

Pedagogía intercultural bilingüe de líderes campesinos quechuas

Una propuesta para el trabajo

Javier Monroe Morante



Trabajos del Colegio Andino

9023

Javier Monroe Morante; Centro de Estudios Regionales Andinos
Bartolomé de Las Casas (Cusco)
Pedagogía intercultural bilingüe de líderes campesinos quechuas : una
propuesta para el trabajo /Javier Monroe Morante; Centro de Estudios
Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas. -- Cusco : CBC, 2014.
99 p. : tpls. -- (Trabajos de Colegio Andino, 9023)

EDUCACIÓN BILINGÜE/INTERCULTURALIDAD/PEDAGOGÍA/POBLACIÓN
INDÍGENA/LIDERAZGO/EDUCACIÓN INTERCULTURAL/PARTICIPACIÓN
COMUNITARIA
PERÚ

06.03.03 (OCDE-CBC Biblioteca)

Pedagogía intercultural bilingüe de líderes campesinos quechuas. Una propuesta para el trabajo

Derechos Reservados

© Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas - CBC

Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas - CBC

Pasaje Pampa de la Alianza 164, Cuzco

Telef.: 084-245656/ 245415

Correo electrónico: cbc@apu.cbc.org.pe

Página web: www.cbc.org.pe

Este volumen corresponde a la Serie Trabajos del Colegio Andino 9023

Cuidado de Edición: Anael Pilares - CBC

Corrección de Estilo: Ricardo Vásquez

Diagramación: David Quevedo Velasco

Diseño de Portada: David Quevedo Velasco

Fotografía de Portada: Vilma Tumpe

Imprenta: Imprenta Bartolomé S.A.C.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2014-16929

Tiraje: 500 ejemplares

Primera Edición

Cuzco, noviembre 2014

**Prohibida la reproducción total o parcial de las características gráficas de este documento por cualquier medio sin permiso de la editorial.*

Contenido

Prólogo	7
Presentación	9
Hoja de ruta: el concepto de interculturalidad en el escenario social	13
Hoja de ruta: líneas teóricas, agenda y contextos de trabajo	21
Educación intercultural: referencias fundamentales	39
Pedagogía intercultural de líderes campesinos quechuas	55
Opciones interculturales en la praxis pedagógica	55
Una estructura alternativa del proceso pedagógico	59
Sistema educativo de la propuesta	62
Los sujetos del aprendizaje	62
La selección de los participantes	65

Objetivos y perfil de la egresada	67
Estrategia pedagógica intercultural	68
Otras condiciones y perspectivas	71
Cuadros	73
Bibliografía	89
Sobre el autor	101

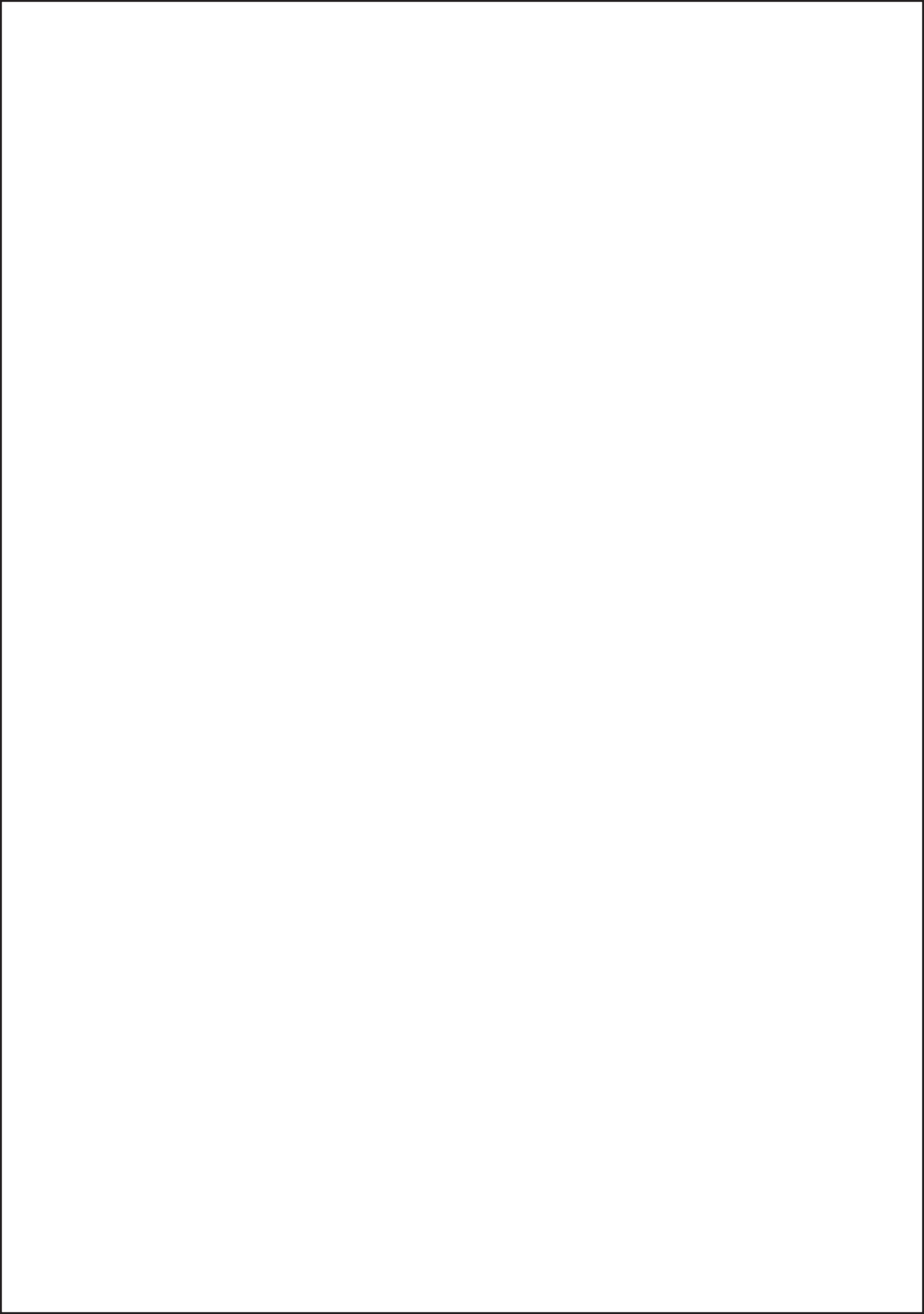
Prólogo

El presente documento ha sido producido en el marco de la experiencia educativa del Proyecto “*Amautas y Qullanas*”, implementado por el Programa “Colegio Andino” del Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, entre octubre de 2005 y diciembre de 2009.

El equipo del Proyecto estuvo conformado por Ligia Alencastre, Adhemir Flores, Rafael Mercado, Javier Monroe y Nicoletta Velardi, con la coordinación de Javier Monroe (2005-2008) y Ligia Alencastre (2008-2009). El Proyecto “*Amautas y Qullanas*” integró su trabajo con el equipo de investigación del “Colegio Andino”. En particular, Fabrizio Arenas y Martín Málaga fueron también docentes en la experiencia.

La experiencia de “*Amautas y Qullanas*” se basó, asimismo, en la participación de *yachaysapakuna* en la producción curricular y en momentos claves de los procesos de aprendizaje. Los nombres de estas personas se encuentran en el documento de la propuesta pedagógica. Mencionamos aquí simbólicamente a Guillermina Mamani y Zenón Pumallika. La experiencia pedagógica convirtió también a los alumnos en maestros; entre aquellos queremos nombrar simbólicamente a Eudi Pineda, dirigente de las Rondas Campesinas de Qorani y Carabaya (Puno).

Agradecemos su discusión por los otros miembros del equipo de investigación del Colegio Andino del CBC: Ramón Pajuelo y Gustavo Valdivia.



Presentación

El lugar de la producción discursiva de esta propuesta pedagógica es el compromiso democrático de una institución de la sociedad civil con el diálogo intercultural y la promoción de la ciudadanía de los sujetos sociales ahora subalternos. Este lugar de enunciación valoriza la especialización en investigación académica, educación superior y acompañamiento del campesinado quechua del Centro Bartolomé de Las Casas, y su ubicación en el ámbito del sur andino peruano. Por lo demás, la interculturalidad es un proyecto de desarrollo de la democracia moderna, en el cual la formación de la ciudadanía de los sujetos sociales culturalmente distintos, recreando su alteridad en condiciones de un reconocimiento efectivo, toma su plena importancia. Así, el terreno del diálogo intercultural es el campo semántico del reconocimiento democrático, que incorpora las tensiones del conflicto cultural como fundamento y medio de una nueva producción y posicionamiento de los sujetos sociales.

En términos prácticos, este compromiso institucional asumió la forma de un proyecto.¹ Al iniciarse este, la convocatoria a la participación de las comunidades quechuas de la región tuvo una inmediata acogida. En esta convocatoria y en el diálogo que originó, estuvo muy claro que no se trataba de llevar adelante procesos de capacitación que permitieran tomar parte de tales o cuales programas de desarrollo, patrocinado por alguna institución y contando con determinados recursos. La convocatoria fue hecha para tratar juntos los temas

1 Proyecto "Amautas y Qullanas. Formación intercultural de líderes campesinos quechuas de Cuzco y Apurímac", realizado con el aporte solidario de Oxfam América y Oxfam NOVIB. Para el desarrollo de determinados aspectos de la experiencia, contamos también con el apoyo solidario de Ibis de Dinamarca.

del reconocimiento de la cultura indígena, la discriminación y la ciudadanía, y formarse como dirigentes que se distinguieran precisamente por haber elaborado estos temas como una condición indispensable de su liderazgo comunitario. Al incorporar a mujeres campesinas quechuas desde un principio, el proyecto abrió la ruta impostergable de tratar de modo especializado la cuestión de género en la formación de los liderazgos indígenas.

Tres momentos sucesivos articularon la experiencia, de acuerdo con el diseño original que se conservó a lo largo del período 2005-2008.

El primero consistió en la consolidación de las hipótesis iniciales mediante la elaboración de un documento de sistematización de los aportes pertinentes del conocimiento científico (la antropología, principalmente), consultado y debatido con especialistas y actores de la región.²

El segundo, en el desarrollo de un proceso de diálogo intercultural del equipo docente especializado con *sabios* y *sabias* campesinas indígenas o *yachayasapakuna*. Este diálogo tenía como objeto la *textualización* de la cultura indígena, del conflicto cultural y de la discriminación étnica, producida según un diseño metodológico que sería luego desarrollado también en la ulterior experiencia educativa. Esta textualización era indispensable para construir el referente cultural indígena en los posteriores procesos formativos, suponiendo que los contextos de la discriminación y del conflicto exigían una nueva producción discursiva de los sistemas semánticos indígenas. Así, el equipo docente especializado desarrolló un proceso de aprendizaje de estos sistemas y de los significados indígenas del conflicto cultural y la discriminación, y construyó una base de datos de los registros de los textos producidos. Asimismo, implicó la construcción de relaciones de confianza con los sabios de ambos sexos,

2 Véase: "Diálogo intercultural y culturas indígenas andinas. Aportes de la antropología y desafíos de la EIB" (CBC 2005). Este documento se basó en el trabajo de investigación que realizaba el equipo del programa educativo y de investigación del Colegio Andino. Consideró especialmente los informes de campo del equipo; los aportes de los talleres con especialistas de la Casa Campesina del CBC, antropólogos cuzqueños y especialistas seleccionados, y otros artículos realizados en el marco del programa, especialmente el relativo al concepto de cultura y el diálogo intercultural (Xavier Ricard 2005). Entre las investigaciones del Colegio Andino en pleno curso en aquel entonces, el debate inicial del proyecto educativo consideró los aportes del proyecto CBC, IEP y CEPES (2005, con el apoyo de CIES) sobre exclusión étnica y ciudadanía diferenciadas, de la investigación sobre ciudadanía, modernidad política y campesinado indígena (Javier Monroe, CLACSO/CBC) y de la investigación sobre las condiciones de emergencia de los movimientos indígenas en los países andinos (con el apoyo solidario del CCFD). El texto sobre género del artículo que citamos fue propuesto por Ligia Alencastre.

y entre estos mismos, que se generaban en el nuevo contexto de relaciones intersubjetivas, y que serían valorizadas después por los mismos procesos formativos.

El tercer momento consistió en la reelaboración de la propuesta pedagógica y la formulación de una primera versión del currículo, que fueron debatidos (en distintos contextos) con sabios indígenas, con dirigentes de comunidades seleccionadas y con especialistas peruanos en EIB.³ Sobre esta base, se implementó la propuesta en dos cursos sucesivos, comprendiendo que se trataba de *una experiencia piloto*. En cada curso participaron entre 20 y 30 dirigentes y líderes campesinos quechuas (que incluían de 5 a 12 mujeres), que contaban siempre con el respaldo formal de sus comunidades. Los cursos se estructuraron como una serie de seis talleres mensuales, de una semana (cinco días) de duración cada uno. En ellos participaron también distintos *yachaysapakuna*, invitados por el equipo y según su propia iniciativa. En el primer curso, participaron dirigentes de Apurímac, Cuzco y Puno; en el segundo, principalmente de estas dos últimas regiones. En el transcurso del proceso, hemos recibido renovadas solicitudes de participación de organizaciones de las rondas campesinas de Puno, de organizaciones amazónicas de la región y, más recientemente, de gremios campesinos de todo el ámbito regional.

3 Estos fueron Lucy Trapnell y Luis Enrique López, y también Cecilia Eguiluz y Margarita Gutiérrez de la Asociación Pukllasunchis del Cuzco.

Hoja de ruta: el concepto de interculturalidad en el escenario social

En el esfuerzo por comunicar nuestra propuesta de pedagogía intercultural bilingüe de líderes campesinos quechuas, y su modesta experiencia, podría servir mucho (o, incluso para algunos, ser indispensable) delinear los trazos de la hoja de ruta de su formación. Puesto que esta expresa y configura una determinada matriz de iniciativas, conceptos y esquemas de acción, esta hoja de ruta debe referirse a los discursos concurrentes en su origen y desarrollo, a los escenarios, contextos y actores involucrados, y al mapa conceptual que la define. Esta hoja de ruta nos sirve entonces para explicar el proceso de producción de la propuesta, situándola en coordenadas más amplias y significativas. Con ella, a la vez, señalaremos el esquema de su presentación.

El CBC inició el proceso de trabajo con la creación de un grupo permanente de reflexión (o GPR) sobre interculturalidad, que era uno de los grupos de análisis y propuesta semejantes que impulsó la dirección de la institución, con el fin de impulsar la definición y el desarrollo de sus nuevas líneas estratégicas. Hacia 2003, cuando este grupo inició su labor, en el escenario peruano se perfilaban y articulaban algunas tendencias y procesos que ponían en el primer plano *la cuestión indígena andina* y la peculiaridad de la economía política de la región surandina. Este escenario dialogaba y se correspondía con los procesos globales que también conducían a la atención de las subjetividades y de la ecología política de espacios sociales y geográficos particulares, definidos por su simultánea marginación, peculiaridad e importancia sistémica. Para el programa “Colegio Andino” del CBC, ello implicaba renovar su agenda académica de

investigación y educación, y actualizar la tarea de la articulación de estas con el trabajo de acompañamiento a los actores rurales de la región que realiza la “Casa Campesina”, el otro programa institucional.

El grupo de reflexión sobre interculturalidad tuvo como referente al menos a los siguientes procesos y tendencias del escenario peruano, a saber:

Primero, el desarrollo del proceso de descentralización política del Estado, que expresaba y realizaba aún la atmósfera y promesas de la reciente transición a la democracia, y que, sin embargo, se confrontaba simultáneamente con una constelación de conflictos locales, situados siempre “en los márgenes del Estado”. Estos conflictos, sistemáticamente documentados por la Defensoría del Pueblo (2005), y convertidos en tema por las ciencias sociales peruanas (Remy 2005, Grompone 2005), nos plantearon preguntas relevantes sobre la idoneidad del diseño de las instituciones públicas (particularmente, las municipalidades rurales) para la formación de la ciudadanía de actores sociales propios de espacios sociales multiculturales, y donde los viejos localismos y discriminaciones provenientes del gamonalismo y su *régimen de castas* (Fuenzalida 1970), parecían recrearse inesperadamente. Varios de estos conflictos tuvieron aciagos desenlaces violentos, entre los cuales, el conocido caso del conflicto de llave (Degregori 2004a, Pajuelo 2005) levantó interrogantes sobre los conflictos culturales persistentes, e incluso algunos enunciados públicos de discursos etnicistas y aún racistas. La participación ciudadana en las municipalidades mostraba sus avances, pero también sus importantes limitaciones (Arroyo e Irigoyen 2005), particularmente por mostrarse ciega a cualquier reconocimiento de la alteridad cultural y lucha contra el racismo, y un balance de Barrantes e Iguíñez (2004) anotaba que la perspectiva abierta por la CVR no había sido recogida por los estudios sobre la descentralización.⁴

4 Los estudios sobre procesos políticos en espacios sociales rurales no dejan de atender a fenómenos culturales como el analfabetismo, la importancia de las relaciones interpersonales inmediatas, el papel de las comunidades, las redes de clientelas y otros, pero no son significados como fenómenos socioculturales ni relacionados con la discriminación étnica y cultural. Esto demuestra que los hechos solo son convertidos en datos a partir de las hipótesis de trabajo y de las teorías correspondientes. Así, aportes como la nada complaciente descripción de los fenómenos políticos de la vida local real que propuso Javier Torres (2000) o el estudio estadístico de Torres Vítolas (2002), que documenta las relaciones entre algunas desigualdades socioculturales y la participación política electoral, no fueron tematizados en una agenda de investigación más incluyente y compleja.

Segundo, la estadística pública sobre la pobreza, instrumento de las políticas sociales, particularmente activo en la configuración del imaginario público sobre las identidades sociales, constataba la pervivencia de la pobreza crónica y pobreza extrema de las sociedades rurales andinas y, entre ellas, de las comunidades campesinas. La inevitable pregunta por las relaciones existentes entre aquellas y la discriminación étnica tuvo una solitaria formulación y la respectiva respuesta (Herrera 2002), pero resultan evidentes para cualquiera que haya considerado al conflicto cultural como un hecho relevante para el análisis social. Los registros y análisis estadísticos tenían que ser vinculados con los estudios de la economía política sobre la diferenciación regional en el país y la marginación del campesinado andino en la nueva expansión mercantil (Gonzales de Olarte 2000 y 1994, respectivamente).

Tercero, el conocido Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR 2003), emitido en agosto de 2003, destacó la importancia de la discriminación étnica y cultural, como una de las dimensiones más significativas de la violencia política pasada. Este informe no solo era un estudio profundo de unos de los acontecimientos más importantes de la historia moderna del país, sino también el mayor proyecto de investigación social realizado en los últimos lustros.

Sin embargo, sus resultados ponían en evidencia un tema que no había sido incluido en las hipótesis de trabajo ni en la agenda de las ciencias sociales peruanas, desde que estas iniciaron su estudio de las profundas y centrales transformaciones del país en la década de 1960. La Mesa Redonda sobre *Todas las Sangres* (Arguedas *et al.* 2000) señaló un rumbo inalterado, cuando se criticó a Arguedas por no tomar en cuenta el impacto de estas transformaciones en la formación del liderazgo indígena, representado en su novela por Demetrio Rendón Wilka. Las preguntas de un importante trabajo de Quijano de aquellos años no fueron incluidas posteriormente (estudio editado solo en 1980), y la reflexión ulterior más incisiva (situada en el campo semántico más amplio de *la cholificación*) propuso la hipótesis del desplazamiento del campo a la ciudad del *locus* de la producción cultural indígena, y no significó la persistencia del conflicto cultural y de la discriminación en los espacios sociales rurales (Degregori 1995 y 1999); más bien, estas tenderían a superarse en el escenario de las nuevas transformaciones, proceso que parecía documentarse en una de las pocas

investigaciones sobre el tema (Degregori *et al.* 1999).⁵ Desde esta perspectiva, las jerarquías culturales discriminatorias de la modernización fueron obviadas, y esta solo se analizó desde el punto de vista del desarrollo del capitalismo y la dependencia, las clases sociales, la urbanización, la democratización política y el desarrollo, con categorías que volvían transparentes o trivializaban los fenómenos culturales. De suyo, no es extraño entonces que los trabajos sobre descentralización, antes mencionados, no incorporasen una dimensión cultural.

