo que explica la dificultad para alcanzar consensos en este campo y da lugar a que existan tantas propuestas como grupos de interés se constituyen, aunque sea de manera transitoria, o que las discrepancias respondan a interpretaciones o visiones que algunas veces solamente tienen que ver con asuntos particulares y no de carácter público y de interés general. Esta situación se expresa en el reclamo por un acuerdo nacional por la educación y en un intento por que el Estado y la sociedad civil definan lineamientos educativos que se plasmen en acciones perdurables que logren una auténtica transformación de la educación.

En cuarto lugar, la educación privada elitista alcanza altos niveles de calidad, de forma que profundiza la escisión de carácter estamental en la sociedad peruana: haber transitado por determinados centros educativos resulta un símbolo de distinción y de pertenencia a determinados sectores; la procedencia, según institución educativa, da lugar a que las personas sean valoradas en función de las instituciones educativas donde estudiaron, al margen de las capacidades personales.

Por todo lo expuesto, concluimos que la falta de voluntad política en el terreno educativo expresa una profunda escisión en la sociedad y la exclusión de toda la educación pública, exclusión que implica inequidad junto a falta de calidad. De aquí que las políticas educativas presenten un marcado carácter errático: falta de coherencia, desmedido énfasis en ciertos aspectos según épocas, coyunturas o modas, carencias básicas, y retroceso o desmantelamiento repentino e injustificado de algunas medidas o incluso de reformas completas.

En este panorama, encontramos momentos en los que se han hecho esfuerzos por elaborar políticas que impulsen una auténtica transformación del sistema educativo, ya sea partiendo de un análisis y una reflexión sobre la sociedad peruana nacidos en el marco de ideologías claramente identificadas o, más recientemente, a la luz de corrientes pedagógicas que se difunden en la región latinoamericana y en el mundo, bajo el prisma de la globalización. En lo que concierne a la educación de la población indígena, en el mismo marco de los intentos de reformas educativas, se han emitido políticas específicas que merecen nuestra atención. Por tal razón, esta ponencia se centra en el análisis de dos políticas de educación para poblaciones indígenas, sobre cuya base continuamos nuestra reflexión sobre la necesidad de una nueva política de educación bilingüe intercultural, que parta de premisas que posibiliten su enraizamiento en los procesos sociales y pedagógicos que se desenvuelven en el país y en respuesta a nuestra reconocida diversidad social, cultural y lingüística.

Educación para indios y educación indígena

Antes de abordar el tema central del trabajo, creemos necesario explicitar por qué es importante hacer la distinción entre educación para indios y educación indígena en el Perú. Indio es una categoría que se asigna a la población indígena, que expresa un complejo de prejuicios gestados desde la colonización y que es la base de su exclusión. El prejuicio se convierte en un instrumento de opresión y, más aún, con la categoría indio se pretende uniformizar a la pluralidad de culturas indígenas bajo una misma denominación. Algunos prejuicios están sustentados en una percepción carencial de la población nativa que, en unos casos, da lugar a posiciones humanitarias que la consideran como desvalida y, por tanto, merecedora de ayuda. En una posición extrema, donde se exacerbaban los prejuicios, surgen las posiciones racistas y genocidas. Existen también prejuicios que podríamos calificar de pro indígenas, los cuales van desde el entusiasmo

indigenista hasta otro tipo de extremismo, el del fundamentalismo indianista. Una educación para indios es la que se basa en este concepto errado.

Indígena, en cambio, es la denominación de una realidad: indígena significa originario de un lugar y distingue a aquellas personas pertenecientes a pueblos que vivían en sus tierras antes de la Colonia. La educación indígena, por tanto, es un derecho que tienen los pueblos indígenas o pueblos originarios. Este es el sentido que tiene el término en el *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*, aprobado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1989. El Convenio 169 ha sido suscrito por el Perú y por él se reconoce que los indígenas tienen vigentes, total o parcialmente, su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus aspiraciones sociales, económicas y culturales, los cuales deben tenerse en cuenta en los programas educativos que los atañen. Es más, estos deben “*desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares (...)*” (Art. 27).

Uno de los rasgos de los indígenas es su diversidad, pues varían de país en país e inclusive en un mismo territorio. Asimismo, varía la condición de los indígenas en su relación con el Estado y con su autopercepción. Es conveniente recordar, además, que, como cualquier cultura, las culturas indígenas están sujetas al cambio. Por lo tanto, en los programas educativos y en cualquier acción que las involucre, debe evitarse caer en posiciones esencialistas que tienden a verlas como sociedades cerradas y estáticas. Hecha esta distinción entre educación para indios y educación indígena, es necesario señalar que no son pocas las veces que la educación indígena se contamina con elementos de la educación para indios.

La educación para indios se planteó tenuemente en la formación de la República (siglo XIX) como un asunto de humanidad. En el debate político y académico que tuvo lugar en torno de la construcción de la patria y la formación de la nación, los indígenas no fueron tomados en cuenta y efectivamente no tuvieron cabida en los proyectos políticos que levantaron los liberales de la época frente a los caudillos conservadores. Salvar a los indios era el propósito de aisladas voces cristianas ante la indiferencia, marginación y, sobre todo, frente a las posiciones racistas y genocidas vigentes y recurrentes, que consideraban que era inútil educar a los indios.

Posteriormente, la educación para indios se planteó desde una perspectiva pro indigenista, es decir, desde una visión y actitud a favor de los indígenas marcada por el entusiasmo. Con variantes, el planteamiento central era que con la educación el indígena podría mejorar sus condiciones de vida y su estatus social. Frente a esta perspectiva González Prada (segunda

década del siglo XIX) y después Mariátegui sostuvieron que el problema del indio no era educativo sino político y social y que pasaba por resolver el problema de la tierra y del latifundio con su expresión política, el gamonalismo. A partir de esto, la preocupación por la educación de los indios se vio relegada a un segundo plano. Como consecuencia de estos planteamientos pro indígenas se dio la Ley de Comunidades, por la cual se otorga el estatus de *campesino* a los indígenas. Si bien este reconocimiento era lícito e implicaba un avance frente al gamonalismo, influyó para que la preocupación por el reconocimiento de las identidades étnicas se dejara de lado. Después de la emisión de esa ley, la defensa de los intereses de los indígenas radica más en su identificación como campesino comunero que en ser identificado como quechua, aymara, candoshi o chayahuita.

El tema de la educación para indios es retomado cuando se desarrollan los programas de integración de la población aborígen en las décadas de los cincuenta y los sesenta del siglo XX, que surgen como iniciativa de organismos internacionales y que son aceptados rápidamente por el Estado peruano. En la misma denominación de los programas se revela el carácter integrador que se asignaba a la educación, aunque las acciones concretas de estos programas en el campo educativo fueron muy limitadas. Por esos mismos años, la población indígena es impactada más bien por la educación oficial que expande su cobertura hacia zonas rurales, tanto por iniciativa del Estado como por demanda de la misma población indígena. Lo importante es destacar que el Estado no promueve una educación especial para los indígenas, ya que en el marco de las políticas de integración lo que se busca es incorporarlos a la educación formal que se imparte de manera centralizada y uniforme, sin considerar su condición de indígenas.

A partir de los años setenta, en el marco de otras reformas, en el campo educativo surge una tendencia que retoma como referente la condición indígena y se orienta a lo que actualmente se conoce como educación bilingüe intercultural. Sin embargo, esta no estuvo exenta del riesgo de ahondar la marginación de los indígenas; es decir, no logró romper radicalmente con los antecedentes de la educación para indios. A sus gestores no les fue posible levantar una propuesta viable para los pueblos y poblaciones indígenas y para la sociedad peruana en su conjunto pues, pese a que hicieron una reflexión sobre el carácter de la sociedad peruana, no llegaron a encontrar la forma de dar un tratamiento adecuado a las culturas existentes en nuestro país.

La educación bilingüe en la Reforma Educativa de los años setenta

La década de los setenta fue un momento importante en la historia del país y, particularmente, en la historia de la educación peruana. Entre las diversas reformas sociales que la clase política de entonces buscó desencadenar, quizá una de las más novedosas y prometedoras fue la Reforma Educativa, nacida al amparo de la Ley General 19326 promulgada en 1972. Como todo proceso de cambio que se inicia por decreto tuvo muchos detractores; falló más de una vez en su comunicación con su principal actor, el maestro, y con las comunidades; tardó en ser comprendida y, finalmente, nuevos decretos la suspendieron sin que llegara a completar su ciclo. Sin embargo, entre los cambios que provocó y que probaron ser válidos está la inclusión de un nuevo nivel en el sistema, la educación inicial, y un nuevo modelo, la educación bilingüe para las poblaciones de habla vernácula.

La emisión de la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB) en 1972 y el Decreto Ley No. 21156 por el que se oficializó el quechua en 1975, colocaron al Perú en la vanguardia de la legislación que promovió la educación bilingüe en Sudamérica. Una mirada retrospectiva al sustento legal de la educación bilingüe de los setenta nos lleva al Art. 12 de la Ley General de Educación de 1972, el cual responde a la significativa presencia de sectores de nuestra población con marcadas diferencias culturales y lingüísticas -el rostro humano de nuestra diversidad- y dictamina:

La educación considerará en todas sus acciones la existencia en el país de diversas lenguas que son medios de comunicación y expresión de cultura, y velará por su preservación y desarrollo. La castellanización de toda la población se hará respetando la personalidad cultural de los diversos grupos que conforman la sociedad nacional y utilizando sus lenguas como vehículo de educación (Ministerio de Educación 1972: 29).

Destacamos que el artículo citado se refiere a *todas las acciones educativas*, lo que implica que atañe a los diferentes niveles y modalidades del sistema a los que asisten hablantes de lenguas diferentes del castellano, por tanto, miembros de otras culturas. En las décadas posteriores, el término “castellanización” fue abandonado en los discursos sobre educación bilingüe (EB) pues podía interpretarse como un proceso de “conversión” de los vernáculos hablantes en “castellanos”. Nada más alejado de la intención de ese artículo. La intención pasa a ser expresada como la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua, un derecho que, años más tarde, en 1989, reconoce y promueve el Convenio 169 de la OIT.

El contexto político en el que se formuló la PNEB 1972 se caracterizó por la convicción de un sector de la clase dirigente sobre la necesidad de cambios en las estructuras económicas y sociales del país, vistas como marcadas por relaciones de dependencia y dominación, endógenas y exógenas. En ese contexto, la política de educación bilingüe fue parte de un conjunto de reformas en otros sectores públicos orientadas a superar esas relaciones de dependencia.

El documento se elaboró luego del Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe y sería la primera respuesta oficial a necesidades específicas de la educación peruana. Quisiéramos destacar que los autores de la PNEB 1972 fueron un grupo interdisciplinario con una sólida formación académica¹, a la que unían su experiencia y amplio conocimiento de la rica y compleja realidad nacional, signada por su diversidad lingüística, étnica, cultural y social. Asimismo, su formación humanista les permitía tener una visión integral y trascendente del Perú. La aprobación de la PNEB 1972 fue una conquista de la academia, que abogó en nombre y en beneficio de la población vernácula, para lograr la atención educativa tomando en cuenta tanto su identidad lingüística y cultural, como su situación de postergación social y económica.

Los lineamientos políticos de la PNEB van precedidos de un marco conceptual -con deslindes sobre los conceptos de bilingüismo y bidialectalismo- y un marco social, donde se declara que “El planteamiento de una adecuada política de educación bilingüe debe basarse en una reflexión crítica sobre la problemática socio-económica y cultural del país” (Ministerio de Educación 1972: 8). La lectura y el análisis de los lineamientos y objetivos de la política revelan esa base.

El *primer lineamiento* determina que la política nacional de educación bilingüe estará fundamentalmente referida a la población de lengua vernácula. Se reconoce la existencia de otras situaciones de bilingüismo escolar que involucran a hispano-hablantes y su aprendizaje de lenguas vernáculas o extranjeras, pero ellas no son tratadas en la PNEB.

El *segundo lineamiento* revela una concepción integral de la educación bilingüe, pues se orienta a superar las condiciones de pobreza de los vernáculo-hablantes, sin avasallar sus patrones culturales. El fin último de la educación debe ser modificar sustantivamente las desigualdades socioeconómicas entre los diversos sectores del país, dentro de los cuales destacan las de las poblaciones de habla indígena.

1. La conformaron principalmente lingüistas teóricos y prácticos, antropólogos y educadores.

El *tercer lineamiento*, además de reiterar el logro de un fin político educativo, estipula que la misión de la educación nacional, y de la educación bilingüe como parte de ella, es “la formación de una conciencia crítica de las relaciones entre los miembros de las comunidades...” Una conciencia crítica implica reflexionar sobre las condiciones y las posibilidades y potencialidades del país, de allí que ella sea el punto de partida y la condición sine qua non para llegar a construir una nueva sociedad peruana. El lineamiento se sustenta en una concepción de la educación cuyos objetivos van más allá de los que tradicionalmente se asociaban a la educación formal. La finalidad del llamado a la formación de una conciencia crítica de las relaciones entre los múltiples grupos que conforman el país era lograr la solidaridad nacional de la que seguimos adoleciendo. El texto del lineamiento es el siguiente:

Como parte integral del proceso educativo peruano, la Educación Bilingüe se dirige a la formación de una conciencia crítica de las relaciones entre los miembros de cada comunidad, entre ella y las otras comunidades, como base de una solidaridad nacional. En las comunidades que se encuentren en un acelerado proceso de cambio cultural la educación que respete las formas de la cultura propia permitirá a cada comunidad un acercamiento más libre y selectivo a conductas nuevas. En consecuencia, la Educación Bilingüe se dirigirá a evitar la imposición de un modelo exclusivo de cultura y a propiciar la revalorización dinámica de la pluralidad cultural del país en términos de igualdad (Ministerio de Educación 1972: 9).

La visión sobre la dinámica de la realidad nacional se advierte en la mención a los procesos de cambio cultural donde pueden estar inmersas las comunidades de habla vernácula, lo cual no justifica la imposición de un solo modelo cultural. Aunque la política en cuestión se defina como de Educación Bilingüe, la conciencia de la diversidad cultural es clara; más aún, se es consciente de la complejidad y conflicto presentes en las relaciones entre los miembros de culturas diferentes. De allí que en este lineamiento encontremos antecedentes de lo que luego se denominará Educación Intercultural.

El *cuarto lineamiento* se sustenta en el conocimiento de la realidad lingüística y sociolingüística del Perú, bajo un marco conceptual en gran parte hasta hoy válido. Así, al concepto bilingüismo se añade el de bidialectalismo, aplicado no solo a los vernáculo-hablantes sino también a los hispano-hablantes. Por esta razón, el lineamiento atañe no solo a los

monolingües de habla indígena sino también a los bilingües en lengua vernácula y castellano y, lo más interesante, a los monolingües en castellano que manejan una variedad o dialecto estigmatizado, causa de su discriminación y marginación, comportamientos que deben erradicarse en la sociedad que se aspiraba construir bajo la orientación y concepción de la PNEB 1972. Lo que se plantea, en el fondo, es el trato equitativo a todos los peruanos, sea cual fuere su lengua.

Una política de educación destinada a los vernáculo-hablantes no debe ignorar que estos pueden ser bilingües aun antes de acceder al sistema educativo. El complejo mundo de los bilingües, agrupados gruesamente bajo tipologías como las de bilingües subordinados y coordinados, se toma en cuenta en el *quinto lineamiento*. Su lectura pone en evidencia que hace tres décadas se planteó ya la necesidad de una diversidad de formas de plasmar la educación bilingüe, en las cuales el empleo de la lengua vernácula y el castellano se dará en las diferentes áreas curriculares, pero la intensidad en el uso instrumental de una u otra variará según las características lingüísticas de los hablantes, así como también variarán los procedimientos metodológicos que se elijan para el proceso.

Las lenguas vernáculas se usarán para la educación en las áreas respectivas. La intensidad de su empleo y la selección de los procedimientos metodológicos se adecuarán a la condición de sus hablantes: monolingües de lengua vernácula, bilingües subordinados y bilingües coordinados. Se tomarán en cuenta igualmente las expectativas de cada comunidad y los casos de diferenciación dialectal por interferencia de normas socialmente discriminadas (Ministerio de Educación 1972: 10).

Una observación más en nuestro análisis de este último lineamiento se refiere a que se postula tomar en cuenta las expectativas de cada comunidad con respecto a cómo y cuánto uso de las lenguas vernáculas y el castellano se hará en la educación, pues ellas revelan la conciencia crítica de la situación socioeconómica en la que se encuentran las comunidades, así como sus aspiraciones en este campo. Debemos aceptar que habrá comunidades que desean un acceso pronto al manejo del castellano pues la experiencia cotidiana les asegura que, a mayor uso del castellano, más posibilidades de superar su situación de pobreza, dado que la lucha contra la pobreza para las poblaciones vernáculo-hablantes tiene, en el manejo del castellano, un instrumento clave, al cual se debe acceder por derecho.

Asimismo, este cuarto lineamiento vuelve a hacer referencia indirecta a la población bilingüe en lengua vernácula y castellano y a los hablantes

monolingües de variedades o dialectos del castellano que se apartan de las normas de la variedad prestigiada y son expresión de “*normas socialmente discriminadas*”. Algunas de estas variedades desprestigiadas del castellano corresponden a usuarios indígenas. El sistema educativo concebido como instrumento de transformación social debe prestar especial atención a la complejidad de situaciones de bilingüismo, monolingüismo en lengua vernácula y de variedades prestigiadas y no prestigiadas del castellano. Por esta razón, debemos interpretar este lineamiento teniendo en cuenta los procesos de cambio cultural acelerado en los que se encuentran algunas de las comunidades vernáculas -lineamiento 3-, los que están directamente relacionados con su contacto con comunidades o sociedades no indígenas, con las que establecen relaciones marcadas por el conflicto que generan la discriminación y la marginación.

Los lineamientos antes expuestos sustentan tres grandes objetivos de la Educación Bilingüe en la PNEB 1972, donde se reitera la visión de país de sus autores. Quisiéramos destacar las referencias a la **participación** de las comunidades de habla indígena en el proceso de transformación social que debe generar la educación, la insistencia no solo en el reconocimiento, sino en la **reinterpretación** de nuestra pluralidad cultural y lingüística, y, por último, la visión de un **Perú bilingüe**, con el castellano como lengua común junto a las lenguas originarias, vernáculas o indígenas. He aquí los objetivos:

1. Propiciar, en las comunidades de lenguas vernáculas, la interpretación crítica de su realidad socioeconómica para su participación espontánea, creadora y consciente en el proceso de cambio estructural orientado hacia la eliminación de los mecanismos de dependencia y dominación.
2. Contribuir a la formación de un nuevo hombre en una sociedad justa y digna mediante la reinterpretación de la pluralidad cultural y lingüística del país, con miras a la creación de la cultura nacional.
3. Lograr el uso del castellano como lengua común de la población peruana afirmando, al mismo tiempo, el respeto a la diversidad lingüística y la revalorización de las diversas lenguas vernáculas. (Ministerio de Educación 1972: 10).

Fueron estos lineamientos y objetivos de la educación bilingüe en el Perú los que situaron a nuestro país en la vanguardia de las propuestas de política educativa para las poblaciones vernáculo-hablantes en

Latinoamérica, así como el Decreto Ley de Oficialización del Quechua ya mencionado, estatuto nunca antes logrado por una lengua amerindia. Es necesario destacar que la PNEB de 1972 es una política sobre lenguas en la educación de las poblaciones de habla indígena, que tuvo siempre como marco la diversidad cultural y las condiciones socioeconómicas de esas poblaciones. Por lo tanto, bajo la denominación de “*educación bilingüe*”, el documento constituye un antecedente para una política de lenguas y culturas en la educación del Perú. Su debilidad fue haberse formulado “*fundamentalmente referida a la población de lengua vernácula*”, aun cuando esta fue siempre concebida en su relación con la sociedad nacional.

A fines de los años setenta, se hizo evidente la inviabilidad de las reformas planteadas por el gobierno militar, entre ellas, la reforma educativa. Gradualmente se fue desdibujando o fue perdiendo fuerza el espíritu que animó la PNEB 1972. Sin embargo, pese a que la educación bilingüe no llegó a implementarse en concordancia con los lineamientos expuestos, la idea de una educación bilingüe para las poblaciones indígenas prevaleció. A ello se debe que, aun sin mayores recursos ni apoyo técnico o financiero por parte del Estado, se hayan sostenido diversos programas de educación bilingüe en la zona andina y amazónica.

Las políticas de educación bilingüe intercultural en las décadas de los ochenta y noventa

En estas dos décadas se aprobaron, con un intervalo de apenas dos años, la política de Educación Bilingüe Intercultural de 1989 y la Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural de 1991, la cual regiría para el quinquenio 1991-1995. Los dos documentos asumen la denominación difundida desde la reunión indigenista de Pátzcuaro, México, en 1980 y que ya había sido adoptada por diferentes programas de educación bilingüe en el país a lo largo de esa década, los cuales pasaron a llamarse educación bilingüe intercultural, EBI. Las políticas recogen las inquietudes de estas experiencias de EBI e intentan actualizarse con respecto a las corrientes educativas que prestan especial atención a los componentes o rasgos culturales inherentes en todo proceso educativo.

Los contextos políticos donde se formulan estos documentos son sustancialmente diferentes del que se vivía a inicios de los setenta. En la década de los ochenta el debate en torno de la educación ya no pone énfasis en la estrecha relación entre educación y cambio de la sociedad, sino que más bien tiende a restringirse al carácter y función de la educa-

ción. Con este viraje, no es de extrañar que la educación bilingüe quedara en manos de instituciones y ONG, apoyadas por organismos internacionales, debido a la desatención del Estado.

La ausencia del marco socioeconómico dentro del cual se emiten las políticas educativas hace que no se presente como fin último de la educación -y dentro de ella la educación bilingüe e intercultural- el cambio de la sociedad peruana en su conjunto. De allí, también, la debilidad en la presentación del tema culturas en la educación, aunque la intención es propugnar una educación intercultural. Queremos señalar que esta última afirmación se refiere exclusivamente a los enunciados en los documentos de política nacional, no así a la difusión de los conceptos interculturalidad y educación intercultural y al rico debate académico que en torno de ellos se ha dado en el país y en otros continentes en los últimos años.

La política de educación bilingüe intercultural de 1989

Lo novedoso de la política EBI de 1989 es que, paralelamente a la asunción de la diversidad cultural y lingüística, se inicia la postulación de un país “unido en la diversidad”. Así, uno de los objetivos formulados para la EBI es “Coadyuvar al logro de una identidad nacional caracterizada por la conciencia de un país unido en la diversidad.” Asimismo, la EBI es caracterizada como **democrática** “porque da igualdad de oportunidades a la población de lengua y cultura nativa” y como **popular** “porque está orientada a promover la activa participación de comunidades de lengua y cultura nativas, que constituyen parte de los sectores más deprimidos del país”.

No obstante, dado que esta política -a semejanza de la de 1972- está particularmente orientada a los miembros de las poblaciones de lengua y cultura nativas, no alcanza al resto de la sociedad nacional con quienes debería construirse la unión en la diversidad; no se plantea la necesidad de la superación y eventual erradicación de comportamientos discriminatorios y de marginación que provienen de la población no indígena hacia los ciudadanos de origen indígena. Es en la población no indígena donde debería fomentarse la conciencia de las posibilidades y beneficios de un supuesto país unido en la diversidad.

De otra parte, es importante advertir que en la política de 1989 no se explicita en qué y para qué se promoverá “la activa participación” de las poblaciones indígenas, podríamos asumir que es en la planificación de su desarrollo socioeconómico, en la cual se hace también necesaria la responsable participación de otros sectores de la población nacional. Estos, sin

embargo, quedan indirectamente excluidos de esa responsabilidad pues la política no se refiere a ellos.

La política de educación bilingüe intercultural de 1991

La política de 1991 se sustenta fundamentalmente en el reconocimiento de la pluralidad étnica, cultural y lingüística del Perú, sin entrar a un análisis o caracterización de esa pluralidad y cómo es que afecta o propicia el desarrollo del país. Uno de los fundamentos se refiere a que el “reto histórico de un país heterogéneo consiste en buscar unidad en la diversidad”, búsqueda que se daría principalmente a través de la elaboración de “currículos diversificados que respondan a la pluralidad lingüístico cultural del país” (Ministerio de Educación 1991).

El aporte de mayor valor de esta política es haber formulado lineamientos dirigidos a todos los peruanos y otros específicamente orientados a los vernáculo-hablantes. Se advierte en ello la intención de involucrar a toda la sociedad nacional en un cambio de actitud y valoración de nuestra diversidad cultural, como reza el primer lineamiento de política: “La interculturalidad deberá constituir el principio rector de todo el sistema educativo nacional. En tal sentido, la educación de todos los peruanos será intercultural” (Ministerio de Educación 1991).

En el texto que fundamenta la política, la interculturalidad es “(...) entendida como el diálogo armónico entre culturas que, a partir de la propia matriz cultural, incorpora selectiva y críticamente elementos culturales provenientes de la cultura occidental y de las otras culturas coexistentes en el país” (Ministerio de Educación 1991). Esta afirmación parece no concordar plenamente con el principio de la educación intercultural para todos, pues es evidente que está pensada desde y para los miembros de culturas no occidentales. De otra parte, aun aceptando la naturaleza prospectiva del concepto interculturalidad, pronto se cuestionó la reducción de su contenido al de “diálogo armónico entre culturas.”

En el segundo lineamiento de política, la referencia a la interculturalidad va más allá del “diálogo armónico entre culturas”, al estipular que: “La adopción de la interculturalidad es esencial para el progreso social, económico y cultural tanto de las comunidades y regiones como del país” (Ministerio de Educación 1991). El enunciado abre las posibilidades de pensar y demandar interculturalidad también en contextos no escolares, sin embargo, no se explicita por qué es esencial la relación entre educación y las metas de desarrollo.

El lineamiento de política 5 está dirigido a los hispanohablantes y para ellos la educación intercultural se interpreta como la inclusión de contenidos referentes a las culturas y lenguas existentes en el país. En otras palabras, la aplicación del principio de la interculturalidad para las poblaciones no indígenas se restringe al contexto escolar.

En lo que respecta al carácter multilingüe del país, este se reduce a la concepción de una sociedad donde coexisten poblaciones con lengua materna indígena y sectores de hispanohablantes. Se pierde toda la riqueza de nuestra compleja caracterización sociolingüística; no se toma en cuenta el bilingüismo de las poblaciones indígenas ni lo que él expresa en términos socioeconómicos y de cambio cultural.

El documento de 1991 incluye dos lineamientos de política específicamente referidos a las poblaciones indígenas y campesinas cuya lengua materna sea vernácula. Para ellas se postula “una educación bilingüe además de intercultural”, la EBI, y se expresa que “(...) se fomentará en todos los niveles y modalidades del sistema educativo tanto escolarizados como no escolarizados, a fin de que se logre su implementación progresiva” (Ministerio de Educación 1991).

En los lineamientos sobre aspectos como investigación, currículo, materiales, escritura en lenguas vernáculas, difusión, así como en aquellos que debieron regir en los diferentes grados y niveles educativos, las referencias pasan a ser exclusivamente a la EBI, esto es, a la educación de las poblaciones vernáculo hablantes y sus necesidades de uso de la lengua materna y del castellano como segunda lengua en el proceso educativo; no se menciona la educación intercultural para todos. Por tal razón, no obstante la denominación del documento, este es bastante más una política de lenguas en la educación de hablantes de lengua vernácula que una política que oriente el tratamiento de las culturas involucradas en los procesos educativos bilingües que deben ser también interculturales.

Es interesante señalar que en la elaboración del documento de política EBI de 1991 tuvieron participación las organizaciones indígenas, en especial las de la Amazonía, hecho que se evidencia en la formulación de algunos enunciados, como el que se refiere a la diversificación curricular, para la cual se postula que “(...) será necesario contar con la participación de las organizaciones de base y de las propias comunidades atendidas.” Asimismo, como criterios para seleccionar “zonas o áreas donde se experimente o expanda la EBI”, figura el “Apoyo y participación de las poblaciones organizadas” y “La existencia de recursos técnicos y financieros diferentes a los destinados a educación, de manera que ésta última sea una

variable más de desarrollo en las áreas seleccionadas” (Ministerio de Educación 1991).

Durante el quinquenio 1991-1995, para el cual fue formulada la Política de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural, fue escasa la dedicación de parte del Estado a la implementación de la EBI. Tanto es así que, pese a que se dio una Resolución que declaraba a diez Institutos Pedagógicos Superiores como centros de formación docente experimental en EBI, en la práctica ésta no fue implementada; la EBI no se promueve más allá de la educación primaria rural y en el Ministerio pierde estatus al dejar de ser Dirección Nacional y pasar a ser una Unidad de Educación Bilingüe Intercultural, UNEBI, dependiente de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. Al término del quinquenio 1991-1995 no se emitió una nueva política, de forma que la base legal de la educación intercultural y la EBI quedó librada a la interpretación de las autoridades ministeriales.

La educación bilingüe intercultural en el quinquenio 1996-2000

En el quinquenio 1996-2000, a falta de una política, la UNEBI elabora Planes de Acción y se dedica fundamentalmente a dos líneas de trabajo: la preparación de textos en lenguas indígenas y la versión bilingüe intercultural del Plan Nacional de Capacitación Docente, el PLANCAD-EBI, desarticulado de los planes de capacitación no EBI. La aplicación de la EBI alcanza una cobertura de 10% de la población escolar vernáculo hablante y solo se ofrece en escuelas primarias en zonas rurales, dejando de lado la educación secundaria y las escuelas primarias de zonas urbano marginales que reciben niños indígenas migrantes. Atrás quedan los lineamientos de las políticas EBI anteriores en cuanto a la aplicación del modelo en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional.

Aunque se declara abiertamente la aceptación del principio de interculturalidad, el respeto y la valoración de las diferentes culturas, las declaraciones se debilitan o diluyen en el momento de optar por enfoques y recursos pedagógicos, en los que la única alternativa que avalan los directivos en el Ministerio es la que ellos promueven y difunden en el proceso de modernización educativa. Esta actitud no es congruente con la difusión de la necesidad de la diversificación curricular entendida en su forma más amplia, es decir, aquella que abarca no solo los contenidos sino los métodos y recursos para la enseñanza y aprendizaje, así como también el proceso de construcción de esa diversificación. Desde el Estado no se advierte una genuina intención de promover el conocimiento de formas de aprendi-

zaje propias de las culturas andinas y amazónicas que podrían enriquecer las propuestas de diversificación curricular.

En lo que respecta al tratamiento de las lenguas indígenas y el castellano, la UNEBI anuncia tres modelos definidos por las variables mayor, menor o igual uso de la lengua indígena y castellano, similares a los clásicos niveles inicial, intermedio y avanzado de un curso regular de lengua extranjera; pero los maestros no cuentan con materiales ni orientaciones sobre cómo ubicar a los alumnos en uno de esos tres niveles y cómo desarrollar la segunda lengua en el contexto escolar. Los años pasan y no se llega a concretar los posibles modelos de uso de lengua indígena y castellano en las situaciones de aprendizaje que deben planificar los docentes. La producción de materiales se inclina muy favorablemente a la elaboración de textos de comunicación integral y matemáticas en lenguas indígenas, y quedan aún por llenar los vacíos en la producción de materiales de castellano como segunda lengua.

La convocatoria a maestros de habla indígena para participar en la capacitación docente en EBI, así como en la elaboración de las series de textos en lengua indígena, es un recurso positivo que logra mantener la adhesión a la EBI, pese a su restringida cobertura y al desconocimiento de los posibles resultados de su aplicación sin una propuesta definida y en condiciones aún precarias en cuanto a preparación profesional y a dotación de servicios se refiere. Podemos afirmar, sin embargo, que en los docentes que intentan aplicar el nuevo enfoque pedagógico difundido en el proceso de modernización educativa, se despierta mayor conciencia de la necesidad de orientaciones más precisas sobre cómo abordar el bilingüismo y también la interculturalidad en el aula.

La EBI no ha planteado en toda su complejidad y libre de prejuicios e inconsistencias el tema de las culturas, pese a la introducción explosiva del término interculturalidad. En el nivel académico hay avances en el campo de las lenguas porque los referentes son más objetivos; se cuenta con mejores descripciones y clasificaciones de lenguas y variedades lingüísticas, por ejemplo. En el campo de la enseñanza de lenguas, en cambio, tanto en la formación académica como en la aplicación práctica en el país se advierten grandes vacíos. En la enseñanza de castellano y de lenguas vernáculas -como primera y segundas lenguas-, así como en la enseñanza de lenguas extranjeras, existen los mayores déficit en la educación pública. No se han dado respuestas viables para situaciones complejas y, por cierto más extendidas, como los diferentes grados de bilingüismo y variedades no prestigia-

das del castellano que presenta la población peruana en su distribución espacial, tanto urbana como rural.

Si bien no es posible afirmar que la educación bilingüe haya tenido éxito en su afianzamiento y difusión en la educación pública, se ha mantenido en el sistema aunque no se ha expandido significativamente y, pese a algunos esfuerzos, no cuenta aún con centros de formación docente de reconocida calidad ni con materiales básicos para su aplicación integral.

A lo largo de este último quinquenio podríamos afirmar que se percibía la tensión entre demanda y necesidad reales de la educación bilingüe y la postura de las más altas autoridades ministeriales. La Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, UNEBI, sobrevivió a esa tensión acatando las disposiciones de aquellas autoridades. En los meses del Gobierno de Transición se vivió un clima que favoreció a la UNEBI, la cual inicia el año 2001 convocando a la primera Consulta por un Acuerdo Nacional por la Educación, en coordinación con la Comisión responsable de ella. Producto de esa consulta fue un documento base para una nueva propuesta de política de educación bilingüe intercultural que espera su aprobación. Por otra parte, la UNEBI recupera estatus en la Sede Central y vuelve a ser Dirección Nacional; como tal se apresta a comenzar una nueva etapa en la historia aún no lograda de la EBI en el Perú. La DINEBI, asimismo, ha logrado que se conforme una Comisión Consultiva Nacional de Educación Bilingüe Intercultural integrada por algunos especialistas, pero mayoritariamente por maestros y representantes de organizaciones indígenas.

Nuevo escenario: educación para todos, calidad y equidad

En 1990, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos convocada por la UNESCO y celebrada en Jomtien, Tailandia, cambia el debate de la educación en el mundo y, aunque tarda unos años, llega también al país. Las repercusiones más significativas de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT) aprobada en Jomtien se dan en el campo del aprendizaje; se coloca a la persona como sujeto del proceso y quehacer educativos y el debate se centra en el tipo de persona que se debe formar. Aunque entre los artículos de la declaración figura la universalización del acceso a la educación y el fomento de la calidad y equidad en la EPT, de hecho es la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje lo que más impacto causa y se concentra fundamentalmente en el nivel de la educación primaria. El aporte teórico, metodológico de Jomtien, lleva a la re-

flexión pedagógica académica a altos niveles, cuya expresión son los nuevos paradigmas de la educación en el nivel mundial (Informe Delors).

Las mejoras en la educación en el Perú post Jomtien se concentraron inicialmente en la inversión en el mejoramiento de la infraestructura y la ampliación de la cobertura escolar. La adhesión a las declaraciones de fondo de Jomtien vendrían a mediados de la década de los noventa, cuando la atención se concentró en la necesidad de acoger las nuevas tendencias pedagógicas e iniciar un proceso de modernización de la educación peruana. La mejor expresión de ello fue la elaboración de una propuesta de Estructura Curricular Básica, sustentada en un nuevo enfoque pedagógico con fuerte influencia de la psicología cognitiva y el constructivismo, en concordancia con las reformas educativas en marcha en los países vecinos.

En el contexto latinoamericano, en general, el balance de la década de EPT no fue satisfactorio en lo que respecta a logros de calidad y equidad. Es claro en la región que la educación de calidad para todos debe ofrecerse con criterios de equidad. Este planteamiento parte del reconocimiento de las grandes brechas económicas, sociales, políticas y culturales existentes en nuestros países. Estas brechas son indiscutiblemente más profundas en el caso de las poblaciones indígenas y, particularmente, en las mujeres. La postulación de una educación bilingüe e intercultural apunta a superar esas brechas, de allí la necesaria reflexión sobre ella en el Perú.

El Foro Mundial sobre la Educación convocado por la UNESCO en Dakar, Senegal, conocidos los balances de la EPT en los cinco continentes, inicia la década del año 2000 con la reiteración de compromisos comunes para alcanzar calidad y equidad en la educación mundial. En Latinoamérica, los países aportan al Foro de Dakar el Marco de Acción para las Américas, adoptado en la Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos celebrada en Santo Domingo, República Dominicana, en febrero del año 2000. Entre los compromisos asumidos destacamos, junto a los logros en calidad de la educación, los de forjar una educación inclusiva, vincular la educación básica de niños y adultos a estrategias para superar la pobreza y las desigualdades, así como el de crear nuevos espacios para la participación de las comunidades y la sociedad civil en la elaboración, monitoreo y evaluación de las políticas educativas. Este es el marco dentro del cual debemos repensar las políticas de lenguas y culturas en la educación peruana.

Pese a tres décadas de institucionalización de la EBI y a continuos esfuerzos por mejorar una propuesta coherente de educación indígena, su implementación ha sido bastante limitada y, lo más grave, es que no ha logrado mayor aceptación de los actores educativos; no ha influido en los programas curriculares para población rural, menos para escuelas urbanas y no tiene presencia en la sociedad nacional. Cabe, entonces, preguntarnos, por qué se encuentra en esta situación. En parte es porque la EBI se mantiene aislada en relación con el sistema educativo (continúa la educación para indios) y este, a su vez, no se articula con las propuestas y medidas de otros sectores para el desarrollo del país, pese al permanente discurso sobre la importancia de la educación para nuestro desarrollo. Por otro lado, ni los usuarios ni los gestores de las iniciativas más innovadoras han logrado ubicarse en las estructuras de poder y toma de decisiones.

La diversidad de situaciones concretas en las cuales se encuentran los indígenas en el Perú provoca diferentes reacciones frente a la propuesta de EBI. De allí la dificultad de su aceptación. Debemos admitir, también, que ante la reconocida diversidad cultural existe una sola propuesta EBI que se difunde de manera vertical. En el fondo, uno de los problemas no resueltos, en el que no hemos avanzado, es la elaboración de estrategias para el manejo de la diversidad cultural.

Consideramos que las dificultades para elaborar una política educativa que dé respuesta a nuestra realidad multilingüe y pluricultural tienen un sustento muy complejo y arraigado en nuestra clase política y en la sociedad civil. Por tanto, la política educativa y la política EBI deben analizarse en el conjunto de propuestas y medidas que se van dando desde los diferentes gobiernos y desde las características y demandas del conjunto de la población peruana, rural y urbana, indígena y no indígena. De otra manera no podremos superar de manera efectiva el modelo de la educación para indios.