Por otro lado, la importante tradición de la antropología peruana y peruanista, en sus distintas vertientes, produjo inestimables aportes en el estudio de los sistemas culturales indígenas (en nuestro lenguaje).⁶ No obstante, no incorporó en su agenda a las relaciones interétnicas y multiculturales en los espacios sociales rurales, y quedó pendiente el estudio de la cuestión fundamental de cómo se expresaba la cultura en la agencia de las comunidades campesinas y las contradicciones y fracturas que podían intuirse claramente en estas relaciones.⁷ Entre las excepciones se encuentran los trabajos de Gose (1994) y de Marisol de la Cadena (2004). Este último libro presenta notables aportes al estudio histórico de la construcción de la etnicidad en los Andes surperuanos (Cuzco), aunque, al analizar los tiempos contemporáneos, se centra más bien en los espacios urbanos.

En un apretado resumen, el informe de la CVR estimulaba la elaboración de nuevas hipótesis de trabajo y la complejización de la agenda de las ciencias sociales, en un contexto donde la corriente hegemónica de estas no visualizaba el conflicto cultural en los espacios sociales rurales (particularmente, surandinos) ni consideraba el lado discriminatorio de la modernización, y las vertientes de

5 El famoso y brillante estudio de Flores Galindo sobre el imaginario *andino* (1986) plantea la existencia de *una civilización andina*, hipótesis que le conduce a borrar diferencias sustantivas entre los sujetos socioculturales en los Andes, y a serios errores de análisis, como el criticado por Cornejo Polar (1999: 172 y 173).

6 Entre la notable bibliografía producida, particularmente desde los aportes de Murra (1975 y 1978) y del estructuralismo (Zuidema 1989), véase Alberti y Mayer (1975), Camino *et al.* (1985), Earls (1973, 1989 y 1992), Flores Ochoa (1977), Fonseca (1973), Fonseca y Mayer (1988), Fuenzalida (1976), Golte (2001), Golte y De la Cadena (1983), Isbell (2005), Malengreau (1992), Mayer (2004); y, más recientemente, Ricard (2007) y Sendón (2004).

7 El tema fue tempranamente cancelado por modelos de análisis que volatizaban la cultura en medio del moribundo régimen de castas (véase Cotler 1976 y Fuenzalida 1970, y la acertada crítica de Manrique 1988). Por otro lado, la injusta polémica sobre el estudio de Isbell (2005) en *Allpanchis* 39, no fue situada en referentes que aportasen una ampliación de la agenda de la antropología (véase Ansión 1992). El ulterior desarrollo del trabajo de aquella se orienta efectivamente a la consideración de las relaciones entre sistemas culturales y los sistemas de poder local.

la antropología, al proponerse el estudio de los sistemas culturales indígenas *en cuanto tales* (operando una abstracción legítima desde el punto de vista científico) no habían tematizado la *performance* de los sistemas culturales indígenas en las dinámicas políticas, interétnicas y multiculturales, de estos espacios.

El *grupo de reflexión sobre interculturalidad* definió a esta desde un principio en relación con lo que denominó *la cuestión indígena andina*, interpretando los procesos y acontecimientos del escenario señalados desde esta perspectiva. En otros términos, al vincular el reconocimiento de la continuidad de los sistemas culturales indígenas y de las comunidades campesinas quechuas altoandinas como el *locus* de su reproducción (hechos documentados exhaustivamente por la antropología), con su condición de subalternidad sociocultural, el concepto de interculturalidad tenía que construirse en relación con la formación de la ciudadanía de los sujetos sociales indígenas y de su producción como actores sociales autónomos en el régimen político democrático. Esta conclusión se desprendía de la valoración del informe de la CVR que ponía en evidencia la extrema vulnerabilidad de los sujetos indígenas ante las violaciones de sus derechos, vulnerabilidad que debía asociarse también con la condición de extrema marginación social del campesinado indígena. La cuestión indígena andina no podía comprenderse entonces como la simple afirmación o autodeterminación étnica y multicultural de los sujetos sociales indígenas, sino como su construcción como actores sociales en el seno de la sociedad peruana y del régimen democrático. Por lo tanto, interculturalidad, democracia y ciudadanía se entrelazaban en el mismo orden de interpretación y de acción.

Toda vez que esta opción ética e intelectual planteaba puntos de debate con la corriente hegemónica de las ciencias sociales peruanas y de disenso con el sentido común imperante entre los actores democráticos, y que podíamos reconocer algunos temas insuficientemente abordados en el trabajo intelectual precedente (importantes para nuestros fines), nuestro trabajo debía desarrollar estos primeros conceptos orientadores, elaborando los temas críticos, dialogando con los actores indígenas en contextos pertinentes y, sobre todo, llevando a la práctica los esquemas de acción conseguidos, produciendo así también nuevas estructuras de experiencia, referentes indispensables de cualquier propuesta. Siempre según nuestras opciones y limitadas posibilidades, ello significaba, en conjunto, definir una agenda de investigación e impulsar procesos de educación intercultural.

En este camino, debimos considerar otro de los procesos del escenario que tenía una relación inmediata y decisiva con la construcción de la propuesta. En nuestro país, a diferencia de los otros países andinos, no habían emergido movimientos andinos de reivindicación étnica indígena (aunque sí amazónicos, como es sabido). En los discursos de estos movimientos y de sus intelectuales, especialmente provenientes de Bolivia y Ecuador, el campesinado indígena del Perú era considerado como *atrasado*, por cuanto se encontraría *en una fase anterior* de un desarrollo *esperado*, análogo al de los países mencionados (véase, por ejemplo, Albó 1995). Esta suerte de ideología *del deber ser* parecía también estar presente en el derecho internacional de *los pueblos indígenas* y en sus impulsores, pues esta categoría construye un sujeto jurídico global y homogéneo, que es asimilado muchas veces al imaginario contemporáneo del nacionalismo étnico indígena.⁸

En nuestro concepto (y habiéndonos distanciado de las posiciones que hacían injustificada abstracción de los conflictos culturales en la explicación de los fenómenos sociales), la pregunta por la ausencia de movimientos indígenas andinos en el Perú tenía que ser respondida por medio de la investigación académica y el diálogo intercultural con los mismos actores campesinos quechuas, *estableciendo así una reserva crítica en nuestra opción*, que provenía de intuiciones y evidencias sobre la escisión entre *la cultura* indígena y los actores del movimiento *étnico* indígena de los otros países andinos, de nuestro mismo acervo de trabajo intelectual y educativo precedente, de la valoración de prestigiosos estudios sobre la emergencia de los movimientos sociales de reivindicación identitaria en los procesos globales (Hobsbawm 1998 y 2000, Wieviorka 2003), y del respeto a la dirección adoptada por el campesinado indígena andino de nuestro país.⁹

8 El concepto de *nacionalismo étnico* lo elaboramos a partir de Hobsbawm (2000). El acierto del término ha sido confirmado por la definición del programa de varios de estos movimientos a partir de la reivindicación del *Estado plurinacional*. Aunque el significado de este ha sido poco desarrollado, tiende a comprenderse desde el concepto de autodeterminación cultural y territorial, pasándose a la fusión de esta con la idea de nación. El resultado parece ser la reivindicación de un conjunto de jurisdicciones étnicas autónomas o *nacionales*, cuya integración en un mismo proyecto societal no queda clara. Desde este punto de vista, el Estado plurinacional tendría que entenderse dentro del horizonte del multiculturalismo, hablándose incluso de proyectos civilizatorios diferenciados. Este sería el modelo actual levantado sobre todo por importantes actores indígenas en Bolivia. Una discusión al respecto, desde la experiencia boliviana, puede consultarse en Bueno (2007) y Laruta (2007).

9 En rigor, el juicio de que el campesinado indígena andino del Perú estaba *atrasado*, implicaba añadir una discriminación más contra este. De antemano, consideramos que este juicio es contrario a cualquier posición intercultural, y que debía ser rechazado.

Debido a esto, la elaboración de nuestro concepto sobre interculturalidad definió que su relación con la emergencia de movimientos indígenas era dependiente de la cuestión fundamental de la incorporación y expresión de la cultura indígena en la producción de su agencia, no pudiendo existir una interculturalidad que no se basase en el reconocimiento efectivo de la alteridad *cultural*.¹⁰ Solo en estas condiciones podría imaginarse una agencia indígena efectiva en proponerse caminos programáticos y estratégicos dirigidos a una forma de incorporación intercultural en la sociedad y en la política. Además, puesto que la formación de la ciudadanía implica en su base la construcción y el reconocimiento de la subjetividad, solo mediante el reconocimiento de la subjetividad cultural indígena era posible pensar en la formación de la ciudadanía de los sujetos indígenas.¹¹ Así, la emergencia *étnica* fue asumida como subalterna y relativa a la construcción de la democracia, puesto que, como hemos señalado, la interculturalidad supone procesos de reconocimiento de la subjetividad en la construcción de la agencia, que en el horizonte histórico contemporáneo del país solo podía comprenderse como la ampliación del reconocimiento democrático al reconocimiento de la alteridad cultural. En un sentido concurrente, la opción por una reivindicación étnica abstracta no podía considerarse tampoco como democrática, como es evidente por sí misma.

10 El supuesto de este concepto es que, en espacios sociales definidos por las relaciones multiculturales e interétnicas, y atravesadas por el conflicto cultural y la discriminación, la etnicidad no es una expresión inmediata y directa de la cultura. La etnicidad se construye mediante la adscripción a la cultura como condición de la formación del grupo social, lo que implica la formación de un espacio de intermediación subjetiva en la producción social de los sujetos étnicos. Esta intermediación varía según las condiciones históricas concretas, tales como la situación y el vigor de los sistemas socioculturales, el tipo de las relaciones de dominación cultural que pudiesen existir, el carácter de *los límites étnicos*, y el balance de fuerzas (estructural y coyuntural). Así, según estas condiciones sean diversas operaciones intersubjetivas, pueden configurarse en las relaciones del grupo étnico con su cultura de referencia, que pueden ir desde una apropiación y recreación efectiva de esta, hasta su simple reinención discursiva, encubriendo una escisión con ella o incluso una sustitución imaginaria ante su desaparición real. Seguimos aquí el análisis propuesto por Barth (1976).

11 Afirmación que abre un debate sobre las tensiones entre homogenización cultural y reconocimiento real de las diferencias culturales en el sistema democrático, tema que abordaremos después.

Hoja de ruta: líneas teóricas, agenda y contextos de trabajo

A partir de este esquema conceptual sobre la interculturalidad, los equipos del “Colegio Andino” (que continuaron lo iniciado por el *grupo permanente de reflexión*) lo desarrollaron en diversas líneas de educación intercultural, investigación académica y, en menor grado, incidencia en el espacio público, articulando un campo semántico de referencia, en plena formación. Este se define por la confluencia y tensiones de determinados ejes de elaboración teórica, disciplinas académicas, temas de agenda de investigación y debate, estructuras de experiencia formativa y diálogo intercultural, y relaciones inter e intrainstitucionales. Como todo campo discursivo, no solo instaaura procesos y formas de representación e interpretación de la realidad, sino también esquemas y contextos de acción. Presentamos a continuación, las líneas principales de este, orientando nuestra exposición hacia el asunto que aquí nos ocupa.

En principio, *la antropología* ha sido asumida como un referente fundamental del conjunto de nuestro campo semántico. Como es evidente, una vez que la interculturalidad había sido definida en relación con la cuestión indígena andina, implicaba las relaciones entre culturas, siendo la cultura indígena una de ellas. Al reconocer la actualidad y continuidad histórica de las culturas indígenas andinas, se ponían en discusión tanto el concepto de *cultura* como la naturaleza de *las culturas indígenas andinas*.

El primero de estos conceptos se encuentra en un amplio y prolongado debate por la misma antropología y por otras disciplinas. Con las excepciones de

siempre, el segundo ha sido más desarrollado en estudios concretos por la tradición antropológica que estudia a las sociedades campesinas andinas. En todo caso, como hemos visto, los logros de la investigación de las formaciones culturales indígenas han sido muy significativos. El “Colegio Andino” busca que esta disciplina esté presente tanto en la investigación como en la educación intercultural, al mismo tiempo que promueve, especialmente a través de la *Revista Andina* y su casa editorial, la publicación y el debate de los trabajos antropológicos sobre los Andes (dentro del más amplio campo de los estudios andinos).

La discusión sobre cultura y cultura indígena del campesinado andino, abre varios temas de agenda tanto para la investigación académica como para la educación intercultural. Seguramente un concepto supuesto en el conjunto del debate es el llamado *esencialismo* (Degregori 2000). Por este entendemos una comprensión abstracta de la cultura, que se percibe cosificada y puesta al margen de la historia y de las relaciones propias de la sociedad en la que existe. Sin embargo, para algunos, habría *esencialismo* cuando la antropología estudia a la cultura como *un sistema*, y lo analiza en cuanto tal. Desde nuestra perspectiva, la abstracción es un proceso legítimo de la ciencia, siempre que sea entendida como un momento de la comprensión de las totalidades más amplias en las que el objeto de estudio se inscribe. Además, una abstracción es legítima si considera los fenómenos y las determinaciones propias del objeto de estudio, y no escamotea las cuestiones fundamentales. Por lo tanto, comprender la cultura como un todo orgánico o sistema, susceptible de ser estudiado como tal, no implica ningún *esencialismo*. Se produciría este, si el sistema cultural se analiza y conceptúa al margen del proceso científico de abstracción que comprende la consideración primaria del conjunto de las relaciones y procesos en que aquel sistema se construye, siendo el referente sustantivo de la operación intelectual realizada. De acuerdo con esto, entendemos teóricamente a la cultura como un sistema, así como a las formaciones socioculturales indígenas, teniendo como referencia la potencia analítica de esta categoría. Así, dependiendo de la naturaleza de las sociedades reales en estudio, ello significa que estas formaciones pueden representarse teóricamente como sistemas o fragmentos de estos, o como totalidades concretas que integran diversos sistemas o fragmentos de sistemas, o aun distinguir solo componentes significativos de sistemas, ahora relativamente descompuestos. Por eso preferimos usar el término *formaciones socioculturales indígenas* pues, aunque se presenten como totalidades concretas, no siempre podrán representarse como sistemas propiamente constituidos.

Dentro de un debate no cancelado, este último término indica asimismo que por *cultura* no solo comprendemos al sistema semántico y a su puesta en acto en la configuración del orden social concreto.¹² Otra opción es partir de este orden social y de sus estructuras, y comprender al sistema semántico como un momento constitutivo de aquel, que constituye, en particular, el momento de su reproducción.¹³ Esta perspectiva es particularmente valiosa cuando se atiende al proceso de producción de los sujetos sociales, pues toda subjetividad se encuentra socialmente estructurada, sin que ello niegue las determinaciones subjetivas de la acción social.¹⁴ Según sean las estructuras sociales, la subjetividad tendrá distintos modos de configurarse y expresarse, ocupando distintos lugares y funciones en la totalidad concreta y en su reproducción. En este sentido, en un sentido restringido, podríamos comprender *la cultura* como esta subjetividad social o el momento creativo del sistema; y, en un sentido más amplio, como el modo de producción social de la subjetividad, incluyendo a esta misma, como un momento de aquel.

Desde esta perspectiva, toda vez que el concepto de cultura nos interesa atendiendo a las relaciones entre culturas, este no es importante solo para el estudio de las formaciones socioculturales indígenas, sino también para el de *la otra* u *otras* culturas en relación. En nuestro caso, esta o estas se sitúan sobre todo en el espectro social de la modernidad y la modernización *periférica*. Por lo mismo, no elaboramos el concepto de cultura solo a partir de la tradición antropológica, sino también desde los aportes de las otras ciencias sociales y de la filosofía política. Así, cuando decimos que toda subjetividad está socialmente estructurada y producida, *valoramos centralmente a las condiciones de ruptura de la modernidad con las formaciones socioculturales no modernas*.

Según la teoría social, un modo de comprender esta ruptura es como la separación del sujeto social de sus condiciones objetivas de producción, puesto que en las sociedades no modernas este existe y se reproduce en relación inmediata con ellas o como su extensión orgánica (Marx 1976). Otro modo de comprenderla

12 Véase la discusión teórica de Ricard (2006) sobre el concepto de cultura en la tradición antropológica. Sin perder esta referencia, nosotros nos centramos más bien en la exploración de un concepto interdisciplinario de cultura.

13 Un discurso, y su sistema semántico, se comprende no solo como un lenguaje verbal, sino también como prácticas signícas y prácticas que son interpretadas como signícas en contextos concretos (véase Ponzio 1988).

14 Así interpretamos, por ejemplo, el análisis de Hegel (1999) sobre la sociedad civil, donde las estructuras sociales producen y organizan la subjetividad; y esta, que nunca se escinde de ellas, se actúa a través dichas estructuras, a la vez que las reproduce.

es como *el desanclaje* de su adscripción inmediata a la experiencia social local, comprendiendo que las formaciones sociales no modernas se construyen de modo inmediato a partir de esta experiencia, que articula el tiempo y el espacio en una sola totalidad concreta (Giddens 1999). Solo a partir de esta ruptura, se producen las estructuras sociales y el ámbito de experiencia de las sociedades modernas, definidas por la generalización del trabajo abstracto y la ley del valor (Marx 1976), la dinámica de la sociedad civil (Hegel 1999), la organización del orden social por sistemas expertos (Giddens 1999) y la continua centralización de la vida social en un sistema cada vez más complejo de interrelaciones en una misma estructura de poder (Elias 1989).¹⁵

Esta discusión teórica es evidentemente importante para comprender las relaciones entre culturas en los espacios sociales andinos. Las formaciones culturales indígenas se definen por una organización social tradicional e inmediatamente adscrita a la tierra y a las relaciones basadas en *la comunalidad*, esto es, referidas a las relaciones de reciprocidad (intercambio no mercantil), el parentesco y la identidad comunitaria.¹⁶ El universo simbólico de sacralización de la tierra y de relaciones recíprocas con las deidades o de *deuda de ofrenda* (Rösing 1994) expresa y configura esta construcción del sujeto social como una extensión orgánica de sus condiciones objetivas de producción. Por lo tanto, desde la perspectiva de *la ruptura* histórica instaurada por la modernidad, las relaciones entre esta y las formaciones socioculturales indígenas se configuran como *un conflicto cultural*, no solo *en un sentido genético*, sino también, en determinadas condiciones históricas, configurando *un proceso histórico de coexistencia* entre ambas culturas. Aquí, la tendencia genética siempre está presente, pero inscrita en esta coexistencia y sus condiciones.¹⁷

En términos reales, el *locus* de producción de las formaciones socioculturales indígenas son las comunidades campesinas, particularmente (en nuestro

15 La presentación en un mismo orden de sentido de distintas fuentes teóricas en esta sucinta visión de las determinaciones de la modernidad, no pretende obviar diferencias entre ellas, sino solo relacionar la ruptura mencionada con la emergencia del orden social moderno. Este puede comprenderse como una constelación de procesos sociales (Popkewitz 2001) o también como una totalidad orgánica, comprendida en un plano teórico como un sistema.

16 El término *comunalidad* es de Manrique (1988).

17 Como es propio de una visión intercultural, no suponemos un paso lineal de la premodernidad a la modernidad a través de la ruptura (como ocurrió en la formación societal originaria de la modernidad), sino la necesidad de esta en la expansión colonial de la modernidad en los espacios sociales no modernos.

ámbito de trabajo) las altoandinas y quechuahablantes. Ello significa que estas comunidades son *culturalmente* indígenas, dado que se organizan fundamentalmente mediante estas formaciones culturales. Durante las modernizaciones anteriores, se convirtieron a las comunidades campesinas en un momento de la reproducción del gamonalismo y de algunos de sus procesos (como en el circuito mercantil lanero, muy conocido). Después de la Reforma Agraria, y principalmente en el escenario de la modernización actual (desde inicios de la década de 1990), las comunidades fueron situadas principalmente en condiciones de extrema marginación social, en los márgenes del mercado (González de Olarte 1994). En ambos casos, se configuró el conflicto cultural como la coexistencia estructural que hemos anotado, sin que, por lo tanto, la modernización implicase su penetración en los espacios sociales indígenas, la disolución inmediata de sus formaciones culturales y el drástico desarraigo de sus sujetos sociales.

Pero esta coexistencia instaura la dominación cultural de la modernización. Primero, permanece la tendencia genética a la ruptura inherente a la expansión de la modernidad, pues la revolución tecnológica en la producción agropecuaria del sistema capitalista mundial ha producido una asimetría extrema en la productividad del trabajo entre ambas formaciones culturales en conflicto.¹⁸ Ello se expresa en que el campesinado solo subsista en los límites de la modernización periférica, particularmente en *las tierras frágiles* y poco productivas, y en que, cuando lo haga, no tenga prácticamente ningún lugar en la división social del trabajo y se sitúe en los márgenes del mercado.¹⁹ Así, considerando *solo* las tendencias expansivas de la modernización, *el desarraigo* radical del campesinado solo depende de las propias condiciones de su realización.

Segundo, este hecho, junto con la explosión demográfica de las sociedades campesinas (producida por impactos más distantes de la modernización), ha vuelto imposible la reproducción de la población campesina solo en el ámbito de sus sistemas sociales tradicionales. La emigración de parte importante de las nuevas generaciones del campesinado, la venta temporal de la fuerza de trabajo campesina, y aún las políticas de alivio a *la pobreza*, son ahora condiciones de

18 Según Hobsbawm (1998), este cambio significa la muerte histórica del campesinado, y es una de las transformaciones sociales más importantes de las décadas de oro del desarrollo del capitalismo mundial (las de 1950 y 1960).

19 "Se denomina tierras frágiles aquellas que son altamente susceptibles al deterioro ecológico bajo las condiciones de explotación prevalecientes" (Mayer 1994: 486).

la reproducción de estas sociedades y de sus mismas formas socioculturales tradicionales, incluyendo *las indígenas*. No obstante, esta reproducción tiene como supuesto necesario la permanencia de las formaciones socioculturales indígenas.

Tercero, en estas condiciones, se ha formado en el campesinado indígena la tendencia a la adscripción compulsiva a la modernización, esto es, a asumir las jerarquías culturales de esta, que *inferiorizan* a sus propios sistemas culturales.²⁰ Esto impacta también en la reproducción de esos sistemas, que tienden a descomponerse por obra de sus propios sujetos.

Un aspecto relevante del conflicto cultural es *la discontinuidad* sociocultural entre las comunidades y las otras formas de relaciones sociales existentes en los espacios sociales surandinos, que se inscriben en las ondas de la modernización o son también tradicionales, pero situadas en otros referentes sistémicos (o representan una combinación de ambos tipos). Habiendo discontinuidad, el tránsito de una forma cultural a otra implica *el desarraigo de la experiencia sociocultural indígena*, como es evidente. Por lo tanto, existe también *un umbral de desarraigo*, más allá del cual desaparecen las formaciones socioculturales indígenas en las mismas comunidades y/o los sujetos indígenas se inscriben radicalmente en la modernización. En la forma del conflicto cultural que analizamos, las sociedades campesinas indígenas *no realizan este tránsito*, pues los elementos de descomposición del orden sociocultural indígena no implican su disolución, sino más bien su permanencia, como hemos visto.²¹ Esto es así, aun cuando se desarraigue un sector de las nuevas generaciones campesinas, pues estas se forman primariamente en la comunidad. En el caso de este sector, sin embargo, se debe decir que atraviesan este umbral, aunque puedan reproducir algunos aspectos de su orden sociocultural (sobre todo de tipo simbólico y formas de reciprocidad, comúnmente asimétricas), si bien subordinadas radicalmente a los otros sistemas de relaciones.²²

20 En esta adscripción compulsiva, actúa también la configuración de *los límites étnicos*, como veremos después.

21 Podría hablarse evidentemente de desarraigos *parciales* o relativos a ciertos aspectos de los sistemas culturales indígenas. Pero, en este momento del análisis, esto es menos importante.

22 Así, la hipótesis del desplazamiento del *locus* de la producción de las culturas indígenas andinas a las ciudades, no tiene, en nuestro concepto, ningún asidero en los estudios de las comunidades surandinas, especialmente también, si no puede afirmarse ahora, y cada vez con mayor razón, que las difusas y heterogéneas capas de emigrantes andinos hayan producido una nueva cultura o se encaminen a hacerlo (como, por ejemplo, lo planteó

En conclusión, este conflicto cultural es *estructural*, puesto que la constitución efectiva de una cultura implica la disolución de la otra o, en determinados casos, su subordinación o marginación social. Y este carácter estructural del conflicto cultural plantea el desafío más importante a la interculturalidad, pues implica que no puede ser analizada ni construida como propuesta al margen de la consideración de los procesos históricos de la sociedad *en su conjunto*. Por lo tanto, la educación intercultural no puede desarrollarse sin una perspectiva programática de transformaciones de las relaciones culturales de la sociedad (como es el caso también, aunque en otro orden cultural, del sistema educativo experto que instauran las sociedades modernas). Esta perspectiva programática tiene una dramática realidad actual, si consideramos las condiciones que hemos anotado. Además, la naturaleza del conflicto cultural tiene importancia decisiva *en la elección de los sujetos del proceso educativo*, y en *la pedagogía* de este, aspectos que valorizaremos en su oportunidad.

Esta conclusión conduce a comprender las relaciones democráticas entre culturas o interculturalidad como *otro modo* de desarrollar el conflicto cultural; esto es, el conflicto no se resuelve sino se elabora, *instaurando el reconocimiento democrático de sus tensiones inherentes*.

Este modo de desarrollo del conflicto cultural podemos comprenderlo desde el concepto de *hegemonía* de Gramsci (1970 y 2003). Según nuestra interpretación de este, un orden social *democrático* implica la dirección *cultural* de la sociedad civil, a través de la cual se instaura la dominación de las clases dirigentes sobre las subalternas. Sin embargo, la actividad de producción cultural de la sociedad civil no impone su dirección (la dirección cultural nunca se impone), sino la construye, en tanto ella es un espacio de elaboración de intereses heterogéneos y en disputa, donde los intereses de los actores sociales dominantes conquistan su legitimidad. Esto lo consiguen solo si incorporan los intereses de las clases subalternas de un modo objetivamente suficiente e intersubjetivo como para hacerlas efectivamente partícipes de su proyecto de sociedad. De acuerdo con esto, el sentido de la dominación social se transforma *en hegemonía*, pues deja de ser excluyente en el plano de la disputa por el proyecto societal y de su construcción, al crear un ámbito intersubjetivo de negociación de metas comunes

como hipótesis Quijano (1980), cuando el proceso se encontraba en pleno desarrollo). Los notables estudios de los discursos de estos inmigrantes que ha realizado Cornejo Polar (1996 y 1997), proponen más bien la articulación no dialéctica entre las distintas capas semánticas presentes en los discursos de estos.

(o consenso), institucionalizando el conflicto social, y situándolo también en una perspectiva programática. Así, la hegemonía significa primariamente el orden social de las clases dirigentes y, por lo tanto, la instauración de su orden semántico, que define las formas del poder social, particularmente los códigos o reglas de su reproducción; pero ahora, esta esfera incorpora también la negociación de los intereses de las clases subalternas y la disputa por este referente semántico (o *epistémico*, para algunos) de la legitimidad, y no solo la disputa inmediata por esta. Se abre, entonces, la posibilidad estratégica de la transformación democrática del orden social constituido.

Una condición fundamental de la hegemonía es la vigencia del sistema político democrático, pues ella supone las relaciones de *reconocimiento* de la igualdad de los distintos sujetos sociales como agentes y, por lo tanto, como sujetos de derechos, sociales y políticos (O'Donnell 2003). Aquí el reconocimiento se refiere necesariamente a la subjetividad característica de los distintos actores y de sus condiciones objetivas de producción.

Sin embargo, en el plano sociopolítico, en las sociedades multiculturales el conflicto cultural se presenta precisamente cuando el reconocimiento democrático se restringe a los sujetos socioculturales modernos, instaurándose el sistema semántico de las relaciones sociales y culturales modernas como el supuesto *universal* de la formación de los sujetos sociales, y del ejercicio de su agencia. Esta construcción homogénea del sistema semántico, y su pretensión universalista abstracta, que rige el orden sociopolítico, implica la descalificación de las subjetividades sociales distintas y de su agencia culturalmente específica, por medio de la instauración de jerarquías culturales civilizatorias. Este es el límite contemporáneo del universalismo del régimen democrático moderno, tal y como este existe *realmente*.

La construcción de la interculturalidad significa entonces la disputa por la hegemonía, condiciones en las que se reelabora el conflicto cultural. Se trata de generar procesos de reelaboración intersubjetiva *del* campo semántico que instaure los códigos de la dominación cultural, y no solo la disputa *a partir* de este campo.²³ Como hemos visto, este campo semántico establece jerarquías

23 La diferencia entre la interculturalidad y el multiculturalismo es que la primera instaure la disputa por la hegemonía, mientras que el segundo solo genera espacios de relaciones externas entre identidades sociales cosificadas, sin poner realmente en cuestión la dominación cultural. Por lo tanto, el multiculturalismo, al dejar a esta intacta, desplaza el

culturales y formas relacionales de descalificación de las agencias culturalmente distintas y subalternas (Silva Santisteban 2006). Entre otros aspectos, aquellos procesos interculturales suponen la creación de un ámbito de autoconciencia y reflexividad social (Giddens 1999), donde los sujetos, ahora subalternos, identifiquen y disuelvan críticamente los esquemas de las relaciones de dominación cultural, internalizados por ellos a partir de su formación en las estructuras de experiencia definidos por ellas.²⁴ Supone también que las instituciones del régimen sociopolítico democrático, donde ahora se formaliza, instaura y posiciona el sistema semántico de la dominación cultural, amplíe sus esquemas de reconocimiento de la subjetividad de los actores sociales hacia el reconocimiento de la alteridad cultural, visualizando y disolviendo las formas de discriminación existentes. En conjunto, desde este espacio intersubjetivo e intercultural, se pone en debate el orden sociocultural mismo y su perspectiva de transformaciones democráticas.

Por lo tanto, para que exista un proceso sociopolítico intercultural, una condición indispensable es que los sujetos socioculturales diferentes construyan su agencia desde su propia subjetividad, esto es, desde su propio sistema semántico. No es suficiente su participación en los sistemas institucionales democráticos, actuando *con voz propia*, pues *la polifonía* del discurso implica la posibilidad de que esta voz ponga *en acto* sistemas semánticos de un orden cultural ajeno al suyo.²⁵ El desafío de la construcción intercultural, entonces es la expresión discursiva o textualización del sistema semántico de los sujetos culturalmente distintos en la formación de su agencia.²⁶

En este sentido, la ciudadanía intercultural consistiría en el reconocimiento igualitario de la subjetividad de los sujetos sociales y de su agencia, incluyendo la pragmática de la cultura de los sujetos culturalmente distintos, lo que significa

conflicto al ámbito de sus expresiones externas. Esta es la diferencia fundamental entre *los nacionalismos étnicos indígenas* y la formación de una *ciudadanía intercultural*, sobre la que volveremos a continuación.

- 24 Como insistiremos después, este ámbito de autoconciencia y reflexividad implica un distanciamiento del sujeto respecto a sus condiciones de existencia, operación que es típicamente *moderna*, y que, por lo mismo, convierte a la interculturalidad en un proyecto democrático moderno, en un sentido fundamental, pero no único.
- 25 Véase los hermosos ejemplos de esta polifonía en el análisis de Cornejo Polar (1997) sobre el proyecto mestizo del Inca Garcilaso y en su estudio sobre los discursos de los migrantes andinos (1996).
- 26 La puesta en acto, *performance* o textualización discursiva del sistema semántico se realiza por medio del lenguaje verbal y no verbal, y corresponde, por tanto, a la praxis social.

la incorporación de las tensiones intersubjetivas e interculturales en este reconocimiento, tanto en el plano de los sistemas institucionales del régimen político como en el orden social mismo. Nos referimos a tensiones puesto que, en el espacio del sistema político democrático, se pondría en acto no solo el sistema semántico hegemónico, sino también el indígena, y la apropiación por los sujetos indígenas de determinados códigos culturales del democratismo moderno. Por eso decimos que bajo esta forma, el conflicto cultural no se resuelve sino que se elabora, dependiendo el curso de esta elaboración de las condiciones estructurales y concretas existentes, y de su tratamiento por los actores democráticos.

En nuestra propuesta, este aspecto de la interculturalidad es decisiva en la educación y pedagogía interculturales, y es su desafío más característico. Por eso, nuestra agenda de trabajo comprende el campo interdisciplinario *del análisis de discursos*, tanto en la investigación académica como en la educación y pedagogía interculturales. En rigor, para nosotros no existe una relación abstracta entre culturas, sino una relación concreta entre sujetos y agentes socioculturales en contextos específicos.²⁷

El supuesto de la hegemonía es la modernidad (en tanto que esta se forma la sociedad civil y el sistema político democrático, que pone en estos el momento creativo del sistema) o el desarrollo de un proceso social dirigido a su construcción. En las sociedades periféricas y poscoloniales, lo que se ha instaurado es la modernización periférica, producida a partir de los centros globales de la modernidad realmente existente. Debido a esto, la modernización periférica desarrolla procesos de reproducción social que no pasan necesariamente por la construcción de un orden societal moderno y, por lo tanto, de las condiciones propias de la reproducción de este. En particular, puede por eso enajenarse de su ecología, limitarse a la inserción en el mercado mundial sin articular procesos locales de generalización del valor, y parcelar el sentido de pertenencia al régimen político. De acuerdo con ello, en las sociedades estructuradas a partir de la modernización periférica, la sociedad civil tiende a ser precaria y fragmentada, con amplios sectores sociales marginados, mientras la construcción de la comunidad de ciudadanos y ciudadanas tiende a tener las

27 Sobre el análisis de discursos y su desarrollo, véase Bajtín (1986), Cornejo Polar (1996), (1997) y (1999), Fontanille (2001), Halliday (1982), Ponzio (1998), Popkewitz (2001), Reyes (1990), Salomon (1994) y Silva Santisteban (2006).

mismas restricciones. Finalmente, por lo mismo, en estas sociedades, una de las tendencias más consistentes de la modernización periférica es su relación externa y ciega con las diferencias culturales, sin producir genuinos procesos de reconocimiento, adquiriendo las características de una expansión *colonial*. Sin embargo, en términos teóricos, puede desarrollar también tendencias importantes de construcción de la modernidad, en pugna con aquellas otras tendencias, que identificamos como coloniales. De hecho, diversos procesos de integración nacional realizaron también algunas de estas tendencias.

En nuestro país, los procesos de modernización transformaron profundamente el orden tradicional decimonónico.²⁸ Sobre todo la segunda modernización (1950-1975), en particular con los proyectos nacional-populistas, articuló procesos de desarrollo del capitalismo, urbanización creciente y proyectos de democratización política e integración nacional. En estos procesos, en lo que se refiere a nuestra agenda de trabajo, tiene la mayor importancia la redefinición de *los límites étnicos* en nuestra sociedad, que es sustantiva para comprender las relaciones entre la modernización periférica y las sociedades campesinas indígenas y, más en concreto, la configuración de *la formación del racismo*.²⁹

Principalmente, durante los procesos de la segunda modernización, los límites étnicos se definieron a partir de las jerarquías culturales de esta y del acceso al control de sus recursos culturales, lo que instauró una situación contradictoria. Por un lado, se recreó la situación de inferioridad cultural de los sujetos socioculturales indígenas, debido al carácter discriminatorio de las jerarquías culturales de la modernización, que instauran la condición de exclusión social y el imaginario *del atraso* y *la ignorancia* de quienes no participan con ventaja en ella. La diferencia cultural se entrelazó así con el imaginario poscolonial del racismo, y se reprodujo *la racialización* de la cultura y *la culturización* de la raza (De la Cadena 2004). Por el otro, la expansión de la modernización abrió rutas de movilidad social, que permitieron el ascenso social de quienes accedían al control de los recursos culturales de aquella, particularmente por medio de la educación formal y el éxito en la competencia mercantil. En este sentido, como

28 Entre una amplia bibliografía, un sugerente y documentado estudio de este orden tradicional, comparado con los de Bolivia y Ecuador, es el de Demélas (2003). Para la región de Cuzco, véase, en particular, Peralta (1991). Sobre las modernizaciones en nuestro país, véase Yepes (1992).

29 Sobre *límites étnicos*, véase Barth (1976). Sobre *formación del racismo*, véase De la Cadena (2004) y Omi y Winant (2002).

bien afirma Degregori (1995 y 1999), los límites étnicos se volvieron permeables para los sujetos desarraigados de las formaciones socioculturales indígenas y de los espacios sociales rurales, en general.³⁰

Así, sobre todo en el escenario del desarrollo del capitalismo, la democratización política y la disolución del gamonalismo (con la Reforma Agraria de 1969 y los distintos procesos de tomas de tierras por el campesinado), el campesinado indígena desarrolló estrategias consistentes de movilidad social, promoviendo la emigración de sus jóvenes, la escolarización y distintos modos de adquirir el control (por precario que fuese) de los recursos culturales de la modernización (como el servicio militar y las relaciones de reciprocidad asimétrica con *parientes* urbanizados, convertidos en patrones de sus hijos e hijas). Sin embargo, al mismo tiempo, continuó la extrema marginación social del campesinado indígena y su *inferiorización* cultural, otra vez *racializada*, gracias a la modernización excluyente y discriminatoria, que proporcionó el sustento para la recreación del racismo tradicional. Enfáticamente, este es *el lado oscuro de la modernización*, que fue desatendido por las corrientes hegemónicas de las ciencias sociales peruanas, al considerar nada más un solo lado de aquella.

De acuerdo con esto, la construcción de los sujetos socioculturales indígenas se realizó en el seno de esta matriz contradictoria, en diversos sentidos. Por un lado, continuó su reproducción como sujetos socioculturales en la comunidad y sus sistemas culturales; por el otro, a partir de lo anterior, desarrolló una tendencia consistente de *adscripción compulsiva* a la modernización.³¹ Esta es *compulsiva* porque se realiza en condiciones de extrema marginación social y de discriminación étnica, expresando un innegable componente de autodiscriminación; pero, a la vez, implica el esfuerzo por romper el cerco de ambas, participando en otras condiciones en la sociedad nacional, lo que contiene un sentido relativo aunque importante de *lucha por la ciudadanía*.³²

30 Esta redefinición de los límites étnicos fue particularmente impulsada por los proyectos nacionalistas, que establecieron *de facto* una alianza con el campesinado, movilizándolo contra el gamonalismo (Flores Galindo 1988, Monroe 2008). Al mismo tiempo, estos proyectos incorporaron símbolos de las tradiciones campesinas e indígenas en su imaginario. Esta alianza fue inherente a los proyectos nacionalistas de la izquierda que formalizaron, con el concepto de alianza obrero-campesina y la ausencia de propuestas de reconocimiento cultural, el sentido de modernización cultural de su programa. Sobre este tema en su conjunto, incluyendo los anteriores cambios en los límites étnicos durante el Oncenio, véase De la Cadena (2004).

31 Este concepto lo desarrollamos en Monroe y Arenas (2003).

32 *Relativo* porque la representación de ciudadanía se construyó solo en las condiciones señaladas, lo que limita seriamente la experiencia y el imaginario de igualdad. Además,

En este análisis, es decisivo considerar la particularidad de los espacios sociales rurales surandinos, que fueron recreados con características propias en el seno de los procesos nacionales señalados. Estos espacios los hemos definido, en una hipótesis de trabajo abierta al debate, como *formación social de la discriminación*.³³

En esta, concurren, primero, *las formas tradicionales de privatización étnica del poder* por viejos y nuevos *llaqtataytas* ('padres del pueblo' o vecinos principales de este), que ponen en acto el lenguaje del racismo, reinventan las redes asimétricas de clientelas e instrumentalizan la extrema marginación socioeconómica del campesinado, donde este y sus agencias (las comunidades, principalmente) ocupan el lugar subalterno en la jerarquía social.

El supuesto histórico de la formación del régimen de castas debe encontrarse no solo en las peculiaridades regionales del gamonalismo (Arguedas 1987), sino también en el modo de articulación de este con los débiles procesos regionales de expansión mercantil capitalista, que se basaron en su incorporación, y de las formas de producción e intercambio tradicionales en su reproducción (Yepes 1979). Pero, en su continuidad actual, inciden decisivamente los otros factores concurrentes: el dominio de la modernización periférica y el universalismo abstracto del régimen político democrático y de sus políticas públicas. En otros términos, en esta formación social, actúan aún y se reproducen los límites étnicos *tradicionales*, aunque no se base ahora en la dominación servil, inmediatamente violenta, sino en la reproducción de sus formas discursivas, que solo se vuelven socialmente efectivas en su interrelación con estos otros factores.