El desafío de una nueva política EBI será lograr que esta deje de ser entendida como un modelo educativo para poblaciones rurales e indígenas. La educación peruana debe continuar enriqueciendo su actual propuesta de educación básica y dar una respuesta pertinente a la diversidad de rasgos culturales y lingüísticos propios del país. Debemos asumir, también, una concepción de educación intercultural plurilingüe que atañe a la sociedad peruana en su conjunto y no solo a determinados sectores de la población. La necesidad de desarrollar capacidades para establecer relaciones con miembros de diferentes culturas es parte de toda sociedad moderna, capacidades que implican el entendimiento de otras realidades y la

posibilidad de comunicarse con ellas a través del uso de códigos, verbales y no verbales, distintos de los propios. En este sentido, el fomento del plurilingüismo y la interculturalidad a través de la educación es considerado como un instrumento que coadyuva al desarrollo de todo país que aspira a lograrlo en condiciones de equidad. Es, además, un instrumento para la convivencia en paz, la defensa de los derechos humanos y la promoción de una educación en democracia.

Bibliografía

- Heise, María (comp.) (2001). *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE.
- Mariátegui, José Carlos (1952). *7 Ensayos de interpretación de la realidad peruana*, 3ª edición. Lima: Amauta.
- Ministerio de Educación (1991). *Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural*. Lima.
- (1989). *Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural*. Lima.
- (1972). *Política Nacional de Educación Bilingüe*. Lima: Dirección Central de Publicaciones.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1997). *Racimos de Ungurahui*. Lima.
- (1989). *Convenio N° 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales*.
- Salazar Bondy, Augusto (1976). “El proceso de la instrucción pública”, en *Presencia y proyección de los 7 Ensayos*. Lima: Ed. Gráfica Labor S.A. Pp. 33-51.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2000). *Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos*. Santo Domingo.
- (2000). *Foro Mundial sobre Educación*. Dakar.
- (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Tailandia.
- Zúñiga, Madeleine y Juan Ansión (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.

La antropología al servicio de una educación intercultural

Juan Ansión

La educación escolar masiva, tal como fue pensada originalmente en Europa, buscaba incorporar a la población en su conjunto en un proyecto nacional ciudadano de carácter racional. El sociólogo Émile Durkheim (1922) expresó bien esa visión optimista sobre la escuela republicana francesa de principios de siglo. En su perspectiva, la educación moral que se desarrolla en la escuela es clave en la sociedad moderna para someter a los jóvenes a un conjunto de reglas que, a la vez que se imponen como mandatos, generan la regularidad de hábitos necesaria en la sociedad industrial. La disciplina conseguida contribuye a construir en cada individuo una conciencia moral que se justifica porque sirve a un ser supremo – la sociedad misma – y porque es fuente de autonomía al ser consentida libremente por ser razonable. Medio siglo más tarde, Michel Foucault (1976) describe el desarrollo de esa misma educación como el instrumento de un poder que se impone mediante técnicas, muchas veces sofisticadas e invisibles, de estandarización, de “normalización”, que hacen que la escuela, al igual que el cuartel o la fábrica, se parezca a la cárcel moderna.

Así, pues, el proyecto liberador pareciera haberse convertido en su contrario, en un instrumento que impone no solo una sola manera de ver el mundo, sino también una manera única de sentirlo y de vivir. ¿Están nuestras escuelas condenadas a parecerse a las cárceles que “encausan los cuerpos”, tal como las describe Foucault? ¿La única manera de integrar una nación es homogeneizando, uniformizando a las personas desde su niñez más tierna? ¿Puede la escuela cumplir un papel distinto y al mismo tiempo seguir siendo una institución en la cual todos los miembros de la sociedad van adquiriendo hábitos que les permitan una vida común?

Estas preguntas y otras similares no son nuevas. La escuela es una institución en crisis en todo el mundo, pero sigue siendo, pese a ello, la institución a la que madres y padres de familia confían a sus hijos durante una buena parte de su vida de niños. La crisis de la escuela no impide que se crea en ella como instrumento necesario para la vida futura del niño, y eso es cierto en el Perú más que en cualquier otra parte (véase Ansión *et al.* 1998).

Probablemente en el Perú la educación escolar nunca se haya desarrollado plenamente de acuerdo con los principios enunciados por Durkheim. Tampoco la práctica común de la disciplina parece responder exactamente a la que critica Foucault. Pero la crisis es indudable: ya no parece posible el desarrollo exitoso de una educación que busque internalizar hábitos impuestos de manera uniforme. Los educadores de hoy parecen tenerlo claro, pues comparten ampliamente la idea de que la escuela debe diversificarse y atender a los niños en forma más personalizada y de acuerdo con su cultura. También se ha difundido extensamente en el gran público la idea de que existen distintas formas de inteligencia, todas ellas válidas, y que la educación debería adecuarse a esta diversidad. Existen, pues, condiciones para el cambio. En la práctica, sin embargo, el trabajar la diversidad en la escuela no parece ser tan fácil. No basta la apropiación por los docentes de un discurso sobre la diversidad. Hacen falta también mayores recursos, tanto técnicos como intelectuales.

La tarea del momento parece ser, entonces, el lograr plasmar las ideas nuevas en propuestas concretas. Es más fácil hablar de la “unidad en la diversidad” que hacerla realidad. ¿Cómo ser consecuente con la exigencia proclamada de respetar verdaderamente al Otro en su cultura? Se puede hablar mucho sobre “nuestras raíces culturales”, pero a la hora de la aplicación tecnológica no resulta fácil tomarlas realmente en cuenta. La antropología tiene aquí una responsabilidad. Su contribución puede darse tanto en el nivel de la reflexión como en el de las propuestas. Pero, antes que nada, debe cuidarse de no servir de coartada para proyectos que, consciente o inconscientemente, recogen de manera superficial aspectos llamativos de antiguas culturas (como la danza, la música, el arte) para imponer más eficazmente las pautas culturales dominantes.

Las ciencias sociales se transforman con la época

Recordemos para empezar que las ciencias sociales – y en particular la antropología – se transforman con la época. La idea puede parecer obvia en la actualidad, pero es bueno ponerla por delante en el debate, pues ha sido adquirida con dificultad. Las ciencias sociales se transforman, ciertamente, porque se van construyendo en el desarrollo de debates críticos sobre conocimientos que se van acumulando. Pero eso no es todo, las ciencias sociales se transforman también porque son un producto de su época, porque los científicos sociales no escapan de los problemas planteados por cada momento histórico, porque sus preguntas, sus imaginarios, son cons-

truidos socialmente. Pese al esfuerzo necesario y real de objetividad —que de vez en cuando les permite avizorar cosas que sus contemporáneos no perciben— los científicos sociales no logran escapar de su época. Si esta situación pudo verse anteriormente como una limitación de las ciencias sociales, en la actualidad se considera más bien como una de sus riquezas. Las ciencias sociales hablan sobre la sociedad desde los problemas de su época, y lo hacen con el lenguaje propio de esa época que, además, contribuyen a forjar.

La antropología es parte de ese proceso de transformación profunda que vivimos y su reto es construirse, desde su propia tradición, en medio de los desafíos actuales. Dado su interés central en el estudio del Otro, la antropología se va transformando con la transformación de la relación entre grupos humanos que se miran entre sí como diferentes. En la época del colonialismo occidental en la que nació, la antropología se interesaba por el Otro no occidental, que en buena cuenta era visto como Otro no civilizado, como un salvaje, cosa que desde luego planteaba muchos problemas con respecto a la mirada sobre sociedades como las orientales, por ejemplo, que difícilmente podían definirse como “primitivas”. En la actualidad, cuando el conocimiento cercano del Otro se ha hecho más intenso, cuando ese Otro tiene acceso a la universidad y a la antropología, resulta cada vez más insostenible definir la antropología como el estudio del Otro, pues la pregunta inmediata es: ¿el Otro de quién? ¿Quién define quién es el Otro? Se hace entonces más visible que el objeto más profundo de la antropología no ha sido el Otro, sino, desde siempre, la *relación* con el Otro o, mejor aún, la relación entre los diferentes “Otros”. La antropología estudia la diferencia entre los seres humanos y la manera como se relacionan (como se pelean y se amistad, como se alían o se hacen la guerra) desde la afirmación de sus diferencias. Son, pues, las relaciones interculturales, es la interculturalidad el verdadero objeto de la antropología.

Una nueva agenda en el estudio de la diversidad

Existen en la actualidad nuevos consensos intelectuales en torno de la riqueza de la diversidad. La sensación es, sin embargo, que se ha estado construyendo un nuevo discurso compartido por sectores universitarios y de maestros, sin que ese discurso se entronque con una práctica consecuente. Se da un gran paso cuando se dice que la diversidad de lenguas y de culturas en el Perú no es un problema sino una gran oportunidad, pero —salvo honrosas excepciones— la búsqueda activa del encuentro

intercultural solo proviene de quienes pertenecen a los espacios culturales despreciados. Desde el otro lado —desde los intelectuales y los maestros en particular— encuentro muy pocos espacios sociales concretos que promuevan o al menos favorezcan la transformación de los antiguos hábitos de discriminación, de desprecio, de desconocimiento.

Esta constatación muestra cuán difícil es ser coherente con el discurso difundido a favor de una democracia respetuosa del pluralismo, en contra del centralismo que asfixia las iniciativas y perspectivas locales. Estamos dispuestos a trabajar por la construcción de un país diverso, pero nos resulta difícil ser consecuentes con la idea. Y, al mismo tiempo, la sociedad nos está obligando aceleradamente a cambiar. La sociedad misma ha cambiado y nos reclama un Perú “de todas las sangres”. Pero ese reclamo es genérico y muchas veces ambiguo y, por ello mismo, nos reta a clarificar el clamor. Ya no nos basta afirmar lo bueno que puede ser la diversidad, tenemos que contribuir a decir por qué y cómo puede serlo.

Aparece así una nueva agenda —muy exigente— para el trabajo intelectual y político. Señalaré algunos puntos que, según mi opinión, son parte de esta agenda nueva.

- *Este consenso no está generalizado aún en la población*, a pesar de que el proceso político vivido en los últimos años puede haber ayudado a avanzar en ese camino. Hay una fuerte tensión entre, por un lado, los requerimientos de la democracia (necesidad de encontrar puntos de encuentro, de concertar, de no imponer decisiones elaboradas a espaldas de las personas concernidas, etc.) y, por otro lado, ciertas prácticas y concepciones muy arraigadas. Al mismo tiempo, están presentes en la sociedad muchas formas de concertar y de negociar situaciones que podrían ser una base importante para la construcción de la democracia en el Perú pese a la concepción jerárquica presente en toda la sociedad. Si seguimos a Louis Dumont (1966 y 1977), nuestra sociedad parecería la del *Homo hierarchicus* más que la del *Homo aequalis*, pero no es nada menos que evidente hoy en día que la distinción entre jerarquía e igualdad recubra la que se puede establecer entre occidente y el resto del mundo. Pese a sus profundas diferencias ideológicas, Weber concordaba con Marx y con Durkheim en la idea de que la sociedad moderna nacida en occidente traía consigo un nuevo tipo de racionalidad vinculada al trabajo libre (Marx y Weber) o a un nuevo tipo de solidaridad, de tipo “orgánico”, originado en una división nueva del trabajo social (Durkheim). La

“racionalidad instrumental” (en la terminología de Habermas) separa ámbitos de acción (el de la ciencia del de la moral; el de la moral del de la política; el de la sensibilidad subjetiva individual del de la mirada objetiva y neutral), y a la vez que ha conseguido impresionantes logros en el dominio sobre la naturaleza, ha producido también las peores catástrofes humanas.

Hace falta revisar esta distinción desde la experiencia del Perú e indagar, por ejemplo, en las diversas tradiciones y en los hábitos – mentales y prácticos – para resolver conflictos, o en cuáles son los conceptos de equidad y de justicia. El anhelo constante de buscar el complemento, el forcejeo y la competencia con el que se encuentra, en el espacio simétrico y opuesto, la tensión entre endogamia y exogamia, la búsqueda de unidad como yuxtaposición más que síntesis de las diferencias. He aquí algunas de las características de una racionalidad integradora en los Andes, que bien puede servir como punto de referencia en la búsqueda por superar los límites del modelo de racionalidad que se ha ido agotando en el proceso de expansión de occidente.

- La afirmación de la “unidad en la diversidad” no debe llevarnos a un relativismo a ultranza que desconozca los procesos históricos que condujeron a la concepción moderna de la democracia, pues esto nos conduce también a un callejón sin salida y al desánimo. ¿Es posible, entonces, *un nuevo universalismo que no se sustente en una trascendencia externa a las sociedades humanas*, sino que provenga del encuentro de experiencias históricas y culturales distintas en las que todos podamos reconocernos de algún modo? ¿Es posible articular discursos profundamente diversos y que, sin embargo, puedan ser entendidos y aceptados por todos, aun dentro de su propia particularidad? ¿Es posible que, en el proceso del encuentro, estas experiencias variadas se vayan transformando sin llegar a fusionarse ni convertirse en una experiencia uniforme? ¿Cómo los científicos sociales –y en general los intelectuales– nos ubicamos en relación con estos espacios de encuentro y con los discursos que se entrecruzan?

¿Podemos contribuir de algún modo a penetrar profundamente en los mitos fundadores de sociedades diversas de la nuestra y, al comprenderlos, ser copartícipes de su transformación —tanto en el fondo como en la forma— y, en el mismo proceso, transformarnos nosotros mismos y nuestra propia cultura en un proceso que no tiene fin? El modesto papel del antropólogo en ese proceso es el de registrar lo que va sucediendo conforme se dan los cambios y, si fuera posible, de avizo-

rar los impases, los caminos sin futuro. El registro mismo, sin embargo, no es el de un actor externo, pues influye a su vez en el proceso, pues contribuye, entre muchos otros aspectos, a la producción del sentido, a la comprensión que vamos construyendo sobre nuestra realidad plural, sobre la manera como tratamos nuestras diferencias.

- Un manera de contribuir a producir sentido sobre nuestra manera de relacionarnos entre quienes nos vemos como diferentes es *profundizando el conocimiento sobre las diversas entradas culturales*, intentando llegar a sus aspectos menos espectaculares y, al contrario, más profundos y humanos. Hace falta penetrar en las sutilezas, en los debates, en las búsquedas y caminos también variados que han seguido quienes viven en perspectivas culturales distintas. Y, tratándose del tema de la diferencia, será entonces necesario conocer cómo grupos sociales distintos abordan el tema de la diversidad, cómo constituyen al Otro y cómo se relacionan con él; de qué manera se apropian e incorporan lo ajeno o más bien lo dejan a un lado; cómo lo transforman de mil maneras para crear también, desde su relación con el Otro, su propia identidad.
- Todavía se puede dar un paso más. Se requiere construir el debate en un grado superior. ¿De qué manera discutimos? ¿Cuáles son los criterios válidos para la argumentación? ¿Con qué criterios articulamos experiencias que no solo son distintas, sino que se piensan a sí mismas de manera distinta, en un contexto en el que solo algunas de las formas de pensar y de pensarse se reconocen como legítimas? Sería fácil decir que todas las experiencias son igualmente válidas y quedarnos en aceptar las evaluaciones que cada cual hace de sus acciones desde su propio marco cultural, pero esto sería caer en un relativismo que termina colocando a los marginados, los desconocidos y los discriminados en condiciones todavía peores que antes, pues sería dejarlos sutilmente al margen de las discusiones verdaderamente importantes en el mundo de hoy. Hace falta, más bien, tomar en serio el debate intercultural sobre los propios conceptos de ciencia, de filosofía, de racionalidad.

El papel posible de la antropología en una educación intercultural

La interculturalidad, lo hemos visto, podría definirse como el objeto específico, redefinido, de una antropología contemporánea que no solo se

centra en el “Otro”, sino cuyo objeto de estudio sea lo que nos diferencia y nos une, esto es, *la propia relación intercultural*. De ese modo, la antropología se coloca resueltamente en el siglo XXI y busca contribuir a que quienes son diferentes puedan vivir juntos y gocen de la capacidad de dejarse influenciar por otros, aprendiendo unos de otros, y construyendo de ese modo la propia identidad.

En ese sentido, la antropología busca *aportar a una educación intercultural* que se esfuerce por formar i) ciudadanos dispuestos a escucharse mutuamente con profundidad, a aprender unos de otros, a valorar la interpelación de quienes construyen su mundo de modo diferente; y ii) construir una unidad mayor y más compleja en la que las identidades no sean ocasión de exclusiones ni de muerte, sino, al contrario, posibilidad de enriquecimiento, de desarrollo y de libertad.

Consideremos algunos rasgos valiosos desarrollados en ese sentido por la antropología a lo largo de su historia, y que pueden contribuir a avanzar en una educación intercultural concebida de ese modo.

- Su *manera de mirar el mundo*, que consiste en el esfuerzo nunca del todo alcanzado por penetrar en la propia mirada del Otro, por mirar con sus propios ojos, esto es, aceptar dejarse cuestionar en lo más íntimo, en las propias percepciones, sentimientos, categorías, por las de nuestros interlocutores (quienes dejan en ese sentido de ser “objeto” de estudio para convertirse en sujetos de diálogo cuya interrelación —que nos incluye a nosotros mismos— es el verdadero objeto).
- Su *preocupación por captar lógicas diversas*. Pensamos y actuamos de modo diverso y con diversas racionalidades. Es importante tratar de entender la diferencia no solo desde la presentación de elementos dispersos, sino desde la comprensión de las lógicas, de las racionalidades, de los sentidos complejos diversos captados de modo integral.
- Su *interés por el estudio comparado de lo diverso*. La buena antropología siempre se ha interesado por lo particular, pero nunca se ha quedado en ello. El objetivo es comparar. La apuesta es que las sociedades humanas son comparables porque, más allá de nuestras diferencias, los humanos nos parecemos mucho. Nos hemos construido diferentes, pero también somos maleables y tenemos la capacidad de asumir nuevas sensibilidades: tenemos la capacidad de aprender nuevos idiomas y también nuevos lenguajes culturales.

- Su *método etnográfico*. El método de la antropología es coherente con su objetivo. La etnografía supone conocer a la gente de cerca, compartir su vida, aprender de ella. No es solo un recurso para extraer una información más segura y de mayor calidad, sino es la vía central para lograr el intercambio entre sujetos que vivimos y construimos nuestro mundo de manera diferente. Hacer cosas juntos y conversar son dos maneras privilegiadas de establecer esa comunicación.

Algunos temas urgentes por trabajar

La antropología puede contribuir a desarrollar pistas y aportar materiales que ayuden al desarrollo de un proyecto educativo orientado interculturalmente, en el camino de descubrir y valorar la diversidad de maneras de hacer, de sentir, de pensar las cosas, en breve, de las diversas maneras de ser.

Un proyecto educativo respetuoso de la diversidad apunta a que asumamos todos la diversidad de influencias que nos atraviesan, que aprendamos a reconocer nuestros propios conflictos internos en los conflictos que tenemos con otros o que observamos alrededor nuestro; y que aprendamos a procesar estos conflictos internos, reconociéndolos como fruto de hábitos a veces contrapuestos hechos cuerpo en nosotros desde una pluralidad de influencias. La antropología puede ayudar en ese camino de esclarecimiento.

Sin ninguna pretensión de ser exhaustivo, propongo los siguientes *temas urgentes* por trabajar:

- *Cómo relacionarse con la naturaleza y con nuestro propio cuerpo*. El reto de salvar el planeta y también de cuidar nuestra propia salud y nuestro cuerpo. Aquí, el tema central es cómo unir una concepción del ser humano como transformador de la naturaleza –heredada de la tradición judeocristiana y que fue el gran sustento de la modernidad occidental– con la concepción de vida en armonía con la naturaleza, propia de las sociedades andinas y amazónicas (al igual que de las sociedades orientales). La perspectiva ecológica avanza claramente en esa dirección y permite revalorar –en su sentido más profundo– muchas prácticas y concepciones que anteriormente se consideraban como parte del “atraso”.
- *Cómo resolver los conflictos pacíficamente y con justicia*. El reto de construir una sociedad justa, democrática, que vive en paz.

El anhelo de la modernidad era la vida en paz de seres humanos que hayan llegado a una sociedad de abundancia y logrado establecer relaciones de convivencia guiadas por la razón. La racionalidad instrumental aplicada a la política condujo al holocausto y a muchas otras formas de barbarie institucionalizada. Aplicada a la economía, esa misma racionalidad instrumental ha llevado a la situación paradójica de un mundo donde la riqueza global ha aumentado junto con la pobreza de la mayoría de los habitantes del planeta.

¿Cómo trabajar el conflicto sin uso de la violencia y sin que siempre pierda el más débil? Personalidades como Gandhi o Martin Luther King abrieron una pista que nos invita a trabajar, más allá de todo dogmatismo, en torno de la manera de resolver conflictos. Este tema es sin duda parte central del nuevo paradigma en construcción en las ciencias políticas.

En las antiguas tradiciones en el Perú existen pistas importantes entre las cuales destaco dos grandes ejes:

- El primero se refiere a los métodos de resolución mediante asambleas o reuniones en las que se habla entre todos todo el tiempo que sea necesario para logra un acuerdo (es el *rimanakuy* en su sentido originario, tal como lo siguen haciendo en algunos lugares los regantes de una cuenca para ponerse de acuerdo sobre los turnos para el reparto del agua - véase Valderrama y Escalante 1988).
- El segundo consiste en la reducción ritual del conflicto en el juego simbólico del cuerpo, en la danza, en la teatralización, en actuaciones que reproducen el conflicto en un plano que permite vivirlo sin que se llegue a la violencia o que, al menos, reduce el grado de violencia. El elemento festivo y lúdico, junto con el goce estético y el uso del humor, son parte fundamental de esta manera de manejar el conflicto. Aquí el conflicto no se resuelve, sino se amengua, se reduce, se transforma en competencia como juego. El humor y el tono festivo permiten tomar distancia frente al conflicto de manera que se percibe en todo el cuerpo (literalmente) que por encima de las identidades parciales (que se refuerzan con la ocasión) hay una unidad mayor que es vital mantener para la vida de todos. La “guerra” se convierte así en juego y, como en la guerra primitiva (Clastres 1981), el objetivo nunca es eliminar ni aplastar al adversario, sino fortalecer al propio grupo. El caso de los danzantes de tijeras es un buen ejemplo: los danzantes,

contratados por dos grupos (barrios, familias, etc.), se retan mutuamente en pruebas acrobáticas y de agresión a su propio cuerpo cada vez más difíciles. En esta competencia se fortalecen las identidades de los dos grupos y se hace posible la amistad entre ellos (Núñez 1985).

- *Cómo dar sentido a la vida.* El reto de lograr la paz interna, de vivir la amistad y el amor y de sentirse unidos a una realidad que va más allá de uno.

El mundo moderno ha perdido en gran parte el sentido de la vida. El desarrollo intercultural es una gran oportunidad para volver a encontrar ese sentido.

No solo pensamos en movimientos propiamente religiosos. La búsqueda por conocer otras maneras de vivir y de pensar, y el esfuerzo por aprender de ellas, contiene en sí misma una enorme riqueza que puede llenar muchas vidas y darles sentido. La perspectiva intercultural, al requerir una actitud de escucha del otro y de distanciamiento crítico hacia lo propio, favorece además el desarrollo de una sabiduría y de un sentido del humor que es incompatible con las tiranías y las ideologías destructivas.

- *Cómo dar unidad a todo ello. Cómo transformar en armonía.*

Finalmente, el gran reto es saber unir lo que en apariencia no puede serlo. El saber transformar al mundo y a la vez tener armonía con él. El evitar el peligro del pensamiento único en el mundo intensamente intercomunicado. El trabajar activamente por un mundo donde nuestro destino no dependa solo de los programas de computadoras, donde seamos capaces de aprender aun —y especialmente— de los más olvidados, de un mundo donde seamos capaces de construir muchas formas de desarrollo. El trabajar por mantener vivas las formas de vida humana que hoy en día nos parecen sin futuro, pero que, tal vez, dentro de diez, de cien o de mil años, pueden salvarnos a todos. Y el saber hacerlo sin encerrar estas formas de vida en refugios aislados que precisamente no les permitirían tener futuro.

En esta búsqueda, el mundo andino ha tenido su propio itinerario. Su manera de resolver los conflictos uniendo los opuestos como complementarios, sin producir fáciles síntesis, es de un enorme interés y debe ser trabajada, tanto como una clave para entender mejor la sociedad peruana de hoy, así como uno de los tantos recursos posibles para nuestro mundo que necesita con urgencia aprender a sacar ventaja de sus diferencias.

Bibliografía

- Ansi3n, Juan *et al* (1998). *Educaci3n: la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximaci3n empírica*. Lima: Fondo Editorial - PUCP.
- Clastres, Pierre (1981). *Investigaciones en antropología política*. Barcelona: Gedisa.
- Dumont, Louis (1977). *Homo aequalis I. Genèse et épanouissement de l'idéologie économique*. Gallimard.
- (1966). *Homo hierarchicus. Le système des castes et ses implications*. Gallimard.
- Durkheim, Emile (1968) [1922]. *Education et Sociologie*. París: PUF.
- Foucault, Michel (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisi3n*. México: Siglo XXI.
- Núñez, Lucy (1985). *La vigencia de la danza de las tijeras en Lima Metropolitana*. Lima: Asociaci3n Peruana para el Fomento de las Ciencias Sociales.
- Valderrama Fernández, Ricardo y Carmen Escalante (1988). *Del tata mallku a la mama pacha: riego, sociedad y ritos en los Andes Peruanos*. Lima: DESCO.

Educación e interculturalidad: repensando mitos, identidades y proyectos¹

Patricia Ames

El acceso a la educación para los pueblos indígenas y campesinos en el Perú ha constituido uno de los mayores puntos de debate intelectual y de movilización social a lo largo del siglo XX. Como ya lo han mostrado otros estudios (Degregori 1989 y 1991, Ansión 1995, Contreras 1996), la educación en el Perú ha adquirido una importancia singular durante este siglo. Esta importancia se expresa en diversos niveles: en las luchas por el acceso a la educación, en el acelerado crecimiento de las cifras de cobertura del sistema educativo y en el imaginario social en torno de la escuela, que la relaciona con el progreso y la movilidad social, expresado en lo que comúnmente se llamó el mito de la educación (Ansión 1995 y 1989, Degregori 1991, Montoya 1980 y 1990).

Paralelamente se ha señalado que la escuela involucraba una propuesta homogeneizante en términos culturales, al no reconocer las particularidades culturales de los diversos pueblos a los que iba dirigida. Por el contrario, transmitía una imagen desvalorizada de dichas culturas al excluir su lengua y conocimientos del currículum y los contenidos escolares (Montoya 1990, Trapnell 1991). Asimismo, las relaciones sociales en el espacio educativo evidenciaban muchas veces la subvaloración de los grupos y culturas a los que pertenecían los niños y niñas (Vásquez 1965, Ames 1999).

Finalmente, diversos estudios a lo largo de la década han mostrado la baja calidad e inadecuación de la escuela que se ofrece a los grupos indígenas y campesinos (Pozzi-Escott y Zorrilla 1994, Montero *et al.* 2001). Sin

1. La mayor parte de la información que se presenta en este trabajo fue recogida como parte de una investigación más amplia realizada con el apoyo de la Fundación Rockefeller y el Instituto de Estudios Peruanos (IEP), en el marco del programa de investigaciones sobre “Globalización y diversidad cultural en los países andinos”. Deseo expresar mi agradecimiento a la Fundación Rockefeller y al IEP, así como a la Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, por su apoyo para la realización de este trabajo. Asimismo, agradezco a Jorge Bohórquez y a Alex Chávez por su constante apoyo durante mi permanencia en Pucallpa y en Cuzco.

embargo, a pesar de ello, la apuesta colectiva por la educación fue masiva y se ha constituido en un camino para incorporarse a la sociedad nacional y al mercado (Ansión 1995, Ames s/f).

En este marco, quisiera plantear algunas interrogantes referidas a la forma como los grupos indígenas y campesinos articulan la educación con sus proyectos colectivos e individuales, cómo ello se liga a las identidades que buscan conseguir o afirmar, y hasta qué punto el mito de la educación persiste o no tras dos décadas de crisis económica, social y política que se ha expresado también en el deterioro evidente de la calidad educativa. La reciente experiencia de investigación en dos casos contrastantes, comunidades quechuas de la sierra sur y comunidades shipibas de la Amazonía central, me permitirá explorar las similitudes y diferencias, los caminos divergentes y los puntos en común presentes en ambos casos e indagar por los diversos papeles que juega o puede jugar la escuela en términos de una política intercultural.

Así, veremos que en ambos casos la educación es vista como un medio fundamental para lograr la integración social, económica y política a la sociedad nacional en términos más equitativos y para superar los rótulos negativos y la posición subordinada que las poblaciones indígenas han ocupado en la estructura social peruana. No obstante, mientras que en el caso shipibo la educación se liga a un proceso más amplio de reafirmación étnica, pasando a formar parte de las agendas de reivindicación de sus organizaciones y constituyéndose así en parte de un proyecto colectivo, en el caso andino la situación es muy diferente. La educación para las comunidades quechuas del Cuzco aparece más ligada a proyectos individuales y familiares de movilidad social y económica, y no se articula con proyectos colectivos más amplios. Ello no significa necesariamente la pérdida de la identidad cultural, sino que muestra que la escuela no es el espacio para afirmarla, y que en todo caso los procesos de reafirmación cultural pasan por otros canales. Los diversos procesos históricos y las distintas versiones de “la escuela” que estos pueblos han experimentado nos ayudarán a comprender las razones de estas diferencias, así como las posibilidades y límites que encierra la educación para el desarrollo de una política intercultural.

Hacia la conquista de la igualdad: educación y reafirmación étnica

La gran mayoría de comunidades shipibas se asienta en la región Ucayali, que existe como tal desde 1988 y como departamento desde 1980

(antes era parte del departamento de Loreto). Aunque la región ha tendido a ser vista desde el imaginario social como aislada del resto del país, por lo menos hasta fines del siglo XIX con la aparición de la explotación cauchera, el pueblo shipibo así como otros pueblos indígenas de la región han mantenido una larga relación con actores e instituciones no indígenas. El contacto con los primeros exploradores españoles se inicia en el siglo XVI. Si bien no se estableció un sistema de explotación y control permanente de la población indígena como en el caso andino durante la época colonial, desde la segunda mitad del siglo XVII misioneros españoles incursionan en la zona fundando misiones que se cerraban cada cierto tiempo debido a las rebeliones indígenas y se volvían a fundar tras algunos años. Esta relación, que continúa a lo largo del siglo XVIII e inicios del XIX, se interrumpe tras la independencia y la consiguiente expulsión de sacerdotes españoles.

La naciente república va a considerar a partir de entonces a la Amazonía como un territorio “vacío” (Chirif 1991), susceptible de ser colonizado. A fines del siglo XIX², diversos gobiernos emitieron una serie de leyes destinadas a impulsar dicha colonización, con especial énfasis en atraer inmigrantes europeos. Esta imagen de la Amazonía como un espacio vacío, el consiguiente discurso de colonización interna, la invisibilidad de los grupos indígenas amazónicos, y la visión prejuiciada y etnocéntrica de estas poblaciones, consideradas “salvajes” y “primitivas”, se van a mantener durante la mayor parte del siglo XX, hasta la década de los setenta. Varese (2001) señala que esta imagen de la Amazonía no era simplemente ignorancia, sino también desinformación intencional para justificar la ocupación territorial, la expropiación de los pueblos indígenas, y nuevas y más contundentes formas de colonialismo interno.

El *boom* del caucho que se inicia a fines del siglo XIX y continúa durante las primeras décadas del siglo XX, traerá nuevos habitantes a la región y desatará un proceso de explotación de la mano de obra indígena en la zona. Sin embargo, la mayor parte de la explotación cauchera tiene su centro comercial y político en la ciudad de Iquitos, mientras que la zona del Ucayali permanece todavía relativamente desarticulada del resto del país

2. En 1849 y 1853 se emiten leyes a favor de la inmigración europea a la Amazonía, durante los gobiernos de Castilla y Echenique respectivamente. También en 1868, durante el gobierno de Balta, se brindan facilidades para establecerse en la región. En 1872, durante el gobierno de Pardo, se crea la “Sociedad de Inmigración Europea”. Otra ley que favorece la inmigración a la selva es aprobada en 1893 durante el gobierno de Piérola (GEF/PNUD/UNOPS 1997).

como no sea a través de su relación con esta ciudad. Se podría decir que es recién en 1942, con la apertura de la carretera que une Lima y Pucallpa, que la región finalmente se articula con otras zonas del país.

La apertura de la carretera implicará el acelerado crecimiento de la ciudad de Pucallpa y nuevos flujos migratorios a la región que continúan en marcha³. La migración y la intensificación de las actividades extractivas (de productos ribereños, madera y más recientemente petróleo) durante el siglo XX van a poner a las poblaciones indígenas en un mayor y creciente contacto con población no indígena. La diversificación interna en la región crece en términos de su población, compuesta ya no solo por grupos indígenas, sino también por mestizos o ribereños descendientes de antiguos migrantes a la región y de indígenas que se reconocerán, sin embargo, como un grupo distinto, y por colonos recientes provenientes principalmente de la zona andina (Chirif 1991). En las últimas décadas se intensifican también los procesos de urbanización en la Amazonía⁴. Asimismo, esta creciente integración de la región al escenario nacional va a expresarse en la expansión de la violencia política en la zona a fines de la década de los ochenta e inicios de los noventa y el desarrollo del narcotráfico durante los mismos años⁵.

Pero volvamos un tiempo atrás. Es poco después de la creación de la carretera, en 1945, que el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), una institución protestante americana, iniciará sus actividades en la zona, para lo cual suscribe un acuerdo con el Estado peruano para implementar escuelas bilingües para la población indígena. El centro de operaciones del ILV se ubicará en Yarinacocha, muy cerca de Pucallpa y en medio de una zona predominantemente shipiba. Por ello, este es uno de los primeros grupos indígenas en ser atendidos por las escuelas bilingües del ILV y su programa

3. La población del departamento de Ucayali creció en un 86,3% en el período intercensal, entre 1981 y 1993 (INEI 1994).

4. Para mayor información histórica sobre la región ver Cárdenas 1989 y GEF/PNUD/UNOPS 1997.

5. El desarrollo de la violencia política en las distintas regiones del Perú siguió lógicas y procesos distintos. En el caso del Ucayali estuvieron presentes ambos grupos subversivos, Sendero Luminoso y el MRTA. Ambos realizaban incursiones y actos públicos en comunidades mestizas e indígenas. Sin embargo, a diferencia del caso asháninka en la selva central, no buscaron someter a las poblaciones indígenas de la zona. La zona ribereña donde se asientan los shipibos era además insegura para permanecer por tiempo prolongado, pues el fácil acceso a través del río permitía que la Marina patrullara la zona de modo regular.

de formación de maestros nativos. A partir de la presencia del ILV en la zona, podemos hablar de una expansión masiva de la escuela pública entre los pueblos indígenas de la Amazonía, especialmente en la zona centro y norte.

Muchas críticas se han hecho a la propuesta educativa y cultural del ILV⁶. A partir de este contrapunto, los nuevos programas de educación bilingüe e intercultural que han aparecido en las últimas décadas han desarrollado nuevas propuestas educativas con la finalidad de dar respuesta a las nuevas demandas de las poblaciones indígenas. En ellas han participado ONG locales, sectores de la Iglesia Católica, federaciones nativas y organismos de cooperación internacional⁷.

Tras medio siglo de presencia de la escuela en las comunidades nativas, puede decirse que ella está fuertemente incorporada en la vida social de las comunidades. Su presencia ha involucrado nuevos patrones de asentamiento y territorialidad, pues el proceso de sedentarización de estas comunidades, tradicionalmente itinerantes, estuvo fuertemente ligado a la existencia de la escuela (Dans 1975). Si bien este proceso tiende a consolidarse tras la aprobación de la Ley de Comunidades Nativas (1974), que asignaba un territorio demarcado a cada comunidad, la presencia de la escuela jugó y juega un papel central en la conformación de poblados estables. Su apertura, por ejemplo, es una de las primeras tareas que las nuevas comunidades se proponen al trasladarse a un nuevo territorio, como pudimos observar en 1999 en las cuatro comunidades estudiadas, todas ellas de reciente formación (entre 2 y 16 años). El local escolar, aun en condiciones precarias, empieza a funcionar en todas ellas durante el primer o segundo año de su instalación en la zona y las gestiones por conseguir maestros se inician de inmediato.

Esta pronta gestión por escuela, locales y maestros como tarea prioritaria al establecerse en un nuevo territorio parece expresar de modo elocuente la presencia incorporada de la escuela como parte de la vida comunal. Ello no significa necesariamente una integración entre escuela y comunidad, pero sí una fuerte valoración social de sus miembros de la necesidad de contar con educación escolar para sus hijos⁸.

6. Ver, por ejemplo, Stoll 1985, Cano *et al.* 1981, Montoya 1990.

7. Ver, al respecto, Trapnell 1991, Heise 1989, San Román 1984, Ashanga *et al.* 1989, Guallart 1989, Fernández 1983.

8. En comunidades más grandes y antiguas, la gestión por colegios secundarios puede interpretarse en el mismo sentido y está también ligada a procesos de urbanización.

Cuando indagamos acerca del valor educación entre los miembros de estas comunidades, encontramos que un elemento de central importancia para ellos es su papel en la relación con “otros”. Es necesaria para poder defenderse, para poder expresarse y comunicarse. Indagando más al respecto, en el contexto de las relaciones con los mestizos y colonos, esta necesidad de defensa (de derechos, tierras, productos) y de comunicación (para realizar transacciones comerciales, negociar intereses, emplearse) requiere del dominio del castellano y la escritura y, por tanto, de la labor de la escuela.

Pero no se trata solo de relaciones económicas o comerciales, hay también un reclamo de reconocimiento e igualdad social desde una población sistemáticamente marginada y discriminada, e incluso estigmatizada con el calificativo de “salvaje”⁹. En palabras de Gilmer, un joven nativo, la educación es importante “para no sentirse menos”¹⁰. Entonces, acceder a los conocimientos escolares implicaría la ruptura de los rótulos negativos con los cuales la sociedad mestiza e incluso la legislación estatal han estigmatizado a la población nativa. O, al menos, implicaría un rechazo a interiorizar tales rótulos de parte de los que son discriminados: no sentirse menos es parte de un proceso de construcción de una autoimagen positiva en la relación con un otro que los subordina sobre la base de sus conocimientos sobre la lengua y la escritura en castellano.