El dominio de la modernización periférica, en sus distintas capas y ondas expansivas, como hemos visto, impone jerarquías culturales que son discriminatorias contra las formaciones socioculturales indígenas, puesto que

esta representación se produce primariamente desde la formación de los sujetos indígenas en sus propios ámbitos socioculturales, no modernos, con fuertes sentidos jerárquicos y tradicionales, como bien lo muestra Gose (1994). Aquí, el concepto de *patriotismo de Estado* (Hobsbawm 2000) o la construcción de un sentido de pertenencia a la comunidad política a partir de las prácticas instituidas por el régimen político, permite aproximarnos a un estadio intermedio de representación de la ciudadanía, que pugna por el reconocimiento a la vez que reproduce esquemas de participación política que no son necesariamente democráticos. Esto tendría que precisarse con el hecho de que la lucha contra el gamonalismo y la servidumbre se articuló con el democratismo (también específico) de los proyectos nacionalistas burgueses y de la izquierda.

33 Sobre este concepto, véase Monroe (2008). El término se inspira en el concepto de *formación del racismo*, desarrollado por Marisol de la Cadena (2004).

implican el dominio excluyente de los recursos culturales de la modernización por sus diversos agentes (siempre sujetos desarraigados o provenientes de espacios sociales distanciados de la comunidad), definiendo a los sujetos sociales indígenas como *atrasados*, *pobres* e *ignorantes*. Nuestra hipótesis de trabajo, desarrollada en diversas investigaciones, es que las jerarquías discriminatorias de la modernización se articulan, entrelazan y fusionan con los límites étnicos tradicionales, con lo que se reproducen la *racialización* de la cultura y la culturización de la *raza*.³⁴

Finalmente, la instauración del sistema de relaciones abstractas e impersonales propias del universalismo democrático y sus instituciones (los órganos locales del régimen político democrático, sobre todo), al actuar ciegamente ante las condiciones sociales reales, vuelven invisibles las diferencias culturales y la discriminación tradicional. Puesto que este sistema institucional tiene una naturaleza cultural característica, definida por los sistemas expertos y la individuación moderna de la agencia, su instauración *formalista* resulta en una nueva forma de discriminación cultural, aunque implique también cierto impulso de esquemas igualitarios de las relaciones sociales.³⁵ En estas condiciones, este diseño institucional es coherente con la modernización periférica, que se solapa y entrelaza con esta, al mismo tiempo que se vuelve vulnerable a la apropiación de sus formas de representación y gestión por las redes de clientelas promovidas por los nuevos y viejos *llaqtataytas*, legitimados ahora también (y principalmente) por su relativo control de los recursos culturales de la modernización.

Además, en el escenario de la modernización neoliberal (iniciada en los primeros años de la década de 1990), la formación social de la discriminación se consolida con *la simbiosis* entre las políticas públicas de alivio a la pobreza y el diseño formalista de los órganos locales del régimen político democrático (Monroe 2008). En efecto, toda vez que estas políticas redefinen las relaciones entre el Estado y el campesinado indígena, al representar a este como *pobre* y simple *objeto* de su intervención asistencialista, lo convierte en ciudadano de segunda categoría (si es posible usar el término) y lo sitúa en una condición de

34 Debemos recordar que la *esencialización* de los rasgos fenotípicos en el imaginario de las *razas* es una operación del racismo. En rigor, por lo tanto, desde un punto de vista científico, las razas no existen.

35 Este formalismo expresa también una antigua tradición latinoamericana, que Ángel Rama (2004) analizó fértilmente en su estudio de la *ciudad letrada*.

sujeto demandante de los recursos redistribuibles, restringiendo y tergiversando el sentido igualitario de la ciudadanía. Al mismo tiempo, esta condición exagera las formas clientelistas de acción política y su contenido de privatización étnica del poder, pues multiplica las prebendas en disputa, acentúa la dominación basada en el control culturalmente excluyente de los recursos culturales de la modernización y atomiza a las agencias del campesinado indígena.

En la formación social de la discriminación y su ámbito de tensiones específicas, destacan las desigualdades y discriminaciones de género. Estas deben ser caracterizadas como particularmente severas, toda vez que ellas se entrelazan y fusionan con la extrema precariedad de la reproducción de las sociedades campesinas indígenas y con la discriminación étnica y cultural. Por diversas razones, las mujeres campesinas han visto disminuido su lugar y función en los sistemas culturales indígenas, al mismo tiempo que se inscriben con notable desventaja en los procesos de adscripción a la modernización, precarios en sí mismos, aspectos que se retroalimentan de modo recíproco. Primero, su papel y subjetividad maternal se confronta con los agudos problemas de salud y nutrición de la maternidad y la primera infancia, en que se concreta la condición de extrema marginación social del campesinado indígena. Segundo, los códigos de la (auto) discriminación cultural se inscriben en la crianza de sus hijos e hijas, en la producción del mensaje de desarraigo cultural, inscrito en la necesidad de la emigración, con que se socializa la niñez campesina. Tercero, las funciones femeninas de la división sexual del trabajo se realizan en las condiciones del actual estrés de los sistemas productivos tradicionales (y, en no pocos casos, debido a la emigración de los varones), por lo que enfrentan la intensificación de sus responsabilidades. Cuarto, la violencia doméstica, simbólica y directa, al parecer, ahora más extendida, lesiona significativamente la salud e identidad de las mujeres. Quinto, el monolingüismo quechua, el analfabetismo y el aislamiento tradicional de las mujeres crean una evidente situación de desventaja en su esfuerzo por posicionarse en los contextos de la modernización. En conjunto, en consecuencia, se ha exacerbado la vulnerabilidad de las mujeres campesinas indígenas ante las distintas formas de violencia que son inherentes a la discriminación de género, que afectan seriamente los procesos de construcción de su subjetividad.

Con todos los límites del caso, el proceso de democratización política impulsado por la transición a la democracia y la descentralización política, emanada

de esta, han instaurado sistemas institucionales y contextos concretos de representación, gestión y participación que crean un nuevo marco de acción social en los espacios sociales rurales. En este sentido, la formación social de la discriminación, por sus tensiones inherentes, constituye un campo dinámico de realización de posibles transformaciones democráticas, donde *un programa de propuestas, acuerdos y experiencias de innovación intercultural expandía también un terreno propicio*. Seguramente, el tránsito *del desarrollismo* a la interculturalidad de los actores de la sociedad civil regional, el desarrollo y posicionamiento de las propuestas interculturales existentes, y una mayor apertura a la comprensión de los procesos reales por los decidores políticos (de los organismos del Estado, partidos políticos y organizaciones campesinas indígenas), serían las condiciones para la emergencia e impulso de este programa. En cualquier caso, nuestra experiencia del mayor interés de las dirigencias de las comunidades y las organizaciones campesinas quechuas ante nuestra propuesta de formación de líderes (mujeres y varones), afirma nuestra percepción de la plena actualidad e idoneidad de este programa.

Nuestro esfuerzo institucional, entonces, organiza su agenda, líneas y contextos de trabajo intercultural desde esta perspectiva.

La investigación académica focaliza ahora su agenda en el estudio de los diversos aspectos y tensiones de la formación social de la discriminación, con énfasis en la naturaleza del conflicto cultural y su significado político, y en relación a los procesos de construcción de los sujetos socioculturales indígenas, su agencia y ciudadanía.

Así, primero, sin desatender a la cuestión más fundamental de los sistemas socioculturales indígenas y su *locus* de producción, la comunidad, hemos privilegiado ahora el análisis de los contextos de representación y participación políticas, que se inscriben en la descentralización del Estado. Segundo, en el estudio de los sujetos indígenas, las relaciones de género, y entre etnicidad y cultura, configuran líneas especializadas (la primera, iniciándose y, la segunda, nutriéndose del análisis comparativo de los movimientos indígenas y sus diversas condiciones). Tercero, con una ambición más amplia, desarrollamos la discusión teórica sobre el sistema político democrático y (lo que sería) su desarrollo intercultural. En todo esto, la comprensión de las subjetividades, sus modos de producción y *performance*, plantea desafíos metodológicos particulares.

En una mirada hacia el futuro, aparecen dos áreas relevantes en nuestro interés: primero, la economía-política y la ecología política del sur andino peruano, y sus relaciones con la regionalización del país; y, segundo, el quechua, su enseñanza y posicionamiento, articulado a la cuestión de la literacidad y la diglosia.

La *educación intercultural* la realizamos de un modo estructurado, mediante cursos y con la pretensión de articular a estos en un sistema más integral (según los sujetos meta y nivel de desarrollo). Se dirige principalmente ahora a los diversos actores sociales indígenas y también, aunque de un modo aún complementario, a los actores de la sociedad civil y del Estado. Entre los primeros, distinguimos a líderes comunales (mujeres y varones), mujeres indígenas, dirigentes de organizaciones supracomunales, regidores y alcaldes indígenas. Para los segundos, en la actualidad, ofrecemos un curso especializado e interdisciplinario sobre democracia intercultural y discriminación étnica. De existir la posibilidad, este curso podría desarrollarse e integrarse en el área de posgrado del “Colegio Andino”.

Nuestro trabajo de educación intercultural se orienta por los conceptos de reconocimiento de las culturas indígenas, elaboración democrática del conflicto cultural y la discriminación (étnica y de género) y ciudadanía intercultural, y se basa en la metodología del diálogo intercultural, extendiéndose esta a la investigación académica, en el sentido que tanto los investigadores académicos como nuestros interlocutores en el trabajo de campo, son representados como sujetos socioculturales. Al mismo tiempo, el sentido de rigor con el que se realiza el diálogo intercultural, convierte a la pedagogía intercultural en investigativa, mientras se nutre también de los resultados de la investigación académica, intentando incorporar de manera pertinente el conjunto de la reflexión de esta. Como puede observarse, está aún pendiente la integración de la complejidad cultural del bilingüismo en nuestra propuesta pedagógica, más allá de que la experiencia formativa que desarrollamos sea bilingüe, teniendo al quechua como la lengua de referencia. De ahí la importancia del estudio lingüístico del quechua y de las relaciones socioculturales de su pragmática, que hemos señalado como un campo de desarrollo próximo de nuestro trabajo.

Aunque la línea de educación intercultural significa en sí misma una proyección en el espacio público, por cuanto se dirige a la formación de *actores* sociales, también llevamos a cabo una línea de incidencia en este. Lo hacemos con los fines

de visualizar la problemática de la discriminación étnica y el conflicto cultural, de contribuir al desarrollo intercultural de la democracia peruana y de promover el posicionamiento de los actores indígenas en esta. Hemos considerado diversos contextos de experiencia en esta línea. Primero, los encuentros: “Tan cerca, tan lejos”, que ponen en acto el diálogo sobre distintos temas, entre sabios y líderes indígenas (mujeres y varones), por un lado, y especialistas de la sociedad civil y el Estado, por el otro (al menos en un caso, estos encuentros se han continuado en talleres de trabajo). Segundo, en cooperación con otras instituciones, impulsamos mesas sobre interculturalidad de actores de la sociedad civil (ahora labora una nacional y preparamos una regional), que buscan construir e impulsar una agenda pública, y también el interaprendizaje sobre el tema. Tercero, seminarios y talleres especializados (locales e internacionales) sobre algunos temas relevantes de la cuestión indígena e intercultural, impulsados por el CBC, o cooperando con las iniciativas de otras instituciones, con participación de académicos, decisores y actores indígenas, o solo de los primeros, según el caso.

Educación intercultural: referencias fundamentales

Como es sabido, la educación intercultural nació a partir de un claro balance de la escuela: “En términos generales, si algún vocablo existe para describir la actitud con la cual la escuela moderna se acerca a los indígenas de América, éstos son simplemente *intolerancia e ignorancia*” (López 1996: 31).³⁶ En particular, en el caso de la sierra sur, este balance se refiere muy bien a la escuela de la segunda modernización y de los proyectos de integración nacional de este período, y a su peculiar construcción de los límites étnicos.

El proyecto educativo indigenista (décadas de 1950 y 1960) impulsó la democratización del acceso de los sujetos indígenas a la escuela y al magisterio, y aun la alfabetización en quechua.³⁷ Entre sus límites, se encuentra su desventajosa convivencia con el gamonalismo; la discriminación de género en las sociedades rurales, incluyendo las comunidades; y la emigración a las ciudades, que ocasionaba la pérdida local de las personas promovidas.³⁸ Su

36 Esa actitud de esta escuela no se constituyó evidentemente solo contra los sectores indígenas, habiendo estado inscrita en su mismo nacimiento republicano, donde la construcción del universalismo democrático era tergiversado y parcelado por *el antiguo régimen*, sobreviviente a la independencia. Al respecto, véanse los tempranos diagnósticos y propuestas de Simón Rodríguez (citados por Rama 2004).

37 Consideramos particularmente aquí el estudio de Contreras (1996). Este proyecto educativo fue liderado por personalidades como Valcárcel, sobre todo como Ministro de Educación del gobierno de Bustamante y Rivero, y Arguedas, quien propugnó la alfabetización en quechua.

38 “Desde 1960 la cuestión del analfabetismo en el campo adquirió un marcado carácter de género. El censo de 1961 mostró que de cada tres analfabetos mayores de 15 años, dos eran mujeres. Los indígenas no mostraron mayor interés en la educación de sus hijas” (Contreras 1996: 26). Podemos suponer que, en realidad, este “interés” tenía razones muy complejas, una de las cuales era el riesgo evidente de la violencia que sufrían (y

agotamiento, para los proyectos nacionalistas (populistas y de izquierda), “implicó el cuestionamiento de la vía de la educación como instrumento primordial de redención de la raza indígena” (Contreras 1996).³⁹ Pero también actuaba en su contra el carácter etnocentrista de la educación y de la escuela, al que se adscribió el mismo campesinado quechua.

En efecto, la escuela abrió rutas de ascenso social y se convirtió en una inestimable herramienta contra el cerco de la dominación étnica local, pero marginó a los sistemas culturales indígenas, aun en el seno de las mismas comunidades, consolidando el dominio de las jerarquías culturales de la modernización. Contreras (1996) muestra cómo la alfabetización en quechua era comprendida como una estrategia de transición cultural, con fuertes sentidos contradictorios de asimilación cultural y reconocimiento (aun en el mismo Arguedas). Además, el proceso engrosó y posicionó a un magisterio que se consideraba étnica y culturalmente superior al campesinado indígena. Según el educador Mario Vásquez, integrante del equipo del Proyecto Perú-Cornell, y de la corriente indigenista: “[los maestros] se sienten, y lo demuestran, superiores. Tratan a los alumnos despectivamente. Un maestro en Vicos [Ancash] dijo en 1959 [que] ‘... los he educado de una etapa casi semi-salvaje propia de una raza abandonada y miserable con todos sus defectos y rasgos’” (citado por Contreras 1996: 30).⁴⁰ Así, este magisterio entró de modo privilegiado en el *régimen de castas*, siendo copado de modo importante por los hijos e hijas de *los vecinos principales* (Gose 1994) o incorporándose al sector de los mestizos (incluyendo este último a un contingente de campesinos desarraigados). Finalmente, la escuela contribuyó manifiestamente en la internalización de la discriminación cultural en las mismas comunidades, privilegiando al sector de varones jóvenes educados: “Los hombres alfabetos ganaron ascendiente en

sufren) las mujeres en los espacios rurales.

39 “El proyecto indigenista había mostrado señales de agotamiento ya hacia finales de la década de 1950, cuando uno de sus puntos más caros, la alfabetización en quechua, había hecho escasos progresos y comenzaba a ser cuestionada desde diversos ángulos. Si bien la masificación de la educación primaria y secundaria era un logro indiscutible, el nivel de preparación de los maestros y por ende la calidad de la educación habían sufrido un importante deterioro [...]. La gran derrota había sido, no obstante, no haber podido elevar el nivel educativo en los departamentos más deprimidos de la sierra peruana: Ayacucho, Huancavelica, Apurímac, Cuzco y Puno” (Contreras 1996: 32–33).

40 Quien quiera que conozca el mundo rural de la sierra sur, sabe que estos testimonios son abundantes y actuales (testimonios de personas egresadas de la escuela). En un reciente taller, realizado en el marco de nuestra experiencia, un joven dirigente campesino (proveniente de Puno) recordó que su maestra impuso la prohibición del quechua en su aula, bajo amenaza del castigo de fregarles la boca con rocoto, prohibición que resultó ser muy terrorífica y efectiva.

virtud de su indispensabilidad para realizar los trámites frente al Estado. En este sentido desplazaron el antiguo control gerontocrático en las organizaciones comunitarias y municipales” (Contreras 1996: 30).

Como es evidente, aun dentro de sus frustraciones, esta *escuela* podría acaso tener éxitos en algunos aspectos de la instrucción, pero estaba destinada al fracaso en el terreno de la misión fundamental de la escuela *moderna*: formar sujetos propiamente dichos, con un sentido básico de la ciudadanía y del sistema de la ciencia, preparados para incorporarse con autonomía y discernimiento en el complejo mundo de su propia interioridad, de la sociedad civil y de la política. Por el contrario, su espejismo de modernidad encubría apenas sus profundos autoritarismo y desconocimiento (violento en sí mismo) de los sujetos reales y de sus condiciones de vida. Ello no solo muestra la distancia radical que pueden tener las instituciones de la modernización periférica respecto a las propiamente modernas (al menos, en su mejor acepción), sino también el oscuro entrelazamiento que existe entre aquella y la discriminación cultural tradicional.

Una importante conclusión que debemos obtener entonces es que, al menos en nuestro país, la educación y la escuela que son objeto del balance que está en la base de la educación intercultural, no son inmediatamente las instituciones modernas, sino aquellas de la modernización periférica y poscolonial.⁴¹ Ello no niega que la escuela moderna realmente existente, en tanto desarrolla *la tendencia* consistente de considerar a los sujetos en formación como culturalmente homogéneos, ejerza también una evidente discriminación contra aquellos que sean culturalmente distintos (retornaremos sobre este tema).⁴²

Podría llamar poderosamente la atención el hecho de que la reflexión y las propuestas de la educación intercultural, dirigidas a los sujetos indígenas

41 Es la escuela de la modernización periférica poscolonial la que es acertadamente analizada por el informe de la CVR (2003), como una de las condiciones que actuaron directamente en la emergencia de la violencia política pasada. También véase la importante crítica de esta institución y su *cultura* que hace Gose (1994) sobre el mismo aspecto, diferenciándola acertadamente de la cultura indígena.

42 La escuela moderna realmente existente ha sufrido las discriminaciones de clase y de género, que se han entrelazado ahora en el escenario de las inmigraciones contemporáneas a los países del Norte, con las étnicas y culturales (García Castaño *et al.* 1999). La reproducción de las discriminaciones de clase por medio de los códigos culturales de la escuela han sido motivo de las notables investigaciones de Basil Bernstein (véase Brigido 2006, Halliday 1982). Sobre la condición culturalmente homogénea de la *episteme* de la escuela, véase Popkewitz (2001).

quechuas, no hayan producido preocupaciones y movimientos pedagógicos importante en las grandes ciudades, saturadas de inmigrantes andinos (entre ellos, grandes contingentes de campesinos quechuas y aymaras), urgidos de una educación de calidad o, incluso, de cualquier oportunidad educativa, por precaria que fuese. Esto expresó sin duda el predominio del racismo en las grandes ciudades, el etnocentrismo y la debilidad de agencia del Estado y, principalmente, la adscripción de los mismos inmigrantes de origen indígena a la modernización. Quizás esta ausencia, aún muy actual, sea una de las razones más importantes por las cuales el campesinado indígena andino rechaza la educación intercultural bilingüe: esta se presenta efectivamente como una educación para *pobres* o para quienes no han superado el último estrato de las sociedades rurales y regionales.

Por otro lado, en el mismo período histórico, y un poco más tarde, se gestaban en la Amazonía los movimientos indígenas en defensa de sus vidas, territorios y espacios socioculturales invadidos por la modernización, quizás en sus peores expresiones (donde no deja llamar la atención tampoco el etnocentrismo de los inmigrantes campesinos quechuas a las regiones amazónicas). Con todos sus límites, aquí, el movimiento indígena amazónico, y su articulación organizativa en AIDASEP, impulsó una de las experiencias EIB más notables del país y América Latina: el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana o FORMABIAP (véase Trapnell 1996).

La dramática conclusión del diagnóstico citado indicaba que el sistema educativo no respondía a la demanda legítima de los sujetos indígenas de acceder a la educación y, más específicamente, a una educación *de calidad*. Se trataba entonces, desde el punto de vista de la educación intercultural, de la necesaria transformación del sistema educativo y de la escuela, y no de la simple inclusión de los sujetos indígenas. Surgió así la cuestión fundamental de *la pertinencia cultural* de la pedagogía como un tema sustantivo, con el asunto capital de la relación entre culturas en el mismo aprendizaje (incluyendo las relaciones entre lenguas y conocimientos). Por lo tanto, la educación intercultural se define como una propuesta alternativa y cualitativamente pertinente, porque responde al imprescindible reconocimiento de la diversidad cultural, a la inclusión exitosa de los sujetos indígenas en la escuela y, por lo mismo, a las exigencias *reales* de la sociedad y su democratización. La educación intercultural se sitúa así en un terreno que es creativo e incierto por naturaleza, donde el desarrollo de

sus propuestas depende primariamente de la subjetividad de sus actores y, su institucionalización, de las tendencias y condiciones societales.

Dado que nuestro trabajo no tiene lugar en el campo de la educación formal (ni de la escuela, por lo tanto), sino en el espacio de la educación no formal, aunque sea una experiencia estructurada, no hemos requerido elaborar un balance del conjunto de la experiencia de la educación intercultural.⁴³ En lo que se refiere a la presentación de nuestra propuesta, solo nos corresponde abordar aquí algunos de los aspectos relevantes de la tradición de la educación intercultural, que hemos considerado necesario tener en cuenta. Estos aspectos son *el carácter cultural* del proyecto de la educación intercultural, la profunda *identidad* entre esta y la educación moderna (al menos, en determinados contextos), y las relaciones entre culturas *en el proceso formativo*.

Según toda experiencia, los proyectos de educación intercultural son realizados *por sistemas institucionales modernos* o que pueden ser identificados como tales. Desde nuestro punto de vista, que esto sea así, no es algo contingente, sino que es inherente a la misma opción de la educación intercultural de situarse en el campo de la educación *estructurada* (formal o no formal). Como es evidente, esta opción implica reconocer que la educación intercultural requiere de los sistemas educativos modernos para su gestión y realización. En nuestro concepto, la legitimidad de esta opción no radica en ningún tipo de oportunismo estratégico, expresión de algún pragmatismo político, sino en el hecho, más profundo, que la educación intercultural nace de la demanda de los sujetos indígenas de conquistar la ciudadanía, apropiándose de aspectos sustantivos de la cultura moderna, mediante determinados procesos formativos, y que estos suponen tanto una experticia en la gestión sistémica de la enseñanza de esa cultura como de su relativo dominio reflexivo.⁴⁴

Ahora bien, todo proceso educativo estructurado y de desarrollo universal (universal en cierto contexto) solo puede comprenderse como *un sistema*

43 Sobre la actual situación de la EIB en la sierra sur del país, puede consultarse la imprescindible evaluación de diversos institutos pedagógicos, realizada por Lucy Trapnell y su equipo (Trapnell *et al.* 2003). Al estudiar la condición de estos, la evaluación da luces importantes sobre la política educativa nacional y sobre el muy limitado desarrollo de la EIB en la escuela. Véase también nuestra participación en Guzmán y Monroe (2003), Domínguez y Monroe (2005) y Monroe (2004).

44 Esta conquista de la ciudadanía por los sujetos socioculturales indígenas va más allá que una conquista *abstracta* de derechos (colectivos o no), y solo puede comprenderse como *una ciudadanía intercultural* (véase, Monroe 2008).

experto (Giddens 1999) que es, como se sabe, característicamente *moderno*. En consecuencia, un proyecto de educación intercultural se estructura como un sistema experto, y tiene este carácter. Esto instaura una *tensión* inevitable en la educación intercultural, pues implica que el diálogo formativo entre los sujetos socioculturales diversos y sus respectivas culturas tiene lugar en el ámbito hegemónico de un sistema típicamente moderno. En otros términos, las relaciones sociales universales entre sujetos abstractos, basadas coherentemente en un conocimiento universal-abstracto (científico o análogo al científico), que son propias del sistema experto, introducen desde un principio a los sujetos indígenas en los sistemas de relaciones modernas y, sin embargo, *pretenden* constituirse en un espacio significativo de diálogo intercultural y de autorreflexión de aquellos sobre su propia cultura.⁴⁵

En rigor, la experiencia pedagógica de los sujetos en el sistema educativo (*experto* por definición) es una de las condiciones del aprendizaje escolar del sistema de significados de la cultura moderna.⁴⁶ Como es sabido, un sistema de significados comprende también al modo de generar y organizar estos significados, y de ponerlos en acto, posicionando al sujeto en situaciones específicas. Este modo no es arbitrario, sino que se encuentra socialmente codificado y produce comportamientos y relaciones intersubjetivas consistentes. En otras palabras, *los códigos culturales* definen qué aspectos del potencial de significados de una cultura son seleccionados y puestos en acto por el sujeto en su posicionamiento, según los contextos de relaciones sociales e intersubjetivos en que se sitúa.⁴⁷ La transmisión de la cultura se realiza primordialmente a

45 Una expresión inmediata de esta tensión, en la propuesta de la educación intercultural, es proponerse introducir el conocimiento indígena y sus procesos de producción comunitarios en el ámbito escolar, dándoles a estos últimos un espacio definido en el currículo y en el ambiente educativo. En algunos casos, esto se combina con el esfuerzo programático de contribuir a consolidar los procesos comunitarios, enfrentados a serias crisis de reproducción. En nuestro concepto, ello tiene la mayor importancia desde el punto de vista del reconocimiento intercultural, imprescindible en el proceso formativo; pero difícilmente podrían negarse las contradicciones que esta *introducción* lleva consigo, cuando se convierte en un fin en sí mismo.

46 En lo que sigue, tomamos como referencia al importante análisis de Halliday (1982) sobre *los códigos culturales*, quien, en su comprensión del lenguaje como *semiótica social*, desarrolla las propuestas originales del sociólogo británico Basil Bernstein. Sobre la actual e innovadora obra de este, véase Brigido (2006).

47 Dice Bernstein: “[...] la estructura social genera diferentes formas o códigos y esos códigos transmite en esencia la cultura, limitando así la conducta” (citado por Halliday: 1982: 37). Los códigos culturales “[...] son patrones de significado que surgen de manera más o menos consistente, en contextos particulares, especialmente en aquellos vinculados a la socialización del niño en la familia” (Halliday 1982: 38); o, también, “[...] el tipo de opciones de significado que serán destacadas y recibirán preponderancia en diferentes tipos de situaciones” (Halliday 1982: 38 y 39).

través de estos códigos, apropiados espontáneamente mediante el lenguaje y las diversas prácticas signicas, y también mediante su enseñanza consciente, siempre en un contexto de relaciones intersubjetivas que sean significativas para los sujetos. Así, toda vez que estos códigos están inscritos en el sistema experto, y que son activados en su experiencia, la inmersión cultural en este sistema se constituye en un poderoso medio de la culturización moderna, sobre todo en razón del mismo diseño del sistema educativo y la programación de enseñanza consciente que contiene.

Esta condición del sistema experto educativo es la que instaura *el conflicto cultural* en el aprendizaje cuando los sujetos de este provienen de *otra* cultura.⁴⁸ El origen sociocultural distinto plantea una condición particular de aprendizaje solo cuando aquel orienta al niño *lejos* de los modos de experiencia que la escuela necesita. Para citar a Bernstein [...], 'los diferentes enfoques de la experiencia [...] crean un problema importante de educación sólo cuando la escuela produce discontinuidad entre sus órdenes simbólicos y los del niño' [...]. En otras palabras, los procesos con que se es educado exigen que el potencial de significado del niño se haya desarrollado de acuerdo con serios lineamientos en ciertos tipos de contexto, especialmente en relación con la exploración del entorno y de su lugar en él. [...] para el éxito en la escuela son necesarios ciertos modos de organizar la experiencia mediante el lenguaje, lo mismo que de participar y de interactuar con la gente y con las cosas. [...] Que un niño esté o no previamente dispuesto de ese modo [...] es el resultado de una falta de concordancia entre sus propios órdenes simbólicos de significado y los de la escuela, [...] que obedece a los distintos modelos de socialización que caracterizan a las distintas secciones de la sociedad, o subculturas, que a su vez son función de las relaciones sociales subyacentes (Halliday 1982: 39).

Desde este punto de vista, para visualizar y conceptualizar el conflicto cultural no es suficiente comprender al conocimiento como un cuadro de significados *constituidos* (el sistema de tal ciencia o parte de ella, por ejemplo) y proceder a comparaciones entre distintos cuadros de conocimientos, concluyendo luego en juicios morales sobre el valor de uno u otro. Toda vez que *el aprendizaje* es un proceso de producción, apropiación y reelaboración de significados, emprendido por el sujeto en su posicionamiento intersubjetivo, lo decisivo del conflicto

48 En general, no solo de otra *cultura*, sino también de otros órdenes de referencia sistémicos, construidos, por ejemplo, desde la religión, el género o la orientación sexual.

cultural se sitúa en el ámbito de los patrones consistentes de significados y en las respectivas disposiciones cognitivas y valorativas (o códigos culturales) que se ponen en acto en el aprendizaje, donde los sujetos se enfrentan a códigos distintos a los suyos, con que se genera la discontinuidad señalada por Halliday. Así, el aprendizaje del conocimiento moderno desde un conocimiento indígena (un tópico central de la educación intercultural), consiste, sobre todo, en el aprendizaje de los códigos culturales modernos desde los códigos culturales indígenas, lo que implica la atención sustantiva *al proceso de posicionamiento del sujeto* y de los *contextos* definidos de la producción de ambos.

De acuerdo con esto, con una pedagogía pertinente, las diferencias culturales pueden visualizarse y comprenderse de manera orgánica (incluyendo sus aspectos conflictivos) y transitarse metódica y relativamente desde el dominio de una a otra *episteme*, pues ambas formas de conocimiento tienen como supuesto las mismas operaciones lógicas (Levi Strauss 1964). Lo que varía son los dispositivos culturales que privilegian *diversas estrategias cognitivas y valorativas* y, por lo tanto, promueven organizaciones específicas de las capacidades de la especie.⁴⁹ El desarrollo del sistema de conocimientos (en la historia) transforma o consolida aquellos dispositivos, que son sus componentes decisivos. Por lo tanto, *en un contexto de reconocimiento de las diferencias y los conflictos culturales, no existe una imposibilidad del aprendizaje intercultural que resulte de estos, sino solo el desafío de la elaboración metodológica pertinente.*⁵⁰

En este sentido, la educación intercultural se sitúa *en la tradición moderna de la ampliación del reconocimiento* hacia los sectores sociales que son excluidos del sistema sociopolítico, al negárseles su calidad de sujetos sociales y de

49 Como las capacidades humanas no existen en abstracto, sino desarrolladas y organizadas por los códigos culturales, no es acertado construir una propuesta de educación intercultural a partir del concepto desarrollista de *expansión de las capacidades*.

50 Los sujetos indígenas se han culturizado en la representación de relaciones inmediatas, ordenadas y significadas en los ámbitos concretos de su experiencia social, y según las exigencias de esta. Ello implica que sus disposiciones cognitivas y valorativas en el aprendizaje se han dirigido a su posicionamiento en este campo de relaciones intersubjetivas y de apropiación del entorno. Estas disposiciones se orientan, por ejemplo, al manejo de situaciones concretas muy complejas, que establecen relaciones distintas, según una importante variabilidad de sus supuestos. Enfrentan así una comprensible dificultad inicial en disponer y organizar de manera pertinente sus capacidades en relación a un modo de significar la experiencia social que privilegia la abstracción de relaciones universales específicas, que adquiere diversos sentidos dentro de un sistema de representación que es ajeno a su cultura. La pedagogía intercultural debe entonces crear una zona de desarrollo próximo que intermedie un aprendizaje que se realiza desde códigos culturales distintos (sobre este punto, volveremos después).

derechos (O'Donnell 2003). En el ámbito educativo, por lo tanto, la creación de una metodología intercultural de aprendizaje es inherente al desarrollo de la pertinencia pedagógica, basada siempre en el efectivo reconocimiento de la subjetividad de los educandos y de sus condiciones reales, que es una cualidad que se exige a cualquier educación que se precie de serlo.

De acuerdo con esto, si el sistema educativo se define por el reconocimiento, no representa un problema de exclusión en sí mismo, *siempre que sus códigos culturales sean visualizados y analizados críticamente en el mismo proceso formativo, creando contextos pertinentes de comunicación intercultural*. Estos pueden ser formalizados *como estructuras del mismo sistema experto* (del currículo, en particular), con la introducción de *las reformas* consecuentes. Estas deben *redefinir los objetivos del sistema educativo*, privilegiando los procesos de reconocimiento y dejando de perseguir la homogeneización cultural, representada en un aprendizaje lineal (regido por una sola norma de eficiencia), y análogo al proceso productivo regido por la competencia. Además, esta redefinición no solo es relativa al proceso pedagógico y sus estructuras, sino incluye también coherentemente *un cambio orgánico en la gestión educativa y su conducción*, pues estas exigen la participación de los actores sociales indígenas y sus programas sociopolíticos de construcción de la ciudadanía *en el sistema institucional de la educación*, instaurando relaciones interculturales en este, tanto al nivel del sistema en su conjunto como en la misma escuela. Según esta hipótesis de trabajo, solo mediante esta estrategia institucional y pedagógica sería posible construir procesos de autorreflexión y posicionamiento de los sujetos indígenas en el mismo ámbito del sistema experto, transformado de modo sostenible ahora en sus fines y procedimientos, y sirviendo así de vehículo privilegiado para el aprendizaje de los códigos modernos en uno de sus espacios más característicos.

Por lo tanto, en el contexto señalado, las dificultades del aprendizaje de conocimientos de la *otra* cultura surgen solo cuando se desplaza imaginariamente el conflicto cultural del reconocimiento de los códigos culturales hacia las relaciones entre conocimientos cosificados, dejando intactas las estructuras comunicativas del sistema experto de la homogeneización cultural.⁵¹

51 Esta operación de desplazamiento es propia del *nacionalismo étnico*, que comprende a las culturas indígenas como representaciones discursivas, proponiendo que tales discursos sean *los objetos del aprendizaje*. Al hacerlo, solo comprenden a este como un adoctrinamiento en estos discursos, sin ser conscientes que han obviado los problemas

Pero este proceso, basado en el reconocimiento, es disuelto *por la tradición colonial de la modernidad* y de sus expresiones más burdas, las de la modernización periférica. Aquí, mediante la homogeneización cultural, se instauro un orden de discriminación, donde la *episteme* del sistema educativo aparece como universal, haciendo abstracción de las diferencias culturales que realmente existan, imponiendo una descalificación implícita de las culturas subalternas. También se presenta, como en las operaciones del racismo, cuando las diferencias se exacerban y cosifican, convirtiéndolas en un instrumento de la naturalización de la dominación cultural. Como hemos visto, se da una combinación paradójica de ambas en el caso de la escuela de la modernización poscolonial, entrelazada con la discriminación étnica tradicional: formalmente, el sistema educativo no reconoce las diferencias culturales, e impone un proceso formativo homogéneo; pero, al mismo tiempo, la práctica educativa supone el déficit cognitivo de los educandos indígenas en el aprendizaje, en razón de su diferencia cultural, *racializada*. Aquí, los límites étnicos se reproducen por medio de códigos culturales que son discriminatorios. En el lenguaje y en las prácticas pedagógicas, estos códigos descalifican la culturización propia de los sujetos indígenas como base del aprendizaje, construyendo la imagen de incompetencia de dicha culturización para los fines de la escuela. De esta manera, inducen compulsivamente a los sujetos indígenas a adscribirse a los esquemas cognitivos de la modernización, y se abandona cualquier esfuerzo pedagógico o se crea una caricatura autoritaria de este. Así, una vez construida una imagen de autoinferioridad, los educandos indígenas se escinden subjetivamente en el contexto escolar, con lo que escamotea lo fundamental de su proceso formativo.

Como es evidente, en un marco colonial, las dificultades de aprendizaje de los sujetos subalternos se deben, en primer lugar, a las relaciones de dominación cultural, que se significan, codifican y reproducen en el ámbito escolar. En este caso, la educación intercultural debe trabajar directamente en la disolución de estos códigos, mediante la instauración *de contextos expertos de reconocimiento*. Así, la elaboración del conflicto cultural por medio del reconocimiento es el núcleo de la educación intercultural, y la metodología de esta elaboración es *el diálogo intercultural*. En principio, este consiste en la construcción de contextos de comunicación donde los interlocutores establecen un campo semántico

reales del aprendizaje intercultural. Por eso, en sus posiciones extremas, pueden declarar que solo les interesa *educar* en estos discursos (para reconstruir y afirmar la *identidad* indígena) y que no requieren finalmente aprender *la cultura moderna*.

de reconocimiento mutuo.⁵² En este, se articulan procesos estructurados de reflexión sobre las identidades culturales de los interlocutores y, por lo mismo, sobre las relaciones de estos con sus propios sistemas semánticos y su modo de ponerlos en acto. Esta reflexión sitúa a los sujetos ante su praxis y las condiciones de producción de sí mismos, como tales y como agentes socioculturales específicos. Sobre esta base, se generan los procesos del aprendizaje, que son significativos desde el punto de vista de las dinámicas intersubjetivas de los interlocutores, desarrolladas a partir del eje de su (auto) formación y posicionamiento.

Como hemos visto, en el caso de la formación intercultural de sujetos indígenas, la cuestión crítica del aprendizaje es la referida a la modernidad. En este punto, siguiendo a Luis Enrique López, buscamos valorar el concepto de *zona de desarrollo próximo*, entendida “como espacio posible de construcción y diálogo intercultural” (1996: 79). En nuestra interpretación, la elaboración del conflicto cultural se consigue por medio de la creación de *una zona de desarrollo próximo*, definida aquí por *la distancia* entre la disposición culturalmente específica del sujeto indígena para el aprendizaje y los significados del orden semántico moderno, esta vez descodificados para su apropiación. Lo decisivo es que esta distancia sitúa las relaciones entre culturas como un momento de una comunicación efectiva, haciendo posible su tránsito por los sujetos del aprendizaje.

Como se sabe, el concepto de zona de desarrollo próximo fue formulado por Vygotsky (1996), en el contexto de su estudio sobre las relaciones entre el desarrollo psicológico del niño y el aprendizaje. Vygostky lo define como “[...] la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (1996: 133, las cursivas son del autor).

52 Sobre estos contextos véase Halliday (1982) y los trabajos de la perspectiva del análisis de discursos, antes citado. Una discusión muy sugerente sobre los contextos de la comunicación intercultural se encuentra en Rodrigo (1999). Entre otros aspectos, este autor se refiere a las propuestas de la Escuela de Palo Alto y del interaccionismo simbólico, que tendrían que ser consideradas con mayor atención en el desarrollo de la educación intercultural.

El asunto crítico radica en que esta distancia, construida en el proceso educativo, puede salvarse ahora mediante la transmisión del código cultural necesario para efectuar el aprendizaje (indicado por la solución de un problema), por obra del maestro o de un discípulo más avanzado, y que esta transmisión se realiza en el contexto de relaciones intersubjetivas que son condiciones del proceso. Esto no significa que esta distancia no pueda implicar un conflicto cognitivo (análogo al cultural), pues los niños construyen su significación primaria en un espacio que es relativamente distinto al escolar (Vygotsky 1995, Halliday 1982). En nuestro caso, la distancia no se refiere evidentemente al desarrollo evolutivo de las capacidades psicológicas de un niño o niña, sino a la brecha entre las disposiciones culturales del educando y los significados culturalmente distintos del aprendizaje. Solo mediante los procesos pedagógicos previos, basados en el reconocimiento intercultural, se crean las relaciones intersubjetivas necesarias para la enseñanza y apropiación del código cultural puesto en acto.

Sobre la *metodología del diálogo intercultural*, es importante destacar y precisar algunos temas críticos, a saber:

Primero, la construcción del campo semántico de reconocimiento se desarrolla en el conjunto de la secuencia del programa de aprendizaje, en el que se definen diversos *contextos críticos*, según los contenidos de cada uno de sus momentos.⁵³ La puesta en acto (referencial) de estos contextos se define conjuntamente con la selección de los aprendizajes. Al mismo tiempo, un espacio permanente de autoconciencia y recreación de este campo es la formación *de la comunidad de aprendizaje*.⁵⁴

Segundo, un campo semántico de (auto) reconocimiento es profundamente inter e intrasubjetivo, pues los procesos cognitivos son expresiones de disposiciones o formaciones afectivas (llamadas comúnmente *actitudes*) e implican también cambios significativos de estas. Por eso, este campo se construye mediante la definición de metas comunes pertinentes, relaciones consistentes de empatía y consensos sobre las tareas cooperativas por emprender.