En el artículo que se incluye en este volumen, Tubino señala que parte de la estrategia de dominación consiste en lograr que los subyugados interioricen como autoimagen la imagen propuesta por el grupo dominante, deteriorando de esta manera la identidad étnica de los indígenas y haciendo que incorporen una autoimagen negativa que favorezca el menosprecio de su propia cultura y el aprecio de la cultura dominante. La ruptura

9. Todavía es posible encontrar el uso de esta palabra para referirse a las poblaciones nativas, como pude observar al dialogar con un maestro mestizo en la zona de San Martín, donde se encuentran muchas poblaciones aguarunas, aunque separadas de los poblados mestizos. En la región del Ucayali no he encontrado la misma terminología, si bien se les denomina de manera diferente: los “paisanos”. La legislación ha hecho uso incluso de tales términos, como se puede ver en un artículo del antiguo código penal citado por Ossio (1992: 203): “Tratándose de delitos perpetrados por salvajes, los jueces tendrán en cuenta su condición especial (...). Cumplidos dos tercios del tiempo que según ley correspondería a un hombre civilizado, podrá el delincuente obtener su libertad condicional si su asimilación a la vida civilizada y su moralidad lo hacen apto para conducirse”.

10. Y tan importante que lo ha llevado a seguir su secundaria aun después de varios años de interrupción de sus estudios, con pareja e hijos que mantener.

de esta dinámica a través del acceso a la educación como medio para afirmar una autoimagen positiva y una identidad étnica es, pues, parte de un proceso de emancipación y de crítica a la dominación. Como veremos más adelante, la importancia de la educación en este proceso ha sido claramente resaltada por las organizaciones indígenas.

También se expresa la necesidad de los conocimientos que provee la escuela para relacionarse con diferentes instancias del aparato estatal y acceder así a los servicios que provee y a la formalización de los derechos territoriales. Finalmente, se señala la importancia de la educación para articularse al mercado, para conseguir un trabajo remunerado, claramente diferenciado del trabajo productivo que tradicionalmente realizan los miembros de la comunidad local. Los nuevos rubros de consumo que requieren de dinero hacen cada vez más necesaria para los miembros del grupo la inserción a mercados laborales donde la educación formal o al menos el manejo del castellano y la escritura son requerimientos mínimos. Aunque integrados desde hace tiempo a la economía regional a través de la venta de productos naturales como frutas, carne de monte, pescado y uña de gato, así como a través de la comercialización de artesanías a cargo de las mujeres, nuevos rubros de explotación en la región los ponen en mayor contacto con las poblaciones mestizas, como son la explotación maderera y petrolífera.

Hasta aquí pueden encontrarse muchos puntos en común con lo que la educación ha significado para las poblaciones campesinas quechuas y que se ha expresado en diversos trabajos. Sin embargo, las particularidades emergen cuando consideramos que todas las escuelas en las comunidades shipibas son bilingües, a diferencia del caso andino. Si bien la adquisición del castellano constituye una meta fundamental del paso por la escuela, el proceso educativo tiene lugar, inicialmente, en la lengua materna. Esta modalidad está fuertemente arraigada e implica metas más ambiciosas con relación a la propia cultura. La existencia de normas regionales que estipulan la enseñanza en lengua materna, la dotación de maestros nativos e, incluso, el nombramiento de directores nativos son fruto de procesos de negociación entre instancias estatales, federaciones nativas, dirigentes comunales e instituciones no gubernamentales. Todo ello muestra una preocupación colectiva más amplia por el tipo de educación que requieren y esperan los pueblos indígenas de la Amazonía.

En efecto, podemos ver que uno de los puntos de agenda fundamentales en las federaciones nativas de la Amazonía es la reivindicación de su derecho a una educación bilingüe intercultural que incorpore su lengua,

saberes y cultura en el proceso educativo (Trapnell 1991, Aikman 1999, Ñaco 2001). Esta posición implica una reafirmación positiva de las identidades étnicas locales frente a la identidad “nacional” que buscaría propagar la escuela pues, como señala Urrutia, “la educación oficial castellanizadora destruye cualquier posibilidad de construir una identidad étnica, porque uniformiza; no sólo es el idioma, sino los contenidos de la educación” (Urrutia 2001: 71). Conscientes del efecto de aculturación que la escuela oficial ha tenido en los pueblos indígenas, las federaciones nativas y sus líderes han considerado la escuela como un espacio fundamental por conquistar, en el cual puedan enfrentar la alineación cultural y revalorar positivamente su lengua y tradición cultural y conservarlas (Ñaco 2001). En este mismo sentido puede interpretarse también el hecho de que los padres de familia valoren especialmente en los profesores su origen nativo y su compromiso con la cultura y organización de sus pueblos¹¹. La educación se reconoce además como un medio para obtener reconocimiento social, como veíamos líneas atrás, y fortalecer una autoimagen positiva en la medida en que se accede a conocimientos y herramientas (la escritura, el castellano) antes privativos de los grupos dominantes.

No obstante, más allá de los discursos colectivos, pueden desarrollarse diferentes posiciones respecto a la educación, ligadas también a la experiencia histórica con la escuela. Un caso contrastante puede encontrarse entre los Arakambut de Madre de Dios. La experiencia educativa de este pueblo, por ejemplo, ha estado marcada por la enseñanza en castellano realizada por maestros no nativos, por misioneros católicos. Los ámbitos del conocimiento escolar y local están bien delimitados y, aunque se persiguen los mismos fines que en el caso shipibo, la reafirmación de la identidad cultural no pasa por la escuela ni hay el mismo interés por alfabetizar la propia lengua (Aikman 1999). Sin embargo, en ambos casos, encontramos la necesidad y el deseo por acceder al castellano y a la escritura en un contexto de intensa interacción interétnica.

Por otro lado, al indagar por las aspiraciones educativas, se encuentra nuevamente la presencia de acciones colectivas. Aunque la primaria y la secundaria son un esfuerzo y preocupación familiar, sujetos a los recursos económicos de que disponen los padres para afrontar sus costos, se encuentra una mayor preocupación colectiva respecto a las posibilidades de profesionalización de los miembros del grupo. De este modo, encontramos

11. Lo que he podido recoger en diversos testimonios tanto entre el pueblo shipibo, como también entre aguarunas y ashaninkas.

diversas iniciativas en las cuales las federaciones nativas apoyan o gestionan apoyo para la realización de estudios superiores entre los jóvenes shipibos. En este marco, en 1999, la FECONAU (Federación de Comunidades Nativas del Ucayali) gestionó con diversas instituciones el apoyo para un grupo de 18 jóvenes shipibos que se presentaban a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, gracias a un convenio especial con dicha universidad. Doce de ellos ingresaron a diversas carreras y la FECONAU continuó con sus gestiones para resolver aspectos relacionados con la alimentación, la residencia y la manutención durante sus estudios¹².

Podemos ver, entonces, que se expresa, una vez más, entre las organizaciones nativas una apuesta por la educación en tanto objetivo común y como parte de la búsqueda de posibilidades de desarrollo colectivo a través de la profesionalización de miembros del grupo nativo, de quienes se espera que retornen para apoyar a sus comunidades y organizaciones¹³.

Si bien encontramos una visión de la educación ligada al progreso y al desarrollo en la que, sin duda, hay apuestas individuales y familiares, esta aparece ligada a una política de reafirmación étnica y cultural, claramente visible en sus organizaciones, pero también en los individuos. Gilmer, el joven que citábamos páginas atrás, al graduarse de la secundaria en un pueblo mestizo cercano a su comunidad reafirmaba en su discurso de despedida a sus compañeros su pertenencia al pueblo shipibo, como un referente de identidad que sus ropas occidentales, su experiencia laboral con mestizos y su paso por la secundaria mestiza y castellano hablante no habían cercenado.

12. Tuvimos noticia de una gestión parecida entre una organización nativa de la selva central respecto al ingreso de un grupo de jóvenes ashaninkas a la universidad JFSC de Huacho (Janet Flores, com. pers.) También FENAMAD (Federación Nativa de Madre de Dios) logró gestionar becas para los estudios universitarios de jóvenes nativos (incluidos dos jóvenes Arakambut) (Sheila Aikman, com. pers.).

13. Vale la pena agregar que hasta el momento los mayores beneficiarios de estos esfuerzos familiares y colectivos son los varones. El relativamente reciente crecimiento de la escolarización en la Amazonía, las dificultades económicas y geográficas para continuar la secundaria y los estudios superiores, así como los papeles tradicionales que desempeñan las mujeres y su temprano inicio en la vida sexual y marital son diversos factores que obstaculizan una mayor presencia de las mujeres en los niveles superiores de educación, si bien encontramos una paulatina incorporación de las mismas.

Saber escolar e identidades locales: ¿espacios separados?

La sierra sur del país ha sido el escenario más estudiado respecto al surgimiento y desarrollo del mito de la educación. La historia de esta zona en su relación con el resto del país es también mucho más larga y conocida, por lo que me limitaré a referencias muy breves. A diferencia del caso amazónico, la presencia colonial se instauró de modo permanente en los Andes, trazando una línea divisoria entre la república de indios y la república de españoles que buscaba bloquear el intercambio entre ambos mundos. Este intento, sin embargo, no fue totalmente exitoso debido a la aparición de una masa de mestizos en sus intersticios. La independencia del dominio español que lleva a los grupos criollos al poder está marcada por la ideología liberal que se expresa en la anulación del término “indígena” para reemplazarlo por el de ciudadanos. No obstante, a lo largo de la república, nuevas (y viejas) barreras se levantan desde las élites criollas para mantener excluida a la población indígena de la ciudadanía. Así, por ejemplo, tenemos la persistencia del tributo indígena hasta 1854, la expansión de la gran propiedad terrateniente en los Andes y la consolidación del gamonalismo, sin mencionar la exclusión del voto de los analfabetos, que solo se revierte en 1979 y que excluía precisamente a las poblaciones indígenas porque estaban marginadas del sistema educativo (Degregori 1998).

Sin embargo, a lo largo del siglo, la expansión del mercado y la modernización del Estado volvían más porosas las fronteras interétnicas y las identidades se hacían más fluidas. La interiorización del estigma colocado sobre la población indígena llevaba también a una progresiva disolución de la categoría indio, asociada con la pobreza y la servidumbre (Degregori 1998). En este proceso, la educación no dejó de tener un papel importante.

También en el caso andino, el siglo XX se ha caracterizado por ser testigo de la mayor expansión educativa en nuestra historia. Dicha expansión, si bien ligada a un proceso global por el que atravesaron otros países, encontró en la ideología del progreso y la modernización del país el estímulo para su difusión. Desde los primeros debates que sostuvieron diversos intelectuales en las primeras décadas del siglo en torno del “problema del indio”, la expansión de la educación entre las comunidades indígenas de la sierra ocupó un lugar importante en la discusión. Presentada ya sea como el mejor camino para “civilizar” al indígena y modernizar al país, o como medio para superar la secular subordinación a la que estaba sujeta dicha población, la escuela empieza a expandirse a lo largo del siglo XX tanto por iniciativa estatal como por iniciativas locales. Estas últimas se intensifican

durante la segunda mitad del siglo y constituyen verdaderas luchas contra poderes locales contrarios a la instalación de las escuelas en comunidades y haciendas.

Vale la pena agregar que la escuela que logra expandirse en los Andes es aquella en la cual la lengua de instrucción es el castellano, marcada además fuertemente por el discurso civilizador primero y modernizador después, y con contenidos “nacionalistas” y occidentales. A diferencia del caso amazónico y de la expansión acelerada de escuelas bilingües en la etnia shipiba, en el caso de los pueblos quechuas y aymaras la educación bilingüe es relativamente nueva, fruto de proyectos especiales realizados en las últimas tres décadas¹⁴. Aun cuando hubo tempranos intentos en el altiplano puneño por alfabetizar en quechua (ver López 1991), exigencias desde los indigenistas por considerar la lengua, la cultura y las particularidades de la población indígena dentro de la escuela (ver Montero 1990), e intentos del Estado, durante la gestión de Luis Valcárcel en la década de los cuarenta, por implementar una educación bilingüe, esta no constituye el tipo de educación que se ofrece a la mayoría de las poblaciones quechuas y aymaras durante el siglo XX.

A lo largo del siglo XX, la presencia de la escuela encontraría diversas actitudes entre los muchos actores involucrados, que combinaban la bienvenida, el rechazo, la aceptación, la obstrucción, la desconfianza y la esperanza¹⁵. Posteriormente, diversos estudios han dado cuenta de las representaciones sociales que los grupos campesinos han elaborado en torno de la escuela. Así, Ortiz (1971) recoge un mito donde la escuela es vista como una presencia amenazante, y que expresaría el temor de la población campesina frente a la pérdida de identidad cultural que ella involucraba. Vergara (1990), por su parte, recoge un mito donde el conocimiento escolar aparece asociado a lo mágico, monopolizado por un personaje a quien un escolar se lo expropia subrepticamente gracias al uso de elementos culturales andinos.

Montoya (1980 y 1990) presenta el “mito contemporáneo de la escuela”, que asocia la lengua, las costumbres y la cultura quechua al mundo de la noche y la ceguera, mientras que la escritura y la cultura occidental se

14. Para un recuento de los diversos proyectos educativos en los Andes y la Amazonía, ver Ames 1999a.

15. He desarrollado con más detalle este “itinerario” en un texto próximo a publicarse (Ames en prensa); ver también Contreras (1996). En Montero (1990) se recogen numerosos ejemplos desde la literatura y las ciencias sociales.

asimilan al mundo del día, a tener ojos. La escuela asume entonces una visión positiva pues es el canal para salir del atraso y la ignorancia. Montoya enmarca e interpreta este nuevo “mito” dentro de las relaciones de subordinación a las que ha estado sujeta la población campesina tanto en la época colonial como en la republicana, durante las cuales la escritura y la educación han sido atributo de los grupos dominantes. También Degregori (1986, 1989 y 1991) va a mostrar cómo la asociación entre el castellano, la lectura y la escritura con los grupos dominantes tiene una larga historia que se remonta al período colonial, y que la apuesta por apoderarse de estos instrumentos es parte de una estrategia hacia la ruptura de la subordinación y una orientación hacia el progreso¹⁶.

Ansión (1989) comprueba la existencia de esta imagen positiva en varios departamentos andinos donde la escuela se percibe como un trampolín hacia el mundo de afuera y como mecanismo de movilidad social e integración. Sin embargo, señala que esta visión no está reñida con la desconfianza y el temor, y que existen tensiones entre ambas imágenes. Del mismo modo, Mendoza (1990) encuentra la presencia de tales tensiones entre comunidades campesinas cuzqueñas.

En general podemos decir que el mito de la escuela asociaba educación y progreso, y el paso por la escuela como un medio para salir de la subordinación y el atraso. A partir de las altas expectativas que se tiene respecto a ella, se realiza un mayor y más amplio esfuerzo por acceder a la educación. No obstante, esta masificación educativa va de la mano con un deterioro de la calidad del servicio educativo (Bourque 1995), que se produce además en un contexto marcado por la crisis económica y, posteriormente, por la violencia política. ¿Cuánto de ese mito queda y permanece tras el deterioro, la crisis y la violencia? ¿Cuánto se ha esfumado frente a las obvias limitaciones del mito en tanto movilizador en la jerarquía social? Y, finalmente, ¿cómo esas primeras luchas colectivas en torno de la educación se articularon o no en proyectos colectivos?

Entre las comunidades quechuas del departamento del Cusco encontramos decepción y cuestionamiento frente a las promesas que la educación encerraba. Por un lado, encontramos en las entrevistas realizadas que la educación sigue siendo considerada un medio para salir del atraso, la pobreza y la discriminación, lograr reconocimiento y ascenso social, dejar la condición de campesinos y relacionarse con el Estado, el mercado y otras

16. Para una discusión sobre la escritura y el ejercicio del poder en el caso peruano, ver también Nugent 1996.

instituciones. Sin embargo, por otro lado, una serie de críticas muestran sus limitaciones: hay una clara conciencia de la baja calidad del servicio educativo que se ofrece; el costo de educarse muchas veces resulta demasiado alto para una economía campesina empobrecida y los beneficios se tornan cada vez más inciertos ante la escasez de puestos de trabajo aun para los que logran acceder a la educación en niveles superiores.

Todo ello hace que el horizonte de expectativas se restrinja a niveles más modestos. Ya no encontramos las grandes expectativas por la profesionalización, sino más bien conformidad con diversos oficios menores o profesiones consideradas de baja jerarquía. No obstante, la educación mantiene un valor social y cultural, en tanto brinda herramientas para la migración y la condición de alfabeto adquiere una alta valoración social aun dentro de las comunidades.

En términos de los beneficios que ofrece la educación, estos aparecen más ligados al ámbito individual (mejorar en la vida, salir adelante, migrar) y familiar (enviar dinero fruto del trabajo remunerado en las ciudades y en el marco de relaciones de reciprocidad al interior de la familia), y no tanto al ámbito comunal o a proyectos colectivos más amplios de reafirmación étnica como en el caso de la Amazonía. La educación es un esfuerzo básicamente familiar y no ocupa un lugar tan importante en las agendas de reivindicación colectiva¹⁷. Ya Ansión (1989) señalaba el carácter predominantemente familiar de la apuesta educativa. Si bien encontraba algunos potenciales usos comunales, como el ejercicio de cargos de autoridad dentro de la comunidad y una vaga referencia al desarrollo comunal, que también aparecen en nuestras entrevistas, estos no parecen articularse como proyecto colectivo, sino más bien como parte de la relación individual que los sujetos establecen con su comunidad de origen.

Además, si bien la educación aparece ligada al desarrollo comunal y al progreso, surgen críticas respecto a que sea el único medio para lograrlo, pues se reconoce la necesidad de superar las condiciones de pobreza que pasa por cambios en otros niveles: política de precios, canales de comercialización, medios de comunicación para el transporte de productos agrícolas, etc.

De otro lado, las ambigüedades frente a la escuela continúan presentes y, si bien asistir a ella sigue constituyendo parte importante de los es-

17. Por ejemplo, en los gremios y federaciones que agrupan a la población andina como la CCP (Confederación Campesina del Perú) y la CNA (Confederación Nacional Agraria).

fuerzos familiares e individuales, encontramos también preocupación y desconfianza por la distancia cultural, social y física que amenaza la reproducción de hábitos, prácticas, conocimientos y comportamientos culturalmente valorados al interior de la comunidad.

Y es que, a pesar de los muchos avances de los proyectos de educación bilingüe intercultural, gran parte de la educación en comunidades campesinas quechuas hace un uso mayoritario de la enseñanza en castellano, de un currículum insuficientemente diversificado y de materiales y metodologías ajenos a la cultura local y más bien asociados a la cultura “nacional”. En una investigación anterior (Ames 2001) advertimos que los profesores hacían escaso uso de los nuevos libros y cuadernos de trabajo donados por el Ministerio de Educación, entre otras razones, por su escasa relación con el contexto social y cultural de los alumnos. Sin embargo, el contenido mismo de las lecciones de tales profesores resultaba aun más desligado de dicho contexto porque reproducían temas y metodologías sin esforzarse por enmarcarlas dentro del mundo conocido por el niño o la niña. En general, la cultura de los niños y las niñas quechuas era vista más como un obstáculo para el aprendizaje que como un conjunto de conocimientos a partir de los cuales elaborar y apropiarse de otros nuevos (Ames 2001, 1999). Una breve canción que recogimos en la escuela de la comunidad de Llaquepata, Cusco¹⁸ resulta ilustrativa del papel que merecen los saberes locales desde la óptica escolar:

Indiecito de la puna,
antes eras ignorante,
ahora ya sabes leer y escribir

Indiecito de la puna
mucho debes estudiar
para así ser profesional

No es extraño, pues, que la escuela siga siendo vista con cierta desconfianza desde los pobladores campesinos, en tanto continúa proponiendo como más importante un determinado tipo de conocimientos y comportamientos, desvalorizando al mismo tiempo aquellos de origen local.

18. Septiembre 2001. Cantada por los niños de primer, segundo y tercer grado, que desde muy pequeños aprenden cuál es el conocimiento válido.

Así, encontramos que, paralelamente al reconocimiento de la lectura, la escritura y el dominio del castellano como instrumentos útiles para moverse, salir, trabajar afuera, hay ámbitos claramente delimitados en los que se afirman elementos propios de la cultura local, como ciertas festividades, rituales, relaciones familiares y el uso exclusivo del idioma local dentro de la comunidad y de la misma escuela, fuera de los momentos estrictamente pedagógicos.

En efecto, notamos que, aun dentro del espacio escolar, la comunicación entre los niños y las niñas se realiza exclusivamente en quechua, pese a que la enseñanza se da en castellano. Pero este idioma únicamente se usa cuando la profesora lo solicita explícitamente. La comunicación entre pares fuera de la clase e incluso dentro de la misma, si no se trata de intervenciones solicitadas por la maestra, es exclusivamente en quechua y existen mecanismos de sanción (apodosos negativos) para quienes decidan usar el castellano en tales contextos. Asimismo, los padres de familia prefieren comunicarse con los maestros en quechua aunque les exijan enseñar en castellano, y a pesar de que muchos de ellos dominan hasta cierto punto el castellano y lo usan para sus relaciones comerciales en la ciudad capital y en las ciudades intermedias de la región.

En general, podemos decir que la alta valoración de la educación y la escuela continúa vigente hasta cierto punto y se valora especialmente su utilidad instrumental con respecto a la movilidad individual y en la relación con el mercado, el Estado, la ciudad y la sociedad regional y nacional. Sin embargo, aparecen críticas y se hacen más evidentes los límites del mito. De otro lado, la presencia de estas ambigüedades expresa que la población campesina, si bien continúa en su apuesta por la educación, no ha decidido sacrificarlo todo en este intento. Apropiarse de los elementos culturales que transmite la escuela no ha implicado la pérdida total de los propios. La apuesta parece más bien marcada por una estrategia de diluir las fronteras y circular con fluidez entre más de una identidad. Transformar lo que fue un mandato compulsivo para convertirse en “otro”, en una oportunidad de lograr reconocimiento social, político y económico, pero sin perder la identidad enmarcada en la cultura local.

Los caminos divergentes y sus orígenes

En las páginas anteriores he presentado dos casos contrastantes que nos permiten observar cómo la educación puede articularse de diverso modo a proyectos colectivos e individuales, y cómo su presencia se relaciona de

forma diferenciada con la modificación o afirmación de las identidades culturales y étnicas.

Hemos visto, por ejemplo, que en el caso del pueblo shipibo la educación está enmarcada y sirve de base a procesos colectivos de reafirmación étnica y cultural. En el caso de las comunidades quechuas, por el contrario, la educación está más ligada a estrategias individuales y familiares de movilidad social y económica. No es que este elemento no esté presente también en el caso shipibo, pero contrasta su importancia relativa frente a los procesos de reafirmación étnica y los esfuerzos organizados que no encontramos en el caso andino.

He intentado presentar brevemente el contexto histórico en el cual se enmarca la relación de estos pueblos con la escuela y la educación, de modo que ello nos permita ver más claramente cómo tales procesos han influido en la adopción de estrategias diferenciadas. No obstante, es evidente que ambas tienen el común objetivo de lograr la integración social, económica y política a la sociedad nacional en términos más equitativos y superar los rótulos negativos y los mecanismos de dominación que han colocado a estos grupos en posiciones subordinadas dentro de la sociedad peruana.

Creo que hay dos elementos que ayudan a entender las diferentes estrategias asumidas frente a la escuela en ambos casos. El primero tiene que ver con el proceso social e histórico por el que han pasado estos pueblos y el segundo, con las características y el momento de aparición de la escuela misma. Profundizaré ambos aspectos a continuación, lo que nos permitirá plantearnos algunas interrogantes respecto al papel que la educación puede o no jugar en el marco de una(s) política(s) intercultural(es).

Historias distintas

La pregunta que Degregori (1998) se plantea respecto a por qué no surgen en los Andes peruanos movimientos sociales de reafirmación étnica, como sí ocurre en los vecinos países de Bolivia y Ecuador, nos ayuda a entender el itinerario particular de los pueblos andinos. Según Degregori, hay tres razones que explicarían este hecho. La primera se vincula con la tendencia a asociar el término indio con la condición de campesino pobre y siervo. Los procesos de organización de la población indígena andina a lo largo del siglo XX, más que reivindicar su etnicidad, van a tener como objetivos la recuperación de tierras expropiadas por el gamonalismo, y el acceso a la educación y la escritura como herramientas tradicionalmente

asociadas con el ejercicio del poder. Terminar con la servidumbre implicaba, por tanto, derribar las fronteras interétnicas que el gamonalismo se empeñaba en mantener para continuar monopolizando el poder. En este marco se entendería que la categoría “indio” se difumine antes que reafirmarse¹⁹.

Una segunda razón está asociada a la modernización del Estado y su progresivo distanciamiento, a lo largo del siglo, de los poderes oligárquicos. La concepción homogeneizadora (y moderna) de la nación va a constituir el marco para políticas de integración nacional (entre las que estaría la educación). Los canales abiertos para la integración no lo son tanto para demandas étnico culturales, sino que más bien tienen un fuerte componente campesino: el derecho a la tierra. Las reivindicaciones étnico culturales dejan el ámbito de la legislación tutelar para inscribirse en reclamos de ciudadanía más amplios.

Una tercera razón sería que los núcleos quechuas y aymaras capaces de imaginarse un colectivo más amplio lo hicieron con bases clasistas. Por un lado constata que buena parte de los mecanismos y el capital simbólico a partir de los cuales se construye un “nosotros” indio ya había sido expropiado por criollos y mestizos. Por otro lado, la presencia de partidos de izquierda marxista con un proyecto alternativo y con una fuerte presencia en el campo se vuelve un referente más concreto. Además, el acceso a una educación con un magisterio fuertemente politizado en el caso de la secundaria (ver Oliart y Portocarrero 1989), y la difusión en las universidades de los manuales marxistas contribuyeron a la orientación clasista, antes que étnico cultural, de las organizaciones indígenas andinas.

En el caso de la Amazonía, por el contrario, encontramos un proceso muy distinto. Para empezar, la separación cultural y física entre el Estado colonial primero y republicano después y las poblaciones nativas dejó menos intersticios donde se pudieran diluir las identidades étnicas. Los pueblos nativos fueron representados como un otro muy diferente, amenazante, primitivo y “salvaje”, y pocos fueron los intentos por incorporarlos a la vida nacional y económica, como no sea durante la época del caucho y de un modo brutal. Por el contrario, su existencia parecía invisible en los discursos que apuntaban a la conquista y colonización de la Amazonía, que se concretó en las leyes especiales para la emigración europea y la colonización de la Amazonía a fines del siglo XIX y que se mantuvo vigente a lo

19. De La Cadena (1996) ha señalado también el carácter “volátil” que adquiere la etnicidad en el caso del Cusco y las poblaciones quechuas.

largo del siglo XX. La experiencia de la explotación cauchera va a marcar asimismo una relación de profunda desconfianza y separación con respecto a los blancos y mestizos en la región.

Sin embargo, el incremento de la migración a la región (con la apertura de la carretera) durante la segunda mitad del siglo XX va a poner cada vez más en contacto a la población indígena shipiba con población no indígena, proceso que se da paralelamente a la expansión del sistema educativo (bilingüe), la expansión del mercado y, posteriormente, el acceso formal a la tierra con la Ley de Comunidades Nativas del gobierno velasquista y el derecho universal al voto de la Constitución de 1979. Es también a partir de su paso por el sistema educativo y el contacto con nuevos actores que aparecen nuevos líderes, se inicia un nuevo discurso de reafirmación de las identidades étnicas y se empiezan a formar organizaciones interétnicas²⁰. Estas tienen entre su agenda de reivindicaciones también el derecho a la tierra o, más específicamente, al territorio, pero ligado más bien a la identidad y necesidades de producción y reproducción del grupo étnico como tal. La dimensión clasista que aparece con tanta fuerza en el caso andino no tiene la misma presencia en el caso amazónico, donde los movimientos de izquierda no incursionan con la misma fuerza.

De esta manera ocurre un proceso que guarda algunas similitudes con el caso boliviano estudiado por Degregori (1998), donde sí surgen movimientos de reafirmación étnica en la zona andina. Estas similitudes serían dos. La primera es que el surgimiento de “sectores capaces de imaginar comunidades” o proyectos colectivos amplios no va a encontrar los espacios simbólicos y los escenarios sociales indígenas tan densamente poblados por discursos y actores no indígenas. En efecto, no encontramos en el caso de la Amazonía que se dé un proceso de apropiación simbólica de elementos indígenas, como sí sucede entre los grupos criollos y mestizos respecto al caso andino. Como ya señalamos, los pueblos indígenas amazónicos aparecen más bien “invisibles” en el imaginario y discurso nacional. Tampoco existe la presencia de proyectos alternativos de izquierda con presencia masiva en la Amazonía que puedan influenciar las orientaciones de los nuevos líderes indígenas. La segunda similitud consistiría en el apoyo recibido por tales líderes en la elaboración de

20. La Asociación Interétnica de la Selva Peruana (AIDSESP) se conforma en 1979 y la CONAP (Confederación de Organizaciones Nativas de la Amazonía Peruana) en 1987 (Chase 2001). Además de estas confederaciones de carácter nacional, actualmente existen 56 federaciones descentralizadas en 6 regiones (Ñaco 2001).

su discurso por parte de sectores progresistas de la Iglesia Católica, ONG y organismos de cooperación internacional donde las reivindicaciones étnico-culturales sí ocupan un lugar central en las últimas décadas del siglo XX.

En este mismo sentido, notamos que el surgimiento de tales organizaciones es paralelo al surgimiento de movimientos similares en el continente. En efecto, Gonzales (2001) señala que desde la década de los sesenta se observa un renacimiento de la conciencia étnica indígena en las Américas. De este modo, estas nuevas agrupaciones encuentran referentes en (y canales de comunicación con) otras organizaciones y organismos que apoyan tales iniciativas. De hecho, a inicios de los noventa, se conforma la COICA (Coordinadora de Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica), donde participan las organizaciones peruanas. La presencia de los pueblos indígenas en el espacio político regional, nacional e internacional se viene consolidando y ampliando de diversas maneras en las últimas décadas (Vega y Mora 2001).

Aunque resulta algo evidente, vale la pena agregar una breve observación: los procesos de reafirmación étnica en el caso peruano no conlleven el riesgo de la exacerbación de las diferencias y la consiguiente fragmentación social. Por el contrario, lo que los pueblos indígenas de la Amazonía peruana buscan es afirmar su derecho a ser peruanos, a ser reconocidos como tales, como ciudadanos y como partícipes del proceso de democratización del país. Pero ello no implicaría, como hasta ahora, que para ser peruanos dejen de ser lo que son. Como señala Montoya (2001), los pueblos indígenas reivindican su nacionalidad peruana, pero también su derecho a una identidad étnica: ser ciudadanos sin dejar de ser shipibos.

Escuelas distintas

Al presentar los dos casos se ha puesto énfasis en señalar que una diferencia fundamental en las escuelas que aparecen entre las comunidades shipibas y las quechuas andinas ha sido el uso de la lengua vernácula como vehículo de instrucción. Asimismo, el posterior desarrollo de la educación en ambas zonas ha consolidado el derecho a la educación bilingüe intercultural entre los pueblos shipibos, mientras que en la zona sur andina los recientes proyectos de educación bilingüe intercultural enfrentan en algunos casos desconfianza y hasta rechazo por el temor a recibir una educación diferente, experimental o de segunda que no termine por asegurar la

meta esperada: la adquisición del castellano y la lectura y escritura en este idioma (Degregori 1991)²¹.

El uso de la lengua materna en la Amazonía no ha significado, sin embargo, que la escuela como institución haya renunciado en sus prácticas y contenidos a la acción occidentalizadora que la caracterizó a lo largo del siglo (Montoya 1990, Trapnell 1991). No obstante, parece haber marcado una importante diferencia el contar con una tradición escolar bilingüe en tanto permitió la presencia de la lengua vernácula como vehículo de instrucción, y va a permitir posteriormente imaginar otro tipo de escuela. Ya hemos visto cómo en el caso de otro pueblo nativo de la Amazonía, cuya educación ha sido transmitida exclusivamente a través del castellano, las propuestas de educación bilingüe intercultural no tienen el mismo eco y los mecanismos de reafirmación cultural no pasan por el ámbito educativo²². Algo similar podría decirse para el caso andino. Acostumbrados a la escuela castellano hablante, los intentos de educación bilingüe encuentran resistencia entre los mismos pobladores quechuas, temerosos de recibir una escuela diferente de la que se ofrece a todos los demás. La tradición de la educación en castellano parece estar tan fuertemente arraigada que imaginar una escuela distinta se torna más difícil.

Sin embargo, el uso de la lengua materna no resuelve todos los problemas y muchos han sido los debates y desarrollos en torno de los diferentes modelos posibles de educación bilingüe. En el caso de la Amazonía, por ejemplo, tras una primera etapa de formación de maestros nativos bajo la orientación del ILV, el surgimiento de líderes entre ellos y la conformación de organizaciones interétnicas, la crítica a los contenidos culturales que la escuela transmite no se hace esperar. En 1988, la Asociación Interétnica de la Selva Peruana (AIDSESP), confederación indígena que agrupa a veintidós federaciones regionales²³, inicia su propio programa de formación de maestros nativos bilingües (FORMABIAP) en convenio con el Instituto Pedagógico Loreto, la Corporación Departamental de Desarrollo de Loreto (CORDELOR) y la institución italiana Terra Nuova.

21. En una de las comunidades estudiadas en la provincia de Paucartambo, los padres de familia se negaron a la propuesta de educación bilingüe planteada por una ONG local.

22. Existen también otros factores relacionados como el tamaño del grupo y las diferencias dialectales que tornan más compleja la alfabetización de la propia lengua (ver Aikman 1999).

23. Entre ellas dos federaciones shipibas, la FECONAU y la FECONBU.

El FORMABIAP es quizá el programa más novedoso de formación de maestros nativos para poblaciones indígenas en el Perú. Su modalidad y su estructura intentan resolver una serie de dilemas y retos que plantea la educación superior para poblaciones indígenas, en tanto aleja a los educandos de su contexto social y cultural. Para resolver este dilema, el programa combina momentos residenciales en Iquitos con ciclos no escolarizados en comunidades más tradicionales que las propias, con el objetivo de profundizar en el conocimiento de su propia sociedad. De este modo, al estar en contacto con su cultura y sociedad a lo largo de los cinco años de formación, se evita el establecimiento de brechas entre el estudiante y su grupo o la pérdida de conocimientos culturales por el hecho de pasar tantos años en una institución educativa (Trapnell 1991). Los resultados de este trabajo de campo permiten asimismo la recolección de información útil para los contenidos escolares mismos, pues el FORMABIAP se planteaba desde el inicio un nuevo currículum no solo para la formación magisterial, sino también para la educación primaria, adaptado a los conocimientos y la realidad de los grupos indígenas amazónicos, así como a la producción de materiales adecuados a la realidad de estas culturas. En 1998 aparece una primera versión de este currículum, que intenta ligar los contenidos y aprendizajes escolares con los conocimientos y actividades tradicionales de los pueblos amazónicos, otorgando por primera vez un lugar central a la cultura indígena en el proceso educativo escolar²⁴.

En el caso de la zona andina quechua, los esfuerzos por construir una educación bilingüe han estado más ligados al ámbito de las ONG, apoyadas también por organismos de cooperación internacional. En un inicio han estado más preocupados por los factores lingüísticos que por los culturales, incorporando la cultura en sus manifestaciones más externas como el vestido y la apariencia de las ilustraciones de los textos escolares (Flores 1997). Sin embargo, paulatinamente, el papel de la cultura en los contenidos escolares ha empezado a problematizarse y considerarse, lo que ha supuesto el paso de las propuestas de educación bilingüe a las de educación bilingüe intercultural, en las cuales la relación con la propia cultura empieza a tener un mayor peso.

De otro lado nos referíamos también al momento de aparición de las escuelas entre los pueblos shipibo y quechua como un factor que debe

24. Programa Curricular Diversificado de Educación Primaria Intercultural Bilingüe para los pueblos Indígenas Amazónicos. FORMABIAP, ISP Loreto, AIDSESP, ACSUR, Iquitos, 1998.

tomarse en cuenta. En efecto, el surgimiento de las primeras escuelas en la zona andina desde fines del siglo XIX y principios del XX va de la mano con la prédica civilizatoria, que marca de modo importante el contenido y los procedimientos de la escuela. Su mayor expansión a partir de la década de 1940 sigue enmarcada en el discurso modernizador y en una concepción homogeneizadora de la nación que constituye el marco para las políticas de integración nacional (entre las cuales podemos situar la expansión del sistema educativo). También en este momento surge la escuela entre los pueblos shipibos y puede decirse que el ILV tiene entre sus metas una acción occidentalizadora, ligada a su misión evangelizadora, hacia la población indígena (Montoya 1990, Trapnell 1991).

No obstante, las críticas a esta escuela en el caso de la Amazonía van de la mano con el surgimiento y el fortalecimiento de las organizaciones indígenas durante las décadas de los setenta y los ochenta, que encuentran además un marco normativo en el nivel nacional y un contexto internacional favorables al discurso sobre los derechos de los pueblos indígenas. De esta manera puede plantearse la formación de un programa alternativo de formación docente e imaginar otra escuela, en la que lengua y cultura indígenas dejen el papel subordinado que hasta entonces ocupaban y constituyan parte importante del proyecto colectivo de reafirmación étnica.

En el caso de los Andes, durante las décadas de los setenta y los ochenta van a surgir importantes proyectos de educación bilingüe, que van a encontrar a la población campesina quechua embarcada en otros procesos de lucha, más ligados a un reclamo amplio por ciudadanía, que no pasa necesariamente por reivindicaciones étnico culturales de modo explícito, sino que más bien toma orientaciones clasistas, ligadas a proyectos políticos de izquierda. En este marco, la educación es parte de un reclamo general por ciudadanía, pero no se cuestiona con la misma intensidad los contenidos mismos de la escuela y el papel de la lengua y la cultura quechuas en ella. La educación no deja de ser importante, pero se mantiene en el ámbito individual/familiar, y ocasionalmente comunal, sin llegar a articularse en un proyecto colectivo más definido. Ello no significa sin embargo que los campesinos quechuas no encuentren otras formas y estrategias de afirmar y recrear sus identidades culturales y étnicas.

Educación e interculturalidad: los límites y posibilidades

El discurso sobre la multiculturalidad y el necesario respeto a la diferencia desarrollado en otros países ha visto en la escuela y la educación en

general un espacio por conquistar. Un espacio desde el cual dar cabida a las diversas identidades étnico-culturales y a los conocimientos sobre estos grupos y su cultura (Glazer 1998). Este discurso sin embargo ha tropezado con resistencias y contradicciones, así también como críticas en torno de la posible creación de comunidades cerradas en sí mismas y la necesidad de diálogo intercultural.

En el Perú, el discurso sobre la interculturalidad ha surgido en estrecha relación con los proyectos de educación bilingüe, la evidente pluralidad lingüística y cultural de la nación, y la crisis del paradigma homogeneizador. La forma como la educación ha sido articulada por los grupos indígenas y campesino con sus proyectos colectivos, individuales y familiares, así como con la afirmación y continuidad de identidades étnico-culturales, nos plantea diversas posibilidades que el sistema educativo puede jugar entre las poblaciones indígenas, y los diversos límites que enfrenta.

Entre las posibilidades, la educación sin duda se ha consolidado como un derecho y un reclamo por situaciones más equitativas en términos sociales, económicos y políticos. En este sentido, el acceso a la educación ha tenido un profundo contenido democratizador al romper la exclusión a la que estaban sujetas las poblaciones indígenas y al utilizarse como estrategia para acabar (o intentar acabar) con situaciones de discriminación, abuso y engaño. Asimismo, ha significado la posibilidad de posicionarse en otros términos frente a los grupos dominantes y lograr mejores condiciones de inserción al mercado y de participación en el Estado y la sociedad nacional.

Del mismo modo, se ha demostrado el papel que la educación puede jugar como parte de una política más amplia de reafirmación cultural, al elaborarse estrategias colectivas para cambiar y adaptar el contenido, currículo, materiales y metodología tanto en la formación docente como en la educación primaria. Asimismo, las estrategias para contribuir con la educación superior de los miembros de las comunidades indígenas han mostrado una vez más el compromiso colectivo con la educación.

Entre los límites, hay que señalar fundamentalmente dos, referidos a los contenidos mismos de la educación escolar y a la calidad del servicio que se ofrece. En cuanto a los contenidos de la educación escolar, queda aún un largo trecho por recorrer para que la escuela se desprenda de su vocación de presentar un único tipo de conocimientos como aquel socialmente válido. El papel de la cultura y la lengua de los pueblos indígenas sigue en buena medida marginado. Intentos como el currículum elaborado por el FORMABIAP son recientes y aún están en proceso de ajuste y expansión. En el caso andino, la búsqueda de estrategias por fuera de la escuela

para afirmar identidades culturales expresa en buena cuenta la imposibilidad de hacerlo dentro del espacio educativo, marcado todavía por contenidos pero, más aún, por relaciones y valoraciones sociales que colocan la cultura indígena en un plano subordinado; y a aquellos que la producen y reproducen en un estatus de la misma índole²⁵.

Desde 1991, los Lineamientos Generales de la Educación establecen la interculturalidad como un principio rector del sistema educativo nacional. Sin embargo, no es suficiente contar con un marco normativo para que ello se lleve a la práctica. Los contenidos que se transmiten, y más aún las formas como se lleva a cabo, y las relaciones sociales al interior del espacio educativo requieren de profundas transformaciones si queremos realmente incorporar una dimensión intercultural en la educación. Por cierto que ello se aplica tanto a la educación para las poblaciones indígenas como a la que se brinda a poblaciones no indígenas, pues las transformaciones son necesarias en ambos términos de la relación si queremos lograr el diálogo intercultural en nuestros distintos pueblos y grupos culturales. Ya se ha señalado, por ejemplo, que las limitaciones para llevar a la práctica el principio de interculturalidad pasan por la asociación casi mecánica entre educación intercultural y poblaciones indígenas y educación bilingüe y poblaciones indígenas (Flores 1997); y que el hecho de estar recibiendo algo diferente, que no es igual para todos los peruanos, implica la sospecha de que se está dando un producto de calidad inferior y genera obstáculos para la aceptación de las nuevas propuestas entre las poblaciones andinas (Degregori 1991).

Finalmente, la segunda gran limitación de la escuela tiene que ver, como ya señalamos, con la calidad del servicio que se ofrece. Investigaciones recientes (Montero *et al.* 2001, Ames 1999, Uccelli 1999) han mostrado que la escuela rural, modalidad mayoritaria a la que accede la población indígena, presenta una serie de deficiencias en cuanto a la calidad del proceso educativo, la formación de los maestros, la adecuada provisión de infraestructura, mobiliario y materiales educativos, el uso adecuado del tiempo, y el trato a los niños y las niñas. La escuela rural es, en términos generales, una escuela pobre, que reproduce las diferencias sociales en vez de contribuir a su superación. Los padres y madres de familia indígenas y campesinos son conscientes de estas deficiencias, como se expresaba con gran claridad en el caso andino. En las condiciones en las que actualmente opera, esa escuela está lejos de contribuir a las metas que estas poblaciones

25. Ver, también, Ames 1999: 302-316.

se trazaron: superar sus condiciones de pobreza y atraso, articularse de modo más equitativo con los “otros”, la sociedad nacional, la población no indígena, el Estado y el mercado.

Todo lo dicho nos lleva a postular que, si bien el espacio educativo es importante y presenta una serie de posibilidades, una política intercultural requiere del compromiso en otros ámbitos e instituciones de la vida pública si quiere ser efectiva. La escuela es, por lo general y más allá de sus particularidades, un espejo de la sociedad donde está inserta. Los cambios en la educación pueden generar y de hecho han generado transformaciones en la sociedad. La expansión de la escolaridad entre los pueblos indígenas de los Andes y la Amazonía han permitido que poblaciones antes excluidas tengan acceso a este servicio. Las nuevas generaciones que accedieron a la educación constituyeron nuevos liderazgos y se plantearon nuevos proyectos individuales y colectivos. Los pobladores indígenas en general adquirieron a través de la educación un nuevo recurso para relacionarse con los “otros” y para pensarse a sí mismos sobre nuevas bases.

Pero también son necesarios cambios en la sociedad para que la escuela se transforme. La expansión de la escolaridad y la democratización del acceso a la escuela no hubieran sido posibles sin los cambios en las políticas de Estado que se orientaron en esta dirección. Sin la crisis del sistema de dominación oligárquica y el progresivo distanciamiento del Estado de los poderes oligárquicos, tal viraje en la política educativa no se hubiera realizado. Décadas de discusión y debate entre los intelectuales y políticos, así como de movimientos sociales que reclamaban el acceso a la educación y la ciudadanía condujeron también a tales cambios.

Nuevos desafíos quedan pendientes, como aquellos relacionados con la calidad de la educación ofrecida a los pueblos indígenas y el necesario reconocimiento de la diversidad cultural presente en las escuelas. Incorporar este reconocimiento en los contenidos, metas y prácticas escolares es un proceso que apenas se inicia, pero que es fundamental para acabar con la agresión cultural que ha significado no hacerlo. Incorporar positivamente nuestra diversidad en los distintos niveles de las políticas de Estado y en las dinámicas sociales que se reproducen cotidianamente es el gran desafío actual, un desafío que implica dejar de lado de una vez la injusta exigencia de renunciar a la propia identidad para poder acceder a la ciudadanía.

Bibliografía

- Aikman, Sheyla (1999). *Intercultural Education and Literacy. An Ethnographic Study of Indigenous Knowledge and Learning in the Peruvian Amazon*. John Benjamin Publishing Company.
- Ames, Patricia (en prensa). ¿Ilusiones que se desvanecen o apuestas que se transforman? Educación, identidad e integración en contextos rurales.
- (2001). *¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural*. Serie Investigaciones Breves N° 14. Lima: Consorcio de Investigaciones Económicas y Sociales- Instituto de Estudios Peruanos.
- (1999). “El poder en el aula: un estudio en escuelas rurales andinas”, en Tanaka, Martín (comp). *El poder visto desde abajo. Democracia, educación y ciudadanía en espacios locales*. Lima: IEP.
- (1999a). *Mejorando la escuela rural: tres décadas de experiencias educativas en el Perú*. Documento de Trabajo N° 96. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Ansión, Juan (1995). “Del mito de la educación al proyecto educativo”, en Portocarrero, Gonzalo y Marcel Valcárcel (eds). *El Perú frente al siglo XXI*. Lima: PUCP - Fondo Editorial.
- (1989). *La escuela en la comunidad campesina*. Proyecto escuela, ecología y comunidad campesina, FAO-Suiza. Lima: Ministerio de Agricultura.
- Ashanga, Gabriel; Rosa Vera, Gloria San Román y Lucas Tushupe (1989). “Catorce años de educación bilingüe en la Amazonía”, en *Amazonía Peruana*. N° 18. Vol. IX. CAAAP.
- Benavides, Margarita (2001). “Esta mesa nadie la instala” (entrevista a Margarita Benavides por Martín Paredes), en *Revista Quehacer*. N° 132. Setiembre/octubre. Lima.
- Bourque, Susan (1995). “La ciudadanía y la educación: las mujeres latinoamericanas y los desafíos políticos de la década de los noventa”, en Oliart, Patricia (ed.). *¿Todos igualitos? Género y educación*. Lima: PUCP.
- Cano, Ginet; Karl Neufeldt, Heinz Schulze y otros (1981). *Los nuevos conquistadores: el Instituto Lingüístico de Verano en América Latina*. Quito: CEDIS, FENOC.
- Cárdenas, Clara (1989). *Los Unaya y su mundo*. Lima: Instituto Indigenista Peruano-CAAAP.
- Contreras, Carlos (1996). *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Documento de Trabajo N° 80. Lima: IEP.
- Chase Smith, Richard (2001). “Pueblos indígenas y el Estado plurinacional en el Perú”, en *Revista Quehacer*. N° 129. Marzo/abril. Lima.
- Chirif, Alberto (1991). “Contexto y características de la educación oficial en sociedades indígenas”, en Pozzi-Escott, Inés; Madeleine Zúñiga y Luis Enrique

- López (eds.). *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. FOMCIENCIAS.
- Dans, André Marcel (1975). “Influencia de la escuela sobre las migraciones. Un caso machiguenga”, en *Educación: la revista del maestro peruano*. Año VI. N° 13. Primer trimestre.
- Degregori, Carlos Iván (1998). “Movimientos étnicos, democracia y nación en Perú y Bolivia”, en Dary, C. (comp.). *La construcción de la nación y la representación ciudadana*. Guatemala: FLACSO.
- (1991). “Educación y mundo andino”, en Pozzi-Escott, Inés; Madeleine Zúñiga y Luis Enrique López (eds.). *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. FOMCIENCIAS.
- (1989). Prólogo, en Ansión, Juan. *La escuela en la comunidad campesina*. Proyecto escuela, ecología y comunidad campesina, FAO-Suiza. Lima: Ministerio de Agricultura.
- (1986). “Del mito de Inkari al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional”, en *Socialismo y Participación*. N° 36. Lima.
- De la Cadena, Marisol (1996). “Las mujeres son más indias”, en Ruiz-Bravo, Patricia (ed.). *Detrás de la puerta. Hombres y mujeres en el Perú de hoy*. Lima: PUCP.
- Diez, Alejandro (1998). “Creación de escuelas, mitos y cambios culturales en la sierra de Piura”, en *Revista Antropológica*. Año XVI. N° 16.
- Fernández, María del Carmen (1983). “Educación intercultural y bilingüe en el Alto Napo”, en Corbera, A. (ed.). *Educación y lingüística en la amazonía peruana*. Lima: CAAAP.
- Flores, Elizabeth (1997). “¿Qué estamos haciendo en educación intercultural?”, en *Educación* N° 11. Lima: PUCP.
- GEF/PNUD/UNOPS (1997). *Amazonía peruana: comunidades indígenas, conocimientos y tierras tituladas: atlas y base de datos*. Lima: GEF/PNUD/UNOPS.
- Glazer, Nathan (1998). *We are all Multiculturalist Now*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gonzales, Tirso (2001). “Desde comanches hasta Mapuches”, en *Revista Quehacer*. N° 128. Enero/febrero. Lima.
- Guallart, José María (1989). “Un proyecto de educación bilingüe bicultural en el Alto Marañón”, en *Amazonía Peruana* N° 18, Vol. IX. Diciembre. CAAAP.
- Heise, María (1989). “El proyecto de educación bilingüe bicultural para los asháninkas del río Tambo”, en *Amazonía Peruana*. N° 18. Vol. IX. CAAAP.
- INEI (1994). *Censos Nacionales 1993 No. 14: Departamento de Ucayali*. Lima: INEI.
- López, Luis Enrique (1991). “La educación bilingüe en Puno-Perú. Hacia un ajuste de cuentas”, en Pozzi-Escott, Inés; Madeleine Zúñiga y Luis Enrique López (eds.). *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. FOMCIENCIAS.
- Mendoza, Miluska (1990). *Gestión compartida de la familia y los profesores en una propuesta de educación para el medio rural del sur andino: balance de la expe-*

- riencia educativa “Vínculo escuela-comunidad” del proyecto escuela Ecología y Comunidad Campesina. Cusco: Centro Bartolomé de Las Casas.
- Montero, Carmen (1990). *La escuela rural: variaciones sobre un tema*. Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina. Lima: FAO.
- Montero, Carmen; Patricia Oliart, Patricia Ames, Zoila Cabrera y Francesca Uccelli (2001). *La escuela rural: estudio para identificar modalidades y prioridades de intervención*. Documento de Trabajo N° 2. Lima: MECEP-Ministerio de Educación.
- Montoya, Rodrigo (2001). “Todos tenemos derecho a ser peruanos” (entrevista a Rodrigo Montoya por Abelardo Sánchez León), en Revista *Quehacer*. N° 132. Setiembre/octubre. Lima.
- (1990). *Por una educación bilingüe en el Perú*. Lima: CEPES-Mosca Azul.
- (1980). *Capitalismo y no capitalismo en el Perú*. Lima: Mosca Azul.
- Nugent, Guillermo (1996). *El poder delgado*. Lima: Fundación Friedrich Ebert.
- Ñaco, Guillermo (2001). “Hay una fuerte agresión a los pueblos amazónicos” (entrevista a Guillermo Ñaco por Martín Paredes), en Revista *Quehacer*. N° 132. Setiembre/octubre. Lima.
- Ortiz, Alejandro (1971). “¿Por qué los niños no van a la escuela?”, en *Educación*. La revista del maestro peruano. Año II. N° 7. Lima: Ministerio de Educación.
- Ossio, Juan (1992). *Los indios del Perú*. España: Editorial Mapfre.
- Portocarrero, Gonzalo y Patricia Oliart (1989). *El Perú desde la escuela*. Lima: IAA.
- Pozzi-Escott, Inés y Javier Zorrilla (1994). “Educación rural: estado de la cuestión y perfiles de una propuesta en atención a un proyecto educativo nacional”, en *Protagonistas de la educación urbana y rural en el Perú*. Lima: Foro Educativo.
- Pozzi-Escott, Inés; Madeleine Zúñiga y Luis Enrique López (eds.) (1991). *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS.
- San Román, Gloria (1984). “Programa de educación bilingüe e intercultural de Alto Napo”, en *Revista Shupihui* 84. N° 30. Iquitos.
- Stoll, David (1985). *El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina. ¿Pescadores de hombres o fundadores de un imperio?* Lima: Desco.
- Trapnell, Lucy (1991). “Una alternativa en marcha: la propuesta de formación magisterial de AIDSESP”, en Pozzi-Escott, Inés; Madeleine Zúñiga y Luis Enrique López (eds.). *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS.
- Uccelli, Francesca (1999). “Educación y democracia en el sur andino: posibilidades y esfuerzos de las familias campesinas para educar a sus hijos”, en Tanaka, Martín (comp.). *El poder visto desde abajo. Democracia, educación y ciudadanía en espacios locales*. Lima: IEP.
- Urrutia, Jaime (2001). “Indios o ciudadanos” (entrevista a Jaime Urrutia por Luis Olivera y Martín Paredes), en Revista *Quehacer*. N° 128. Enero/febrero. Lima.
- Varese, Stefano (2001). “En la selva sí hay estrellas”. Entrevista a Stefano Varese por Rodrigo Montoya, Hernando Burgos y Martín Paredes, en Revista *Quehacer*. N° 128. Enero/febrero. Lima.

Vásquez, Mario (1965). *Educación rural en el callejón de Huaylas: Vicos*. Lima: Editorial Estudios Andinos.

Vega Díaz, Ismael y Carlos Mora Bernasconi (2001). “Pueblos indígenas, medio ambiente y desarrollo”, en *Revista Quehacer*. N° 132. Setiembre/octubre. Lima.

Vergara, Abilio (1990). “La educación, el trabajo y lo lícito en un relato oral”, en *Anthropologica*, N° 8. Lima: PUCP.

Comentarios

Augusto Castro

Quiero agradecer esta oportunidad para dar mi opinión sobre las ponencias y señalarles que estamos en una época en la cual enfrentamos problemas epistemológicos que merecen discutirse o replantearse. Esto, por varias razones. Una **primera** se relaciona con la idea misma de “hacer un comentario” que, por lo menos en el país, se interpreta con dar una especie de “mazazo”, de hachazo. Pareciera que se trata de cuestionar y casi ridiculizar las ponencias presentadas. Pienso que la idea de crítica, de “comentario” es —antes que nada— el reconocimiento de lo presentado. Esto supone reconocer que cada quien tiene una manera de entender y ver las cosas y lo que uno puede hacer —si respeta a las personas que están expresando sus puntos de vista— es hacer lo mismo. Es decir, tratar de ver lo que se ha presentado y ayudar en ese sentido.

Un **segundo punto** es el porqué de la reflexión —en este caso es una reflexión antropológica, y por lo tanto perteneciente a la ciencia social—. Hacer ciencia es de alguna manera buscar la verdad. Ello supone definir de algún modo qué es aquello que se busca y esa es una tarea extremadamente compleja. Pondré un ejemplo muy simple para tratar de comprender lo que hemos sentido en estos días de Seminario. Si les dijera ¿qué es esto? (levantando hacia el auditorio tres lapiceros), ustedes dirían: son lapiceros. Este es un lapicero, este es otro lapicero y así seguidamente. Pero ustedes pueden darse cuenta de que los tres lapiceros son diferentes. Sin embargo, no tenemos palabra para nombrar a cada uno específicamente. De alguna manera, estos elementos presentan similitudes y diferencias. Creo que la visión de lo que es una definición es precisamente combinar la igualdad con la diferencia. Este es un viejo tema: el de la unidad y la multiplicidad. Si quisiéramos definir esto por su diferencia, no diríamos “es un lapicero” y no tendríamos qué decir. Si dijésemos que “esto es lapicero” y “esta es la forma de ser lapicero”, todas estas otras formas simplemente serían rechazadas.

De tal manera, al buscar una definición —como lo diría el viejo Aristóteles— ubicamos al género próximo y de la diferencia específica. Es decir, encontrar lo universal y lo particular, pero juntos; porque no existe un

hombre en abstracto, existe fulano de tal, con sus determinaciones históricas, culturales, lingüísticas, etc. ¿Qué tendríamos que hacer para extraer, digamos, la forma quechua de un hombre y quedarnos con el hombre? No sabemos qué se podría hacer. Esto lo digo porque, cuando se trata de políticas, y políticas educativas específicamente, una postura extrema, en ambos casos, puede ser peligrosa. La postura, por ejemplo, que solo ve diferencias obviamente puede caer en el relativismo y conducirnos a un individualismo extremo; cada uno es cada uno y, por lo tanto, no hay posibilidad de implementar una política educativa estatal. Pero, en el otro extremo, podríamos decir que está la forma genérica humana por excelencia y esta supone una cultura por excelencia y sobre esa base educaremos a la gente.

Un **tercer punto** es la distinción entre educación y escuela. La escuela occidental, al sentir de Juan Ansión, citando a Foucault, puede haber devenido en una cárcel o, según Patricia Ames, puede haber impedido el proceso de civilización de los pueblos indígenas, porque ha impuesto un tipo de cultura y ha impedido otro. Sin embargo, pienso que habría que distinguir entre escuela y educación porque el proceso civilizatorio es común al mundo entero. No solamente Occidente creó escuelas, las escuelas están en todo el mundo y no fueron inventadas por la modernidad europea. En Japón y en China, por ejemplo, existen escuelas viejísimas y tienen una tradición de escolaridad importante. Lo que quiero señalar es que es importante distinguir entre la educación formal y los contenidos de la educación. A lo que apela Juan Ansión, entiendo, es a una educación de la unidad en la diversidad. De la misma manera, lo que demanda Patricia Ames es la búsqueda de un proyecto que dé sentido y dé espacio a la propia tradición cultural, porque ella considera que este no ha sido el caso con las comunidades shipibas y quechuas cuzqueñas. De este modo, la educación y la escuela deben ser distinguidas porque no son la escuela ni la educación las responsables de avasallar las culturas tradicionales de los pueblos.

Una **última** observación que dirijo a todos los ponentes —aunque reconozco que es implícita— se refiere a la escritura. No he encontrado que alguna ponencia desarrolle o se refiera a esta y se trata de un tema central porque —aparte de que contiene el debate entre oralidad y “escribalidad”— toca puntos decisivos. En todo caso, una de mis sugerencias a las ponencias presentadas es que “hay que poner luz por este lado”.

Con respecto a cada ponencia en particular, empezaré por la de Patricia Ames. Creo que ella enfatiza la diferencia. Su interrogante podría ser ¿por

qué la escuela, en el caso concreto de las comunidades de la sierra, no se ocupó de las diferencias culturales? ¿Por qué no las apuntaló? En realidad, ella pregunta cuánto del mito de la escuela y la educación permanece, cuánto se ha esfumado frente a las limitaciones de la jerarquía social y, finalmente, si las primeras luchas colectivas en torno de la educación se articularon o no en proyectos colectivos. De alguna manera Patricia Ames señala que el tipo de educación ofrecido por la escuela ha fracasado. No en el sentido de que falten escuelas, porque de hecho las hay. Lo que ella subraya es que, en el caso de las poblaciones quechuas —no es el caso de las poblaciones shipibas donde se puede probar lo contrario—, hay un problema: no se ha apuntalado la afirmación étnica y nacional de estos pueblos. Ahora, siguiendo en esta lógica, me parece interesante resaltar algo que puede ser motivo de reflexión. Ella escribe en un momento determinado,

De esta manera puede plantearse la formación de un programa alternativo de formación docente e imaginar otra escuela, en la que la lengua y cultura indígenas dejen el papel subordinado que hasta entonces ocupaban y constituyan parte importante del proyecto colectivo de reafirmación étnica.

Después de revisar este párrafo reitero que está remarcando la diferencia. Si mi preocupación está en un proyecto de educación intercultural, ello significa que este proyecto trasciende el de la afirmación étnica y el nacionalismo de cada grupo. Me parece que la ponencia de Patricia Ames acentúa un elemento importante, pero puede dar pie —no digo que ella lo sugiera— al fortalecimiento de nacionalismos que pueden ser negativos. Mañana, por poner un ejemplo, los aymaras podrían declarar su independencia del Perú, diciéndole: “muchas gracias, ustedes han hecho lo que les ha dado la gana con nosotros y hemos decidido vivir solos. Chau peruanos, ahora somos una república aymara”. Esto no es juego en el mundo actual. Fíjense ustedes cómo aparecen los proyectos étnicos totalmente enfrentados y divididos. Estos surgieron a partir de la ignorancia, sino sobre la base de la afirmación de la lengua, de la afirmación de la cultura que lleva a la fragmentación de los estados, que dicho sea de paso —en términos generales— nunca respetaron la diversidad étnica. Esto, ¿está bien o no? Particularmente, no lo sé. No es el momento de discutirlo, pero es una realidad.

En referencia a la propuesta de Juan Ansión, él está más interesado, a mi juicio, en el otro aspecto, en el tema de la unidad, y no tanto —a pesar de que la respeta— en el de la diferencia. Sin embargo se trata de una unidad que respeta la diferencia.

Voy a decir algo que exageraré con fines didácticos y en el contexto de este Seminario. Supongamos que existen grupos humanos diferentes. Resulta que un grupo siempre fue el dominante y consideró que ellos eran los “hombres” y los otros grupos eran primitivos. Pero, en un momento determinado, este “grupo” se da cuenta de que su discurso ha sido excluyente y lo cambia. Dice ahora: “vamos a reflexionar sobre una racionalidad diferente. Ahora los convoco a hacer lo mismo”. No obstante, como podemos apreciar, finalmente él sigue siendo el que piensa y el que convoca. Sigue siendo el criollo el que elabora la “reflexión democrática”. No se le ha pedido al quechua que piense y diga cómo debe ser el proyecto, menos aún al aymara o al shipibo. Entonces, el problema es cómo construimos una educación intercultural con la participación, no solamente de todos los pueblos, sino con la aportación intelectual de todos ellos. Necesitamos antropólogos quechuas, antropólogos shipibos, antropólogos aymaras, que discutan lo que significa la propuesta intercultural con los antropólogos que no son de esas culturas. Creo que este es un tema importante porque la unidad en la diferencia no se hace sobre la base de afirmar que “yo he cambiado mi discurso” y ahora “soy democrático”, sino en el sentido de que “yo soy uno más y no puedo articular un discurso si los otros no hablan”. Eso exige, entonces, un discurso nuevo.

Dos puntos más con respecto a Juan Ansión. En referencia al tema de la unidad y de la diversidad, yo hablaría de lo diverso. Acentuaría lo diverso en la unicidad, en el sentido de cambiar el sentido: no la unidad de lo diverso. Es la diversidad la que define este conjunto de cosas. No al revés. Es que la palabra lapicero, para volver al ejemplo primero, es para el conjunto, no solo para una cosa. ¿Cómo se construye el conocimiento? Es justamente buscando el universal. Ansión habla de una búsqueda de un universal que sea democrático, vamos a llamarlo así; que nos diferencie y nos una. Llama a buscar un universal bondadoso, que escuche, que comparta. Está bien, pero este universal no puede construirse sin recurrir al método de la comparación. Ese es un debate epistemológico serio: ¿cómo construimos la ciencia si no comparamos? Porque la comparación ha sido un tema central para poder acceder al conocimiento. En el contraste aprendemos, distinguimos. No obstante, para poder establecer contrastes es necesario definir una línea de base y alguien debe hacerlo. Esto nos conduce al problema del etnocentrismo porque quien establece la línea de base está instaurando los cánones del conocimiento y de la reflexión. Reconozco que este es un tema de discusión abierto.

Un último punto. Parece que Juan Ansión está preocupado por los efectos de la globalización: se trata de evitar que la mundialización se vuelva aburridamente monocorde, única, sin posibilidades de sorpresas. Pero, hasta ahora, la globalización es un escándalo, no es en absoluto aburrida. Su pregunta es más profunda, ¿cómo mantener vivas las formas de vida humana que hoy en día nos parecen sin futuro? Creo que si quechuas y aymaras no desaparecieron en un momento tan crítico como fue la Conquista, hoy están muy lejos de su desaparición. Nunca como hoy se han recuperado tanto. Han recobrado su peso poblacional y además han tenido la capacidad de tomar, en el caso del Perú, el país entero con nuevas formas de organización y expresión cultural. El país, voy a decirlo así, se ha quechuzado, se ha aymarizado, se ha indianizado. Entonces, no sabemos si debemos sentir que los pueblos andinos se han perdido. Mi impresión es que han ganado. Ello supone lo que todos sabemos: que nosotros nos evaluemos como una minoría nacional en el país.

Creo que el texto de Madeleine Zúñiga adopta una postura. En realidad reconoceré que me ha gustado mucho. Me parece interesante cuando ella señala que el punto es la falta de una decisión política del Estado y que la razón de ello es que el Estado no es democrático, y jamás lo ha sido. Sin embargo, queremos que sea democrático. Creo que ahí está el punto para una política educativa intercultural. Me parece excelente la idea de subrayar que son las consecuencias de esa falta de política estatal las que han generado una profunda escisión en la sociedad, las que han generado la exclusión de toda la educación pública, las que han alimentado la desigualdad y, finalmente, las que han conducido a la falta de calidad de la educación. Esos son los cuatro elementos que ella señala con toda claridad y me parecen centrales.

Pienso que su idea central —y yo me siento vinculado a esa orientación— es que en la educación intercultural: “En el fondo, uno de los problemas no resueltos, en el que no hemos avanzado, es en la elaboración de estrategias para el manejo de la diversidad cultural”.

Creo que la caracterización de Madeleine Zúñiga es justa. Una observación que me pareció particularmente interesante y certera se encuentra en la primera línea cuando señala que “los intentos de reforma del sistema educativo en nuestro país se han caracterizado por no llegar a plasmarse en cambios sustantivos en el aula...”. Con ello nos deja muy claro que el problema de la interculturalidad está en los contenidos. Pero Madeleine no nos dice nada de estos y se concentra en criticar la política. Creemos que esto merecería un nuevo texto. Estaríamos muy felices de leerlo.

V.

Interculturalidad e identidad nacional

Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto)marcación de “lo indígena” en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural

Claudia Briones*

Para el sentido común, las adscripciones según “etnicidad” o “raza” dependen de cualidades grupales inherentes. Así, en diversos países latinoamericanos, “indígenas”, “afroamericanos” descendientes de esclavos, e “inmigrantes” emergen como colectivos discretos cuyo perfil diferenciado se anclaría en una materia que, torneada por la historia, la cultura, el color o la lengua, generaría una sombra “propia” en el cuerpo transparente de naciones-como-Estado que, basadas en valores “universales” comunes, no proyectarían sombra particular alguna. En este marco, “mestizaje”, “blanqueamiento”, “acriollamiento” han operado como teorías sociales que —asignando porosidad selectiva a los factores “biológicos” y/o “culturales” atribuidos a cada colectivo— han procurado fundir los perfiles de esas “sombras” en la utopía decimonónica siempre pendiente de una ciudadanía homogénea, sea que esa utopía estuviera basada en el mito-motor de la “nación mestiza” que ha sido propio de muchos países latinoamericanos, o que resaltara las inmaculadas bondades de una “nación de basamento ultramarino”, nación supuestamente europea y mayoritariamente blanca como en Argentina.

En todo caso, es precisamente este no-reconocimiento de la contingencia de una “cultura particular” que devino “nacional” lo que la actual política de identidad indígena trata de cuestionar y modificar, aunque a veces a costa de esencializar ciertas diferencias culturales como parámetro de su aboriginalidad. Más precisamente, en un marco mundial donde se ha modificado la retórica acerca de los derechos humanos fundamentales —incluido entre ellos el derecho a la diferencia cultural—, se vienen registrando pujas al interior de los estados-nación para dar cabida política y *de jure* a una “diversidad” constitutiva, ahora definida como valor fundamental.

* cbriones@fibertel.com.ar

En muchos países centrales nor-atlánticos, el multiculturalismo se ha convertido desde hace unas décadas en política de Estado para contener reclamos de respeto a la diferencia. Son estos los contextos que mayormente se han tomado como parámetro de referencia para generalizar las bondades y puntos ciegos de lo que parece entramarse mundialmente como nueva agenda y utopía: la tolerancia/convivencia multicultural.

Desde 1994, la educación bilingüe e intercultural (EBI) es en Argentina uno de los derechos constitucionalmente garantizados para los pueblos indígenas (PI). En un país donde la educación pública universal ha sido mecanismo central en la homogeneización de la nación (Segato 1991) y donde parte de la oposición cívica actual a los efectos del modelo económico neoliberal se atrincheró en defender el sistema de educación pública que ese modelo pone en peligro, la conceptualización y la implementación de este derecho generan distintos desafíos y no pocos desacuerdos acerca de lo que debiera comportar la convivencia/ tolerancia bi-, multi-, o inter-cultural.

Para reflexionar críticamente sobre tales desafíos/desacuerdos y las teorías que buscan dar cuenta de ellos, este trabajo pone en perspectiva los procesos de construcción del Estado-nación desde una doble premisa. Por un lado, la marcación (o eventual desmarcación) de ciertos contingentes como “otros internos” se ha vinculado con prácticas históricamente sedimentadas de asignación de privilegios materiales y simbólicos. Aquí, el “ser diferente” siempre se fue inscribiendo desde y contra una hegemonía que, al circunscribir lo “particular” y recrear estándares de distintividad legítima, inscribía como “universal” la norma silenciosa que acababa dirimiendo jerarquías entre colectivos étnica o racialmente marcados (Williams 1989). Por otro lado, aunque toda nación-como-Estado reproduce desigualdades internas -y renueva consensos en torno de ellas- tematizando ciertas diferencias e invisibilizando otras, cada una lo hace instrumentando una *economía política de la diversidad* que selectivamente etniciza y/o racializa “otros internos” de formas que varían de caso a caso¹.

1. En un trabajo anterior (Briones 2001), he apelado al concepto de *economía política de la diversidad* para aludir a las complejas articulaciones entre el sistema económico dominante, la estructura social, las instituciones jurídico-políticas y los aparatos ideológicos que regularizan la dispersión de una formación social y la suturan como todo durante un período determinado, re-inscribiendo distinciones étnicas, raciales, regionales, nacionales, religiosas, de género, etarias, etc. El punto relevante aquí es que, como señala Hall (1986), tales distinciones proveen los medios para formas diferenciadas de

Han sido entonces las características tomadas por las distintas formaciones nacionales e ideologías nacionalistas las que han ido fijando los términos prevalentes de interrelación entre distintos tipos de “otros” y “con-nacionales” (Briones 1998a). Por ello, presiones e impulsos globalizadores en pro de replantear las valencias de la diversidad, la forma como los estados y organizaciones indígenas de distintos países de América Latina se vienen haciendo eco de la conversión de los PI en sujeto de derecho internacional no es uniforme. Tomando entonces ambas premisas como punto de partida, mi presentación explora la conceptualización y la implementación del derecho de los PI a una EBI en Argentina desde una tesis igualmente doble.

Primero, nuestras intervenciones teóricas operan dentro de un campo que tiende a discutir la interculturalidad como un arreglo que remitiría a una lógica universal de reconocimiento. En los hechos, ese arreglo viene prevalentemente pensado desde una idea de multiculturalismo gestada en países centrales que tiende además a globalizarse. Sin embargo, son más los riesgos que los beneficios de pensar la interculturalidad como dinámica de convivencia en abstracto. Concretamente, trayectorias específicas de *state- y nation-building* afectan las formas tomadas tanto por las luchas y reclamos indígenas, como por las políticas estatales de reconocimiento de maneras que corresponde examinar, no solo porque esas formas no siempre son esclarecidas por modelos generales, sino porque pueden incluso contribuir a identificar limitaciones en esos modelos.

Segundo, dentro de cada país, también existe una tendencia a definir la interculturalidad sobre la base de una lógica de universalización del espacio/valor de los particularismos. Se tiende por tanto a prescribir soluciones que buscan dar cabida a peculiaridades indígenas *per se*, pero que no toman en cuenta de qué manera tradiciones selectivas en el nivel de cada provincia generan representaciones y campos de negociación con tensiones propias. En este sentido, me parece vital enfatizar que las provincias —o su equivalente político-administrativo en otros países— constituyen niveles de estatalidad y comunalización que disputan la inserción del colectivo “provincianos de X” en el de “nacionales”, a partir de estilos locales de construcción de hegemonía cultural que, para promover una identidad local con perfiles distintivos, se suman y distancian selectivamente de matrices de diversidad promovidas en el nivel federal. En la medida en que esa

explotación económica y para modos variados y variables de incorporación política e ideológica de una fuerza de trabajo fracturada.

inserción provincial diferenciada muchas veces conlleva re-centrar en el nivel local las valencias asignadas a “indígenas”, “migrantes” y “criollos” respecto de las que estos conjuntos poseen en el mapa nacional de alteridades, los recentramientos resultantes constituyen mediaciones de peso en la forma que tomen demandas y propuestas locales de interculturalidad. Por eso apunto en este artículo a ver cómo el discurso federal sobre la EBI es re-centrado en la provincia de Neuquén, tanto por el estado provincial como por las principales organizaciones mapuche que aquí bregan por la implementación de la EBI. Aun partiendo de una somera descripción de caso, mi propósito último es identificar algunas cuestiones problemáticas en el momento de intervenir desde y para países latinoamericanos en debates más amplios acerca de la interculturalidad.

En verdad, son otros los colegas que trabajan antropológicamente este campo en el país. Particularmente en la provincia del Neuquén —que es el caso donde hago foco por mi experiencia de trabajo con activismo cultural mapuche—, la labor más sustantiva que se viene desarrollando al respecto es la realizada por el equipo de investigación y extensión coordinado por Raúl Díaz y Graciela Alonso y nucleado en torno del “Centro de Educación Popular e Intercultural” (CEPINT) de la Universidad Nacional del Comahue —algunos de cuyos artículos se irán citando aquí. En todo caso, como la interculturalidad está lejos de ser un tema solo acotado a la educación, he decidido centrarme en este aspecto, con el fin de identificar ciertas paradojas más amplias que inscribe el nuevo régimen de diversidad que se está buscando implantar en Argentina. Para ello, hago en primer término un rápido paneo de las premisas donde se apoyan las normativas internacionales que sancionan dicho derecho, así como de algunos modelos explicativos sobre las tensiones que las políticas de reconocimiento y las agendas multiculturales generan. Resumo a continuación algunas marcas y umbrales de uniformidad y alteridad que han operado la ordinación sociocultural de “indígenas”, “inmigrantes” y “criollos” en Argentina; la reciente transmutación de esas marcas y umbrales; así como los comentarios críticos que la política cultural de organizaciones con filosofía y liderazgo Mapuche efectúa respecto de la forma como la nación-como-Estado y el Estado provincial han administrado y buscan hoy administrar la diversidad existente en el país. A partir del análisis de caso, re-centro por último la discusión sobre el multiculturalismo como programa de contención de las diferencias.

La implosión planetaria de los reconocimientos a la diferencia

Al menos en lo que se refiere a promover el respeto a diferencias antes invisibilizadas, la conversión de los Pueblos Indígenas (PI) en sujetos de derecho internacional (Barsh 1994, Dandler 1994, Messer 1993) forma parte de procesos más amplios que, desde los setenta, vienen instalando consenso hegemónico en torno de la legitimidad de las llamadas políticas de identidad, de la diferencia y/o de reconocimiento (Aronowitz 1992, Mercer 1992, West 1992, Wright 1998). Básicamente, opera en este campo no solo la tendencia global a aceptar que las particularidades culturales de los ciudadanos indígenas encuentren espacios equitativos de manifestación y representación en la esfera pública, sino también la de ver a los PI como conjuntos con derechos colectivos diferenciados.