53 Los contextos o situaciones críticos son estructuras de relaciones sociales e intersubjetivas que se presentan de modo característico en la formación del sujeto. En ellos, los sujetos generan estrategias consistentes de significación que sirven a su posicionamiento. Estas estrategias o códigos son específicos a cada contexto o clase de contextos.

54 Una experiencia sugerente del papel de la comunidad de aprendizaje, que crea diversas zonas de desarrollo próximo, es presentada por Brown *et al.* (2000).

Tercero, en las actitudes culturalmente formadas, *la memoria* es una cualidad nuclear, comprendida no como un receptáculo donde se almacenan recuerdos (como en el empirismo), sino como *cadena de significados* (Laplanche y Pontalis 2000), textualizadas en situaciones específicas (Salomon 1994). La memoria, como es sabido, tiene un papel particular en los procesos de significación que son propios de las culturas que se reproducen principalmente por medio de la oralidad. Por lo tanto, el proceso pedagógico de autorreconocimiento tiene en la memoria uno de sus soportes más importantes.⁵⁵

Cuarto, en la construcción de la posición autorreflexiva del sujeto es imprescindible visualizar e interpretar críticamente los códigos de la discriminación y sus implicancias reales en la producción de la subjetividad. Sin esto, no es posible abrir procesos de reconocimiento y reelaborar la posición intersubjetiva del sujeto, formada en su historia personal y societal. De modo inevitable, emerge aquí la memoria de las experiencias tenidas, lo que implica proponer interpretaciones de la racionalidad de estas y aprendizajes de los códigos del reconocimiento y reconciliación.⁵⁶

Quinto, la producción discursiva de los sujetos es siempre compleja, sobre todo por *su polifonía*. Las distintas voces de esta, pueden textualizar sistemas semánticos distintos (o aspectos de estos), según los lugares de enunciación construidos, y sus contextos característicos. Así, el proceso de autorreconocimiento implica realizar propuestas que contribuyan a visualizar las diversas voces y sus rasgos culturales, comprendiendo que las relaciones culturales no son abstractas, sino complejas y concretas.⁵⁷ Por lo tanto, el proceso pedagógico supone la elaboración de las respectivas hipótesis de trabajo y una investigación continua

55 Esto tiene consecuencias evidentes en las didácticas, por ejemplo, cuando las exposiciones dialogadas incluyen textos escritos. En estas, se activan disposiciones consistentes de los participantes indígenas, formadas en el ámbito discriminatorio de la escuela. Estas disposiciones deben ser entonces objeto del trabajo pedagógico.

56 La internalización de los códigos de la discriminación es un fenómeno social que se presenta como tendencia en las personas de un grupo sociocultural particular. En el caso de los sujetos indígenas, según nuestra experiencia, estos códigos son asociados por ellos con sentimientos de humillación y de vergüenza, diferenciados por categorías culturales específicas, y vinculados a situaciones críticas particulares. Al incorporar estos fenómenos en el proceso pedagógico, pueden presentarse diálogos intensamente emotivos, que es preciso situar en experiencias formativas adecuadas, que permitan proponer y producir discursos sociales de reconciliación. Aquí, las relaciones interpersonales de confianza soportan y alimentan el proceso.

57 De acuerdo con nuestra experiencia, se presentan tendencias consistentes en la producción discursiva de los sujetos, según sus relaciones con las formaciones socioculturales indígenas, la experiencia de inserción en los procesos de modernización y su peculiar posicionamiento.

que retroalimente el proceso. Se trata de una pedagogía que es investigativa por definición.⁵⁸

Sexto, las identidades culturales y de género se presentan evidentemente entrelazadas. Por lo tanto, *todo proceso de reconocimiento implica considerar ambos aspectos*. No solo porque las mujeres y su situación son decisivas en toda experiencia sociocultural, sino también porque el reconocimiento de *las miradas distintas* es una estrategia indispensable de la formación intercultural. Ello supone una atención permanente a las relaciones de género inscritas en las relaciones culturales, y viceversa, y la creación de diversos contextos de comunicación, según el caso. Estos pueden ser mixtos o diferenciados por el género, o referidos a situaciones específicas de relaciones de género o a situaciones complejas que incluyen aspectos de género. Sin embargo, como es sabido, la tradición de la educación intercultural tiende a escamotear la consideración pertinente de las relaciones de género, y esto exige un esfuerzo particular de investigación y cambio intersubjetivo del mismo equipo pedagógico.

Séptimo, la formación del campo semántico y de sus procesos de aprendizaje tiene como eje el autorreconocimiento de *las identidades socioculturales* de los sujetos, que implica crear espacios construidos desde los códigos culturales de estos. Esta base de autorreconocimiento no es solo, entonces, un referente distante de los procesos de aprendizaje, sino una presencia activa que se concreta como la permanente labor de reelaboración del conflicto cultural y de posicionamiento intercultural del sujeto.

Octavo, el aprendizaje y apropiación de los códigos del reconocimiento de la democracia moderna constituyen una línea fundamental del programa formativo, pues es sustantiva en la construcción del campo semántico y, además, un contenido particular del currículo. Ello corresponde al objetivo de la educación intercultural, en cualquiera de sus formas y momentos, que es la construcción de la ciudadanía por los sujetos del aprendizaje. La construcción intercultural de esta implica la incorporación de las tensiones inherentes al conflicto cultural en el régimen político, en la formación del sujeto y en la experiencia social en su conjunto, particularmente en los espacios más críticos de desarrollo de este conflicto. Por lo tanto, esta *ciudadanía intercultural* es el referente central de la

58 El término fue planteado por Luis Enrique López, en el primer taller de presentación de nuestra propuesta en 2006.

educación intercultural y de su pedagogía, que definen, como hemos visto, las determinaciones de los contextos comunicativos de esta.

En una visión de conjunto, *la educación intercultural* se desarrolla en un ámbito de renovación de la tradición del reconocimiento de la democracia moderna y de crítica radical a la tradición colonialista de la modernidad.⁵⁹ Para nosotros, lo importante es señalar que el proyecto educativo intercultural se produce desde un ámbito cultural específico: la educación moderna y su crisis frente a la exclusión de los sujetos culturalmente distintos. La educación intercultural se comprende entonces como un desarrollo de lo mejor de toda genuina educación y, de acuerdo con esto, afirma a la vez su carácter universal, ahora cada vez más evidente y legítimo en el escenario de las transformaciones globales, al comprenderse como necesaria para todas las personas y colectividades sociales. La transformación democrática de las relaciones sociopolíticas y culturales no es una cuestión abstracta, sino promovida y realizada en contextos institucionales específicos. El sentido más profundo de la educación intercultural es el aprendizaje de la construcción de los sujetos socioculturales como agentes y actores sociales propiamente dichos; y este sentido solo se realiza si la metodología de la educación intercultural es consecuente con sus propósitos enunciados.

59 La discusión sobre cómo ambas tradiciones interactúen y se confronten en esta formación sociocultural no puede ser un tema de esta presentación, pero nos parece que es una constatación histórica evidente. Por otro lado, usamos la palabra *radical* en su primer sentido: "Perteneciente o relativo a la raíz" (Diccionario de la Lengua Española).

Pedagogía intercultural de líderes campesinos quechuas

Opciones interculturales en la praxis pedagógica

En principio, como sostiene Santoni, *la pedagogía* se refiere “[...] a los principios de la metodología didáctica general” (2001: 23) y, en este sentido, es un arte y un hecho subjetivo.⁶⁰ Corresponde, entonces, a la educación formal (y, en general, estructurada) que es “[...] intencional y dirigida a determinados propósitos, siguiendo metodologías pedagógico-didácticas definidas y usualmente controladas en el tiempo [...]” (2001: 27). Así, la educación intercultural estructurada (formal o no formal) debe desarrollar una pedagogía o arte formativo (y no solo de *instrucción*, como insiste el autor citado) que sea específica a su naturaleza.

En nuestro concepto, esta pedagogía es la metodología del diálogo intercultural (que hemos expuesto antes), y sus diversas concreciones y elaboraciones particulares. De acuerdo con esto, *la pedagogía intercultural* requiere también definir sus opciones y diferencias características, respecto a otras propuestas pedagógicas, que son coherentes con otras concepciones de la educación, distintas o aun contrarias a la educación intercultural. Aquí, nuestra atención se dirige centralmente a las diferencias con aquellas que se inscriben en la

60 La pedagogía “es la elaboración intencional de un método general o particular de instrucción o de educación: cuando se ponen de relieve los aspectos generales se puede hablar de ‘metodología pedagógica’; en cambio, cuando se trata de materias particulares, es más preciso hablar de una ‘didáctica’ especial (didáctica de la matemática, didáctica del violín [...] etc.)” (Santoni 2001: 26-27).

perspectiva de la homogeneización cultural, considerando *la pedagogía conductista por objetivos* y la cuestión de *las competencias*. Ambas tienen una importancia sustantiva en la organización del currículo, que es el espacio de disputa y negociación en la redefinición del sistema experto de la educación estructurada, como hemos visto.

Seguramente, existe un consenso en la organización de la praxis pedagógica *por objetivos*, toda vez que esta, por definición, es el ejercicio *intencional* de un arte relativamente estructurado. Sin embargo, según los objetivos perseguidos, variará el contenido de las experiencias de aprendizaje y su modo de organizarlas, expresando, en su conjunto, la opción educativa que se tiene. Así, la pedagogía por objetivos más convencional es aquella que se dirige al logro de *capacidades*, que se miden por *comportamientos*. Las capacidades se determinan por la articulación de *actitudes*, *acciones* (y sus *resultados*) y *contenidos* (objetos de la acción). La redacción del objetivo (en su nivel de desagregación correspondiente) se formula asociando la acción, su resultado, las circunstancias de contexto y el criterio de evaluación seleccionado. Dado que la relación entre actitudes y acciones no es necesaria, al definir al logro educativo según estas últimas, se subordina la praxis pedagógica *al entrenamiento en un conjunto de conductas*.⁶¹ En este sentido, en la educación enteramente instrumental, una vez que la formación es comprendida como el logro de capacidades (determinadas como conductas), *la formación de la subjetividad* no tiene un lugar organizador del conjunto de proceso, por lo que se vuelve, de hecho, contingente o, mejor, implícita como *un currículo oculto*. Se pierde entonces cualquier determinación *cultural* consciente de los fines y cualidades del proceso. En conclusión, aunque la organización de la praxis pedagógica intercultural deba hacerse por objetivos, estos no pueden definirse ni formularse con las categorías y significados expuestos.

La organización de la praxis educativa *por competencias* implica también diversos problemas. Según Peñaloza (2003), a quien seguimos primero en esta discusión, “[...] este concepto nació en el campo de las acciones técnicas, donde

61 Seguimos la exposición hecha por Berbaum (1996). Según este autor, en este esquema conductista, las capacidades son “respuestas comportamentales a situaciones dadas” (1996: 107). Por eso: “En el sentido estricto, una pedagogía por objetivos puede practicarse solamente a partir del momento en que a los objetivos que se desea alcanzar se les ha operacionalizado (transformado en un conjunto de comportamientos observables)” (1996: 123).

fue usual, mediante las hojas de tarea, descomponerla en pasos más sencillos para lograr su aprendizaje” (2003: 44). En general, aun con las transformaciones de su significado, las competencias siempre están referidas al ámbito de la experticia laboral, lo que establece una clara restricción a su uso.⁶²

Aunque, en un principio, su uso en la educación tuvo un sentido conductista, formalizada como *Competence-Based Training*, adquirió después una significación *más integral*: “Las competencias contienen, todo el tiempo una intención o propósito y son la movilización de determinados conocimientos y actos de decisión, antecedidos de un percatarse de los rasgos y peculiaridades de una situación o de un problema y de las dificultades que encierra” (2003: 60). Sin embargo, no se puede hablar de competencias si no existe *la acción o acto externo* (los conocimientos, actitudes y habilidades adquiridos, por sí mismos, no conforman una competencia); y, tampoco, si este acto no es *idóneo o apropiado* a los fines perseguidos.⁶³ Además, esta acción experta y sus supuestos interiores solo se consideran unidos al formarse la competencia, pues los últimos pueden existir, sin expresarse. Así, las competencias constituyen una totalidad, y solo se forman como tales *en el entrenamiento* (2003: 116-118).

Para Peñaloza, esta acepción de las competencias conduce a comprender a estas como una clase particular de capacidades, pero no como sus sinónimos.⁶⁴ Por eso, aunque los currículos de las escuelas y de la educación superior no pueden prescindir de las competencias, tampoco pueden reducirse a ellas (reemplazando a los objetivos). Además, las competencias no son solo *factuales*, sino también *comunicacionales y sociales*.

Aquí es importante considerar un giro más actual del concepto, generado en el escenario de los cambios globales contemporáneos. Según *el Informe Delors* (UNESCO 1996), al considerar los aprendizajes relativos al campo profesional,

62 Según la OIT, una competencia se refiere a “la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo” (Peñaloza 2003: 135); véase también las diversas definiciones que proponen diversas instituciones especializadas, que cita este autor.

63 Según el autor citado, esta determinación está en la etimología de la misma palabra: “[...] el latín *competens* quería decir ‘adecuado para algo’, ‘proporcionado a algo’, ‘idóneo para algo’, ‘algo que va a la par de algo’, que es ‘apropiado para algo’ [...]” (Peñaloza 2003: 48).

64 Preferimos la acepción dada a *capacidades* por el Diccionario de la Lengua Española: “Aptitud, talento, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo”, más que la propuesta por Peñaloza: las “potencialidades psíquicas y/o somáticas que los seres humanos poseemos” (2003: 55). Así, en tanto que son solo *disposiciones*, las capacidades no son propiamente competencias.

las dimensiones cognitiva e informativa de los actuales sistemas de producción y de servicios del capitalismo avanzado “[...] vuelve algo caduca la noción de calificación profesional [...] y tiende a privilegiar la de *competencia personal*” (1996: 100, las cursivas son nuestras). Se trata de “[...] un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y de asumir riesgos” (1996: 100). A estas, hay que integrar “[...] ciertas cualidades muy subjetivas, innatas o adquiridas” o, según una frecuente denominación de los empresarios, “saber ser” (1996: 100).

Así, en las esferas del trabajo del mundo industrializado (e informatizado), aunque debe hablarse seguramente de competencias, estas no tienen ya el sentido originario del término, definido por la fragmentación de las tareas y de las rutinas en cada una de estas, sino que componen una dimensión personalizada y más integral que, incluye, además, *cualidades muy subjetivas*. Por eso, es mejor referirse a “[...] una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo” (UNESCO 1996: 109). Esto vuelve aún menos pertinente el modelo de la organización de la experiencia pedagógica por objetivos definidos como competencias, desagregadas casi hasta el infinito, siguiendo el viejo esquema cultural de la industrialización anterior o su imaginario; y emprender solo un aprendizaje *de* competencias, cuando estas mismas se incorporan en una totalidad muy personalizada y subjetiva.⁶⁵

En el caso de las sociedades más complejas de las sociedades de la periferia, el *Informe Delors* considera también “[...] las capacidades concretas de innovación y creación inherentes al contexto local” (UNESCO 1996: 103), que corresponden no solo al mundo campesino, sino también a un espacio laboral periférico, que es tanto tradicional como relativamente articulado al universo mercantil impulsado por la expansión del capitalismo global. En ambos casos, si estas capacidades pudiesen desarrollarse como competencias, tampoco podría hablarse de estas en su acepción convencional.

65 En relación con los inciertos escenarios del futuro, el Informe Delors señala la probable emergencia de “[...] nuevas calificaciones, basadas más en el comportamiento que en el bagaje intelectual, lo que quizá ofrezca posibilidades a las personas con pocos o sin estudios escolares, pues la intuición, el discernimiento, la capacidad de prever el futuro y de crear un espíritu de equipo no son cualidades reservadas forzosamente a los más diplomados” (UNESCO 1996: 102). Aquí, la noción convencional de competencias es aún menos pertinente.

En lo que se refiere a nuestra propuesta pedagógica, debemos obtener entonces la siguiente conclusión: aquella ha de conservar la organización por objetivos, pero con un contenido más amplio que las capacidades y las competencias, aun definiendo a estas con los sentidos más atinados que hemos visto.⁶⁶ Este contenido se refiere a *los conocimientos y las disposiciones más subjetivas*, que comúnmente se visualiza en la pedagogía como *actitudes y valores* (Peñaloza 2003), pero que implica procesos más fundamentales. Desde el punto de vista de una pedagogía intercultural, esta conclusión es crítica porque crea el espacio necesario para la atención pertinente de los aspectos más sustantivos e interculturales de la formación. Por lo tanto, antes de exponer nuestra propuesta, debemos considerar primero cómo tendría que ser una estructura alternativa del proceso pedagógico, que permita su desarrollo intercultural.

Una estructura alternativa del proceso pedagógico

Una estructura alternativa del proceso pedagógico, desde la perspectiva de su desarrollo intercultural, tendría que considerar al menos los siguientes aspectos generales:

Primero, *los objetivos pedagógicos* deben ser subjetivos o relativos a *las cualidades del sujeto*. Esto configura un proceso pedagógico cuyo fin es la promoción del sujeto mismo, concebido como un ser integral e intersubjetivo, incorporando el aprendizaje de sus dimensiones instrumentales solo como determinaciones suyas.

Segundo, a esta finalidad, contribuiría mucho la organización del proceso en *programas de aprendizaje*, cada uno definido por *un objetivo específico*, relativo a la formación de determinadas *cualidades orgánicas del sujeto*, las cuales, aunque se refieren a cualidades objetivas de este, son construcciones definidas ética y socialmente desde el punto de vista de su formación como persona y como actor social (o agente). En este sentido, nos parece acertada la propuesta

⁶⁶ Las primeras (aptitudes, talentos o cualidades que disponen a alguien para el buen ejercicio de algo) no comprenden tampoco el conjunto de los aprendizajes, pues, primero, no incluyen su ejercicio experto, que es propio de las competencias; segundo, el aprendizaje de los conocimientos no puede reducirse a su organización en capacidades, aunque sin duda contribuya a formarlas; y, tercero, no incluyen los contenidos más subjetivos de la formación (como las actitudes y valores).

del *Informe Delors* (UNESCO 1996) de diferenciar cuatro programas: *aprender a ser*, *aprender a vivir juntos*, *aprender a conocer* y *aprender a hacer*, con la salvedad, que estos deben desarrollarse en un sentido intercultural.

Tercero, en las estructuras del proceso pedagógico, los logros se construyen mediante unidades de aprendizaje o *contenidos*, definidas según el lugar y la función particulares que tienen en la conformación de las cualidades orgánicas del sujeto. Por lo tanto, son objeto de un aprendizaje relativamente diferenciado y autónomo, cada uno con su respectivo *resultado de aprendizaje*.

Cuarto, en este sentido, cada programa se estructura *por una secuencia* de *contenidos* y desagrega su respectivo objetivo específico en los resultados de aprendizaje correspondientes.

Quinto, cada contenido se refiere específicamente a conocimientos, capacidades, competencias o disposiciones más subjetivas, según el caso. Aquí, aunque estos elementos están comúnmente interrelacionados e integrados, consideramos que solo uno de ellos define a cada contenido, mientras que los otros se integran solo como componentes suyos, estructural y funcionalmente subordinados. Así, por ejemplo, *los conocimientos* pueden ser objetos de aprendizaje por sí mismos, definiendo los respectivos contenidos, aunque, en otros casos, se aprendan como componentes de capacidades, competencias o disposiciones más subjetivas.

Sexto, *las disposiciones más subjetivas* se visualizan comúnmente en las mejores pedagogías como *actitudes* y *valores éticos*, pero implican procesos más profundos *de construcción intra e intersubjetiva*. Estos se forman y concretan mediante las actitudes y valores, pero también deben ser considerados *en sí mismos* en el proceso formativo. Esto es una opción coherente con la primacía de la construcción del sujeto en los objetivos de la formación.

Séptimo, cada uno de los programas incluye el aprendizaje de conocimientos, capacidades, competencias o disposiciones más subjetivas, pero, como es evidente, cada uno incluye y desarrolla con mayor énfasis algunas de estas clases de aprendizajes: el programa de *aprender a conocer* comprende principalmente conocimientos en sus contenidos; el de *aprender a hacer*, capacidades y competencias; el de *aprender a vivir juntos*, capacidades y disposiciones más subjetivas; y el programa de *aprender a ser*, disposiciones más subjetivas.