Nada de lo logrado hasta el momento ha sido fruto de “concesiones graciosas”. Sin duda, la organización y la lucha indígenas han conseguido imponer ciertos ritmos a las negociaciones (Iturralde 1996, Morin y Saladin d’Anglure 1997, Ramos en prensa). No obstante, tampoco puede perderse de vista que, sin ciertos reacomodamientos globales, no habría habido espacio económico, político e ideológico para que se manifestara este nuevo “interés” internacional por la problemática —interés que va siendo reflejado y refractado en el nivel de países particulares, sea mediante reformas constitucionales u otros emprendimientos políticos y legislativos—. En todo caso, pueden tomarse como indicadores globales de tal “interés”, un conjunto de proyectos de declaración, convenios y acuerdos que se han venido negociando en diversos escenarios internacionales (Stavenhagen 1998). Imposibilitada de abordarlos en su totalidad, solo me centraré en esbozar cómo se trata los derechos indígenas a la educación en tres de estas producciones que son las que, a mi criterio, mejor epitomizan el cambio contemporáneo de retóricas, sea en lo que se refiere a determinar responsabilidades estatales o a definir derechos indígenas.

Por la misma lógica de constitución y negociación del organismo, la Convención 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) aprobada en 1989 es fundamentalmente un documento basado en la interpelación a los gobiernos, a quienes se indica las responsabilidades por asumir ante sus pueblos indígenas y tribales². En su Parte VI (artículos 26 a 31), la

2. En Argentina, el Parlamento adoptó esta convención mediante la Ley Nacional 24071 de 1992. Sin embargo, recién en julio de 2000 el Poder Ejecutivo depositó el instrumento de ratificación ante la OIT, por lo que el Convenio ha entrado en vigor en el país a partir del 3 de julio de 2001.

convención explícita un conjunto de medidas de “protección externa” (Kymlicka 1996) en el campo de la educación indígena, medidas orientadas a “garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”. En este campo, dicha protección va de la mano de una idea restringida de participación³, a la supeditación de las instituciones y medios de educación creados por los PI a las “normas mínimas establecidas por la autoridad competente”, y a la transferencia *progresiva* de responsabilidades⁴.

En el proyecto de Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (DU) convenido por los miembros del Grupo de Trabajo de las Naciones Unidas sobre Poblaciones Indígenas, son los artículos 15 y 16 de la parte IV los que más directamente abordan el tema de la educación. El primero garantiza a los niños indígenas el derecho a todos los niveles y formas de educación estatal, pero garantiza también a los pueblos indígenas el derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes, enseñando en sus propios idiomas y según métodos propios de enseñanza y aprendizaje. Esta educación autogestionada, en la propia lengua y cultura, es también un derecho por garantizar para niños indígenas que vivan fuera de sus comunidades. Los estados, por su parte, deben asegurar recursos suficientes a estos fines. El segundo artículo hace foco no tanto en la especificidad de cada pueblo, sino en la relación con otros sectores de la sociedad. En este sentido, lo que se garantiza es el derecho a que todas las formas de educación e información pública reflejen la dignidad y la diversidad de culturas, tradiciones, historias y aspiraciones. También en esto, los estados deben adoptar medidas eficaces en consulta con los pueblos indígenas interesados, para eliminar los prejuicios y la discriminación,

3. Me refiero a que se encomienda a los gobiernos desarrollar y aplicar programas “en cooperación” o “en consulta” con los PI, en vez de atribuir a estos la capacidad de iniciativa para formularlos e implementarlos.

4. Así, la lecto-escritura en lengua indígena se promueve como meta “siempre que sea viable”, y se presenta como objetivo complementario al de asegurar en los niños el dominio de “la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país”. Es también responsabilidad de los gobiernos dar a conocer los derechos y obligaciones dimanantes del convenio entre los propios interesados, así como esforzarse para que el material didáctico utilizado por todos los sectores de la comunidad nacional estén libres de prejuicios y “ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas” indígenas.

y promover la tolerancia, la comprensión y las buenas relaciones entre las partes involucradas⁵.

A principios de 1997, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) de la Organización de Estados Americanos (OEA) aprobó el “Proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas” (DA), en respuesta a un pedido de la Asamblea General (AG/Res.1022 XX O/89) que le encomienda en 1989 preparar un instrumento legal al respecto (Carrasco *et al.* 2000). El artículo IX en sus cinco incisos se dedica a establecer principios sobre la educación. Se define como derecho que “tendrán” (a futuro) los PI, el de definir y aplicar sus propios programas, instituciones e instalaciones educacionales; preparar y aplicar sus propios planes, programas, currículos y materiales de enseñanza; así como formar, capacitar y acreditar a sus docentes y administradores. Este recono-

5. En sesiones posteriores de discusión del proyecto acordado en el 11° período de sesiones —y a pesar de que los artículos 15 y el 16 no suelen ser los más polémicos en estos encuentros—, los estados presentaron diversas objeciones. Vale la pena resumir estas objeciones aquí, porque muchas de ellas fueron formuladas por la delegación argentina o se plantean como argumento dentro del país. En la sesión de 1996, la preocupación de estados como Francia apuntaba a la posibilidad de que se crearan sistemas de educación paralelos. Países con muchos pueblos indígenas como Brasil destacaron las complicaciones administrativas que se derivarían de honrar los compromisos estatales respecto de la educación indígena. Otros manifestaron reparos por las obligaciones financieras derivadas (Nueva Zelandia), o por el tono compulsivo del texto (Japón y Francia). Los dos puntos más enfatizados por los representantes indígenas remitieron a su interés por asegurar para los miembros de sus pueblos las mismas oportunidades que posee cualquier otra persona del respectivo país, así como a la idea de que la educación bilingüe e intercultural es algo que ellos mismos y no los gobiernos deben definir (Dahl y Gray 1997: 340). En 1997, los EE.UU. insistieron en que toda educación bajo control indígena debía estar sujeta a normas estatales mínimas. Se presentó una propuesta de nueva redacción que, apuntando a subordinar los métodos indígenas de enseñanza y aprendizaje a “normas educativas aplicables” y a relativizar el compromiso financiero estatal, fue rechazada por los representantes indígenas (Gray y Dahl 1998: 377). En 1999, Argentina se suma a los países que, buscando controlar la educación indígena sin aportar recurso alguno, objetan los artículos que pongan demasiada responsabilidad sobre el Estado. El país solicita además que los artículos queden explícitamente sometidos a la legislación nacional (Gray 1999: 383). Habida cuenta que subsistía en el país y al momento de esta intervención una discusión acerca de si el artículo constitucional de reconocimiento de los derechos indígenas enmendado en 1994 debería considerarse programático u operativo, entiendo que por “legislación nacional” la representación argentina estaba en su caso remitiendo a la ley 23302/85 de Apoyo y Protección a las Comunidades Aborígenes y a la Ley Federal de Educación 24195/93.

cimiento positivo a la capacidad indígena de determinar cursos de acción educativa no se extiende *per se* al valor de las lenguas y culturas indígenas como en el caso de la DU, en tanto a continuación la DA también explicita que, “cuando los PI así lo deseen”, esos programas se efectuarán en lenguas indígenas e incorporarán contenido indígena, proveyendo también entrenamiento y medios necesarios para el completo dominio de la lengua o lenguas oficiales.

En principio, reconocer capacidades de acción para fijar la currícula, más que tomar la “lengua y cultura” indígenas como base indiscutida de la misma, podría verse como una forma de evitar esencializar por anticipado los anclajes de pertenencia grupal. Esto es, habilitar a los mismos pueblos a decidir qué contenidos y métodos utilizar los deja en libertad de determinar qué recursos —propios, diferentes, combinados— movilizar para alcanzar las metas propuestas. No obstante, podría también verse como una estrategia que abre las puertas para tomar otros puntos de partida, aun cuando los PI vienen reclamando antes que nada respeto a lenguas y culturas que han sido históricamente estigmatizadas, como condición necesaria para una autoidentificación positiva⁶.

Obviamente, la convergencia que existe en las tres producciones respecto de enfatizar el lugar central de la educación para la promoción/desarrollo/habilitación indígena no impide que existan diferencias sustantivas

6. Esta última inclinación parece consonante con los incisos de la DA que establecen como competencia y obligación de los Estados asegurar ciertas cosas. Primero, que los sistemas indígenas garanticen igualdad de oportunidades educativas y docentes para la población en general y complementariedad con los sistemas nacionales. Luego, que dichos sistemas indígenas sean iguales en calidad, eficiencia, accesibilidad y otros aspectos a los previstos para la población en general, incluyendo en sus sistemas educativos nacionales “contenidos que reflejen la naturaleza pluricultural de sus sociedades”, y proveyendo asistencia financiera y de otro tipo necesaria para poner en práctica estas provisiones. Se advierte de estas provisiones en conjunto que la DA es más contundente que la DU en lo que respecta a sujetar los sistemas de educación indígena a normas y controles estatales mínimos. Curiosamente, los énfasis explícitos pasan no tanto por proponer que los indígenas tengan acceso en igualdad de condiciones a todos los niveles y formas de educación del Estado disponibles para todos paralelamente a gozar del derecho de establecer y controlar sus propios sistemas —como ocurre en la DU—, sino por que los sistemas indígenas garanticen la igualdad de oportunidades para la población en general. Reformulando la propuesta de Kymlicka (1996), diría entonces que la DU y la DA parecen seguir caminos inversos en lo que se refiere a fijar de manera manifiesta “protecciones externas” y “restricciones internas (pero en pro del no-indígena)” respectivamente.

en la forma y alcance de los reconocimientos promovidos. Más que centrarme en estas diferencias, me interesa señalar algunas cuestiones que particularizan el caso de los PI respecto de otros casos, cuestiones que exigen y permiten repensar el campo académico de discusión acerca de las bondades y limitaciones de las políticas globales de reconocimiento.

En países noratlánticos, las disputas sobre la forma de concebir e implementar las políticas de reconocimiento se inscriben en un marco donde las posturas reconocibles pasan por el liberalismo político à la Rawls, el comunitarismo à la Taylor, o la democracia radical à la Laclau (incluyéndose en esto la posición post-socialista à la Fraser). Son muchas y profundas las diferencias entre estos autores, aun cuando hay dos problemas en los que quisiera detenerme. Uno se ancla en la tendencia común a uniformar —ergo, a deshistorizar— las diferencias; el otro se vincula con una cierta ingenuidad geopolítica.

En lo que se refiere al primer punto, prima por diversas razones en distintos autores una especie de establecimiento de cadenas de equivalencias que llevan a buscar soluciones generales a grupos cuyos procesos de formación remiten a trayectorias diferentes, y cuyas pertenencias consecuentemente plantean diversos desafíos en términos de reconocimiento. Como si se estuviera dando en el nivel de Filosofía Política un dilema que mantuvo estancado el campo de los Estudios Étnicos por mucho tiempo, estancamiento ligado a procurar definiciones abstractas y universales de la etnicidad, en vez de identificar procesos históricos y contextos productores de formas variables de etnicidad o, dicho de otro modo, prácticas variadas de etnicización y racialización de colectivos que aparejan formas *sui generis* de desigualdad (Briones 1998a, Fenton 1999)⁷. En el caso de la Filosofía

7. En términos de hacer un paralelo con el campo de la Filosofía Política, ilustraría el punto con posturas como la de Fraser (1997). Tomando distancia tanto del liberalismo político y del comunitarismo como del multiculturalismo y la democracia radical por poner entre paréntesis el problema de la economía política, la propuesta de Fraser resulta atractiva justamente porque busca la convergencia de las políticas sociales y culturales, y nos aleja, como diría McLennan (1995: 100), de la miopía resultante de una obsesión con la diferencia. Sin embargo, como la misma autora admite, su solución al dilema redistribución/reconocimiento en colectividades del tipo “bivalente” (colectividades que padecen injusticias tanto económicas como culturales) no puede hacerse sin más extensiva a los PI, ya que estos no buscan eliminarse a sí mismos como grupo. Tal vez por no prestar atención a estos casos, o quedar acotada al contexto estadounidense, se equivoca también la autora al postular que en las luchas contemporáneas por reconocimiento la identidad sustituye a los intereses de clase como mecanismo principal de

Política, cuando la discusión gira en torno de la condena global a cualquier “irrespeto valorativo”, la consecuente homologación de todas las “diferencias” dificulta advertir que son distintas las raíces y las consecuencias —y por tanto deben ser distintas las soluciones— de discriminaciones que operan sobre indígenas, homosexuales, o discapacitados, y aun dentro de estos⁸.

Respecto de la segunda cuestión, sorprende que incluso autores como Kymlicka (1996) —quien al menos distingue los tipos de derechos diferenciados que pueden solicitar las minorías nacionales y los que corresponden a los grupos étnicos— intervengan desde una posición de árbitro imparcial que recuerda la autoridad del Estado mismo. Como se pregunta Hale (2001), ¿quién sino va a acabar trazando la delgada línea que a veces separa las iniciativas que requieren “protección externa” de los derechos culturales del grupo, de las que han ido muy lejos y se han convertido en restricciones internas? Si esta idea del Estado como árbitro imparcial del conflicto entre derechos grupales e individuales resulta sospechosa es, como señala el mismo autor, porque los estados suelen ser protagonistas clave cada vez que existen disputas en torno de derechos grupales. Agregaría por mi parte otros resquemores en similar dirección.

Hay sobradas razones para demostrar que el racismo es “malo”. Es malo desde la idea de “consenso entrecruzado” emanado del liberalismo político de Rawls, en tanto marco de un pluralismo que da cabida a todas las posibilidades de expresión política inconmensurables entre sí (Carvajal Correa 2000). Es malo también desde el cruce entre la política universalista de la ciudadanía igualitaria y la política de la diferencia anclada en el principio de dignidad y reconocimiento igualitarios que Taylor (1992) identifica como crucial para enfrentar el desafío que comporta hacer lugar al sentido de marginación de ciudadanos que pertenecen a culturas que ponen en

movilización política, y la dominación cultural reemplaza a la explotación como injusticia fundamental. Veremos que tanto en lo que se refiere a sus alianzas con sindicatos y gremios progresistas, como por pelear activamente sobre los recursos, las luchas de la Coordinación de Organizaciones Mapuche (COM) del Neuquén ponen simultáneamente en foco la justicia redistributiva y la cultural.

8. No estoy negando con esto que cualquier grupo se articula sobre la base de múltiples subordinaciones (de clase, raza, género, etc.) que se intersecan. Tampoco estoy proponiendo establecer una simple jerarquía de subordinaciones para resolver casos puntuales de indígenas homosexuales discapacitados, para seguir con el ejemplo. Mi punto más bien es que debemos romper la propensión a pensar “soluciones” a partir de los efectos (estigmatización/discriminación), para pensar respuestas en función de la génesis histórica de diversos tipos de “irrespeto” material y simbólico.

entredicho “nuestras” fronteras filosóficas, sin comprometer “nuestros” principios políticos fundamentales. El racismo no es menos censurable desde la propuesta de James Tully (2000) de reformular dialógicamente el principio de legitimidad democrática, apuntando a generar una identidad compartida sensible a la diversidad mediante acuerdos negociados, provisionales y contextuales que siempre implican algo de componenda y falta de consenso, requiriendo por tanto estar sujetos a revisión luego de su implementación. Sin embargo, ninguna de estas posturas alcanza a explicar por qué EE.UU. y Europa envían delegaciones de bajo nivel a la Conferencia contra toda forma de discriminación y racismo convocada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en Durban, Sudáfrica, en lo que un diario argentino titula como “Cumbre antirracismo con boicot de las potencias” (*Clarín* 31/8/01). Según el periódico, hay temas polémicos como las compensaciones por la esclavitud y fórmulas como “sionismo es igual a racismo” que han generado esta respuesta europea y estadounidense. Según mi perspectiva, esta falta de “presencia” demuestra que hay cuestiones de geopolítica que atraviesan discusiones que la academia plantea demasiado en abstracto, o de manera poco encarnada⁹. Porque en muchos casos estamos hablando de situaciones en las que los estados tienen responsabilidades e intereses económicos y políticos muy concretos, de puertas adentro y de puertas afuera, las políticas de reconocimiento no son meramente una cuestión de tensiones lógicas entre universalismo y particularismo. Son más bien una solución de compromiso entre retóricas democráticas figuradas, y trayectorias concretas de constitución de economías políticas de la diversidad entramadas en niveles subestatales, estatales y supraestatales. El acápite siguiente está dedicado a ilustrar los efectos de algunas de estas trayectorias.

Tradiciones nacionales y digestión local de las nuevas retóricas sobre la diversidad y la educación intercultural en Argentina

Los reconocimientos internacionales tienen fuerza arrolladora, no tanto por la bondad o justicia de sus plantamientos sino por cuestiones de

9. En este sentido, diría incluso que, en lo que Fraser (1997) define como soluciones transformadoras, su propuesta de ligar la redistribución a programas universales de bienestar social, tributación altamente progresiva, políticas macroeconómicas de empleo pleno, toma democrática de decisiones, etc., se ancla en un modelo de Estado-nación geopolíticamente descontextuado y virtualmente al margen de lógicas globales de acumulación y transferencia de riquezas que van poniendo límites muy concretos a las posibilidades de distintos estados.

geopolítica. Como dice Segato (1998), en la medida en que sigue habiendo estados de distinta magnitud, presiones supraestatales —en alianza a veces con intentos subestatales de modificar posturas hegemónicas en el campo político local— repercuten en las actitudes adoptadas por los estados-nación dependientes, sobre todo en pro de mantener una “cara social” que no les niegue acceso a créditos de agencias multilaterales.

Sin embargo esas presiones no actúan sobre tablas rasas. Como anticipamos, *trayectorias específicas de state- y nation-building impulsadas en el nivel nacional y recentradas en el nivel provincial han afectado la forma tomada tanto por las políticas estatales de reconocimiento, como por las luchas indígenas de maneras que corresponde examinar*. Así, los breves comentarios que presento a continuación sobre cómo se manifiestan trayectorias y transformaciones en el nivel del estado federal, del estado provincial neuquino y del reclamo indígena en esta provincia apuntan mayormente a mostrar la complejidad de los campos de negociación política e ideológica donde se va re-centrando la misma idea de EBI. Son en definitiva estos recentramientos los que cargan la EIB en tanto “significante vacío” (Laclau 1996) con sentidos que pueden afirmar la diferencia cultural como mero particularismo no relacional que conduce a justificar las relaciones de poder vigentes entre los grupos, o como desigualdad que exige “replantear relaciones entre sujetos políticos y culturales que no están dados sino que se están construyendo políticamente” (Díaz y Alonso 1998).

De la nación soberbia a la nación condescendiente

En el contexto latinoamericano, Argentina ha sido uno de los países que más se ha jactado de su “blancura” y aspecto europeo (Quijada *et al.* 2000), lo que ha ido de la mano de dos movimientos complementarios. Por un lado, negar la existencia de descendientes de esclavos africanos y minimizar la significación numérica de poblaciones nativas, augurando además su siempre inminente extinción y/o absorción en el conjunto, sin dejar rastros de “relevancia”. Por el otro, confiar en que el aporte migratorio europeo operaría el mejoramiento de cepas criollas, legado de una temprana fusión hispano-indígena cuyos representantes siempre fueron valorativamente devaluados por las élites (Briones 1998b).

Este cuadro general va por cierto transformándose por épocas. A medida que la inmigración real vaya haciendo sentir su supremacía numérica relativa y aportando ideas propias acerca de cómo resolver “la cuestión social”, la anterior admiración irrestricta por su contribución a la conforma-

ción de la “raza argentina” se empezará a volver tan selectiva como suspicaz. Rescates románticos de figuras gauchescas buscarán en las primeras décadas del siglo XX contrarrestar la Babel de acentos, estilos, vestimentas profusamente representadas en sainetes, cuyo nudo escénico a menudo transcurría en los patios de los conventillos. A su vez, con la resignificación de pertenencias y proyectos propia de los gobiernos populistas de Juan Domingo Perón, se transformarán las coordenadas valorativas de un “pueblo trabajador”, que va a cobijar en su seno descamisado tanto a “laburantes” extranjeros e hijos de extranjeros, como a “cabecitas negras” del interior, masivamente arribados a la periferia de las principales ciudades. Sin embargo, lo que pocas veces se va a poner en duda es la necesidad y eficacia del crisol de razas como mito fundante de la argentinidad. Independientemente de la denostación o reivindicación de “lo popular”, la argentinidad se consolida en imaginarios locales y extranjeros como pertenencia gestada “en los barcos” y uniformada mediante el enraizamiento y la convivencia. En todo caso, como adscripción conflictuada y escindida por memberships de clase y partidarias, más que étnicas o raciales.

En términos de políticas estatales hacia los pueblos indígenas, la vocación homogeneizadora y la convicción de una pronta desaparición física o cultural de componentes nativos redundará en medidas zigzagueantes que, contradictoria y simultáneamente, irán estimulando tanto la invisibilización como la marcación de ciertos ciudadanos como “indígenas”. Como muestra de estas oscilaciones, baste mencionar la azarosa creación de organismos indigenistas —21 diferentes entre 1912 y 1980 (Martínez Sarasola 1992)—, la proliferación de organismos vinculada a cambios frecuentes de jurisdicción ministerial por parte de esas distintas reparticiones, así como a la inexistencia de organismos de este tipo durante ciertos períodos.

En este marco, la reciente transmutación estatal en términos de una política de reconocimiento de los derechos indígenas emerge como un cambio sustancial y positivo. Iniciándose con la recuperación de la democracia a mediados de los ochenta y consolidándose sobre todo con las reformas constitucionales de los noventa, este “vuelco” comporta que, en relativamente poco tiempo, pasamos de un modelo de Estado indiferente y fuertemente orientado a la homogeneización, a otro que al menos en su discurso constitucional (Artículo 75 inc. 17) se compromete con el reconocimiento de la pre-existencia de los pueblos indígenas, con garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural, así como con “asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten.”

Siendo muchas sin embargo las ambigüedades, indefiniciones y demoras que rodean este “vuelco”, es inevitable preguntarse hasta qué punto la actualización del marco jurídico ha resultado del interés por producir un vuelco significativo en las prácticas y políticas dirigidas a los pueblos indígenas, o ha sido más bien fruto de una superficial adecuación a la retórica que estaba primando en foros internacionales¹⁰. En todo caso, diría que la producción legislativa entre 1984 y 1993 resulta pionera en lo que se refiere a identificar al indígena como objeto explícito de acción legislativa en un país que carecía hasta el momento de leyes indígenas “integrales”, y en lo que respecta a admitir que no corresponde y tampoco basta “en estos casos” que las políticas públicas del Estado provincial o nacional operen por mera extensión de derechos económico-sociales generales (GELIND 2000a). Pero diría también que, aunque sobre todo los reconocimientos constitucionales de los noventa son contundentes en incorporar “derechos especiales” (GELIND 2000b), trayectorias previas de *state-* y *nation-building* se siguen haciendo sentir. En consecuencia, los comportamientos prevalentes en la sociedad política y civil argentina siguen respondiendo a una concepción neoindigenista que se basa en concepciones descalificadoras soterradas y, en el mejor de los casos, promueve estilos limitados y paternalistas de consulta y participación indígena (Briones y Carrasco 2000).

En el campo de la EBI, dos son los textos legales que, en el orden nacional, más directamente predicán sobre la cuestión: la Ley 23302 sobre “Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes” sancionada en 1985 y reglamentada en 1989, y la Ley 24195 o Ley Federal de Educación.

En su parte V, “De los planes de Educación” (artículos 14 a 17), la Ley 23302 define como “prioritaria la intensificación de los servicios de educación y cultura en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas”, estableciendo también que “los planes que en la materia se implementen deberán resguardar y valorizar la identidad histórico-cultural de cada comunidad aborígen, asegurando al mismo tiempo su integración igualitaria en la sociedad nacional.” Del espíritu general de la ley se desprende la idea de que el respeto por “los propios valores y modalidades” indígenas cons-

10. Me inclino por lo segundo y, como ejemplo de ello, mencionaría una dilación significativa. En tanto órgano de aplicación de la Ley Nacional de Política Indígena que se dicta en 1985 y se reglamenta en 1989, el INAI recién comienza a funcionar hasta 1991, sin siquiera estar hoy conformado como lo manda la ley.

tituye una vía para garantizar definitivamente su ciudadanía con asistencia estatal sostenida¹¹.

La Ley Federal de Educación se dicta en un contexto de país que se ha transformado significativamente, y apunta a seguir profundizando esa transformación. La Argentina de los noventa ya se ha zambullido de lleno en privatizaciones masivas de empresas estatales, en el achicamiento del sector público y en adoptar la retórica modernizante de reconocer plenamente la importancia de “la convivencia social pluralista y participativa”, según esta misma ley establece. Paradójicamente, esta Argentina es también un país cada vez más navegado por prácticas xenófobas alarmantes, contra inmigrantes “humildes” de países limítrofes acusados de incrementar la desocupación (Margulis, Urresti *et al.* 1998), pero también contra inmigrantes sospechosamente “prósperos”, como los coreanos, inculpados de explotar laboralmente a los más desprotegidos (Courtis 2000).

En líneas generales, esta ley responde a un impulso de reforma del Estado argentino que está teniendo más de desorganización y ajuste que de descentralización. Fueron problemas básicamente presupuestarios los que llevaron a traspasar la administración de las escuelas nacionales a órbitas provinciales de administración. Por tanto, en medio de marcadas tensiones entre razones programáticas y operativas, la Ley 24195 define a la educa-

11. Esto se advierte a medida que el texto avanza los contenidos de planes que —sobre la base de una idea de sujeto asistido tan regresivo como comunitarista— deberán “enseñar las técnicas modernas para el cultivo de la tierra y la industrialización de sus productos y promover huertas y granjas escolares o comunitarias; promover la organización de talleres-escuela para la preservación y difusión de técnicas artesanales; y enseñar la teoría y la práctica del cooperativismo.” En todo caso, para asegurar que las comunidades indígenas accedan a los contenidos curriculares previstos en los planes comunes, se prevé adoptar en el nivel primario una modalidad de trabajo que imparta la enseñanza con la lengua materna indígena materna correspondiente, y desarrolle como materia especial el idioma nacional. En los restantes años, la enseñanza sería bilingüe. A su vez, para asegurar la finalidad última de la ley —esto es, la plena participación de los indígenas “en el proceso socioeconómico y cultural de la nación”—, y reconociendo las carencias históricas del sector, la ley también propone implementar acciones paralelas para “la promoción de las comunidades indígenas”, acciones vinculadas a campañas intensivas de alfabetización y post-alfabetización, a programas de compensación educacional, a la creación de establecimientos de doble escolaridad con o sin albergue, con sistema de alternancias u otras modalidades educativas que contribuyan a evitar la deserción y fortalecer la relación de los centros educativos con los grupos comunitarios, y otros servicios educativos y culturales sistemáticos o asistemáticos que concreten una auténtica educación permanente.

ción como bien social y responsabilidad común, y se propone como vía para que el sistema educativo nacional posibilite “la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal (...) [como] ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad (...) defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente (artículo 6).”

Así, entre los principios generales de la política educativa, se encuentra al Estado fijar programas de “fortalecimiento de la identidad nacional atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales” (artículo 5 inc.a), y de “afianzamiento de la soberanía de la Nación” (artículo 5 inc. b). Lo que se busca es garantizar “la concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación” (artículo 5 inc. f), y “la equidad a través de la justa distribución de los servicios educacionales, a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la nación” (artículo 5 inc. g). En este marco, se reconoce “el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza” (artículo 5 inc. q).

En líneas generales, la ley Federal de Educación reinscribe la tensión que existe entre dos nociones de discriminación respectivamente ligadas a sendos modelos de equidad. La primera, la que es propia de los estados nación modernos, censura prácticas que nieguen el principio de la igualdad de los ciudadanos ante la ley. La segunda, más a tono con reconocimientos multiculturales, parte de una idea de heterogeneidad social que convierte en discriminación el no reconocimiento de diferencias legítimas. No obstante, es claro que esta segunda forma queda subordinada en la ley a lo que siguen siendo conceptos maestros de la arquitectura del Estado-nación: la identidad y la cultura nacional en singular, y la idea de soberanía como atributo inherente a la nación. Por eso la educación indígena se inscribe en lo que se llaman “regímenes especiales”, comprometiéndolo al Estado a promover “programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumento de integración” (artículo 34). En suma, la lengua y cultura indígenas son objetos por preservar, rescatar e incluso fortalecer menos por su valor intrínseco y por lo que significan para la reproducción de los PI, que como medios para otros fines. En todo caso, este reconocimiento resulta menos de validar derechos colectivos especia-

les, que de contextualizar los derechos de los educandos y padres indígenas en los que tiene cualquier otro educando (“ser respetados en su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas, morales y políticas en el marco de la convivencia democrática” artículo 43 inc. b) y padre (“elegir para sus hijos/as o pupilos/as, la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas” artículo 44 inc. c). En este sentido, es la constitución reformada en 1994 el instrumento que avanza en lo que se refiere a definir la EBI como derecho indígena colectivo.

Tomando la Ley Federal de Educación como programa operativo pero incorporando el reconocimiento constitucional del derecho de los PI a la EBI, se crea en 1997 el proyecto “Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes”, dependiente del Programa Nacional de Escuelas Prioritarias. Con el cambio de gestión en el nivel nacional, se conforma en el 2000 el equipo a cargo del “Proyecto Educación Intercultural Bilingüe”, orientado a “extender y profundizar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a todas las escuelas con población aborígen y promover la revisión de la imagen del indígena que se transmite en el sistema educativo”. A veces sin apoyo cabal de los organismos responsables, los técnicos del proyecto entienden que “la EIB en Argentina requiere atender no sólo al bilingüismo, sino que no debe perder de vista la necesidad de tender a una educación integral que revalorice los conocimientos y saberes ancestrales y los recursos naturales de las regiones donde viven actualmente los aborígenes, y asegure los recursos financieros que conduzcan a una efectiva equidad educativa de este sector de la población.” Entre otras iniciativas, este equipo ha apoyado proyectos de la Coordinación de Organizaciones Mapuche (COM) en el Neuquén, en lo que se refiere a implementar un sistema de Talleres para el aprendizaje del *mapuzugun*, telar, arte musical y alfarería entre niños Mapuche urbanos. El principio general que sostiene la meta de reparar la negación histórica de la diversidad consiste en proponer que “la sociedad nacional y el sistema educativo sólo deben respetar igualitariamente a todas [las lenguas y culturas que conviven en el aula] y compensar la ‘historia de esas diferencias’, que ya lleva 500 años (Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes 2000).”

Independientemente de los esfuerzos de ciertos equipos técnicos por arribar a definiciones y políticas consensuadas en torno de la EIB, lo cierto es que este programa está operando con fondos reducidos que siempre están en riesgo de ser recortados aun más. Esta eventualidad es en parte reflejo de las estrecheces económicas que sufre el país, pero es sobre todo

muestra de cómo la EIB en particular y la educación pública en general ranquean en la definición de prioridades nacionales, más allá de que la misma Ley 24195 comprometiera al Estado en la meta aún incumplida de duplicar la inversión pública consolidada en educación, o bien de incrementar en un cincuenta por ciento el porcentaje del PBI destinado en 1992 a educación (artículo 61).

En todo caso, las transformaciones esbozadas antes han adquirido dinámicas propias en lo que empieza a emerger como nivel de determinación importante para sopesar los efectos del giro neoliberal. Me refiero a las **provincias** como construcciones estatales problemáticas y tan complejas como el Estado-nación en lo que se refiere a especificar prácticas políticas amplias de producción y disputa de categorizaciones sociales y pertenencias¹². Los acápite que siguen se concentran en ocurrencias en el nivel de la provincia del Neuquén, con el propósito de mostrar otros niveles de determinación que afectan las políticas de reconocimiento de los derechos indígenas, así como la complejidad de los sentidos y re-alineamientos sociales que ello estimula.

12. En esto mi punto es doble. Por un lado, la historia de las relaciones entre el Estado-nacional y cada Estado provincial ha resultado en que las políticas neoliberales de descentralización no se aplican de manera uniforme. Al menos respecto de las reivindicaciones indígenas, hay estados provinciales que hacen frente común con los lineamientos del Estado federal o incluso avanzan por sobre las propuestas de este, mientras otros plantean resistencias. Por lo tanto, no solo no todas las propuestas indigenistas del Estado federal se aplican simultánea y uniformemente en todas las provincias, sino que los estados provinciales acaban modelando e implementando políticas de reconocimiento parcialmente propias. Por otro lado, los procesos locales de construcción de hegemonía cultural están reinscribiendo matrices de diversidad que median y especifican las relaciones entre aboriginalidad y nación. Esas matrices provinciales afectan la lucha y organización indígenas, incluso entre quienes se reivindican como integrantes de un mismo pueblo. A este respecto, la situación Mapuche pone en evidencia hasta qué punto, en provincias diferentes, integrantes de un mismo pueblo no se organizan igual, reclaman cosas distintas y plantean estrategias divergentes, justamente por la forma como han sido históricamente interpelados por los respectivos estados provinciales. Por ambas razones, “la provincia” emerge como sitio clave de teorización, tanto del énfasis de las políticas neoliberales de reconocimiento en la gestión local, como de las tensiones y discontinuidades que la concreción de ese énfasis suele mostrar en los hechos.

Neuquén y su pluralismo tolerante: una provincia pionera y emprendedora

Muchas veces a contrapelo de las actuaciones en otras provincias y del Estado federal, la provincia del Neuquén ha basado su política de producción de consenso y construcción de hegemonía cultural en una estrategia de generación de “subordinados aceptables” (Williams 1993: 181) —estrategia en este caso anclada en lo que definimos en otra parte como el modelo de un “pluralismo tolerante” (Briones 1999, Briones y Díaz 2000). Brevemente, poco después de la provincialización de este territorio nacional a fines de los cincuenta, emerge un partido provincial fuerte (el “Movimiento Popular Neuquino” - MPN) que se mantiene casi ininterrumpidamente en el poder desde su creación en 1961. Para comunalizar una población migrada que se va haciendo cada vez más numerosa —población que proviene sobre todo de otras provincias y de países vecinos como Chile—, el discurso hegemónico sobre la identidad provincial apeló a levantar banderas federalistas de oposición al centralismo porteño (Palermo 1988), y a construir diversas imágenes de la “excepcionalidad” de la provincia. Incluso sectores opositores como los organismos de derechos humanos y la Iglesia Católica local irán abonando esa idea de excepcionalidad desde trops propios, al definir por ejemplo a Neuquén ciudad como “capital de los Derechos Humanos” del país (Mombello 2000). En todo caso, dentro de un estilo “tolerante” que reconoce un cierto espacio a la celebración de la heterogeneidad, el partido gobernante comienza a implementar desde 1964 una política de creación/reconocimiento de reservas indígenas “avanzada” respecto de las existentes en otras partes del país (Falaschi 1994: 6). La “cultura y población Mapuche” tempranamente devinieron parte de una “tradicción selectiva” local que, por otra parte, no cuestionaba lo deseable e inevitable de la homogeneización en el largo plazo.

En el campo educativo, este “celebrar” la presencia y organización mapuche en la provincia ha ido de la mano de diversos proyectos orientados a “regionalizar” la enseñanza pública, incorporando incluso contenidos mapuche en la currícula de escuelas rurales con población de este origen. Muchos de estos proyectos emergieron y siguen emergiendo de las “fuerzas vivas” de la sociedad civil —mayormente comunidades u organizaciones mapuche y también docentes comprometidas con el tema—¹³, pero

13. Como menciona Falaschi (1997), a partir de 1990, distintos eventos han tratado los temas de la educación indígena, la biculturalidad y el bilingüismo, con participación

interesantemente algunos otros fueron impulsados o recibieron apoyo selectivo del mismo Estado provincial. Sin poder historiar todas estas iniciativas —iniciativas que no encuentran parangón en provincias como Río Negro y Chubut que también poseen población mapuche en proporción significativa—, mencionaría que en 1990 la *Subsecretaría de Acción Social y Asuntos Indígenas* y el *Consejo Provincial de Educación* promovieron la creación del *Consejo de Habla y Lengua Mapuche del Neuquén*, con la participación de ancianos de diferentes comunidades, y la conducción de un dirigente que entonces era líder de la Confederación Mapuche Neuquina, además de afiliado al partido gobernante. En 1995, el *Consejo Provincial de Educación* resolvió “incorporar voluntariamente y con el apoyo de las comunidades la enseñanza de Lengua y Cultura Mapuche en las escuelas primarias de las agrupaciones indígenas” (Resolución N° 1413/95). Partía para ello de reconocer i) que la lengua indígena es un medio de devolver valor a la identidad de los Mapuche por ser el instrumento a través del cual su cultura se expresa y transmite, y ii) que velar por la preservación de la cultura indígena es una responsabilidad del Estado en general y del sistema educativo en particular.

Una nueva versión de estas iniciativas ha empezado a ser puesta en marcha desde junio de 2000, bajo la coordinación de Bernardo Ñanco, profesor mapuche y funcionario de la Dirección Provincial de Programas Educativos e Idioma Mapuche dependiente de la Subsecretaría de Educación del Neuquén. Concretamente, lo que ahora se promueve es la incorporación de maestros mapuche bilingües supuestamente elegidos por las mismas comunidades, los que trabajarán “en forma coordinada e interdisciplinaria con los docentes [no indígenas a cargo] (...) en un proceso formativo e informativo-pedagógico sobre los distintos valores que hacen a la identidad de la cultura mapuche” (“Enseñarán mapuche a jóvenes indígenas”, *Río Negro on line* 18/6/2000). En consecuencia, en marzo de 2001, el Consejo Provincial de Educación designa a treinta y nueve maestros a cargo de impartir desde septiembre de este año diez horas semanales de idioma y cultura indígena en otras tantas escuelas primarias de las cua-

de representantes de las Comunidades y de la Confederación Indígena Neuquina. Destaca entre ellos un Encuentro de Líderes Mapuche y Maestros locales, realizado por el Equipo de Capacitación del SERPAC (Zapala, agosto 1990), dos encuentros similares y más numerosos promovidos por el Sindicato de docentes ATEN (Naunauco, 1991 y Neuquén, 1992), otro más amplio e interprovincial convocado por la Coordinación de Organizaciones Mapuche (Neuquén, 1993).

renta y cuatro que hay “asentadas en las comunidades autóctonas de Neuquén” (“Designan 39 maestros de lengua mapuche”, *Río Negro on line* 10/3/2001). Como el periódico se encarga de señalar, se retoman experiencias previas de un autodidacta mapuche “que tomó como base el castellano [por lo que ahora] El vocabulario mapuche, además, borró a la x, a la b y a la w y reivindicó a la ñ” (*Ibid.*). En todo caso, según Ñanco “la idea, para el futuro, es que el [idioma] mapuche se integre al sistema educativo común (...) el Consejo Provincial de Educación tiene en su poder el anteproyecto de educación intercultural bilingüe, la llave que abrirá el mapuche para todos” (*Ibid.*).

Este señalamiento sobre la grafía solo se convierte en dato significativo cuando se advierte que muchos proyectos oficiales previos se encontraron con la oposición de organizaciones mapuche que ven en la castellanización de la escritura una nueva manera de subordinar lo mapuche a lo *wigka* o no-mapuche¹⁴. Sobre esta base, vienen contraproponeo trabajar sobre el grafemario *Ragileo*, un sistema de signos que utiliza el alfabeto hispano pero reasigna sus correspondencias fonéticas para evitar castellanizar la pronunciación además de la escritura¹⁵. No serán sin embargo estas las únicas objeciones que se efectúen a un programa que “fue cuestionado por la Coordinadora de Organizaciones Mapuches por ‘inconsulta’ y parcial” (“Desde hoy, mil neuquinos aprenden mapuche”, *Río Negro on line* 13/3/2001). Mientras el eje de estos cuestionamientos se presenta en el acápite siguiente, lo que me interesa destacar aquí es que no solo mapuches “rebeldes” impugnan iniciativas del Ministerio de Educación y el Poder Ejecutivo locales. En verdad, los gremios docentes de la provincia están sosteniendo una de las oposiciones más continuas y encendidas a la aplicación en Neuquén de la Ley Federal de Educación.

Para la Asociación de Trabajadores de la Educación del Neuquén (ATEN), en educación no ha habido descentralización sino ajuste. El traspaso de las escuelas nacionales a las provincias ha implicado que el Estado federal se desligara de la responsabilidad económica, aunque manteniendo los centros de decisión unificados. Simbólicamente asociada a las ideas de neoliberalismo y privatización, la descentralización que viene de la mano de los Planes Sociales Educativos es, para los gremios docentes, el enemigo

14. O *huinca*, según la grafía ahora declarada “oficial” por el Estado neuquino.

15. Un análisis de estas propuestas y contrapropuestas y de lo que significan respecto de maneras distintas de concebir la educación indígena y la misma idea de “Pueblo Mapuche”, puede encontrarse en Briones (1999).

por enfrentar. El reclamo gremial es que se cumpla el Plan Educativo Provincial de 1986 que, paradójicamente, estaba basado en ideas fuertes de regionalización y democratización. Invocando la ley vigente, los gremios se oponen a cambiar su estatuto y reordenar los Institutos de Formación Docente para dar cabida a profesores contratados e itinerantes, especializados en poblaciones de riesgo, sean pobres urbanos, rurales, o indígenas¹⁶.

Luchas indígenas y organizaciones con filosofía y liderazgo Mapuche

La EBI es un reclamo indígena sostenido en el nivel de todo el país. No en vano el Foro Nacional del Programa de Participación Indígena ha demandado al Estado que se garantice la EBI, gratuita y obligatoria desde el nivel inicial hasta el nivel superior, estando los contenidos curriculares adecuados a “una interculturalidad efectiva”¹⁷. Entre muchas otras cosas,

16. Como señala Díaz (en prensa), las políticas educativas oficiales de la Provincia del Neuquén están intentando “reordenar el sistema de la formación docente, recurriendo al andamiaje discursivo de la tolerancia, el respeto por el otro, la aceptación de lo diverso, la necesidad de la convivencia entre los distintos, y la necesidad de educación especial para aquellos que poseen las características de la ‘otredad’, categoría en la que son incluidos los excluidos”, proponiéndose incluso la especialización de los docentes en lo que se define como “población de alto riesgo social”. No obstante, la temprana y tenaz resistencia de alumnos y docentes de todos los niveles obtuvo la suspensión del decreto que modificaba los planes de estudio y proponía estas nuevas especializaciones bajo el argumento de la adecuación de títulos a la Ley Federal de Educación. Además de temprana, esta oposición ha sido continua. Al momento de finalización de este artículo, estudiantes de seis colegios secundarios han tomado sus establecimientos para solicitar al presidente del Consejo Provincial de Educación que se expida “sobre la posición que tomará con respecto a la ley Federal de Educación”, cuya implementación fue suspendida —pero no revocada— el año pasado por el gobernador debido a la fuerte oposición social. En este marco, un dirigente estudiantil reafirma “para nosotros la ley Federal es más ajuste, recorte de presupuesto” (“Ocupan 6 escuelas neuquinas contra la Ley Federal”, ***Río Negro on line***, 4/9/2001).

17. A iniciativa de algunas organizaciones indígenas como la Asociación Indígena de la República Argentina (AIRA) y de ciertas ONG de apoyo como el Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA), se pone en marcha en mayo de 1996 con asistencia económica del gobierno nacional el Programa de Participación de los Pueblos Indígenas (PPI). Su principal propósito era fomentar un debate indígena ampliado sobre los criterios a partir de los cuales operativizar el artículo 75 inciso 17 de la constitución nacional. Buscando el protagonismo de las bases indígenas en los distintos niveles donde ellas se articulan, este programa se desarrolló en cinco instancias de trabajo colectivo (comuni-

en este campo es prioritaria la demanda de instrumentación de un régimen de maestros y auxiliares indígenas, pero también se solicita “que se reformulen los programas educativos de aplicación actual que atentan contra nuestra memoria y dignidad como Pueblos Indígenas” (Carrasco 2000: 284-287).

Respecto del activismo indígena en Argentina, la trayectoria y la práctica política de organizaciones con filosofía y liderazgo Mapuche han venido adquiriendo perfiles propios desde mediados de los ochenta, en lo que se refiere a promover procesos organizativos supra-comunitarios e interprovinciales, a realizar emprendimientos conjuntos con organizaciones Mapuche de Chile, y a mantener vínculos estrechos con organizaciones indígenas de otros países del mundo. Estos perfiles son particularmente visibles en la Coordinación de Organizaciones Mapuche (COM), la cual hoy reclama representar el Pueblo Mapuche del Neuquén y patrocina distintos emprendimientos que apuntan a ensayar relaciones de interculturalidad, tal como esta es por ellos concebida¹⁸.

En el campo educativo, la propuesta de *Norgvbamtuleayin* —“entre todos ordenamos nuestra educación”, Centro de Educación Mapuche de la COM— se condensa en su “Proyecto de Educación Intercultural” (COM 2000). En este documento, se identifican primero las consecuencias del “sistema instruccional excluyente y homogeneizador (...) que se ha mantenido haciendo cada vez más sutiles al racismo y el etnocentrismo del nacionalismo argentino”, para luego caracterizar la “educación autónoma Mapuche”.

Esta educación autónoma se opone tanto al “bilingüismo escolarizado y estandarizado” —que apunta a usar “la lengua originaria como puente para imponer la cultura dominante”—, como a lo que el Estado define como EIB, en tanto propuesta que “no implica más que una vuelta de tuerca funcional al sistema educativo hegemónico, desde el que se transmite una sola cultura (la dominante), y se permite la entrada folclorizada de la llamada diversidad cultural.” Dos son los ejes centrales del recentramiento que hace la COM de la idea oficial de EIB. Se expande primero la idea

taria, zonal, provincial, regional y nacional), apuntando en cada una a recuperar y sistematizar la diversidad de situaciones, opiniones y propuestas que serán contempladas por una futura ley que respetase el principio constitucional de participación indígena, sin neutralizar las diferencias regionales (Briones y Carrasco 2000, Carrasco 1997).

18. Un análisis de la génesis y trayectoria de la COM puede verse en Briones (1999 y 2001).

implicada de “cultura/lo cultural”¹⁹. En pro de enfatizar la idea de que la interculturalidad define más un “entre” pares que un “desde” un sector dominante “para” otros subalternos, se presenta luego a la EIB como derecho de todos los neuquinos y no como derecho enclavado del Pueblo Mapuche solamente²⁰.

Desde esta otra perspectiva sobre la EIB, no es sorprendente que la COM y otras organizaciones salieran a criticar el “nuevo” programa educativo para “jóvenes indígenas” del gobierno provincial, aunque el mismo tome la forma de un reconocimiento de la diversidad al que es difícil oponerse sin generar enemistad con las comunidades que ya han elegido a sus

19. “Interculturalidad significa: ‘nueva relación’, ‘reconocimiento mutuo’, ‘relación simétrica de dos ó mas culturas’, ‘reconocimiento de derechos’. No puede ser un concepto que quede encerrado en las cuatro paredes de un aula o escuela. Por ello, desde nuestro punto de vista, debemos definir la interculturalidad como la herramienta conceptual para el pleno reconocimiento de los Derechos Fundamentales de los Pueblos Originarios (...) Interculturalidad es **‘entre culturas’**. Entendiendo la cultura como los elementos que definen la identidad de un pueblo, no el manipuleo de esa identidad relacionando la cultura con elementos folklóricos o ligado a los “usos y costumbres” como solo prácticas tradicionalistas. Cultura debe ser entendido en todo su contenido. No existe la ‘cultura originaria’ sin los elementos que la constituyen: idioma propio **Mapudugun**, normas y principios **Nor y Az** que orientan su existencia, autoridades originarias **Lonko-Werkén-Pillán Kuse**, y el control del espacio físico **Waj Mapu/Territorio** donde desarrolla y proyecta su vida autónoma. Estos son los derechos fundamentales que hoy son negados a los diversos Pueblos Originarios el Estado Argentino. Por ello no es posible aún poner en práctica la verdadera Interculturalidad (COM 1997).”

20. Se afirma en esto que un Estado seriamente pluriétnico “propicia la interculturalidad de su población civil a todo nivel (...) como un flujo e interinfluencia de valores en doble dirección. El conocimiento y respeto mutuo es para todos y no sólo una obligación para aquellos que han sido tratados históricamente como ‘inferiores’ o ‘atrasados’ ” (COM 1999). Bajo esta concepción, el XV Parlamento Mapuche del Neuquén encomienda “a las nuevas autoridades mapuche elegidas, que den continuidad a la propuesta de ‘EDUCACION para un NEUQUEN INTERCULTURAL’, porque la educación actual es un instrumento de opresión cultural y debe convertirse en una herramienta para la convivencia cultural. De la misma manera reafirmar la facultad absoluta que tiene el pueblo mapuche de definir, a través de su institución, el sistema de escritura del mapudugun a utilizar, **oponiéndose a toda castellanización del idioma.**” Propone también “que se incluya una cláusula que reconozca el derecho de todos los neuquinos a una educación intercultural, partiendo de la base de que la provincia del Neuquén es bicultural y que dicha educación no es un derecho dirigido sólo a los mapuches, sino que el resto también tiene el derecho de enriquecer su cultura con los aportes de la cultura mapuche” (Confederación Mapuche Neuquina 2000, mi énfasis).

“maestros” pagos de lengua y cultura mapuche²¹. Mientras la administración provincial busca basar su liderazgo moral e intelectual en una política de reconocimiento superficial y no planificado de la diversidad, las organizaciones mapuche y muchos docentes ven tal iniciativa como nueva expresión de una tradición local de clientelismo político. En todo caso, ello genera un campo de negociación complejo entre todos estos actores (comunidades, organizaciones, gremios y Estado provincial), campo que está haciendo tambalear acercamientos interesantes dentro del campo popular. Los mismos gremios docentes que siempre han apoyado a la COM en sus pulseadas con el gobierno provincial, se han vuelto particularmente críticos de una propuesta que, además de reclamar educación bilingüe e intercultural, ve en la descentralización estatal un proceso que interesadamente puede permitir dar cabida a la cuota de autonomía indígena que reclaman en el campo educativo y en otros campos. En este punto, organizaciones mapuche y gremios que comparten el imaginario de oposición al “proyecto neoliberal” se distancian entre sí, porque mientras los primeros leen la descentralización como un proceso que puede contribuir a su lucha por márgenes de autonomía, los últimos entienden que tales reformas precisamente pueden hacerle el juego al neoliberalismo²².

21. Esta tensión se refleja y construye desde los medios locales. Respecto del proyecto Ñanco, se cita a uno de los dirigentes de la COM quien “afirmó no estar en contra de los maestros [mapuche bilingües], pero la organización entiende ‘que el proyecto debe incluir una reforma educativa más amplia y que responda a un nuevo concepto educativo de interculturalidad que fue presentado por la organización y que no se respetó.’ De manera igualmente contundente, otra dirigente agrega que el gobierno “utiliza a dos hermanos nuestros —en referencia a Ñanco y Antipán- como instrumentos del Estado para decirnos cómo enseñar el idioma mapuche y seguir colonizándonos.” Acto seguido, el periódico prosigue: “los 39 maestros especiales nombrados ayer se mostraron expectantes y desbordados de optimismo. ‘Es un logro que anhelábamos hace rato. Es como volver a retomar algo perdido’, dijo Angel Millain, de la comunidad Millain, quien da clases en la escuela 110 del paraje Pichaigue” (“Desde hoy, mil neuquinos aprenden mapuche”, **Río Negro on line** 13/3/2001).

22. Aquí es interesante ver cómo uno de los documentos de la COM sobre “Derecho Mapuche y Justicia Penal” responde precisamente esta acusación. En un acápite que en tono de parodia se llama “*Estas reformas le hacen el juego al neoliberalismo!!!!*”, el documento mapuche expresa: “Esta expresión —con mucho de prejuicio y discriminación— la hemos escuchado numerosas veces ante diversas estrategias que los mapuche hemos manifestado en defensa de nuestros derechos. Es una expresión defensiva que, tras el eufemismo de ‘defender el principio de unidad nacional y soberanía’, expresa una decidida oposición a la necesidad de cambiar la naturaleza del orden jurídico y dar

En suma, las maneras de implementar esas políticas en Argentina están abriendo un campo de disputas donde las agencias del estado federal o del estado provincial, de los gremios o de las organizaciones y comunidades indígenas no admiten alineamientos definitivos. Como los mismos actores explicitan, este campo inscribe tanto riesgos como posibilidades, aunque obviamente unos y otras varían según las perspectivas y proyectos a los que cada cual suscribe.

Eslabones perdidos y sospechas necesarias

En un país como Argentina, las demandas de reconocimiento de los derechos indígenas —particularmente el pedido de participación en la gestión *efectiva* de los recursos y de la misma EIB— emergen como uno de los desafíos más fuertes no solo a las geografías de inclusión históricamente propuestas por el Estado-nación, sino incluso a la novedosa economía política de la diversidad que el Estado hoy patrocina. No obstante, pensando para otros contextos, hay quienes proponen explorar la posibilidad de que, mirado en contexto mundial, semejante desafío sea más ilusorio que real.

En principio, Calhoun (1996) alerta que el multiculturalismo es una formación discursiva en sentido foucaultiano, con capacidad de generar nuevos discursos, nuevos argumentos, nuevas certezas e incluso nuevos desafíos a su propia lógica. Pero hay una paradoja madre que atraviesa este discurso multicultural en tanto promotor de una diversidad a menudo anclada en peticiones que destacan la singularidad integral de las partes componentes de un todo. Y, como señala el autor, en esto el discurso multicultural se aproxima bastante al discurso nacionalista, pues ambos tienden a presentar naciones, culturas, pueblos, géneros etc. como domi-

entrada como principio constitutivo al de la pluriculturalidad. Sin duda que el contenido de la demanda mapuche implica inserción en la vida política estatal, el acceso al uso y disfrute de los recursos naturales, la posibilidad de participar en la toma de decisiones sobre los proyectos de desarrollo, etc. Es decir, no se trata de demandas culturalistas ni susceptibles de reducirse al folklore inofensivo de los usos y costumbres o a la contratación de maestros que hablen lengua indígena. Se entiende entonces, que desde nuestra perspectiva no solo se requiere avanzar en el proceso reglamentario de las normas constitucionales vigentes, sino transformar la política de los Estados, para que su política nacional excluya medidas que afecten al pueblo mapuche. Tal es el caso concreto de los acuerdos multilaterales que rompen las economías tradicionales al abrir los territorios indígenas a la inversión nacional e internacional, justificadas por la adopción de modelos económicos ‘neoliberales’ o ‘globalizantes’.”

nios de semejanza y familiaridad en vez de como categorías con gran heterogeneidad interior. Como si las esencializaciones que el discurso nacionalista ha promovido en el nivel de los estados se trasladaran de nivel y se multiplicaran al interior de las llamadas sociedades nacionales, trasladando también el riesgo de reificar identidades grupales potencialmente limitadas y represivas.

En todo caso, autores como Hale (2001) agregan sospechas alojadas en la esfera de políticas internacionales que van demandando la implantación de un “multiculturalismo neoliberal” que genera y patrocina particularismos, poniéndoles al mismo tiempo límites precisos a las demandas que se pueden formular. Según este autor, se alimenta una especie de diversidad domesticada que, catalogando activistas y reclamos según sus características “moderadas” o “radicalizadas”, opera promocionando a los primeros y descalificando a los últimos.

Autores como Segato (1998) nos mueven a ejercitar una mirada crítica desde otra dimensión. Nos llaman concretamente a desconfiar de una importación de identidades políticas transnacionales y modelos académicos de análisis generados en los países centrales que, por un lado, fuerzan a las alteridades históricas locales a incorporarse a patrones de conflictividad que desconocen trayectorias locales y, por el otro, persuaden a académicos de círculos dependientes a adoptar recetas explicativas emanadas de y para otros contextos, generando intervenciones teóricas y prácticas que desconocen realidades particulares.

Autores como Zizek (2001) intentan identificar las transformaciones en las formas de construcción de hegemonía y generación de consensos que han ido de la mano de hacer del multiculturalismo uno de los valores rectores y compartidos del capitalismo tardío. Atento a la sutil y efectiva violencia simbólica que opera hoy de la mano de un mecanismo de autocensura que lleva a señalar como “políticamente incorrecto” el menospreciar “las diferencias”, este autor repara en las operaciones ideológicas que se dan para anclar este universal en algún particular. Así, la eficacia del discurso del poder ya no pasa por estigmatizar abiertamente *otros internos* bajo la forma de *etnicidades* dentro de una comunidad política envolvente que cuanto más efectivamente enclavaba diferencias ilegítimas, más exitosamente inscribía la identidad nacional como norma que tendía a permanecer invisible o desmarcada (Alonso 1994). Para Zizek la clave pasa ahora por procesos inversos a los que dieron sustento a estados-nación modernos que promovieron la des-etnicización de la nación o la nacionalización de la etnicidad, según los casos (Zizek 2001: 168). Más bien opera

ahora una negación de la negación que lleva a etnicizar lo nacional vis-à-vis un mercado globalizado y empresas globales des-nacionalizadas. Aquí, la búsqueda renovada de raíces múltiples comportaría menos una regresión a, o reafirmación de, identificaciones primordiales, que la consumación plena de la pérdida de la unidad orgánico-sustancial del patriotismo, con el mercado mundial como telón de fondo.

Para Žizek, entonces, no estamos frente a un “más de lo mismo”, ya que las nuevas apariencias basadas en promocionar y celebrar la multiplicación de las diferencias vienen efectivamente dando cierto poder a quienes antes eran denostados por su “diferencia”. El problema más bien radica en los nuevos mensajes entre líneas del capitalismo tardío multiculturalista, mensajes que promueven la tolerancia explícita de otros folclóricos, pero ejercen tolerancia represiva sobre otros reales acusados de fundamentalistas desde una posición global ficcionalmente vacía. Supuestamente habilitada para respetar culturas locales por no estar enraizada en ninguna cultura en particular, esta posición “deferente” mantiene el lugar de privilegio que permite “apreciar” y “despreciar” culturas particulares, incluyendo en esto ciertas “culturas nacionales”. Una crítica potente a estas nuevas reglas de juego pasa entonces menos por señalar que el universalismo multiculturalista sigue siendo eurocéntrico, que por mostrar cómo formas culturales particulares operan como pantalla que oculta el anonimato universal del capital (Žizek 2001: 175).

En Argentina, la “educación bilingüe e intercultural” opera hoy como principio aceptado por la mayor parte de los discursos públicos, adoptando a veces la forma de un eslogan que parece incluso uniformar las propuestas nacionales, provinciales y mapuche de reconocimiento de la capacidad y valor de “la lengua y cultura indígenas” para la autoafirmación y reproducción de diferencias legítimas. Sin embargo, no son menores las luchas de sentido que operan en el nivel de anclar el particular que acabe llenando semejante universal. Así, estas luchas se dan fundamentalmente en el nivel de la construcción de aboriginalidad que opera como tropo del sujeto asistido/reconocido, y también de la imagen más amplia de “país multicultural, pluriétnico y multilingüe” que oficia de marco de contención de la heterogeneidad reconocida.

Independientemente de los esfuerzos del equipo técnico del proyecto “Mejoramiento de la calidad de la educación de los pueblos aborígenes” que ven a la EBI como enfoque que promueve un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales que por varios siglos han estado en “contacto muchas veces conflictivo”, la ley indigenista nacional de 1985 y la ley fede-

ral de educación de 1993 promueven en conjunto la idea de que los indígenas son una especie de “ciudadanos imperfectos” (Karasik 2000), con-nacionales con deficiencias que requieren políticas especiales para ser propiamente incluidos en el desarrollo de la nación. El ver a las lenguas y culturas indígenas como “instrumento de integración” muestra la unidireccionalidad que subyace a la noción de “convivencia pluralista y participativa” que se impulsa. En todo caso esta unidireccionalidad redundante —como muestra Díaz (en prensa)— en que “las oficinas económico-educativas siguen reforzando su poder de admitir y dictaminar qué de aquello *inter* puede ser aceptable y *culturalmente* integrable”.

Por otra parte, prima en los hechos una razón de estado fundada en “el bajo presupuesto”, razón que pone en jaque permanente no solo la posibilidad de encarar por fin una política de educación bilingüe intercultural sostenida en el nivel nacional, sino también la continuidad de emprendimientos puntuales más o menos aislados que se están dando con mucho esfuerzo en distintas provincias del país. Así, la retórica oficial de promover sistemas educativos de excelencia, modernos y cada vez más incluyentes, choca con la implementación de ajustes presupuestarios sucesivos, para sostener la imagen de Argentina como deudor confiable y por ende integrante previsible y legítimo de “la comunidad de las naciones civilizadas”. Paradójicamente, el mismo movimiento que busca garantizarnos un lugar en el mundo globalizado post-industrial nos aleja cada vez más de la calidad de vida y de los acuerdos de convivencia (respeto irrestricto de los derechos humanos, incluidos los derechos económico-sociales en general, y a la educación en particular) que se postulan como básicos en esta nueva era.

En el nivel de la política provincial, el gesto de incorporar personal indígena elegido por la propia comunidad en las escuelas públicas que existen dentro de las mismas comunidades mapuche rurales opera bajo una lógica de “reparación histórica” respecto de co-provincianos históricamente desvalidos y culturalmente negados. Retomando un estilo local de construcción de hegemonía que enfatiza un “pluralismo tolerante”, funcionarios mapuche quedan a cargo de diseñar un proyecto que, por un lado, incorpora hablantes mapuche a las aulas sin apoyar su trabajo desde un programa de capacitación sostenida y, por el otro, define una carga horaria limitada para tratar “contenidos de lengua y cultura mapuche”, sin revisar la currícula en su conjunto, ni definir la articulación entre los dos “tipos” de docentes. En el corto plazo, la iniciativa puede juzgarse desde el axioma de sentido común “peor es nada”. A futuro, lleva a sospechar que la poca y/o

despareja productividad de iniciativas donde los capacitadores nativos quedan librados a su suerte y a la predisposición de maestros no indígenas para trabajar en conjunto podría convertirse en otro de los tantos proyectos a medias, por cuyo fracaso se termine otra vez responsabilizando a los mismos mapuche.

La propuesta de interculturalidad de la COM, por su parte, apunta a desplazar los énfasis, de la especificidad indígena hacia la sociedad civil en su conjunto. Por ende, el aprendizaje mutuo deviene en derecho de todos los neuquinos y no en un mero recurso para acercar ciudadanos vulnerables a las condiciones de vida del resto. Y si puede en esto haber un aporte mapuche a la convivencia general es porque la aboriginalidad se plantea desde una posición que construye al pueblo mapuche no como un mero agregado de individuos degradados, sino como colectivo con ventajas comparativas en lo que se refiere a aportar una perspectiva diferente del mundo propio, pero fundamentalmente del mundo compartido.

Anticipando los efectos contraproducentes de propuestas de reconocimiento fragmentarias, selectivamente apoyadas en una “aceptación tolerante” de diferencias folclorizadas, la COM disputa activamente la imagen del “sujeto reconocido particular” usado para evocar las bondades de la interculturalidad como valor universal. Articula para ello a sus bases políticas desde una posición de pueblo originario cuyos derechos colectivos de libredeterminación se anclan en su preexistencia al Estado-nación. En ocasiones, esta preexistencia se interpreta como clave de una continuidad orgánica y sustancial con un pasado más o menos remoto. Por ello, no pocas veces los reclamos efectuados desde este posicionamiento son denostados por su “fundamentalismo”, más concretamente, por una supuesta propensión separatista politizada en grados que se ven como intolerables.

En otro trabajo he señalado la importancia de deconstruir la teoría social más amplia que hoy anima al reconocimiento hegemónico de la diversidad existente dentro de un “nuevo orden” que, desde el fin de la guerra fría, curiosamente, ha hecho lugar a la “libre expresión de las diferencias”, pero también creado a los fundamentalismos de distinto signo como archienemigo sustituto (Briones 2001). Tiene en esto razón Žizek (2001: 170), cuando argumenta que ha sido el mismo proceso de transformación de la comunidad premoderna en sociedad moderna lo que ha dado origen a distintas formas de *comunidades mediadas*, comunidades que por cierto distan de ser expresión de alguna organicidad primordial. En todo caso, no parecen ser estas comunidades y sus reclamos de respeto a la diferencia los responsables de socavar los principios del Estado-nación. De eso se encar-

ga el sistema universal del capitalismo tardío y las mismas agencias multilaterales que financian proyectos de desarrollo y atención de poblaciones vulnerables (indígenas incluidos), a la par de alentar colosales transferencias de riqueza.

Ante un panorama donde esos vulnerables son —como sostiene Zizek (2001: 177)— un síntoma clave y no una anomalía o excepción del sistema, no cabe volver atrás amparándose en la antigua lógica de negación abierta de las particularidades. Pero tampoco cabe suscribir ingenuamente a perspectivas que —naturalizando la idea de que “las desigualdades no pueden eliminarse pero las diferencias culturales pueden articularse armónicamente (Díaz y Alonso 1998)” — vitorean el “mosaico” de diversidades contemporáneas desde una neutralidad multicultural tan falaz como indefendible. Debemos más bien generar lecturas alternativas, desde experiencias situadas.

En este camino, la COM advierte que el desafío consiste en re-pensar el “entre” que viene de la mano de la idea de interculturalidad, nombrando no solo las injusticias del pasado, sino también las del sistema existente. Díaz (en prensa) advierte que la noción en boga de interculturalidad “redibuja el mapa de la diversidad social y cultural desde las coordenadas de la gobernabilidad (...) mediante la victimización y asistencia del otro, quien ocupará espacios previstos en el nuevo-orden-mundo, lugares culturales desde los que no pongan en tensión la estabilidad social”, por lo que sospecha que la EBI “puede convertirse en un aliado ‘espectacular’ (...) del sustento simbólico de las actuales formas de dominación económica, social y cultural”, resultando así funcional al neoliberalismo. Retomando entonces ideas de Paulo Freire, el CEPINT apunta a oponer al discurso de la diversidad oficial la idea de que la *tolerancia* debiera verse como la “capacidad de convivir con los diferentes para luchar contra los antagonicos”.

Agregaría simplemente que, para que estas formas de “nombrar” sean efectivas, hay que reconocer lo que nos ha separado pero también unido —de maneras muchas veces coercitivas, pero también legítimas— a lo largo de una historia que parece promover la homogenización creciente del mundo contemporáneo, pero también cada vez mayor distanciamiento entre estados de distinta magnitud (Segato 1998) y, en su interior, entre ciudadanías de diversa intensidad (O’Donnell 1993). Es en estos distanciamientos y no en los reclamos indígenas de reconocimiento que anidan los antagonismos que socavan la convivencia democrática.

Porque, como sostiene Jameson (2001: 134-135), nuestra función social como intelectuales está mediada por la geopolítica, hoy más que

nunca hace falta reponer la “situación nacional” desde cuyo ángulo describimos e interpretamos las actualizaciones locales de procesos globales de reconocimiento. Lejos de ser otra forma de parroquializar nuestras perspectivas, solo un anclaje semejante nos ayudará a dar cuenta de la siempre relacional re-creación e interrelación de espacios locales, provinciales, nacionales y mundiales, espacios donde el entramado de campos de negociación complejos entre muy diversos actores puede incluso hacer tambalear acercamientos interesantes dentro del campo popular. Y, por cierto, muy otro debiera ser el emergente de nuestras propuestas de interculturalidad. Tal vez solo se trate de identificar y contextualizar antagonismos para pensar, como sugiere Lins Ribeiro (2000), alternativas para la construcción de comunidades políticas donde heteroglosia y uniformidad coexistan más como paradoja que como contradicción principal.

Buenos Aires, 5 de septiembre de 2001.

En épocas paradójicas, cuando funcionarios locales promueven una política de ajuste salvaje (educación pública incluida) para honrar los compromisos de la deuda externa argentina, mientras ciertos asesores de agencias multilaterales alientan a reprogramar los pagos.

Bibliografía

- Alonso, A. (1994). "The Politics of Space, Time and Substance: State Formation, Nationalism, and Ethnicity", en *Annual Review of Anthropology* 23. Pp. 379-405.
- Aronowitz, S. (1992). *The Politics of Identity. Class, Culture, Social Movements*. Introducción y capítulo 1: "The Decline and Rise of Working-Class Identity". Pp. 1-75. New York: Routledge.
- Barsh, R. (1994). "Indigenous Peoples in the 1990s: From Object to Subject of International Law?", en *Harvard Human Rights Journal* 7. Pp. 33-86. Cambridge Massachusetts.
- Briones, C. (2001). "Cuestionando geografías estatales de inclusión en Argentina. La política cultural de organizaciones con filosofía y liderazgo Mapuche. Cultural Agency in the Americas Project: Language, Ethnicity, Gender and Outlets of Expression". Workshop del Social Science Research Council, organizado por Doris Sommer. Cuzco. 29 y 30 de enero.
- (1999). "Weaving 'the Mapuche People': The Cultural Politics of Organizations with Indigenous Philosophy and Leadership". Doctoral Dissertation, University of Texas at Austin. Ann Arbor, Michigan: University Microfilms International.
- (1998a). *La alteridad del "Cuarto Mundo". Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- (1998b). "Construcciones de aboriginalidad en Argentina". Encuentro Indigenismo en América Latina, o estado da arte. A. Ramos (org.) Universidad de Brasilia. 23 y 24 de noviembre.
- Briones, C. y M. Carrasco (2000). "(Neo)indigenismo estatal y producciones indígenas en Argentina (1985-1999)". XII Reunião da Associação Brasileira de Antropologia. Forum n° 6 "Organizações Indígenas, práticas e Legislações Indigenistas". Coordinadores: Priscila Faulhaber, Stephen Baines, Antônio Carlos de Souza Lima. Brasilia. 15 al 19 de julio.
- Briones, C. y R. Díaz (2000). "La nacionalización/provincialización del 'desierto'. Procesos de fijación de fronteras y de constitución de 'otros internos' en el Neuquen". Actas del V Congreso Argentino de Antropología Social. Lo local y lo global. *La antropología ante un mundo en transición*. La Plata: Entrecorillas impresores. Parte 3. Pp. 44-57.
- Calhoun, C. (1996). "Multiculturalism and Nationalism, or, why Feeling at Home is not a Substitute for Public Space", en Mendes, C. y L. Soares (coord.). *Cultural Pluralism, Identity, and Globalization*. Rio de Janeiro: UNESCO/ISSC/EDUCAM. Pp. 204-227.
- Carrasco, M. (2000). "Los derechos de los pueblos indígenas en Argentina". Asociación de Comunidades Indígenas Lhaka Honhat e International Working

- Group on Indigenous Affairs. Serie Documentos en Español # 30. VinciGuerra Testimonios, Buenos Aires.
- (1997). “Procesos organizativos, producciones culturales y aboriginalidad en Argentina”. II Reunión de Antropología del Mercosur Fronteras Culturales y Ciudadanía “Territorialidad y políticas indigenistas en los países del Mercosur”. Piriápolis, Uruguay.
- Carrasco, M.; P. Ceriani, J. Kweitel y J. Rossi (2000). “Proyectos de Declaración Universal y Americana de los Derechos de los Pueblos Indígenas”. Estudio Comparativo. m.i. Centro de Estudios Legales y Sociales y Facultad de Filosofía y Letras/UBA. Buenos Aires.
- Carvajal Correa, C. (2000). “Multiculturalismo y ‘consensus’”, en *Revista Ciencias Humanas* Colombia, 16. <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev16/carvajal.html>
- Confederación Mapuche Neuquina (2000). Resoluciones del XV Parlamento Mapuche. Neuquén, diciembre. m.i.
- COM (Coordinación de Organizaciones Mapuche) (2000). “Proyecto de educación intercultural”. Neuquen. Octubre. m.i.
- (1999). “Reconocimiento institucional del pueblo mapuche de Neuquén. Nuevo milenio, nueva Constitución, nueva relación”. Neuquen. Enero. m.i.
- (1997). Foro Indígena Patagónico (Mapuche, Tehuelche, Selk’nam/Ona). “Hacia la reglamentación de la Reforma Constitucional” -Art. 75, Inc. 17. La Pampa, Diciembre. m.i.
- Courtis, C. (2000). *Construcciones de alteridad. Discursos cotidianos sobre la inmigración coreana en Buenos Aires*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Dahl, J. y A. Gray (1997). “Los Pueblos indígenas mantienen la declaración de la ONU intacta por segundo año”, en *El Mundo Indígena* 1996-1997. Copenhague: IWGIA. Pp. 321-349.
- Dandler, J. (1994). “Hacia un orden jurídico de la diversidad”, en *Crítica Jurídica, Revista Latinoamericana de Política, Filosofía y Derecho* 14. México: UNAM. Pp. 33-42.
- Díaz, R. y G. Alonso (1998). “¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo?” Ponencia presentada al III Congreso Chileno de Antropología. Universidad Católica de Temuco, Chile. 9 al 13 de noviembre. Simposio de Educación Intercultural.
- Díaz, R (en prensa). “La neo-narrativa de la educación intercultural y la refiguración del ‘para qué’ de la escuela”, en *Revista Papeles de Trabajo* #7. Universidad Nacional de Rosario.
- Falaschi, C. (1997). “El docente en el cruce de culturas. Maestros en comunidades mapuche de la región”. Comunicación presentada al II Seminario Latinoamericano de Universidades y Desarrollo Regional, Mesa 5: “Identidad y Patrimonio Cultural Latinoamericano”, Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile. 17-18 de noviembre.

- (1994). “La Confederación Indígena Neuquina”. Reseña histórica, parlamentos, estatuto. Serie *La Tierra Indígena Americana* # 4. Prólogo: Raúl Díaz. Neuquén: IREPS-APDH.
- Fenton, S. (1999). *Ethnicity, Racism, Class and Culture*. London: Macmillan.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- GELIND-Grupo de Estudios en Legislación Indígena (Briones, C.; M. Carrasco, D. Lenton y A. Siffredi) (2000a). “La producción legislativa entre 1984 y 1993”, en Carrasco, M. (ed.). *Los derechos de los pueblos indígenas en Argentina*. Serie Documentos en Español # 30. Buenos Aires: VinciGuerra Testimonios. Capítulo 2. Pp. 63-104.
- GELIND-Grupo de Estudios en Legislación Indígena (Briones, C.; M. Carrasco; D. Escolar y D. Lenton) (2000b). “El espíritu de la ley y la construcción jurídica del sujeto ‘pueblos indígenas’”. VI Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, y Colegio de Graduados en Antropología. 14 al 16 de septiembre.
- Gray, A. (1999). “La declaración de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas sigue intacta”, en *El Mundo Indígena* 1998-1999. Copenhague: IWGIA. Pp. 371-401.
- Gray, A. y J. Dahl (1998). “La declaración de la ONU entra en su tercer año en la Comisión de Derechos Humanos”, en *El Mundo Indígena* 1997-1998. Copenhague: IWGIA. Pp. 369-411.
- Hale, C. (2001). “Does Multiculturalism Menace? Governance, Cultural Rights and the Eclipse of ‘Official Mestizaje’.” Cultural Agency in the Americas Project: Language, Ethnicity, Gender and Outlets of Expression. Workshop del Social Science Research Council, organizado por Doris Sommer. Cuzco, enero 29 y 30.
- Hall, S. (1986). “Gramsci’s Relevance for the Study of Race and Ethnicity”, en *Journal of Communication Inquiry* 10(2). Pp. 5-27.
- Iturralde, D. (1996). “Demandas indígenas y reforma legal: retos y paradojas”, en *Alteridades* 7(14). Volumen “Estado Nacional, Autodeterminación y Autonomía”. México: UAM. Pp. 81-98.
- Jameson, F. (2001). “Sobre los ‘estudios culturales’”, en Jameson, F. y S. Zizek, con la introducción de E. Grüner. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós. Pp. 69-136.
- Karasik, G. (2000). “Tras la genealogía del diablo. Discusiones sobre la nación y el Estado en la frontera argentino-boliviana”, en Grimson, A. (comp.). *Fronteras, naciones e identidades. La periferia como centro*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus-La Crujía. Pp. 152-184.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Buenos Aires: Paidós.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.

- Lins Ribeiro, G. (2000). "Post-imperialismo. Para una discusión después del post-colonialismo y del multiculturalismo", en *Série Antropologia # 278*. Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília. 21 pp.
- Margulis, M.; M. Urresti et al. (1998). *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Martínez Sarasola, C. (1992). *Nuestros paisanos los indios. Vida, historia y destino de las comunidades indígenas en Argentina*. Buenos Aires: Emecé.
- McLennan, G. (1995). *Pluralism*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Mercer, K. (1992). "'1968': Periodizing Politics and Identity", en L. Grossberg, C. Nelson, y P. Treichler (eds). *Cultural Studies*. New York: Routledge. Pp. 424-449.
- Messer, E. (1993). "Anthropology and Human Rights", en *Annual Review of Anthropology* 22. Pp. 221-49.
- Mombello, L. (2000). "Las luchas políticas por la memoria en Neuquen". Informe final del Programa del SSRC *Memoria Colectiva y Represión. Perspectivas comparativas sobre el proceso de democratización en el Cono Sur de América Latina*, coordinado por Elizabeth Jelín.
- Morin, F. y B. Saladin d'Anglure (1997). "Ethnicity as a Political Tool for Indigenous Peoples", en Govers, C. y H. Vermeulen (eds.). *The Politics of Ethnic Consciousness*. London: Macmillan Press. Pp. 157-193.
- O'Donnell, M. (1993). "Estado, democratización y ciudadanía", en *Revista Nueva Sociedad* 128. Pp. 62-87.
- Palermo, V. (1988). *Neuquén: la creación de una sociedad*. Buenos Aires: CEDAL.
- Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Pueblos Aborígenes (2000). "Educación intercultural y bilingüe". Ministerio de Educación de la nación, Subsecretaría de Educación Básica, Programa de Acciones Compensatorias en Educación.
- Quijada, M.; C. Bernand y A. Schneider (2000). *Homogeneidad y nación con un estudio de caso: Argentina, siglos XIX y XX*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Colección Tierra Nueva e Cielo Nuevo N° 42, Madrid.
- Ramos, A. (en prensa). "Cutting through State and Class Sources and Strategies of Self-Representation in Latin America", en Jackson, J. y K. Warren (eds). *Indigenous Movements, Self-Representation and the State in Latin America*.
- Segato, R. (1998). "Alteridades históricas/identidades políticas: una crítica a las certezas del pluralismo global", en *Série Antropologia # 234*. Brasília: Universidade de Brasília. 29 pp.
- (1991). "Uma Vocaçao de Minoría: A Expansão dos Cultos Afro-Brasileiros na Argentina como Processo de Reeticização". *Dados*, R. de Janeiro, 34(2). Pp. 249-278.
- Stavenhagen, R. (1998). "El sistema internacional de los derechos indígenas", en Bartolomé, M. y A. Barabas (coords.). *Autonomías étnicas y estados nacionales*. México: Conaculta-INAH. Pp. 49-72.