Octavo, los programas se interrelacionan entre sí, adquiriendo mayor o menor predominancia y desarrollo según el tipo de proceso formativo. Sin embargo, el programa de *aprender a ser* debe considerarse como el fundamental en todos los casos. De acuerdo con esto, los contenidos de diferentes programas podrían integrarse de modo transversal en una sola experiencia formativa (definida por una situación crítica particular) y en una secuencia de estas.

Noveno, dada la naturaleza del proceso formativo, *su evaluación* no debe realizarse *principalmente* por conductas observables ni por indicadores objetivamente verificables. En el nivel de *los objetivos generales y específicos* (o de programa), la evaluación debe cumplirse mediante *indicadores del logro* de las cualidades orgánicas del sujeto, *que son indicadores de desarrollo y/o de impacto*. En el primer caso, los indicadores se refieren directamente *al nivel de desarrollo o formación de estas cualidades*; en el segundo, *a los comportamientos que podrían dar luces sobre este desarrollo* (aquí los indicadores *no son metas* en las que puede desagregarse el objetivo). En el nivel de *resultados de aprendizajes*, el tipo de evaluación variará según *la clase de contenidos* de los que se trate. Solo en el caso de que estos constituyan *competencias* construidas, la evaluación podrá usar la observación de *comportamientos* como indicador *directo* del aprendizaje. En el caso de *las capacidades*, este tipo de observación podrá aportar solo conclusiones *relativas* o *indirectas* sobre los logros alcanzados. En el caso de *conocimientos*, la evaluación *observará directamente el desarrollo* de su aprendizaje, además de observar la formación de las capacidades conexas. Finalmente, en el caso de *las disposiciones más subjetivas*, se observará la construcción de estas, sin pretender proyectar una imagen teleológica de su supuesto desarrollo, realizando una evaluación *con criterios cualitativos y subjetivos* (bajo la forma de indicadores de desarrollo y de impacto). Como se comprende de suyo, estos tipos de evaluación serán considerados complementariamente en cada programa, según los contenidos integrados en este (véase *el cuadro 5: Criterios básicos de evaluación*).

Finalmente, *los instrumentos de presentación y gestión del currículo* tendrían que ser los siguientes: *en el nivel más general o estructural*, (1) una matriz de objetivos y resultados, y (2) una matriz de objetivos, resultados y contenidos por cada programa; *en el nivel más operativo*, (3) una matriz de actividades formativas por cada resultado y contenido (unidad didáctica), (4) una matriz de articulación de resultados y contenidos de distintos programas, según una

estructura de experiencia formativa, formulando *metas hipotéticas* sobre el impacto de la sinergia lograda; y (5) la secuencia de estas matrices en un proceso más integral (definiendo el desarrollo de un proyecto pedagógico o una de sus fases). Como parece claro, (4) y (5) son más relativas a la creatividad y a las condiciones particulares de un proceso formativo, que una expresión necesaria de sus estructuras constitutivas. Podría considerarse una matriz distinta (6) para la presentación de *las didácticas* que estructuran las actividades.

Siguiendo estas orientaciones y pautas, expondremos a continuación nuestra propuesta pedagógica para la formación de líderes campesinos quechuas (mujeres y varones).

Sistema educativo de la propuesta

La propuesta se estructura mediante *cursos*, con la perspectiva de articularse en *un sistema*. Los cursos son semestrales y comprenden el desarrollo de seis a ocho módulos, cada uno realizado en un taller semanal. La propuesta comprende dos cursos para dirigentes y líderes campesinos *de comunidades y organizaciones locales* (como rondas campesinas): *uno mixto*, para mujeres y varones; y otro, *solo para mujeres*. Estos cursos son considerados como *el nivel básico de formación*; conforman *el segundo nivel*, los cursos para dirigentes (mujeres y varones) *de organizaciones provinciales y regionales* (gremios y rondas campesinas) y *para autoridades indígenas municipales*. En este documento presentamos solo el primero de los nombrados, pues los otros, para líderes mujeres y para dirigentes de organizaciones provinciales y regionales, se han iniciado solo recientemente. El curso para autoridades indígenas municipales ha sido diseñado, pero aún no ha sido financiado.

Los sujetos del aprendizaje

En principio, la identificación de los sujetos del aprendizaje exige reconocer que esta es una operación de la agencia educativa, realizada desde un lugar de enunciación que no implica solo la investigación académica. Esta agencia, en un sentido importante, *construye* la identidad de los sujetos del aprendizaje, toda vez que se sitúa en el diálogo intercultural y en sus relaciones intersubjetivas.

Ello es particularmente importante en el caso de la presente pedagogía, que se inicia desde el reconocimiento *académico* del conflicto cultural e identitario de los sujetos del aprendizaje, y desde el lugar de enunciación docente, que propone la experiencia del aprendizaje. La producción de *la legitimidad* de este reconocimiento por los sujetos del aprendizaje y su recreación por el equipo docente, instauran un espacio de reelaboración y análisis crítico permanente, que es un eje central del proceso emprendido. De acuerdo con esto, la siguiente enunciación *del perfil inicial del sujeto del aprendizaje* debe considerarse como relativa al desarrollo de este diálogo y como una hipótesis de trabajo de la experiencia pedagógica.

En términos generales, los sujetos del aprendizaje son dirigentes y líderes campesinos quechuas, mujeres y varones. Esto significa que han sido socializados y son miembros de comunidades campesinas quechuas y que, por lo mismo, esta pertenencia implica una identidad *primaria* referida a este origen y *locus* de producción subjetiva, que hemos caracterizado como *campesina indígena*.

La construcción de la subjetividad indígena es compleja y heterogénea, y exige por ello considerar algunas distinciones que son particularmente significativas para el proceso formativo y el diálogo intercultural.

Aunque esta subjetividad es socialmente producida y estructurada en un orden sociocultural indígena quechua, su reproducción se realiza en el espacio de predominio de los procesos de modernización y de la formación de la comunidad política nacional, dentro de un proceso histórico de conformación de los límites étnicos correspondientes. De ahí que esta subjetividad sea tanto culturalmente indígena, como construida en un espacio de relaciones sociales e intersubjetivas más complejo y sobredeterminado, que incorpora también al mismo *locus* de producción cultural indígena. En este espacio, se instauran el conflicto cultural y su configuración actual, determinada por la dominación de la modernización y la discriminación étnica, por un lado, y la disputa de los sujetos indígenas por la ciudadanía, por el otro. Ambos aspectos están mutuamente entrelazados y compenetrados, y generan las actuales tendencias contradictorias que caracterizan a la formación de la subjetividad indígena: subordinación cultural, adscripción a la modernización, y negociación de los límites étnicos, desde la persistente recreación de la comunidad campesina y la construcción de particulares sentidos de ciudadanía.

En este orden de cosas, *se instauran estructuras de significación en la formación de la subjetividad indígena* que generan *discursos heterogéneos y escindidos en sus referencias semánticas*, que configuran *una trama de conflictos intra e intersubjetivos en las representaciones de sí mismo y de la alteridad*.

En otros términos, estas estructuras de significación sitúan al sistema semántico de la modernización como el referente dominante en la producción discursiva de los sujetos campesinos quechuas, y a los discursos semánticos indígenas en un espacio subalterno, interiorizando y recreando la inferiorización inscrita en las jerarquías socioculturales discriminatorias. Por lo tanto, definen una producción discursiva que textualiza los sistemas semánticos indígenas desde estas representaciones de inferioridad, que tienden a realizarla solo en los contextos socioculturales tradicionales (subalternos de los sistemas del poder local), mientras que tiende a reproducir los sistemas semánticos dominantes en la actividad de configuración de su agencia. En estas condiciones, la producción discursiva indígena se encuentra escindida, sin poder instaurar un campo semántico de reconocimiento y recreación intercultural, donde los procesos de significación indígenas realicen procesos de aprendizaje y apropiación de los sistemas semánticos modernos.

Estas estructuras de significación expresan y reproducen las relaciones sociales dominantes, y se convierten en patrones consistentes de producción de la subjetividad indígena. Se trata, entonces, de genuinos *códigos culturales* o *esquemas semánticos de reproducción de la discriminación*, que han sido *internalizados y recreados* por la subjetividad indígena y desde sus condiciones.

Un aspecto particularmente importante de la actuación de estos códigos es la dificultad de los sujetos indígenas de construir su agencia a partir del reconocimiento de sus propios sistemas culturales. Por el contrario, estos tienden a ser representados como condiciones de *atraso, pobreza e ignorancia* y, por lo mismo, ineficaces para sustentar la producción de su agencia. Estas representaciones se incorporan como significados muy activos (aunque muchas veces ocultos) en la enunciación identitaria, la cual, en las situaciones críticas del conflicto cultural, tiende a configurarse como una formación defensiva e inestable, muy vulnerable al lenguaje discriminatorio. Sin embargo, al mismo tiempo, los sujetos indígenas han construido una persistente identidad comunitaria y campesina, que incluye una referencia indiscutible a la filiación cultural, aunque

situada en un espacio de negociación subordinada que no contesta finalmente a los esquemas de discriminación cultural. Esta identidad comunitaria y campesina se construye en el ámbito de la comunidad nacional, incorporando los sentidos de reconocimiento y ciudadanía que les son propios. Con todos los límites de estos sentidos, la comunidad campesina y sus referencias identitarias construyen una agencia que ha sido históricamente eficaz en algunos ámbitos de conquista y defensa de los derechos de los sujetos indígenas andinos (muy claramente, en el reconocimiento jurídico de las comunidades y de la propiedad de su tierra).

El perfil inicial del sujeto del aprendizaje está definido por esta representación identitaria y las dinámicas intra e intersubjetivas desde donde se produce, consideradas en su expresión discursiva y su profundidad histórica.

Seguramente, *las demandas formativas* de este pueden establecer de modo muy concreto su perfil: la tenaz aspiración al derecho a ser reconocido como iguales, buscando una representación de las diferencias que no sea discriminatoria, aun a costa de no significar la importancia de su especificidad cultural; disponer de medios para su ascenso social y para defenderse del abuso, buscando apropiarse de los recursos de la modernización, donde la educación formal es una estrategia privilegiada; al mismo tiempo, el esfuerzo por posicionar su agencia comunal, aun dentro de los esquemas de los programas de alivio a la pobreza, la reciprocidad asimétrica y las redes de las clientelas tradicionales.

La selección de los participantes

De modo más concreto, el conjunto de estas determinaciones de la subjetividad indígena y de su agencia adquiere configuraciones diferenciadas según la edad y el género (y también la región y altitud de la comunidad de procedencia), que tienden a situar a las personas en determinadas posiciones de función y de poder, así como en ámbitos particulares de socialización y de experiencia. Las variables bastante precisas de estas determinaciones son las siguientes:

- el modo de relación con los sistemas semánticos en la producción discursiva;

- el idioma o los idiomas de esta producción y sus condiciones;
- el nivel de educación formal;
- las responsabilidades asumidas en la organización comunal y otras, intracomunitarias, gremiales y del Estado;
- y la experiencia de vida en los espacios sociales de la modernización.

En general, muy regularmente, el conjunto de estas variables se aglutina en torno al eje del tipo de producción discursiva, por lo que este puede considerarse la variable clave (con diferencias razonables en casos individuales).⁶⁷ Distinguiamos así las siguientes categorías de sujetos del aprendizaje:

- *Los varones mayores y la mayoría de las mujeres*, que tienden a realizar su producción discursiva desde las tradiciones culturales indígenas y que se han socializado en los sistemas culturales indígenas.
- *Los varones adultos jóvenes y más jóvenes, y algunas mujeres jóvenes*, que tienden a realizar su producción discursiva desde la adscripción a la modernización, y que se han socializado fundamentalmente en los sistemas culturales indígenas.
- *Los varones adultos jóvenes y más jóvenes*, que tienden a realizar su producción discursiva desde la adscripción a la modernización, y desde operaciones de reinención étnica (que son propias del *nacionalismo étnico*), que se han socializado fundamentalmente en los sistemas culturales indígenas.

67 Por ejemplo, quienes tienden a realizar su producción discursiva desde las tradiciones culturales indígenas, y que se han socializado en los sistemas culturales indígenas, tienden a ser monolingües quechuas o ejercer un bilingüismo precario; carecen de educación formal o esta es muy elemental; (los varones) solo desempeñan *ahora* responsabilidades poco importantes en la comunidad o no lo hacen, aunque sean referentes en la puesta en acto de los sistemas tradicionales indígenas, en diversos contextos; (las mujeres) solo desempeñan responsabilidades subalternas en funciones atribuidas a su género; y han tenido poca o ninguna experiencia de vida fuera de la comunidad, o esta no ha producido una importante adscripción a la modernización, aunque siempre esté presente la internalización de los códigos de la discriminación.

- *Los varones adultos jóvenes y más jóvenes, y algunas mujeres, que tienden a realizar su producción discursiva desde la adscripción a la modernización, que producen o no operaciones discursivas de reinención étnica, pero que ha sido significativamente precaria su socialización en los sistemas culturales indígenas.*

Como la propuesta está dirigida a dirigentes y líderes campesinos quechuas (mujeres y varones), que se han socializado *en comunidades quechuas*, esta última categoría, salvo excepciones, no es considerada para *la selección de los participantes*. Por otro lado, la identificación e invitación a los *yachaysapakuna* o sabios indígenas, mujeres o varones, se realiza evidentemente entre la primera de las categorías que hemos construido. Como corresponde, en una propuesta pedagógica que pretende ser *intercultural*, y *desarrollarse con un sentido de género*, realizamos un esfuerzo por conseguir *una significativa participación de las mujeres*, además de haber iniciado un programa *específico para estas*.

La selección de los participantes es realizada *por la comunidad de pertenencia*, respondiendo a una invitación nuestra y en convenio institucional con ella.⁶⁸

Objetivos y perfil de la egresada⁶⁹

Objetivo general:

Contribuir a la formación de la ciudadanía de los sujetos socioculturales indígenas, comprendida como la (auto) producción de estos y de su agencia en el proceso de desarrollo intercultural de la democracia peruana.

Objetivos específicos:

- (1) Los líderes indígenas quechuas, mujeres y varones, incorporan los códigos del reconocimiento intercultural en la formación y posicionamiento de su agencia y en sus relaciones de género.

⁶⁸ Seguramente, no es ocioso insistir en que la formación no pretende formar líderes, sino formar *a* los líderes.

⁶⁹ De modo simbólico, usamos aquí el recurso discursivo de nombrar a todos y todas las participantes *en género femenino*, para destacar nuestro acuerdo con el concepto de que el lenguaje común *oculta* efectivamente a las mujeres. Sin embargo, no parece una solución, para conseguir esta visualización, la práctica de nombrar ambos géneros en todo momento.

- (2) Los líderes indígenas quechuas, mujeres y varones, forman y desarrollan capacidades de comunicación intercultural, incorporando la perspectiva de género.
- (3) Los líderes indígenas quechuas, mujeres y varones, poseen conocimientos que les permiten situar su experiencia en el proceso histórico de desarrollo del conflicto cultural y de construcción de la democracia peruana.

El perfil de la egresada podría ser formulado por medio de las siguientes cualidades:

- En los procesos de formación y posicionamiento de su agencia, la egresada desarrolla su praxis y elabora su producción discursiva reconociendo su pertenencia sociocultural, identificando y disolviendo la internalización de los códigos de la discriminación cultural y de género, y emprendiendo procesos de apropiación y reelaboración de los códigos culturales del democratismo moderno.
- La egresada es una persona que ha formado y ejerce capacidades importantes del diálogo intercultural y de solución creativa y pacífica de los conflictos, produciendo contextos efectivos de comunicación, desde el reconocimiento intercultural y democrático.
- La egresada enriquece su reflexión y análisis crítico sobre las condiciones históricas de la formación de la agencia campesina indígena, incorporando los aportes de las ciencias sociales y de la ecología política.
- La egresada conceptúa, diseña y emprende estrategias de liderazgo comunales, en sus distintos ámbitos, dirigidas al posicionamiento intercultural de sus comunidades y organizaciones, y a la superación de la discriminación y la violencia contra las mujeres y la infancia.

Estrategia pedagógica intercultural

La estrategia pedagógica tiene su eje en la promoción del proceso de formación y posicionamiento de la agencia de los sujetos. Esta promoción se realiza por medio

de la construcción de contextos de comunicación intercultural y el correspondiente desarrollo del diálogo intercultural. El concepto fundamental de esta estrategia es que *los esquemas de relaciones y posicionamiento propios del diálogo intercultural son una codificación de la elaboración democrática del conflicto cultural*, y que *pueden ser recreados en los distintos espacios institucionales del poder social y político*, siendo precisamente esta recreación el núcleo de cualquier estrategia de posicionamiento intercultural de las agencias socioculturales indígenas, y de cualquier proceso de reforma intercultural del régimen político democrático.

La estrategia se desarrolla mediante las siguientes *líneas de trabajo pedagógico*:

La primera línea de trabajo está dirigida al aprendizaje de los códigos del reconocimiento intercultural, mediante la motivación y formación de las disposiciones subjetivas que implican. En este sentido, propone y produce *experiencias intersubjetivas de identificación y análisis crítico* de los procesos de internalización de los códigos de la discriminación cultural y de sus contextos, abriendo espacios para construir una nueva relación con los propios sistemas culturales indígenas, basada en *un nuevo proceso de valoración de estos* (integrando las actuales condiciones históricas). *Desde esta nueva relación de reconocimiento*, se promueven *procesos de apropiación de los códigos del democratismo moderno*, que retroalimentan el conjunto del proceso.

Como proponemos, los procesos formativos de reconocimiento se desarrollan mediante la reflexión sobre *contextos críticos*, seleccionados de manera conveniente en diálogo con los sujetos del aprendizaje y recreados por medio de experiencias educativas referenciales. En todo el proceso, la intervención de los *yachaysapakuna* (mujeres y varones) contribuye decisivamente en el reconocimiento de los sistemas culturales indígenas, mediante la enunciación y reflexión realizada por ellos mismos.

Las experiencias intersubjetivas de identificación y análisis crítico de la internalización de los códigos de la discriminación cultural, implican la atención *a los códigos de la discriminación de género* que están profundamente entrelazados con aquellos. Esta es la condición para que el reconocimiento intercultural *incorpore también a las mujeres*, y *no sea tergiversado en su esencia* por el ocultamiento de esta otra forma de discriminación y sus consecuencias en la generación de un doble discurso.

La segunda línea está dirigida a *la formación y desarrollo de capacidades de comunicación intercultural*, por medio del aprendizaje de conocimientos sobre las formas y contextos de esta y de su experiencia formativa. En particular, se centra en el aprendizaje de los métodos de *elaboración democrática e intercultural del conflicto*, que es uno de los desafíos actuales más importantes del liderazgo campesino indígena. Esta línea se articula con la experiencia intercultural de reconocimiento, producida en la línea pedagógica anterior, formando capacidades que profundizan y perfilan los aprendizajes de esta.

La tercera línea está dirigida a *la formación de conocimientos* sobre los aportes del estudio de las ciencias sociales y de la ecología política sobre diversos tópicos, necesarios para que los sujetos del aprendizaje sitúen su praxis social en el ámbito reflexivo más amplio de su experiencia histórica. En este son particularmente atendidos el proceso de lucha de las comunidades por posicionar su agencia y conquistar sus derechos, el desarrollo histórico del conflicto cultural y de formación de los límites étnicos, y la construcción de la democracia peruana. Esta es una línea principalmente cognitiva y requiere la formación de nuevas actitudes y capacidades para el aprendizaje.

Cada una de estas líneas *corresponde a cada uno de los objetivos específicos, y estructura los respectivos programas especializados*. Así, la propuesta pedagógica establece tres programas pedagógicos, el primero centrado en la formación de disposiciones más subjetivas y su praxis, el segundo en la formación y desarrollo de capacidades, y el tercero en el aprendizaje de nuevos conocimientos (véase el *cuadro 1: Programas, resultados y contenidos*). Toda vez que la formación no atiende el ámbito de la producción y el intercambio, no hemos considerado la implementación de un programa dirigido al aprendizaje de competencias. Así, *la evaluación de los aprendizajes se realiza de acuerdo con las características de estos* (véase el *cuadro 5: Criterios básicos de evaluación*).

Por sus contenidos, estos programas son complementarios, aunque *el primero desempeña el papel de eje articulador*. Esta complementariedad nos permite construir contextos de experiencia educativa *según las situaciones críticas* consideradas en el primer programa. Así, se configuran *unidades didácticas transversales* a los tres programas, integrando convenientemente a diversos *contenidos* de aquellos, creando las ventajas de una sinergia pertinentemente situada en los contextos formativos más enriquecedores y potenciando el

aporte de la formación de las disposiciones más subjetivas (primer programa). Finalmente, estas unidades didácticas transversales se desarrollan en una secuencia que conforman el conjunto de la experiencia pedagógica de la propuesta (véase el *cuadro 2: Situaciones críticas y unidades didácticas transversales*, el *cuadro 3: Secuencia de unidades didácticas transversales* y el *cuadro 4: Tabla de didácticas*).