- Taylor, C. (1992). "The Politics of Recognition". Working Papers and Proceedings of the Center for Psychosocial Studies, # 51. Pp. 1-30.
- Tully, J. (2000). "The Challenge of Reimagining Citizenship and Belonging in Multicultural and Multinational Societies", en *The Demands of Citizenship*. Continuum, London, UK. Capítulo 10. Pp. 212-234.
- West, C. (1992). "The New Cultural Politics of Difference", en Ferguson, R. et al. (eds.). *Out There: Marginalization and Contemporary Cultures*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. Pp. 19-36.
- Williams, B. (1993). "The Impact of the Precepts of Nationalism on the Concept of Culture: Making Grasshoppers of Naked Apes", en *Cultural Critique* 24. Pp. 143-191.
- (1989). "A Class Act: Anthropology and the Race to Nation Across Ethnic Terrain", en *Annual Review of Anthropology* 18. Pp. 401-444.
- Wright, S. (1998). "The Politicization of Culture", en *Anthropology Today* 14(1). Pp. 7-15.
- Zizek, Slavoj (2001). "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional", en Jameson, F. y S. Zizek, con introducción de E. Grüner. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós. Pp. 137-188.

El papel de las clases medias en la producción de la identidad nacional

Norma Fuller

Introducción

La concepción binaria de la realidad, característica del pensamiento moderno, parece impregnar la comprensión de la sociedad peruana. Este modelo ha producido interpretaciones diferentes y opuestas sobre la misma. Generalizando al respecto, podemos decir que existen dos grandes posturas: la que se funda en la dualidad bárbaro/civilizada y asume la primacía de la tradición occidental y aquella que usa la oposición entre el buen-salvaje/civilización-corrupta para construir una narrativa que postula a la cultura prehispánica como la auténtica fuente de la identidad nacional peruana y como el soporte para la creación de un horizonte utópico. De acuerdo con estos modelos duales, la sociedad peruana está compuesta por dos grandes sectores: el criollo-mestizo, adscrito a la civilización española/occidental, y el indio, asociado con las culturas prehispánicas. Esta estructura dual estaría jerárquicamente organizada bajo el predominio del sector occidentalizado. El dualismo también caracterizaría a la composición de clases peruana, donde “el inmenso poder de las clases altas contrasta con la inexistencia o falta de gravitación de las clases medias y el desvalimiento de los sectores dominados” (Bourricaud 1970: 25). En esta narrativa las clases medias están ausentes; son mencionadas únicamente con referencia a su “falta de identidad”, a su incapacidad para identificarse con las “auténticas raíces históricas” de la nación o para mencionar, vagamente, que algunos de sus miembros están atravesando “un proceso de radicalización”.

En este ensayo propongo que esta representación de la sociedad peruana, más que dar cuenta de su compleja historia, es una estrategia para traducirla en oposiciones binarias. El sujeto activo es identificado con la modernidad y la tradición occidental, y el objeto pasivo —de quien hablan— con la cultura prehispánica. Sin embargo, estas oposiciones ocultan las estrategias a través de las cuales se producen estas polaridades y convierten a los actores sociales en prototipos: “el pueblo”, “el indio”, “el oligarca”, “el criollo”. Como consecuencia, la sociedad peruana es percibida

de una manera que exagera las diferencias y minimiza los puntos de encuentro, las ambigüedades y la ambivalencia en cada uno de estos universos. Es más, estas representaciones de la diferencia con frecuencia asumen la existencia de rasgos étnicos o culturales pre-dados establecidos en los registros fijos de la tradición e ignoran el hecho de que las clases sociales, los grupos étnicos y las tradiciones culturales son productos históricos y relacionales que se encuentran en permanente negociación y reformulación (Babba 1994). Como señala Hall, la construcción de una identidad cultural es una cuestión de representaciones: “Siempre son ejercicios de memoria selectiva y siempre involucran el silenciamiento de algo con el fin de permitir que otro contenido más se exprese” (1995: 5). Lo que se pierde en la división binaria es precisamente la comprensión de que las diferentes tradiciones culturales son constructos permeables y su historia es, en muchos sentidos, aquella de la infiltración mutua.

En segundo lugar, sugiero que, para ciertos sectores de las clases medias que buscan ocupar un lugar en la escena social del país, postularse a sí mismas como la voz suprimida ha sido una poderosa estrategia discursiva. Al hacerlo, ocultaron su presencia como productoras de estos discursos y como grupos de interés e identificaron sus metas con aquellas de la nación. Este papel de portavoces les permitió, durante el siglo XX, disputar el liderazgo de las clases altas en la vida política e intelectual del país. No obstante, su propuesta sigue enmarcada dentro de una concepción dual de la sociedad y la cultura peruanas, que hasta el momento no les ha permitido dar aportes para una política intercultural que dé cuenta de la creciente heterogeneización de la vida social y de la necesidad de responder a los grupos étnicos y naciones que centran sus demandas en la identidad y no pueden ser resueltos de una sola manera¹.

Defino a los sectores medios como aquellos grupos urbanos en su mayoría que se agrupan en el mediano comercio, los gremios artesanales, las profesiones liberales, la empleocracia estatal y privada, los tecnócratas y los medianos empresarios. Todos ellos se caracterizan porque el tipo de trabajo que realizan es no manual y porque sus niveles de especialización y educación les permiten acceder al estatus de “gente decente”, en contrapo-

1. Para fines de este ensayo me centraré en el desarrollo de este debate en la ciudad de Lima porque ella centraliza las políticas económicas y políticas del país. Sin embargo debo aclarar que un estudio más exhaustivo sobre el tema deberá tener en cuenta la producción de las élites regionales y el debate sobre la identidad nacional en el nivel continental.

sición a una “plebe” dedicada al trabajo manual y con menores niveles de educación. Se puede decir entonces que las clases medias se definen por su capital cultural. De hecho, a lo largo de la historia republicana, la educación ha sido el factor que los distingue (Díaz Albertini 2000).

Los considero como un sector debido a que se trata de una categoría que reúne a grupos con intereses bastante disímiles; de hecho a lo largo de este trabajo me voy a referir especialmente a un grupo de los sectores medios, los llamados tecnócratas, un grupo crecientemente importante en las sociedades modernas que se distingue por poseer capital simbólico (Bourdieu 1980): educación, tecnología. Es decir que funda su prestigio y poder en los saberes que maneja y en el control de la gestión, no en la propiedad. A lo largo del siglo XX, las clases medias urbanas se complejizaron crecientemente y los técnicos en desarrollo y los políticos cobraron creciente importancia por su influencia como productores de propuestas y de discursos sobre el proyecto nacional.

Los tiempos coloniales

La conquista española generó una abundante creación intelectual con el propósito de describir las sociedades recientemente “descubiertas” y decidir los términos de su relación con el orden imperial. Esta producción pronto se dividió en dos posiciones principales: la sepulvedeana legitimizadora de la conquista de América, y la lascasiana que sostenía que las culturas y los regímenes políticos locales debían ser respetados. Las Casas inauguró el punto de vista indigenista. Sostuvo que los nativos eran seres humanos con derecho a tener sus propias autoridades y sistemas legales. Por el contrario, Sepúlveda sostuvo que España tenía el imperativo religioso y ético de subyugar a las poblaciones nativas con el fin de incorporarlas en el orden cristiano.

Por otro lado, los etnógrafos, viajeros, misioneros y burócratas produjeron un vasto corpus con el objetivo de describir, clasificar y ordenar este “nuevo mundo”. Así, desde el siglo XVI, las sociedades andinas se convirtieron en un objeto del pensamiento occidental. Según señala Urbano: “La cultura indígena es, de algún modo, asumida por Occidente, que la devuelve a la sociedad en forma de relato histórico y de prejuicio social” (1992: 54). Como consecuencia, tal como sucedió con otras culturas, la codificación de la voz nativa a través de las palabras de los conquistadores creó su propia tradición. Los diferentes autores siguieron intereses opuestos y metas políticas y religiosas bastante diversas. De ahí en adelante la historiografía

y el discurso antropológico reproducirían el mismo patrón: no solo fueron la descripción de una cultura, sino también la expresión de las concepciones políticas y teóricas acerca del orden social que tenían los productores de tal descripción.

En el Perú, esas tradiciones fueron expresadas mediante dos interpretaciones opuestas sobre los tiempos prehispánicos: la “toledana” y la “garcilasiana”. La primera intentó probar que los Incas no fueron reyes legítimos sino tiranos porque habían invadido las tierras que ocupaban, usurpando a sus legítimos reyes anteriores. En consecuencia, España tenía el derecho de gobernar estas tierras. Esta se convirtió en la posición oficial y fue el soporte legal para la constitución de la sociedad colonial. La versión de Garcilaso recreó el pasado incaico como un paraíso perdido. Su versión acerca del Imperio produjo una narrativa idealizada que sirvió de base para la construcción de la “comunidad imaginada” (Anderson 1983) peruana que elaboraron los grupos criollos, las élites indias nativas y los indigenistas republicanos. Sin embargo, Garcilaso no era un indio sino un mestizo que migró a España a una edad temprana. Su concepción del tiempo y de la historia fue propia del pensamiento humanista prevaleciente en el siglo XVI.

El modelo de sociedad del régimen de los Habsburgo clasificó a las poblaciones española y nativa como dos repúblicas separadas. El espacio urbano fue totalmente reestructurado siguiendo el patrón español de las comunidades campesinas (Fuenzalida 1970). Se fundaron nuevas ciudades inaugurando un estilo de vida antes desconocido. La ciudad centralizó la vida del país y la relacionó con el Imperio Español y sus rutas comerciales. Lima fue el centro del virreinato peruano y el símbolo del poder español. La sociedad colonial fue concebida como claramente separada entre conquistadores y conquistados. La república española estaba formada por la aristocracia nacida en España y ubicada en los principales cargos públicos, la aristocracia criolla (españoles nacidos en América), propietarios de tierras, minas y encomiendas, y las clases medias compuestas por artesanos, comerciantes, curas y militares de baja gradación. Pero esta era una “sociedad de frontera” con un flujo constante de población migrante extranjera que buscaba fortuna, comerciantes establecidos por cortos períodos mientras esperaban por el siguiente embarque, y burócratas que ocupaban puestos públicos por períodos fijos.

La república india, reorganizada durante el siglo XVI bajo el régimen de Toledo, se comunicaba con la república española a través de su propia clase dirigente: los curacas. Así, la aristocracia nativa jugó el difícil y ambi-

guo papel de vincular a los dos mundos. Fuera de las repúblicas de indios y de españoles, y sin un lugar preciso en el orden dual, estaban los “indios yanaconas” que huían de las reducciones de indios, la población esclava de origen africano y los mestizos. Los mestizos ocuparon un lugar intersticial. Sin gozar de la confianza de los indios ni de los blancos, algunas veces sus lealtades fluctuaron entre ambos extremos, en otros momentos optaron por asimilarse a uno de sus ancestros. Pero, como señala Macera (1977), el estrato mestizo no constituyó una cultura en sí misma (como proponen algunos historiadores) sino que vivió en las fronteras de este sistema dual, como prueba viviente de sus inconsistencias².

Dicho en breve, las ciudades, especialmente Lima, eran una mezcla de criollos, españoles caza fortunas, mestizos, indios yanaconas, africanos y diversas subcastas que intentaban ganarse la vida ejerciendo oficios urbanos o en actividades comerciales. Las prácticas de la vida diaria desbordaban el modelo dual establecido³. Solo las élites ricas se distinguían claramente de estas masas móviles y mezcladas, pues los estratos medio y popular manifestaban una intensa fluidez. Como observó Romero: “Nadie sabía quién era quién en las ciudades capitales o puertos que crecían continuamente” (1976: 132-133). Los grupos medios -que no caían dentro de los

2. Macera señaló, correctamente, que no podemos hablar de una nación “mestiza” porque la población mestiza no estaba organizada en una república separada y los mestizos no estaban en una posición como para crear una nueva cultura debido a la debilidad de su estatus social (1977: 457).

3. Por ejemplo, Esteban de Terralla y Landa publicó un trabajo satírico en 1672 “Lima por dentro y por fuera”, describiendo la vida en la ciudad:

Verás después por las calles
Grande multitud de pelos
Indias, zambas, mulatas
chinos mestizos y negros

Que vas viendo por la calle
Pocos blancos, muchos prietos
Siendo los prietos el blanco
De la estimación y aprecio

Verás varios españoles
Armados y peripuestos
Con ricas capas de grana
Reloj y grandes sombreros

Verás muchos indios
Que de la sierra vinieron
Para no pagar tributo
Y meterse a caballeros

Pero de la misma pasta
Verás otros pereciendo
Con capas de lamparilla
Con lámparas y agujeros

Hay mucho del mulatismo
Y del género chinesco,
Que con papeles fingidos,
Quieren mudar de pellejo

(Citado en Romero 1976: 130-32)

opuestos blanco/criollo o indio rural- eran precisamente el segmento más fluido de esta sociedad. A pesar de que no crearon una cultura propia, eran las bisagras que comunicaban a los diferentes grupos que constituían el orden colonial. Así, mientras que los dos extremos opuestos desarrollaron dos estilos culturales claramente diferenciados, los grupos intermedios ocuparon una posición ambigua. Si bien se identificaban con las clases altas a las que aspiraban pertenecer, o por lo menos parecerse (y esto era posible en esta móvil sociedad de frontera), eran también los procesadores de los espacios híbridos y la cadena que comunicaba los extremos.

La Ilustración y el surgimiento de una identidad criolla

Según Macera, el siglo XVIII se caracterizó por el surgimiento simultáneo de dos fenómenos relacionados: la implantación del pensamiento europeo moderno y la orientación gradual de las élites criollas hacia movimientos políticos nacionalistas. Estos últimos legitimaban su reclamo a la autonomía política con el argumento de que a cada pueblo debe corresponder un Estado autónomo. En consecuencia el tema de las raíces históricas de los pueblos americanos cobró especial significado. Ello supuso que se construyera un discurso por el cual se probase que la sociedad peruana era una nación con raíces históricas propias, diferentes de las de la metrópoli, que dieran sustento a su reclamo de independencia. Estas raíces se buscaron en el pasado prehispánico. Durante los primeros años del siglo XIX, aparecieron las primeras voces criollas que identificaban la tradición nacional con la historia indígena (Macera 1977: 67). El pasado incaico se convirtió en la “raíz” de la nacionalidad criolla; ellos releen el pasado de manera tal que los tiempos del Imperio Inca ocupan el lugar de la Arcadia perdida frente al impacto destructor de la conquista. De este modo, la propuesta que condujo a la fundación de la república significó la elaboración de un discurso político centrado en el concepto de nación y en una percepción redefinida del indio, quien sería el noble salvaje corrompido por la civilización. Los hombres que pelearon para lograr la independencia, asumieron que esto significaba superar tres siglos de opresión que ellos habrían compartido con la población india. De acuerdo con este discurso, tanto criollos como indios eran hermanos y compatriotas envueltos “en una misma y desgraciada suerte, desde que el infante Toledo hizo decapitar en un cadalso en la plaza del Cuzco al inocente príncipe Tupac Amaru, heredero legítimo del Imperio” (*Los Andes Libres*, número del 31 de julio de 1871. Citado en: Mendes 1992: 22).

Aunque la construcción de esta tradición y el proceso que terminó en la independencia de España incluyó, por lo menos, dos movimientos de liberación: el criollo y el indígena⁴, quienes ganaron la independencia y asumieron el papel de élites en la república fueron los grupos que se identificaban con la cultura occidental y moderna. Sin embargo, la joven república asumió oficialmente el pasado prehispánico como la raíz histórica de la nueva nación que, libre de las trabas de España, podría construir un proyecto moderno. En el Manifiesto del Congreso Constituyente de 1822 —publicado en quechua y escrito por Luna Pizarro y Sánchez Carrión—, los pensadores más influyentes de la primera Constitución peruana declararon que los indios eran el principal objetivo de la nueva nación (Basadre 1983). Según Basadre, el indigenismo del movimiento emancipador buscaba un contenido para esta nueva identidad nacional y “Cree encontrar en lo indígena, los dos elementos que anhelan como raíz nutricia todo nacionalismo: el pueblo y el pasado” (1983, vol. 1: 183). El indio, la víctima principal del despotismo y el símbolo de sus excesos, se convirtió en alguien que debía ser reivindicado, defendido y promovido (Portocarrero y Oliart 1987).

En resumen, la independencia de España y la victoria del liberalismo fueron los terrenos emocional e ideológico que permitieron a la élite criolla pensar la sociedad peruana como una nación, con una historia común al producir un discurso nacional que reivindicaba su vínculo con el Imperio Inca. Este recreó e idealizó un pasado que honraba la “gloria del Imperio Inca”, en tanto que la población india contemporánea se definía como la víctima de una expoliación y debía ser redimida por la vía de la asimilación a los avances de la ciencia y la modernidad que, según prometían, los haría “nobles, instruidos, propietarios y representaréis entre los hombres todo lo que es debido a vuestras virtudes” (citado en Basadre 1983, vol. 1, pp.

4. Los movimientos de liberación indígenas se iniciaron en el siglo XVI. Se caracterizaron por una resistencia pasiva, rebeliones locales, movimientos nativistas y una contra-aculturación conflictiva. Los más importantes fueron aquellos liderados por Juan Santos Atahualpa en la zona amazónica central y por Túpac Amaru II en la sierra sur (Cusco y Puno) (Macera 1977: 161). Flores Galindo (1987) y Manuel Burga (1987) señalaron la influencia que la lectura de *Los comentarios reales* de Garcilaso tuvo sobre un sector de la aristocracia nativa local (curacas). Las élites locales de la república de indios reconstruyeron una historia de su pasado que no correspondió a una estructura mítica sino a una concepción occidental de la historia. El proyecto de Túpac Amaru II no fue solo recomponer el orden incaico sino construir un Estado multinacional con participación de los “criollos”, “mestizos” y “negros” bajo el liderazgo indio.

182). No obstante, las reivindicaciones concretas de esta población nunca fueron oídas y de hecho se la consideró como una carga, debido a su atraso, o como una amenaza que podía poner en jaque su proyecto modernizador (Mendes 1992)⁵.

El pensamiento conservador: la arcadía colonial

Una vez superados los primeros años de anarquía, durante la segunda mitad del siglo XIX, el Estado peruano alcanzó un mínimo de estabilidad bajo el liderazgo de la élite criolla. La población india continuó bajo el mismo régimen servil durante todo el siglo XIX e incluso después. Entretanto, las clases medias bajas y los sectores populares urbanos “debieron resignarse a ser una clientela patrocinada por la reducida élite de criollos que juraron la república sin abjurar de la conquista” (Macera 1977: 47). A pesar de ello, la distancia entre las clases medias y las clases altas se tornó más difusa y su relación estuvo cargada de tensión precisamente debido a que había cierta fluidez a pesar de los esfuerzos de las clases altas por parecer inalcanzables. Eran tiempos inestables en los que el “caudillismo” era todavía una amenaza y la economía nacional no se había recuperado de los largos años de guerra. Había oportunidades para los aventureros y los audaces. Una racha de buena suerte debida a la popularidad política que seguía a una campaña militar, al hallazgo de una nueva mina, a una línea de importación o exportación descubierta en el momento preciso podía producir un enriquecimiento repentino y colocar a los “nuevos ricos” en condiciones de luchar por ser aceptados en los altos círculos. En consecuencia, la falta de identidad de las clases medias fue, en parte, una respuesta a lo difuso y móvil de las fronteras que las separaban de los sectores populares y de las clases altas.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, la economía peruana tuvo un período de crecimiento centrado en la explotación del guano⁶. La élite limeña asociada con capitales estadounidenses y británicos consolidó su poder y dio inicio a la modernización del país a través de inversiones estatales. Lima se expandió y se convirtió en el principal punto de atracción de una migración interna creciente, proveniente de las ciudades del interior y del

5. Bonfil Batalla (1987) llegó a similares conclusiones en su clásico estudio acerca de la construcción de la identidad nacional mexicana.

6. El guano es un fertilizante orgánico que se encuentra en las islas desérticas del litoral peruano donde habitan aves.

campo y de una nueva ola de migrantes extranjeros provenientes, principalmente, de Italia e Inglaterra (Doughty 1994: 52). Las haciendas de la costa fueron modernizadas para responder a la creciente demanda del mercado internacional de algodón y azúcar. La esclavitud fue reemplazada por la “trata de chinos”. En este momento los grupos progresistas y burgueses, cuya mayor parte estaba formada por capitales extranjeros, tomaron el control social y económico del país. El gran cambio político que aseguró el predominio de la nueva burguesía tuvo lugar al consolidarse el movimiento “civilista”. La nueva burguesía se alió con los militares para obtener la fuerza que necesitaba para sostener su posición. De ahí en adelante estos últimos fueron la institución que respaldó el poder de las clases gobernantes y jugó un papel político clave en la constitución de la esfera pública. Sin embargo, durante esta segunda mitad del siglo XIX, la casta militar comenzó a institucionalizarse y se convirtió en un espacio de ascenso social para algunos individuos provenientes de las clases medias.

Como en toda Latinoamérica, al establecerse la república, las élites debieron tomar posición frente al positivismo del siglo XIX que asimiló los avances de la ciencia moderna con la raza caucásica. El dilema que se les planteaba era la naturaleza claramente mezclada de la población frente a la connotación blanca de las nociones de progreso y modernidad (Wade 1997). Ellas habrían querido ser blancos y temían no serlo (De la Cadena 2000: 252). La salida fue destacar el elemento positivo de las razas mestizas. Estas reunirían, en una mezcla nueva, los mejores elementos del pasado y el presente. No se abandonaron los valores modernos pero se les agregó la mezcla racial para así proveer una propuesta latinoamericana al debate racial. El mestizo se ensalzaba como el aporte original del Perú a la cultura universal. Pero la imagen escogida era siempre el extremo más claro del espectro. De este modo, las élites se identificaban con el lado más blanco de la escala dejando para la plebe las diferentes gamas de mezcla. Los extremos estaban ocupados por los negros y los indios.

Durante este período, para propiciar su diferenciación de la plebe y su cercanía a Occidente, las familias de las élites favorecieron las uniones de sus mujeres con varones migrantes de Europa y Norteamérica (Oliart 1994), que a mediados del siglo XIX constituyeron una ola migratoria bastante importante. Es probable que el culto al pasado hispánico que caracterizó a nuestras élites hasta los años setenta corresponda a esta época y no a la continuidad y vigencia de los ideales coloniales durante la república. Es en este contexto de recomposición de las clases altas que necesitamos comprender la construcción de lo que Salazar Bondy (1964) denominó la “Ar-

cadia Colonial”. La nueva burguesía necesitó recrear un estilo aristocrático e implementar una estrategia de blanqueamiento para adquirir legitimidad social y para delimitar sus fronteras como grupo.

Ahora bien, a pesar de la consolidación de una nueva élite criolla, la llamada república aristocrática fue también el escenario del surgimiento de la clase proletaria, de las revueltas campesinas, de la emergencia de la clase media como un sector con demandas particulares y de la creación de los partidos políticos modernos que proponían nuevas formas de organización social y política. Como señala Adrianzén (1990), en este período el conflicto social era permanente, todo se comienza a mover y todo, particularmente en la ciudad de Lima, es lo contrario a la quietud.

La emergencia de nuevas élites y la cuestión indígena

Con la Guerra del Pacífico (1879-1885), la sociedad peruana atravesó un período de inestabilidad y recesión que dejó huellas profundas y marcó el pensamiento sobre la identidad nacional. Para la generación que inició el siglo XX, traumatizada por la derrota, uno de los temas más frecuentes de reflexión y crítica serían que el Perú estaba muy lejos de la nación que el proyecto republicano había propuesto. Dentro de este contexto, el tema de las poblaciones indígenas vuelve a la palestra política y alrededor de este se articulan los discursos que pondrán en tela de juicio a las élites tradicionales.

Este período significó un punto de quiebre. De ahí en adelante los sectores medios se convertirían en los principales productores del discurso acerca de la sociedad peruana. Este último estuvo centrado en la cuestión indígena y el rechazo de la legitimidad de las clases altas. A pesar de que González Prada no fue el primero en discutir la cuestión indígena⁷, fue quien puso este tema en el centro de la discusión política señalando que:

En el Perú vemos una superposición étnica: excluyendo a los europeos y al cortísimo número de blancos nacionales o criollos, la población se divide en fracciones muy desiguales por la cantidad, los encastados o dominadores y los indígenas o dominados. Cien o doscientos mil individuos se han sobrepuesto a tres millones (1924: 327-328).

7. Clorinda Matto de Turner inició el movimiento literario indigenista (1887), mientras que Pedro Zulen, Joaquín Capelo y Dora Mayer fundaron la Asociación Pro Derecho Indígena Tawantinsuyo. En forma paralela, Cusco y Puno tuvieron importantes movimientos indígenas.

Gonzáles Prada y los indigenistas invirtieron los términos del debate acerca del indio y el pasado prehispánico. Ellos ubicaron a los campesinos indios contemporáneos como el objeto de su reflexión, en vez de la pasada gloria imperial. Por otro lado, mientras que deslegitimaban a la oligarquía presentaron a la clase media, a la cual pertenecían, como los productores privilegiados del discurso de la nación. En otros términos, este debate fue también lo que Bourdieu (1991) llamaría una lucha simbólica en la que los diferentes sectores y fracciones luchaban por imponer la definición del mundo social que mejor se adecuaba a sus intereses.

De ahí en adelante, la propuesta política de la *intelligentsia* de los sectores medios concentraría su crítica en los privilegios de las clases altas y en el apoyo a los derechos de las poblaciones indígenas. Sin embargo, pensadores como Gonzáles Prada pertenecieron a una cultura criolla para quienes los indios eran un problema, no un sujeto. Es más, esta representación polarizada de la realidad social creó dos extremos arquetípicos. El indio que representaba al “Perú real” pero silencioso, y la oligarquía ilegítima que renegaba de sus propias raíces históricas⁸. Mientras tanto, los productores de este discurso se postularon como los dueños del conocimiento acerca del “Perú real” y, por lo mismo, como los representantes de los intereses del campesinado. No obstante, esta producción siguió el estilo de pensamiento occidental. Es más, la identificación de las clases medias con la cultura occidental les proporcionó el capital simbólico (Bourdieu 1991) necesario para convertirse en élite.

Sugiero que, a partir de este momento, estos grupos de los sectores medios comenzaron a asumir una posición de liderazgo en la vida intelectual y política del país y, en mi opinión, devinieron en élites. En este sentido estoy en desacuerdo con los autores que sostienen que las clases medias no han jugado un papel protagónico en la política y en la construcción del relato sobre la identidad nacional. Por el contrario, hacia fines del siglo XIX, algunos de sus grupos se complejizaron e iniciaron el proceso que los llevó a convertirse en una élite que luchaba por desplazar a la clase alta de su papel de modelo para el resto de la población peruana y de productor de la utopía nacional.

8. Incluso los movimientos indigenistas de Cusco y Puno estaban compuestos por miembros de la clase media educada y de la clase alta local y no de población campesina. Su propósito principal fue contrarrestar el centralismo limeño a través de la creación de un proyecto de desarrollo que mirase al país “de adentro”. En este sentido, ellos expresaron la lucha entre Lima y la burguesía costeña y la burguesía andina que se había vuelto arcaica en comparación con la costa industrializada.

Los movimientos antioligárquicos

El período que va desde 1911 a 1930 significó una importante transición; la intervención de “caudillos” en la administración del Estado se redujo notablemente en comparación con la historia republicana previa y se logró una cierta estabilidad política que proporcionó un marco mínimo para el desarrollo de instituciones públicas. El Estado perdió, gradualmente, su carácter patrimonial, se modernizó y asumió funciones políticas en el sentido clásico del término. En el nivel internacional, esos fueron los tiempos de la principal expansión del capitalismo norteamericano, europeo y japonés. Como consecuencia, los países latinoamericanos vivieron un ciclo de crecimiento económico gracias a la demanda creciente del mercado internacional por materias primas. Esta fase de prosperidad llevó a que casi todas las ciudades capitales de esta región doblaran, e incluso, triplicaran su población y se modernizaran.

En este contexto los sectores medios crecieron notablemente y cambiaron de fisonomía debido al crecimiento de la burocracia estatal y al surgimiento de una capa de ejecutivos y funcionarios de las nuevas empresas extranjeras que se instalaron para explotar los recursos locales, generando nuevos grupos de ejecutivos y funcionarios. La producción y la comercialización de materias primas dieron paso a un mundo de intermediarios, se instalaron directorios de bancos internacionales y agencias comercializadoras. Las actividades comerciales florecieron y posteriormente arribó una nueva población migrante procedente del Imperio Turco (Palestina, Siria), Europa Central, Japón e Italia. Atraídos por esta ola de modernización, las clases altas y medias provincianas migraron a Lima. Paralelamente, la creación de institutos técnicos, profesionales y militares, relacionados al arribo de misiones culturales extranjeras y de entrenamiento militar, estimuló la idea de una élite ilustrada (Ortega 1986).

La reforma de la Universidad de Córdoba lanzada en 1917, en Argentina, jugó un papel importante en el surgimiento de una nueva vanguardia política e intelectual. La reforma universitaria, que permitía una libre asistencia, abrió las puertas de la universidad a la población migrante procedente de las ciudades del interior del Perú. Esto modificó radicalmente la composición social de la universidad, la cual, hasta ese momento, había sido la encarnación del espíritu colonial. En 1919, dos tercios de la población universitaria de San Marcos provenía de las ciudades del interior. La universidad se convirtió en un campo de batalla donde las clases medias emergentes expresaron su descontento y enfrentaron la hegemonía de las

clases altas. En este período, aparecieron diversas organizaciones políticas y círculos intelectuales provenientes de las filas de los sectores medios y enfrentados al régimen oligárquico. Proponían una sociedad igualitaria buscando sus raíces en la tradición prehispánica peruana en tanto opuesta a la versión española de la cultura peruana cultivada por la oligarquía. Este fue el caso de la formación del movimiento democrático, del APRA, del Partido Socialista y del movimiento indigenista.

Dos de los pensadores y políticos más representativos de esos tiempos fueron Víctor Raúl Haya de La Torre y José Carlos Mariátegui. Ambos, habían sido profundamente influenciados por el pensamiento de Gonzáles Prada. Ambos pedían la liquidación del poder oligárquico, la solución del problema indígena y la integración del legado cultural indígena en la corriente dominante de la cultura peruana. Con Mariátegui y Haya de La Torre, el modelo dual definitivamente ingresó a las ciencias sociales y al proyecto político de las clases medias. Por ejemplo, Mariátegui concibió la sociedad peruana como constituida por dos segmentos inconexos, según afirma:

En el Perú [...] hay una dualidad de raza, de lengua y de sentimiento, nacida de la invasión y conquista del Perú autóctono por una raza extranjera que no ha conseguido fusionarse con la raza indígena, ni eliminarla, ni absorberla (1973: 206).

Hasta los años treinta el principal objeto de reivindicación social serían los campesinos indígenas. Los indigenistas, socialistas, anarquistas y demócratas, todos estaban de acuerdo en este punto; entre ellos, Hildebrando Castro Pozo (1934) fue el primero en proponer a la comunidad campesina de indios como una institución representativa de la continuidad de la herencia cultural prehispánica y un modelo de desarrollo socialista para el futuro del país. Estas ideas fueron difundidas en el campo por activistas políticos, migrantes que retornaban de la ciudad, las escuelas y los medios de comunicación, y fueron asimiladas a la versión que los campesinos tenían de su propio pasado y a movimientos campesinos que proliferaron a lo largo del país entre los años treinta y los sesenta⁹.

9. Sin embargo, Degregori (1993) observa que, a pesar de que la revitalización y revaloración de la cultura andina jugaron un papel importante en el discurso de los movimientos campesinos, sus reclamos no se centraban en temas étnicos sino en el acceso a la tierra y a la educación formal, es decir, en la eliminación de las barreras culturales y económicas impuestas por los regímenes colonial y criollo.

De manera paralela, Víctor Andrés Belaunde y Jorge Basadre articularon una propuesta reformista y antioligárquica que giraba alrededor del ideal del “mestizaje”. Según ellos, lo que caracterizaba a la cultura peruana era la fusión entre las herencias española y prehispánica. Sin embargo, en esta mezcla bien lograda, el lado indígena jugaría el papel del material pasivo que sería desarrollado por la superior tecnología y pensamiento occidentales. Esta percepción de la sociedad peruana encuentra su mejor expresión en Basadre para quien

el aporte prehispánico se halla en la presencia misma de la población indígena de cuyo pasado emana una tácita lección no siempre bien comprendida: la comunión entre el hombre y la tierra, la aptitud para fecundar el yermo y para incrementar el cultivo aunque él fuera primitivo, la acción patriarcal del Estado para evitar el ocio y el hambre, la superioridad señorial sobre los pueblos vecinos (1929: 610).

Mientras que los ideales de Mariátegui influyeron en los movimientos radicales y en las ciencias sociales, la percepción de Basadre sobre el Perú fue asumida por la historiografía oficial peruana¹⁰ y se convirtió en parte integrante del discurso de los movimientos reformistas. No obstante, ambas versiones comparten una visión binaria del Perú, la identificación con sus raíces imaginarias prehispánicas y la fe en el progreso futuro relacionado con el modelo occidentalizado de sociedad.

La segunda mitad del siglo XX: triunfo y caída

Durante las décadas de 1940 y 1950, los discursos político e histórico dejaron de lado la cuestión indígena para poner énfasis en las polaridades moderno/tradicional y hegemonía/dependencia. Los años cincuenta marcaron el inicio de un nuevo período de industrialización, modernización y urbanización. El impacto de la Guerra de Corea sobre los precios de las materias primas y algunas inversiones extranjeras en minería y manufactura dieron nueva vida a la economía nacional. Las finanzas del Estado se expandieron y el gobierno ejecutó diversas obras públicas.

Para los sectores medios, los primeros años de la década de los cincuenta significaron la consecución de sus ascensos sociales y de sus expec-

10. La cual es difundida a través de los textos escolares y ha producido una concepción uniforme del Perú (Portocarrero y Oliart 1987) crucial para la construcción de la comunidad imaginada peruana (Anderson 1983).

tativas de mejoras materiales (Adrianzén 1990). Sin embargo, como señala Adrianzén (1990), los grupos medios que emergieron durante los años cincuenta fueron diferentes de aquellos de los años veinte. Estos últimos estuvieron ligados a la pequeña minería, al sector artesanal, al crecimiento del Estado y al comercio internacional. Las clases medias de los cincuenta estuvieron ubicadas mayormente en profesiones liberales y técnicas. Fueron la generación creada por la reforma universitaria. Otro factor fue la instalación de industrias no tradicionales que generaron un nuevo grupo de empresarios. Este proceso de diferenciación dentro de la clase media se evidenció en el surgimiento de una nueva generación de industriales comprometidos con el desarrollo del país y en la presencia de profesionales altamente calificados, para quienes no había lugar en el Estado o la industria. Estos últimos constituían una reserva de talento. Dentro del grupo profesional había una categoría que Bourricaud (1970) denominó los técnicos del desarrollo: agrónomos, arquitectos, economistas, antropólogos y sociólogos. Según Adrianzén, todos ellos constituían élites caracterizadas por su vocación modernizante y modernizadora:

En mayor o menor medida todos ellos lucharon por el desarrollo del país, la ampliación del mercado interno, por aumentar los niveles de consumo, por poner en marcha políticas de corte nacionalista, por volver la mirada directa o indirectamente a los sectores populares (1990: 23).

Como resultado de esta atmósfera modernizadora, entre 1954 y 1956, aparecieron tres nuevas asociaciones políticas: el Movimiento Social Progresista, Acción Popular y la Democracia Cristiana. Todas ellas expresaban las expectativas de las clases medias emergentes.

Hacia finales de la década de los cincuenta, las clases altas perdieron el papel hegemónico que habían ostentado desde fines del siglo XIX. La ruptura de su alianza tradicional con los militares fue el síntoma más claro de su decadencia. Este proceso terminó con la serie de reformas que llevó a cabo el gobierno militar entre 1968 y 1975. El régimen militar liderado por el general Velasco Alvarado canalizó las aspiraciones políticas de los nuevos sectores medios que estaban buscando ocupar nuevos espacios (Durand 1988: 45). La expansión del Estado ofreció oportunidades de carrera dentro de su creciente burocracia a una gran población de graduados universitarios. Un grupo de tecnócratas apareció asociado a la expansión del Estado y a la creación de nuevas industrias. El discurso del gobierno puso énfasis en valores tales como igualdad ante la ley, justicia social, redistribución de la riqueza y revitalización de los valores de la cultura

prehispanica; estos últimos definitivamente fueron identificados con las raíces de la cultura peruana.

Las clases medias y la crisis: la re-heterogeneización de la vida urbana

Las reformas económicas y sociales llevadas a cabo por el gobierno militar fueron detenidas por una profunda crisis económica y el ajuste estructural impuesto por las políticas del Fondo Monetario Internacional (FMI). Los años ochenta estuvieron marcados por la violencia política y la recesión económica. La migración masiva de las poblaciones campesinas, quienes huyeron a las ciudades para evitar la violencia, la aparición de nuevos actores sociales, la crisis de las instituciones formales, la violencia política y la creciente presencia del narcotráfico en la vida económica y política del país, mostraban un cuadro de cambio repentino y de incertidumbre.

La migración masiva desde el campo cambió el aspecto de las ciudades. Algunos autores calificaron a este fenómeno como “desborde popular” (Matos Mar 1984), mientras que otros se refirieron a él como “andinización” (Golte y Adams 1987; Degregori, Blondet y Lynch 1986). Carlos Franco (1991) sugiere que la ola de migrantes andinos que procedían fundamentalmente del ámbito rural construyó otra “institucionalidad” en los límites del modelo de modernización deficiente propuesto por el Estado, y en el cual ellos no tenían un lugar. Una ola indigenista renovada de autores que provenían de las ciencias sociales identificó la creciente informalización de la economía y la organización de pueblos jóvenes con el surgimiento de una nueva cultura peruana. Según Matos Mar, las nuevas poblaciones urbanas serían

crisoles que fusionan las distintas tradiciones regionales, se convierten en focos poderosos de un nuevo mestizaje de predominante colorido andino, generando estilos de cultura, opciones económicas, sistemas de organización y creando las bases de una nueva institucionalidad que se expande (1984: 79).

Sin embargo, estos autores no tuvieron en cuenta que la informalización de la economía y el uso de estrategias de supervivencia para lograr la subsistencia familiar caracterizan a muchos países del tercer mundo que sufren ajustes estructurales. Es más, la informalización de la economía puede ser entendida como parte de una tendencia general de la flexibilización de la fuerza de trabajo que caracteriza al capitalismo tardío (Harvey 1990,

Fernández 1992). Por tanto, esta supuesta “emergencia de la cultura andina” forma parte de un proceso general de cambios económicos que caracterizan al capitalismo tardío y no podría ser considerada como un fenómeno cultural específico.

La recesión económica tuvo un fuerte impacto en los sectores medios, especialmente entre los empleados que dependían de un salario mensual. Como observan Monge y Stein (1988), gente con grado universitario, quienes hasta la década de los sesenta habría esperado ascender social y económicamente, vieron decrecer sus niveles de vida hasta niveles de subsistencia. Paralelamente, la emergencia de empresarios informales estaría produciendo una nueva clase media emergente con niveles de ingreso y capacidad de consumo similares a los de las clases medias tradicionales. Estos autores sugieren que las clases medias tradicionales, de cultura criolla occidentalizada, están desapareciendo y están siendo reemplazadas por una nueva clase empresarial “chola”.

No obstante, este tipo de análisis cae nuevamente dentro de una interpretación binaria porque ve la aparición de un nuevo grupo de clase media como prueba de la muerte del anterior. Más aún, la población migrante no necesariamente es de origen “indio” sino de origen muy variado. Estas provienen de zonas de costa mestizas, o son población “misti” de las ciudades del interior y del campo, así como de zonas campesinas andinas quechua hablantes. A pesar de que la emergencia de una clase media “chola” es un fenómeno nuevo y promisorio, no significa la cancelación de todos los grupos tradicionales de clase media. Es más, esta no es la única “nueva clase media” que emerge desde la población migrante y/o informal. Sugiero que la clase media chola es parte de una creciente diferenciación interna de la clase media y de una heterogeneización general de la vida urbana (Harvey 1990). Es decir, es posible que convivan grupos cuyos intereses estén más cercanos a los de la clase alta, con una clase media chola emergente y con diferentes grupos de tecnócratas. Estos últimos serían los más activos en la producción de discursos sobre la identidad nacional

Conclusiones

En conclusión, las clases medias peruanas son un producto urbano que forma parte de esta sociedad desde la creación de las ciudades coloniales. Ellas se caracterizaron por su fluidez, y su papel de intermediación en una sociedad basada en rígidos límites étnicos y de clase donde, sin embargo, los poderes públicos eran extremadamente frágiles.

Desde que se estabilizó el orden republicano (a fines del siglo XIX), y desde que la economía peruana se insertó en el orden capitalista mundial, los sectores medios se redefinieron a sí mismos y se volvieron más complejos e internamente diferenciados. Como consecuencia de ello, algunos de sus grupos asumieron el papel de enfrentar a las clases gobernantes y lideraron los movimientos intelectuales y políticos, que terminaron en el gobierno reformista militar de 1968-1975.

Aunque puede ser cierto que existen grupos de las clases medias cuyos intereses se identifican con los de la burguesía y utilizan estrategias para acumular distinción, imitando sus estilos de vida, buena parte de los estratos medios urbanos, especialmente aquellos migrantes del interior del país y las nuevas clases medias (generadas por la expansión de la educación universitaria, el crecimiento del Estado, la institucionalización de las Fuerzas Armadas, la industrialización y la modernización de la economía), formaron movimientos intelectuales y políticos contestatarios. Algunos de estos últimos se identificaron con una versión idealizada del pasado prehispánico peruano, otros con el progreso moderno. En ambos casos, percibieron a la sociedad peruana como dividida entre dos tradiciones culturales opuestas, inmersas en una dinámica dominante/dominado o dividida entre un sector moderno progresista y un campo atrasado tradicional. En todos los casos, la clase media se percibió a sí misma como una agente dinámica, así como la intérprete y traductora de los intereses de la nación. En este debate, Lima actúa como el centro que polariza la discusión, ya sea porque los movimientos indigenistas regionales se constituyen para combatir el centralismo capitalino, ya sea porque asume la posición de vanguardia política y económica del país.

Desde los primeros años de la década de los sesenta, la crisis del modelo exportador detuvo la expansión económica de las ciudades. Estas ya no fueron capaces de ofrecerle un lugar a la población del campo. Como consecuencia de ello, la población migrante generó formas de asociación (política, de vecindad y por lugar de origen) y expresiones económicas (informalidad, autoempleo) que cambiaron el rostro de las ciudades¹¹. La

11. Como ha señalado Doughty (1994), esta ola migratoria se inició desde fines del siglo pasado y estuvo compuesta por población que venía del extranjero, las ciudades del interior y del campo, y no necesariamente de herencia andina. Además, los llamados "indios", los campesinos quechua hablantes, se mantuvieron en sus comunidades rurales mientras que los que migraron fueron los mestizos o los cholos, más aculturados, que previamente habían tenido una experiencia urbana o redes de relaciones en la ciudad.

presencia de un importante sector migrante de tradición andina rural, quechua hablante, que generaba su propio mercado de consumo podría producir un “renacimiento” de formas de expresión cultural campesina andinas adaptadas al medio urbano¹². La población informal de origen andino económicamente exitosa está generando una nueva “clase media chola”, la que no necesariamente está asimilada a la cultura criolla. Esto podría cambiar la adscripción cultural de algunos grupos de las clases medias urbanas. No obstante, este fenómeno debe ser entendido dentro del contexto de flexibilización de la fuerza de trabajo y de la heterogeneización de las ciudades (Harvey 1990) que caracterizan al capitalismo tardío, antes que como la cancelación de la clase media tradicional o la promesa de reconstrucción de una “auténtica” cultura peruana basada en sus imaginadas raíces prehispánicas.

El juego de opuestos tradición/modernidad, occidental/indio, civilizado/bárbaro ha sido usado como una metáfora para la construcción de una nación criolla, de un proyecto mesocrático, de movimientos campesinos y de una cultura popular neoandina. En esta narrativa, las diferentes clases y sectores de la sociedad peruana han encontrado una forma de pensar acerca de sí mismos y de expresar sus propios intereses, metas y rivalidades. En esta interacción, la etnicidad juega un papel ambiguo. Por un lado, el pasado prehispánico representa las raíces de la nación y legitima las reivindicaciones políticas de las clases gobernantes y/o de los sectores medios emergentes; por otro lado, no es necesariamente algo que se descubre, sino que se inventa a través del ejercicio selectivo de la memoria que involucra el silenciamiento de algo con el fin de permitir que algo, otro, se exprese. Desde esta perspectiva, la visión polarizada de la sociedad peruana que la divide en una relación yo/otro no expresa “diferencias culturales” sino “asuntos de poder y retórica antes que de esencia” (Clifford 1994: 14).

De este modo, el discurso sobre la identidad nacional fundado en una visión dual de la sociedad peruana se ve hoy desbordado por la creciente heterogenización de la vida social y por la emergencia de grupos que exigen que se implemente una política de la diferencia que reconozca sus especificidades. Sin embargo, nuestra utopía nacional se funda sobre presupuestos que suponen precisamente la cancelación y, desde ese punto de vista, se oponen o dificultan la construcción de una propuesta intercultural.

12. José Manuel Llorens (1990) llevó a cabo una interesante investigación acerca de la producción de programas radiales que difunden música andina y que vinculan a la población urbana con la rural.

Bibliografía

- Adrianzén, Alberto (1990). “Continuidades y rupturas en el pensamiento político”, en Adrianzén, Alberto (ed.). *Pensamiento político peruano 1930-1960*. Lima: Desco. Pp. 5-25.
- Anderson, Benedict (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Capitalism*. Londres: Verso.
- Babba, Homi K. (1994). *The Location of Culture*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Basadre, Jorge (1983). *Historia del Perú 1822-1933*. Lima: Editorial Universitaria.
- (1978). *Perú: problema y posibilidad*. Lima: Banco Internacional del Perú.
- (1929). *La multitud, la ciudad y el campo*. Lima: Imprenta A.J Ríos Berrío.
- Bonfil Batalla, Ernesto (1987). *México profundo, una civilización negada*. México: Secretaría de Educación. Publica-CIESAS.
- Bourdieu, Pierre (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- (1980). *La distinction, critique social du jugement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourricaud, Francois (1970). *Power and Society in Contemporary Perú*. Nueva York y Washington: Praeger Publishers.
- Bravo Bressani, Jorge (1970). “Mito y realidad de la oligarquía peruana”, en *El Perú actual (sociedad y política)*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Burga, Manuel (1987). *The Transformations of the Andean Ritual: The Andean Utopia at the Crossroads*. Documento de Trabajo, Latin American Program, The Wilson Center, Washington D.C.
- Castro Pozo, Hildebrando (1934). *Del ayllu al cooperativismo socialista*. Lima: Editorial Barrantes Castro.
- Clifford, James (1994). *The Predicament of Culture, Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art*, Cambridge, Massachusetts y Londres: Harvard University Press.
- Degregori, Carlos Iván (1993). “Identidad étnica, movimientos sociales y participación política en el Perú”, en *Democracia, etnicidad y violencia política en los países andinos*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos, Instituto de Estudios Peruanos.
- Degregori Carlos, Cecilia Blondet y Nicolás Lynch (1986). *Conquistadores de un nuevo mundo. De invasores a ciudadanos en San Martín de Porres*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- De la Cadena, Marisol (2000). “La decencia en el Cuzco de los años 20”, en Henríquez, Narda (ed.). *El hechizo de las imágenes. Estatus social, género y etnicidad en la historia peruana*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Pp. 250-316.

- Díaz-Albertini, Javier (2000). *Nueva cultura de trabajo en los jóvenes de la clase media limeña*. Lima: Fondo Editorial Universidad de Lima.
- Doughty, Paul (1994). "Perú...y la vida continua", en *América Indígena* N° 4. Pp. 49-79.
- Durand, Francisco (1988). *La década perdida: los industriales y el poder 1970-1982*. Lima: Centro de Estudios de Población y Desarrollo.
- Fernández Kelly, Patricia (1992). *Recasting Women in the Global Economy*. Documento de Trabajo N° 37. Russell Sage Foundation, Thousand Oaks, California.
- Fuenzalida, Fernando (1970). "La matriz colonial de la comunidad campesina", en *La hacienda, la comunidad y el campesino en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Flores Galindo, Alberto (1987). *Buscando un Inca: identidad y utopía en los Andes*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- Franco, Carlos (1991). *Imágenes de la sociedad peruana: La otra modernidad*. Lima: CEDEP.
- Hall, Stuart (1995). "Negotiating Caribbean Identities", en *New Left Review*. N° 209. Pp. 3-14.
- Harvey, David (1990). *The Condition of Post Modernity, an Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Cambridge: Blackwell.
- Golte, Jürgen y Norma Adams (1987). *Los caballos de Troya de los invasores, estrategias campesinas en la conquista de la gran Lima*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- González Prada, Manuel (1924). *Horas de lucha*. 2ª Edición. Callao-Perú.
- Llorens, José Manuel (1990). "Voces provincianas en Lima: migrantes andinos y comunicación radial", en *Revista Peruana de Ciencias Sociales*. Vol. 2, N° 1. Lima. Enero-Abril.
- Macera, Pablo (1977). *Trabajos de Historia*. Lima: Instituto Nacional de Cultura.
- Mariátegui, José Carlos (1973). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Amauta.
- Matos Mar, José (1984). *Desborde popular y crisis del Estado, el nuevo rostro del Perú en la década de 1980*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Mendes, Cecilia (1992). "República sin indios: la comunidad imaginada del Perú", en Urbano, Henrique (ed.). *Tradición y modernidad en los Andes*. Cusco: Centro de Estudios Bartolomé de Las Casas.
- Monge, Carlos y Steve Stein (1988). *La crisis del estado patrimonial en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos; Miami Florida: Universidad de Miami.
- Nugent, José Guillermo (1992). *El laberinto de la choledad*. Lima: Fundación Friedrich Ebert.
- Oliart, Patricia (1994). "Images of Gender and Race. The View from Above in turn of the Century Lima". Master of Arts Thesis. Austin: University of Texas.
- Ortega, Julio (1986). *Cultura y modernización en la Lima del 900*. Lima: Centro de Estudios para el Desarrollo y la Participación.

- Portocarrero, Gonzalo y Patricia Oliart (1987). *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- Romero, José Luis (1976). *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. Buenos Aires, México, Barcelona: Siglo XXI Editores.
- Salazar Bondy, Sebastián (1964). *Lima la horrible*. ERA, Lima: México.
- Urbano, Enrique (1992). "La tradición andina o el recuerdo del futuro", en Urbano, Enrique (ed.). *Tradición y modernidad en los Andes*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- Wade, Peter (1997). *Gente negra. Nación mestiza. Dinámicas raciales en Colombia*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia – Instituto Colombiano de Antropología – Siglo del Hombre Editores – Ediciones UniAndes.

Comentarios

Raúl Romero

En mi breve comentario no voy a evaluar las ponencias presentadas esta noche, tarea que le corresponde al público que acaba de escucharlas, sino que voy a resaltar algunos aspectos que me parecen particularmente relevantes para la problemática de la interculturalidad.

En el comienzo de su exposición, la Dra. Briones nos ilustra sobre cómo la normativa internacional hace ya un buen tiempo ha “internalizado” un discurso democratizador, igualitario, intercultural, y multicultural. Por ejemplo, la Dra. Briones cita la Convención 169 de la Organización Internacional del Trabajo de 1989, que se preocupa por la “educación indígena” y propone medidas para “garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.”

Cita también una declaración de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre los derechos de los Pueblos Indígenas, donde se les garantiza el derecho de controlar sus instituciones docentes, enseñar sus propios idiomas, según sus propios métodos de enseñanza. Y, por último, se refiere a una Declaración de 1997 de la Organización de los Estados Americanos (OEA), donde se reafirma el derecho de los Pueblos Indígenas (PI) a definir sus propios programas y currículos.

Es decir, lo que me parece digno de destacar aquí es el proceso de **oficialización** del discurso de la interculturalidad por parte de los estados nacionales, y sus contrapartes provinciales y locales. Este uso de la interculturalidad por parte del Estado hace a este concepto funcional a todo tipo de políticas de desarrollo, desde las marcadamente neoliberales hasta las de corte pseudo-nacionalistas, porque está transformado en discurso, en retórica, en marco teórico, lo cual no está necesariamente mal. El Banco Mundial, la OEA, la ONU, los estados nacionales latinoamericanos, la gran mayoría promueve en sus discursos una educación intercultural, su apoyo a la idea de “diversidad cultural,” proclaman a sus naciones como “un país multicultural” (como hemos visto hace poco en el Perú al asumir el nuevo gobierno), y lo incluyen así en sus constituciones, leyes y reglamentos. De manera que, como dice la misma Dra. Briones, citando a Slavoj

Zizek, ya hasta resulta “políticamente incorrecto” el menospreciar a las minorías. Por consiguiente, no debe sorprendernos que muchos presidentes y ministros se hagan partícipes del discurso intercultural y parezcan sinceros en esta “corrección política”, y en sus incesantes y retóricos reconocimientos a la “diversidad cultural.”

La autora sugiere que el uso tan recurrente de términos como el de interculturalidad en el discurso público lo transforma en un eslogan que parece “uniformizar las propuestas nacionales.” El interculturalismo, entonces, en algunos casos, se ha esloganizado en los discursos oficiales y, en menor medida, también en los discursos académicos (por ejemplo, ¿cuántos cursos hay hoy en día en los currículos de las universidades nacionales que se proponen enseñar la interculturalidad en el Perú, sin que siquiera se defina en la sumillas lo que se entiende por su uso?). Algo parecido sucede en el Perú con la noción de “todas las sangres.” Ante la fuerza de esa poética, de ese eslogan cultural, nos echamos rendidos, nos quedamos mudos, frente a lo que parece ser una especie de acuerdo nacional. Pero muy a menudo caemos rápidamente en la cuenta de que el uso político de tal metáfora cultural termina siendo una figura retórica que alude a una utopía pero a ninguna realidad, a ninguna actualidad. El ejemplo más claro lo hemos visto también hace poco en nuestro país, cuando se anunció un gabinete de “todas las sangres”, cosa que evidentemente no se cristalizó.

Asimismo se ha oficializado, entonces, la imaginación de “todas las sangres”, que es una forma de aludir a la interculturalidad, y de reconocer el carácter multicultural de nuestro país. Pero entonces me plantearía la pregunta de qué significa esta oficialización del discurso intercultural en el plano retórico político, si es que recién se está comenzando a implementar, o a imaginar, una política intercultural. ¿Significaría acaso el intento de neutralizar su verdadero significado, para parecer “políticamente correcto”, especialmente ante los organismos internacionales, y ante algunos grupos de presión internos, para lograr un consenso rápido, si bien efímero, pero útil en política? La realidad es que el Estado ya parece haber adoptado el discurso intercultural, inclusive se ha declarado un estado multicultural, antes de haber implementado las políticas culturales pertinentes.

Pero no quiero sugerir que la oficialización ni la esloganización sean totalmente negativas. La incorporación de dichos términos en el discurso político oficial han sido el producto de las luchas sociales de las minorías étnicas por reclamar un espacio igualitario en las políticas educativas de los Estados nacionales. El activismo y el sentido claramente político del multiculturalismo, principalmente el americano, han sido en gran parte los

responsables de impulsar justamente esta oficialización de la noción tanto global como localmente. El fin del movimiento multicultural era lograr que las minorías étnicas participaran más activamente en las culturas nacionales. Y en gran medida eso se ha logrado gracias a medidas “oficiales”, gracias a que en los “discursos” y retóricas partidarias ese derecho está, por lo menos, verbalmente reconocido.

Que los discursos oficiales reconozcan la interculturalidad es positivo, porque finalmente reconocen que hablar de “UNA cultura nacional” es negar la heterogeneidad de nuestros pueblos, y también porque se comprometen a respetar las diferencias culturales, por lo menos en el futuro.

La lucha por el respeto a la diferencia cultural, por lo tanto, en el nivel del Derecho Internacional, ya ha logrado bastante, en el marco de lo que la autora llama “la implosión planetaria de los reconocimientos a la diferencia.”

Pero el segundo punto que me interesa resaltar de la ponencia de la Dra. Briones es que el discurso de la interculturalidad, a partir de como lo entiende la sociedad civil, no es una corriente ni homogénea ni unidireccional, sino que es en sí misma una idea debatida, en constante negociación y definición. A partir del debate promovido por las organizaciones Mapuche que describe la autora podríamos distinguir dos polos de interpretación de la interculturalidad: i) los que proponen que la educación intercultural es un derecho, y un medio para la reproducción de las culturas en minoría y en condición subalterna; y ii) los que piensan en las políticas de interculturalidad como mecanismos asistenciales que ayudarán a integrarse a grupos que posteriormente aportarán al desarrollo de la provincia, del Estado o de la nación. La primera opción parece apostar por un futuro de convivencia armónico con la “diferencia” como un supuesto permanente, mientras que la segunda corriente parece imaginar un futuro que, respetando las minorías y siendo “políticamente correcto”, sea más bien homogéneo, y liderado por los actuales diseñadores de tales políticas. A mitad de camino están muchas posiciones intermedias e igualmente controversiales.

El caso de Neuquén nos presenta un ejemplo particularmente rico en propuestas locales, que ilustran estas dos tendencias, y la ponente nos ha dado varios ejemplos en este sentido. La primera tendencia de los proyectos interculturales parece ser resultado de las luchas de los pueblos indígenas y de la sociedad civil. La segunda tendencia, del intento de las “clases dominantes” por “apropiarse” de un ideal democratizador, oficializándolo, y asumiendo así el liderazgo del proyecto.

Solo recordemos la crítica a la segunda de las opciones antes señalada de la Coordinación de Organizaciones Mapuche (COM). Para esta lo

intercultural es un espacio entre culturas, más que un sistema que implemente un sector dominante para incorporar a otros sectores subalternos. Esta última opción ocurre frecuentemente en otros escenarios cuando una política de educación intercultural es implantada desde arriba, permitiendo la inclusión de contenidos de otras culturas a un marco general que sigue siendo convencional y dominante. Puesta las cosas así, oficialmente se podrá hablar de diversidad cultural, agregando solo retazos “folklorizados,” “estilizados” de otras culturas, pero se seguirá privilegiando “la” cultura dominante que se autoproclama como “cultura nacional” en detrimento de las minorías.

Por otro lado, la ponencia de Norma Fuller nos abre otras perspectivas, trasladándonos del escenario de los grupos indígenas Mapuche a las clases medias limeñas, aportando nuevas dimensiones a la relación entre proyecto intercultural e identidad nacional. Como ha expuesto la Dra. Fuller, la sociedad peruana ha sido pensada en “prototipos”, que han exagerado las diferencias más que los puntos de encuentro: el criollo, el cholo, el indio, son categorías excluyentes. Y en este universo las clases medias o están ausentes o son representadas con vaguedad y ambigüedad.

La Dra. Fuller nos dice que las clases medias estarían llamadas a impulsar una política intercultural con mayor oportunidad de éxito que otras clases sociales; quizá porque, siguiendo a Pierre Bordieu, los sectores medios, a veces llamados tecnócratas, son los grupos de mayor importancia en las sociedades modernas por poseer mayor capital simbólico, es decir, educación y tecnología. Se constituyen entonces en los sectores con mayor influencia para impulsar propuestas y discursos sobre proyectos nacionales. En el recuento histórico que hace Norma Fuller encontramos numerosos puntos de reflexión sobre el papel que las clases medias podrían estar desempeñando hoy en día en el Perú en búsqueda de políticas interculturales.

La autora se remonta a los tiempos coloniales para recordarnos que ya en el siglo XVII Lima era una mezcla de criollos, mestizos, indios, yanaconas, africanos, es decir, casi lo mismo que veremos en el centro de Lima en el mes morado... En esa vorágine colonial, los grupos medios, como afirma José Luis Romero, funcionaban como una bisagra entre los grupos extremos, blanco/criollo e indio/rural, es decir, los grupos medios eran los que habitaban espacios híbridos.

La otra dimensión que la Dra. Fuller nos permite observar es que los grupos criollos de élite se van orientando hacia los movimientos políticos nacionalistas, y comienzan a buscar las raíces de lo nacional en el pasado pre-hispánico. La tradición nacional, entonces, se identificó con la historia

indígena pre-hispánica. De este modo, la historia de la nación peruana se remonta al incanato, y por eso cuanto gobierno ha asumido las riendas de este país ha glorificado el pasado incaico, sin que esto implique necesariamente reconocer los derechos de las poblaciones andinas contemporáneas.

Esta contradicción se resuelve, sugiere la autora, con la celebración del mestizaje. En efecto, la total identificación con los ideales europeos tenía un límite; las élites nacionales no eran ni enteramente blancas, ni totalmente europeas, algunas eran mezcladas, y todas periféricas. La opción fue entonces resaltar el aporte mestizo, que juntaría lo mejor de lo autóctono con lo mejor de lo europeo. Como dice Norma Fuller: “El mestizo se ensalzaba como el aporte original del Perú a la cultura universal”. Por supuesto, y como los peruanos sabemos muy bien, las élites, las clases altas, se identificaron siempre con los mestizos más blancos, dejando para otros el mestizaje más marrón, más oscuro, es decir, el racismo no desaparecía, sino que “el mestizaje” emergió como una alternativa casi filosófica, casi como una ideología, en vez de una mezcla real de razas y culturas.

A principios del siglo XX, los sectores medios comienzan a convertirse en una alternativa a las élites, con Gonzáles Prada como principal ejemplo y su discurso en defensa del indio. Los indigenistas, los movimientos universitarios, San Marcos, las clases medias de esa época que se enfrentaron a las hegemonías de las clases altas, el APRA, el Partido Socialista.

En 1950 somos testigos de la migración masiva del campo a la ciudad. Pero esta vez, se trataba de una clase media con una alternativa cultural. Una nueva clase media emergente “con niveles de ingreso y capacidad de consumo similares a los de las *clases medias tradicionales*” (de “cultura criolla occidentalizada”), que están siendo reemplazadas por una “clase empresarial chola”. Fuller sugiere que, más allá del reemplazo de una clase por otra, se trata de una heterogeneización de las clases medias, pero la “chola” sería la mas activa “en la producción de discursos sobre la identidad nacional”.

Entonces, por un lado, los sectores medios son quizá los llamados a diseñar el modelo de “cultura nacional” al que enfrentarían los proyectos interculturales pero, por otro lado, la realidad es que este modelo nunca ha sido constituido articuladamente en el Perú. De los procesos inacabados de glorificación del Incanato, la idealización del mestizaje y del indigenismo, hemos pasado a una heterogeneización al interior de las clases medias en el Perú, donde los sectores emergentes plantean modelos culturales complejos de traducir porque por el momento los proponen sobre la base de actitudes, representaciones, y símbolos (cultura chicha, tecnocumbia, cultura chola, etc.).

Esta heterogeneidad en el nivel de las clases dominantes que nos plantea Norma Fuller, nos recuerda un problema fundamental: la claridad con que vemos los proyectos interculturales de los pueblos indígenas, quizá por estar más localizados y en situación de subalternidad y resistencia; y la vaguedad con que aludimos a lo que denominamos “cultura dominante.” ¿Cuál es en el Perú la “cultura dominante”? ¿Acaso nuestras clases dominantes se han caracterizado por tener sólidos y acabados proyectos culturales? Ni el Incaísmo ni el mestizaje se han constituido en proyectos culturales articulados, y el análisis de las clases medias que hace Fuller nos recuerda la desarticulación de las “culturas dominantes”, dramatizada por la aparición de una clase media chola, emergente y protagonista de nuevas propuestas culturales.

Para concluir quisiera simplemente mencionar algunas ideas sueltas a propósito de la lectura de las ponencias de esta sesión.

La discusión sobre “lo intercultural” es sumamente compleja porque nos remite a la controversia de qué tipo de desarrollo queremos impulsar en nuestros países, ¿hacia dónde queremos ir? ¿Cuál es el futuro de nuestras minorías étnicas? ¿Cuál es el papel de las clases dominantes y hacia dónde quieren llevar, o arrastrar, a las clases subalternas? El antropólogo Terence Turner, de la Universidad de Chicago, quien ha explicado muy bien los orígenes del movimiento multicultural en los EEUU, nos plantea dos tipos de corrientes: un multiculturalismo democrático, que quiere afirmar una diversidad cultural pero sin tomar partido por ningún sector en particular; y un tipo de política multicultural que es en sí separatista, que piensa en mantener las “diferencias” de forma permanente, sin esperanzas de fusión entre culturas.

Creo que cuando se habla de interculturalidad en Latinoamérica se hace referencia más bien a la primera opción, que es una suerte de utopía, la de “todas las sangres”, porque es una esperanza de fusión, de integración en diversidad cultural, pero sin la hegemonía cultural de algún grupo en especial. Cómo lograr esto en la educación, que es el campo donde mayormente se juega esta batalla intercultural; es un reto grande.

Un reto porque la esperanza de los pueblos latinoamericanos de lograr espacios interculturales “sin la hegemonía cultural de algún grupo en especial” plantea serias dudas, porque existe el peligro de lo que la Dra. Briones llamaba en su ponencia la tentación del “multiculturalismo neoliberal”, y que está presente en algunas definiciones de educación intercultural como por ejemplo las que se proponen “valorizar la identidad histórico-cultural de cada comunidad aborígen, asegurando al mismo tiem-

po su integración (igualitaria) en la sociedad nacional”. Nótese el término integración en esta última definición.

¿Cómo evitar que en ese afán de integración, de algunos proyectos que así lo pretendan, las fronteras culturales de las minorías sean estereotipadas, “folklorizadas”, o esloganizadas como decíamos en un principio? El problema es serio si es que convenimos que la interculturalidad, definida por algunos como un espacio entre culturas, existe en el marco de políticas nacionales, a veces marcadamente neoliberales y privatizadoras y, ciertamente, sino abiertamente hostiles, desinteresadas del provenir de los pueblos indígenas.

La tendencia de algunos, no los miembros de esta mesa ciertamente, de definir la interculturalidad como un “espacio abierto de intercambio cultural”, como un “esfuerzo de convivencia humana”, como una actitud “de apertura al otro” es efectiva si es dirigida hacia los funcionarios de los estados nacionales, pero es signo de cierta ingenuidad si se dirige hacia los mismos sectores subalternos, que no disponen de los mismos recursos que los estados nacionales. En una lucha igual a igual, aquel conglomerado ambiguo e indefinido que llamamos “cultura nacional” probablemente se apropie del proyecto intercultural y lo termine utilizando para atraer al otro hacia sus propios modelos.

Tiendo a pensar, al igual que las ponentes, que el éxito de tales políticas dependerá en mucho de la defensa que hagan los pueblos indígenas y mestizos de América Latina de su autonomía, soberanía, y derecho a decidir por sí mismos los contenidos educativos y el provenir cultural de sus comunidades.

Sobre los autores

Virgilio Alvarado

Viceministro de Cultura y Deportes de Guatemala. Asesor de Programas Endógenos. Coordinador para la Maestría en Desarrollo Sostenible de la Universidad Autónoma de Madrid, España. Obtuvo su maestría en Antropología y Etnología en la Universidad París VIII, siguió estudios de Maestría en Docencia Universitaria en la Universidad de San Carlos, Guatemala, en donde también obtuvo la licenciatura en Trabajo Social, Centro Universitario de Occidente.

Patricia Ames

Licenciada en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Investigadora del Instituto de Estudios Peruanos y docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la PUCP. Actualmente cursa estudios doctorales en el Institute of Education, University of London. Ha realizado diversas investigaciones sobre educación y violencia, educación rural, género, etnicidad y poder en la escuela.

Juan Ansión

Doctor en Sociología de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Profesor Principal de la especialidad de antropología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Actualmente es Coordinador de la Maestría en Antropología de la PUCP, e investigador y autor de numerosas publicaciones sobre cultura andina, antropología política, interculturalidad y educación. Actualmente, se encuentra investigando sobre la institución escolar desde una metodología etnográfica.

Javier Ávila

Licenciado en Antropología por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y egresado del master de Antropología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Investigador auxiliar del área de antropología del Instituto de Estudios Peruanos (IEP). En la actualidad, investigador visitante del Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Florida, en el área de Globalización y Religión en las Américas.

Claudia Briones

Licenciada en Ciencias Antropológicas de la UBA. Obtuvo su Ph.D. en la University of Texas at Austin. Es Profesora Regular de la Facultad de Filosofía y Letras e Investigadora del CONICET, especializada en etnicidad e interculturalidad, con foco en las producciones culturales, procesos organizativos y derechos de pueblos originarios. Actualmente, dirige el UBACYT F035 “Aboriginalidad, provincias y nación. Construcciones de alteridad en contextos provinciales”.

Gisela Cánepa

Es profesora del área de Antropología en el Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Obtuvo su Licenciatura en Antropología en esta misma institución y realizó estudios doctorales en Antropología en la Universidad de Chicago, Illinois (USA). Ha obtenido las importantes becas Century Fellowship de la Universidad de Chicago, de la Wenner-Gren Foundation y del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO. Es autora de *Máscara, transformación e identidad en los Andes* (Lima: PUP, 1998) y ha editado *Identidades representadas: performance, experiencia y memoria en los Andes* (Lima: PUC, 2001). Ha dirigido cuatro documentales para la serie de Video-Etnográficos del Centro de Etnomusicología Andina de la PUCP y el CD-ROM Multimedia Música y ritual en los Andes peruanos (Lima: 2001).

Alejandro Diez

Licenciado en antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y doctorado en antropología social y etnología por l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS-Paris); es especialista en sociedades rurales andinas, en particular en temas referentes a la organización sociopolítica y el desarrollo. Es autor de algunos libros sobre dichas problemáticas: *Fiestas y cofradías* (Piura: CIPCA, 1994), *Comunes y haciendas* (Cusco: CBC-CIPCA, 1998) y *Comunidades mestizas* (Lima: PUCP, CPCA, 1999), y de numerosos artículos. Actualmente es coordinador de la especialidad de antropología en la Facultad de Ciencias Sociales en la PUCP.

Norma Fuller

Es profesora principal y jefa del departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Obtuvo el Ph.D en Antropología en la Universidad de Florida-Gainesville, el DEA en Etnología en la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales de París, el grado de Psicología Clínica en la PUC de Río de Janeiro, Brasil. Se graduó y licenció como

antropóloga en la PUCP. Su labor de investigación se centra principalmente en las identidades culturales y de género. Entre sus publicaciones se encuentran *Masculinidades, cambios y permanencias* (Lima: PUCP, 2001), *Paternidades en América Latina* (Editora, Lima: PUCP, 2000) y *Dilemas de la femineidad* (Lima: PUCP, 1993).

Modesto Gálvez

Licenciado en Antropología por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Profesor en las Universidades de San Cristóbal de Huamanga, del Centro, Católica y San Marcos. Consultor de la FAO y de UNESCO. Actualmente es miembro del Instituto de Estudios Regionales “José María Arguedas” con sede en Ayacucho.

Teodora Hurtado

Socióloga, Investigadora Asociada del CIDSE (Centro de Investigación y Documentación Socioeconómica) de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Universidad del Valle, Cali, Colombia. En la actualidad es becaria del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), dentro del programa de becas CLACSO-Asdi para investigadores jóvenes de América Latina y el Caribe, 2000, titulado “Globalización, transformaciones en la economía rural y movimientos sociales agrarios”.

Carmen Ilizarbe

Antropóloga graduada por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Obtuvo el Diploma de Género por la misma universidad. Es consultora e investigadora en temas de género, juventud y democracia y ciudadanía. Actualmente es Directora Ejecutiva del Instituto de Diálogo y Propuestas – IDS.

Pablo Regalsky

Antropólogo, obtuvo un MPhil en Geografía Humana en la Universidad de Newcastle. Director del Centro de Comunicación y Desarrollo Andino CENDA, Bolivia, entre 1985 y 1996. Actualmente dirige una Maestría en Territorio e Interculturalidad como parte de un Convenio entre CENDA y la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba.

Fidel Tubino

Doctor en Filosofía por la Universidad Católica de Lovaina. Actualmente es Profesor Principal del Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú, de la Universidad del Pacífico y del Instituto

Superior Ruiz de Montoya. Ha publicado con María Heise *La interculturalidad: un desafío* (Lima: CAAAP, 1992; dos ediciones), y con Juan Abugattás *Consecuencias de los cambios globales para la educación* (Lima: Foro Educativo, 1997), así como numerosos artículos sobre ética e interculturalidad en revistas especializadas. Asesor de GTZ y ONG en temas de interculturalidad.

Fernando Urrea

Sociólogo, Profesor Titular, Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Universidad del Valle, Cali, Colombia; coordinador del proyecto CIDSE-IRD, “Movilidad, urbanización e identidades de las poblaciones afrocolombianas en la región del Pacífico”.

Catherine Walsh

Profesora y directora del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Sus libros y artículos publicados en América Latina, Canadá y los Estados Unidos se han enfocado principalmente en las problemáticas de la colonialidad y la interculturalidad, tanto en el caso de los movimientos indígenas y afros en la región andina como en el de los puertorriqueños en los Estados Unidos. Sus dos últimos libros incluyen *Indisciplinar las ciencias sociales: geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino* (C. Walsh, F. Schiwy y S. Castro-Gómez, editores. Quito: Abya Yala/UASB, en prensa) y *Estudios culturales latinoamericanos: retos desde y sobre la región andina* (editora. Quito: Abya Yala/UASB, en prensa).

Madeleine Zúñiga

Obtuvo el Bachillerato y Título de Profesora y Doctorado en Educación, en la especialidad de Lengua y Literatura en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Realizó estudios de Maestría en Lingüística en la Universidad de Austin, Texas, y de Sociolingüística en la Universidad de Essex y el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Hizo también un curso de post grado en Educación Bilingüe y Enseñanza de Lengua en la Universidad de Aberystwith, Gales. Actualmente es Presidenta del Instituto de Estudios Regionales “José María Arguedas” con sede en Ayacucho y consultora en temas de educación indígena para organismos internacionales. Es miembro del Comité Consultivo sobre Multilingüismo y Educación Multilingüe de la UNESCO y Coordinadora del Comité Consultivo Nacional de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación. Autora de numerosas publicaciones sobre interculturalidad, educación y educación bilingüe.

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156 - BREÑA
Correo e.: tareagrafica@terra.com.pe
TELÉF. 424-8104 / 332-3229 FAX: 424-1582
MAYO 2002 LIMA - PERÚ



Interculturalidad y política

Desafíos y posibilidades

EDITORA: Norma Fuller

Uno de los debates más importantes dentro de las ciencias sociales y del diseño de políticas públicas gira en torno a la posibilidad de construir sistemas políticos que combinen el respeto a los derechos ciudadanos con el reconocimiento de la diversidad cultural. Es decir, que se funden en el diálogo intercultural.

La interculturalidad es una propuesta ético-política, aún en construcción, que busca combinar los principios democráticos de libertad e igualdad con el derecho al reconocimiento de las diferencias. Ello supone construir una ciudadanía diferenciada, que garantice que los derechos y deberes que unen a los individuos y a los diferentes pueblos y grupos étnicos que componen cada nación-Estado emanen del acuerdo de todos ellos. Supone también que se dejará amplio espacio para que cada cultura, pueblo o grupo étnico pueda ejercer el derecho de transmitir y reproducir sus tradiciones y formas de vida.

El presente volumen recoge trabajos de destacados especialistas latinoamericanos sobre esta temática. En ellos se discute la viabilidad de la propuesta intercultural como alternativa ético política, la manera cómo se ha implementado -o no- en la región y las posibilidades y desafíos que nos presenta. El interrogante que los guía es: ¿Cómo plantear una política intercultural que posibilite la convergencia y la diversidad sin caer en el simplismo esencialista o en el relativismo paralizante?



Pontificia Universidad Católica del Perú



UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO
CENTRO DE INVESTIGACIÓN

IEP

Instituto de Estudios Peruanos