Las diferencias de los sujetos del aprendizaje y su distinción según las variables identificadas, permiten desarrollar las experiencias formativas según estas condiciones. De esta manera, para los distintos procesos pedagógicos y didácticos, se establece una atención por grupos de trabajo conformados según las características socioculturales, etarias y de género de los sujetos.

Otras condiciones y perspectivas

El proceso pedagógico estructurado de formación de dirigentes y líderes requiere de *una actividad de seguimiento en el campo* de los sujetos del aprendizaje. Esta se realiza por medio de talleres de evaluación y retroalimentación, tomando como eje su experiencia de liderazgo, tanto durante el desarrollo mismo del proceso formativo como después del curso. Los talleres preferentemente reúnen a los líderes (mujeres y varones) de una misma zona, lo que contribuye a un análisis compartido según condiciones de experiencia semejantes y abre la perspectiva de la articulación de sus propuestas y experiencias, según las mismas iniciativas de los sujetos. Además, esta forma zonal de seguimiento favorece el uso más eficiente de los recursos.

Un aspecto crítico en la formación intercultural es la cuestión de la apropiación de la propuesta por los actores sociales a los que está dirigida. Se comprende que ello no es solo un indicador del cumplimiento de los objetivos, sino también una condición de la continuidad y enriquecimiento intercultural de la propuesta. Dadas la peculiar y actual configuración de las relaciones entre las organizaciones del campesinado quechua y su filiación cultural indígena, una condición para la apropiación de la propuesta por ellas es el cambio de estas relaciones, que no solo depende de la formación intercultural de sus dirigencias. Aunque no disponemos aún de una estrategia concreta en esta dirección, un primer paso imprescindible es la incorporación de estas organizaciones regionales en la

discusión, seguimiento y evaluación de la experiencia. Con este fin, hemos formado recientemente un Consejo Consultivo Educativo con la participación orgánica de los más importantes gremios y asociaciones de rondas de la región.

La investigación académica es un soporte indispensable de una propuesta pedagógica intercultural (asunto sobre el que ha insistido acertadamente la experiencia del FORMABIAP). Como hemos visto en esta presentación, la pedagogía intercultural pone en acto determinadas *hipótesis de trabajo* sobre los sujetos del aprendizaje, sus condiciones históricas y actuales, y las dinámicas intra e intersubjetivas que sustentan su aprendizaje. Estas hipótesis provienen evidentemente de la investigación académica, que debe construir una metodología de diálogo intercultural en su desarrollo. Sin embargo, *el diálogo intercultural* se realiza también en las estructuras del mismo proceso pedagógico, produciendo un conocimiento invaluable que enriquece estas hipótesis y sustenta su reelaboración. Aquí es decisivo el concepto de *zona de desarrollo próximo*, que hemos discutido y desarrollado específicamente para nuestros fines, pues permite el desarrollo de las hipótesis en relación con las tendencias y procesos de crecimiento y transformación intercultural de los sujetos. Además, mediante este diálogo, las hipótesis del proceso pedagógico adquieren un sentido intercultural y dejan de pertenecer solo al equipo docente especializado, porque los mismos sujetos del aprendizaje se apropian de ellas, las reelaboran y son asimismo *coeducadores*. Así, el diálogo intercultural se convierte en *una pedagogía investigativa*. La metodología de esta pasa por el registro de los discursos de los sujetos indígenas y la construcción de una base de datos (bilingüe, en nuestro caso), y el subsiguiente trabajo interpretativo, académico e intercultural.

Nuestra propuesta no ha desarrollado aún *el aspecto cultural* comprendido en *el bilingüismo* de la experiencia. Aunque el diálogo intercultural se realiza principalmente en el idioma indígena y solo complementariamente en castellano (el idioma del curso es el quechua y las intervenciones en castellano son siempre traducidas a esta lengua), como es sabido, la construcción cultural en cualquier idioma no solo involucra la semántica de esta (sistémica y pragmática), sino también a las mismas estructuras lingüísticas. Además, las relaciones idiomáticas son asimismo relaciones culturales e implican procesos sociolingüísticos, que deben ser adecuadamente considerados (Howard 2007). Por lo tanto, un campo de desarrollo que está pendiente en nuestra investigación

y propuesta pedagógica es el estudio especializado del quechua y de las relaciones sociolingüísticas y, en este sentido, la denominación de *bilingüe* de nuestra propuesta es solo parcial.

Cuadro 1
Programas, resultados y contenidos (1)

Programa de reconocimiento democrático	
Objetivo específico: Los líderes indígenas quechuas, mujeres y varones, incorporan los códigos del reconocimiento intercultural en la formación y posicionamiento de su agencia y en sus relaciones de género.	
Resultados	Contenidos
1. Los participantes han visualizado los sistemas culturales indígenas y producido una valoración crítica de su importancia en su formación.	1.1 Reconocimiento de la identidad cultural compartida de los participantes (mujeres y varones): la comunidad como <i>locus</i> de producción de los sistemas culturales indígenas. 1.2 Enunciación y valoración de las categorías indígenas en la formación del sujeto y en las relaciones de género.
2. Los participantes han identificado y analizado críticamente los códigos de la discriminación cultural y su internalización.	2.1 Posición ante la actualidad histórica de los sistemas culturales indígenas: análisis crítico y enunciación del conflicto cultural. 2.2 Valoración de los proyectos personales de vida como proyectos socioculturales. 2.3 Identificación y valoración de las contradicciones de la adscripción campesina indígena a la modernización. 2.4 Identificación y análisis crítico de las diferentes formas de violencia simbólica, sus contextos e impactos en la subjetividad indígena.
3. Los participantes han identificado y analizado críticamente la discriminación de género.	Visualización de las relaciones de género: identidades, roles y relaciones de poder. Identificación y análisis crítico de las formas y contextos de la discriminación de género.
4. Los participantes formulan y emprenden estrategias y actividades de liderazgo intercultural, con perspectiva de género.	4.1 Elaboración de propuestas de estrategias y actividades de liderazgo intercultural, con perspectiva de equidad de género. 4.2 Seguimiento, análisis crítico y retroalimentación de las experiencias emprendidas.

Cuadro 1
Programas, resultados y contenidos (2)

Programa de comunicación intercultural	
Objetivo específico: Los líderes indígenas quechuas, mujeres y varones, forman y desarrollan capacidades de comunicación intercultural, incorporando la perspectiva de género.	
Resultados	Contenidos
1. Las participantes han aprendido los conceptos y esquemas básicos de la comunicación y el diálogo intercultural, visualizando las relaciones de género.	Contexto de comunicación: actores, género, discursos, relaciones y procesos. Polifonía del discurso: voces, género y sistemas semánticos. Contexto de dominación cultural: sistemas semánticos dominante y subalterno. Discriminación cultural y de género: sus códigos. El diálogo intercultural: contexto, actores, género, discursos y procesos característicos. El proceso de resolución democrática de los conflictos.
2. Las participantes identifican, valoran y ejercitan las capacidades de comunicación y diálogo intercultural, visualizando el papel de las mujeres.	2.1 Comunidad de aprendizaje: propuestas y realización de experiencias pedagógicas de comunicación y diálogo intercultural. 2.3 Propuestas y realización de experiencias pedagógicas de solución democrática de conflictos.

Cuadro 1
Programas, resultados y contenidos (3)

Programa de historia, cultura y sociedad	
Objetivo específico: Los líderes indígenas quechuas, mujeres y varones, poseen conocimientos que les permiten situar su experiencia en el proceso histórico de desarrollo del conflicto cultural y de construcción de la democracia peruana.	
Resultados	Contenidos
1. Los participantes reconocen el lugar y el papel de las comunidades campesinas indígenas en la historia peruana.	La comunidad campesina indígena como actor en la historia peruana; sus conquistas democráticas. Hitos históricos de la modernización y democratización del país; lugar y papel del campesinado indígena.
2. Los participantes elaboran conceptos y esquemas de análisis sobre las relaciones culturales en la modernidad.	2.1 Cultura. 2.2. La cultura campesina indígena en los Andes surperuanos. 2.3 El quechua y la cultura campesina indígena. 2.4 Modernidad y modernización. 2.5 El conflicto cultural en la modernización. 2.6 Aspectos sociolingüísticos del conflicto cultural. 2.7 Ecología política de los sistemas culturales indígenas en la modernización. 2.8 Integración nacional, discriminación étnica y conflicto cultural.
3. Los participantes construyen una visión informada y crítica sobre la agencia campesina indígena y la democracia intercultural.	3.1 El sistema democrático moderno. 3.2 Una propuesta sobre la democracia intercultural en la modernidad reciente. 3.3 El desarrollo del sistema de los derechos indígenas.

Cuadro 2
Situaciones críticas y unidades didácticas transversales (1)

Situación crítica	Meta de la unidad educativa	Contenidos		
		Programa reconocimiento	Programa comunicación	Programa historia y cultura
1. Reconocimiento de la identidad comunitaria.	Los participantes han reconocido a la comunidad como <i>locus</i> de su cultura y producción de su agencia.	1.1 Identidad cultural compartida.	2.1 Comunidad de aprendizaje. Contexto de comunicación: actores, género, discursos, relaciones y procesos.	1.1 La comunidad campesina indígena como actor en la historia peruana; sus conquistas democráticas.
2. Reconocimiento de las tradiciones culturales indígenas en la comunidad y en la vida personal.	Los participantes han desarrollado procesos de reconocimiento como sujetos socioculturales quechuas.	2.1. Posición ante la actualidad histórica de los sistemas culturales indígenas: enunciación del conflicto cultural. 2.2 Valoración de los proyectos personales de vida como proyectos socioculturales.	Polidfonía del discurso: voces, género y sistemas semánticos.	1.2 Hitos históricos de la modernización y democratización del país; lugar y papel del campesinado indígena. 2.1 Cultura 2.2. La cultura campesina indígena en los Andes surperuanos. 2.3 El quechua y la cultura campesina indígena.
3. La escuela.	Los participantes han reconocido los aportes de, límites y contradicciones de su estrategia histórica de adscripción a la modernización.	2.3 Identificación y valoración de las contradicciones de la adscripción campesina indígena a la modernización.	Contexto de dominación cultural: sistemas semánticos dominante y subalterno.	2.4 Modernidad y modernización. 2.5 El conflicto cultural en la modernización. 2.6 Aspectos sociolingüísticos del conflicto cultural.

Cuadro 2
Situaciones críticas y unidades didácticas transversales (2)

Situación crítica	Meta de la unidad educativa	Contenidos		
		Programa reconocimiento	Programa comunicación	Programa historia y cultura
4. Violencia de género.	Los participantes han elaborado significados interculturales de bienestar, dignidad personal y equidad de género.	<p>1.3 Enunciación y valoración de las categorías indígenas en la formación del sujeto y en las relaciones de género.</p> <p>3.1 Visualización de las relaciones de género: identidades, roles y relaciones de poder.</p> <p>3.2 Identificación y análisis crítico de las formas y contextos de la discriminación de género.</p>	Discriminación cultural y de género: sus códigos El diálogo intercultural: contexto, actores, género, discursos y procesos característicos.	3.1 El sistema democrático moderno.
5. Marginación y pobreza.	Los participantes han reconocido las condiciones históricas de su marginación social, reflexionando sobre su integración cultural en la sociedad peruana.	<p>2.4 Identificación y análisis crítico de las diferentes formas de violencia simbólica, sus contextos e impactos en la subjetividad indígena.</p>	<p>1.6 El proceso de resolución democrática de los conflictos.</p> <p>2.3 Propuestas y realización de experiencias pedagógicas de solución democrática de conflictos.</p>	2.7 Ecología política de los sistemas culturales indígenas en la modernización.

Cuadro 2
Situaciones críticas y unidades didácticas transversales (3)

Situación crítica	Meta de la unidad educativa	Contenidos		
		Programa reconocimiento	Programa comunicación	Programa historia y cultura
6. Formación social de la discriminación.	Los participantes desarrollan capacidades interculturales para apropiarse de los códigos culturales de producción de la ciudadanía.	4.1 Elaboración de propuestas de estrategias y actividades de liderazgo intercultural, con perspectiva de equidad de género. 4.2 Seguimiento, análisis crítico y retroalimentación de las experiencias emprendidas [Poscurso].	2.3 Propuestas y realización de experiencias pedagógicas de solución democrática de conflictos.	2.8 Integración nacional, discriminación étnica y conflicto cultural. 3.2 Una propuesta sobre la democracia intercultural en la modernidad reciente. 3.3 El desarrollo del sistema de los derechos indígenas.

Cuadro 3
Secuencia de unidades didácticas transversales

UNIDAD DIDÁCTICA 1: EL ARRAIGO CULTURAL DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS	
Meta educativa	Estrategia pedagógica
<p>Los participantes han reconocido a la comunidad como <i>locus</i> de su cultura y producción de su agencia.</p>	<p>La estrategia se centra en la formación de la comunidad de aprendizaje basada en el reconocimiento intersubjetivo y en la construcción de metas comunes. La primera unidad didáctica asienta el proceso pedagógico en la experiencia comunal.</p> <p>Comunidad de aprendizaje. Se realizan didácticas de reconocimiento personal e interpersonal. Identidad cultural compartida. Se visualiza el origen comunal de los participantes y la peculiaridad de la comunidad cultural comunitaria, que dan inicio a procesos de reconocimiento de la identidad cultural indígena. Ello evidencia, asimismo, la orientación pedagógica principal del curso. Didácticas de mapa de la comunidad, río de la vida, hitos históricos de la comunidad y línea de base de los participantes.</p> <p>La comunidad campesina indígena como actor en la historia. El equipo especializado propone una historia de las comunidades en el seno del proceso histórico peruano, con énfasis en la peculiaridad étnica y cultural de su agencia, y en sus conquistas democráticas. Se realiza una exposición dialogada. Posteriormente, los participantes presentan la producción de agencias campesinas indígenas como las rondas campesinas y experiencias de posicionamiento municipal. Didácticas de exposición dialogada, visualización de videos e intervención de los <i>yachaysapakuna</i>.</p> <p>Contexto de comunicación: exposición dialogada.</p> <p>Consenso ético-pedagógico. Se construyen los acuerdos estratégicos y prácticos para el desarrollo del curso y se definen los compromisos de cada participante, sus comunidades, el equipo especializado y la institución promotora. Didáctica de formación de consensos.</p>

UNIDAD DIDÁCTICA 2
LOS SUJETOS SOCIOCULTURALES QUECHUAS

Meta	Estrategia pedagógica
<p>Los participantes han desarrollado procesos de reconocimiento como sujetos socioculturales quechuas.</p>	<p>La estrategia pedagógica consiste en visualizar los diferentes discursos comunales sobre la actualidad de su cultura y enunciar la posición personal respecto a esa, avanzando en la construcción de las representaciones propias de los participantes como sujetos socioculturales (hipotéticamente) en conflicto.</p> <p>Comunidad de aprendizaje. Se realizan didácticas de reconocimiento personal e interpersonal y formación de consensos.</p> <p>Actualidad histórica de la cultura indígena. Presentación de la sabiduría tradicional indígena por los <i>yachaysapakuna</i> y enunciación por estos de la valoración (o no valoración) actual de aquella en las comunidades. Posición personal de los participantes respecto a esta situación y enunciación del conflicto cultural. Se realizan las didácticas de visualización de videos, intervención de <i>yachaysapakuna</i> y los tres tiempos.</p> <p>Hitos históricos de la modernización del país. Los participantes se reconocen como actores en estos procesos (tomas de tierras, emigraciones y escolarización). Exposición dialogada.</p> <p>Los proyectos personales como discursos socioculturales. Los participantes enuncian sus proyectos personales/familiares y los relacionan con los sistemas culturales tradicionales, analizando sus adscripciones. Se realiza la didáctica de proyecto personal.</p> <p>Polyfonía del discurso. Los participantes identifican las distintas voces de un discurso y sus sistemas semánticos de referencia. Análisis de discursos.</p> <p>Conceptos de cultura y cultura indígena. El quechua en la cultura campesina indígena. Presentación analítica de la adscripción del sujeto indígena a la tierra y a la comunidad, con énfasis en la ecología de sistemas de alta montaña. Aspectos relevantes de las relaciones entre el quechua y la cultura campesina indígena en los Andes surperuanos. Exposición dialogada.</p>

UNIDAD DIDÁCTICA 3
AGENCIA CAMPESINA INDÍGENA Y MODERNIZACIÓN POST COLONIAL

Meta	Estrategia pedagógica
<p>Los participantes han reconocido los aportes, límites y contradicciones de su estrategia histórica de adscripción a la modernización.</p>	<p>Con el fin de profundizar en la (auto) representación de los participantes como actores sociales, se identifica la estrategia histórica de adscripción a la modernización poscolonial y personal/familiar, producida por los sujetos quechuas, y se analizan sus condiciones reales, sus logros y su lado oscuro: la persistencia de la discriminación étnica y de la marginación social.</p> <p>Comunidad de aprendizaje. Se realizan didácticas de reconocimiento personal e interpersonal.</p> <p>Contextos de dominación cultural: sistemas semánticos dominantes y subalternos. Análisis de discursos.</p> <p>Identificación de las contradicciones de la adscripción en contextos críticos específicos. Los participantes enuncian sus proyectos personales/familiares de realización en contextos particulares de su praxis social. Estos contextos se revelan en sus contradicciones y originan la expresión del desasosiego que produce la pobreza, la anomia y la vulnerabilidad de los participantes ante diferentes formas de violencia. Se plantean las preguntas sobre la efectividad de su ciudadanía. Didáctica de identificación de los contextos críticos de su experiencia social. Intervención de <i>yachaysapakuna</i>.</p> <p>Modernidad y modernización. El conflicto cultural en la modernización. Aspectos sociolingüísticos del conflicto cultural. Aprendizaje de los conceptos que permiten profundizar conceptualmente la experiencia formativa anterior. Exposición dialogada.</p> <p>Comunidad de aprendizaje. Se propone que los participantes discutan en sus esferas comunales acerca de nuevas estrategias personales/familiares y comunitarias de reconocimiento. Didáctica de formación de consensos.</p>

UNIDAD DIDÁCTICA 4
VULNERABILIDAD Y RECONOCIMIENTO

Meta	Estrategia pedagógica
<p>Los participantes han elaborado significados interculturales de bienestar, dignidad personal y equidad de género.</p>	<p>La estrategia pedagógica consiste en afrontar inter e intrasubjetivamente el contexto crítico de la violencia en sus diferentes formas, con el despliegue de experiencias y la propuesta de nuevos esquemas de interpretación, con el fin de consolidar los procesos de reconocimiento como condición de la formación del sujeto.</p> <p>Comunidad de aprendizaje. Se realizan didácticas de reconocimiento personal e interpersonal, con énfasis en el proceso de formación del sujeto.</p> <p>Categorías indígenas del reconocimiento en la formación del sujeto. A partir del trabajo previo de los participantes en sus esferas comunitarias (posunidad didáctica 3), se reconocen las categorías indígenas de bienestar, dignidad personal y de género en la formación del sujeto, enunciando los sentidos más profundos de la ética cultural indígena. Intervención de <i>yachaysapakuna</i>.</p> <p>Visualización de las relaciones de género. Didácticas de reconocimiento personal e interpersonal, con énfasis en las relaciones de género.</p> <p>Discriminación cultural y de género: sus códigos. Exposición dialogada.</p> <p>Identificación y análisis crítico de las formas y contextos de la discriminación de género. Didácticas de reconocimiento personal e interpersonal, con énfasis en los códigos de discriminación de género.</p> <p>El diálogo intercultural: exposición dialogada, como espacio de aprendizaje de nuevos esquemas de reconciliación y de reelaboración de la experiencia intersubjetiva anterior.</p> <p>El sistema democrático moderno: exposición dialogada, relacionando los contextos concretos del diálogo intercultural con los sistemas institucionales y de reconocimiento subjetivo de la democracia moderna.</p> <p>Identificación y análisis del régimen político democrático, de sus condiciones societales y de los límites del democratismo universal abstracto.</p>

UNIDAD DIDÁCTICA 5
LA CULTURA INDÍGENA EN LA MODERNIDAD RECIENTE

Meta	Estrategia pedagógica
<p>Los participantes han reconocido las condiciones históricas de su marginación social, elaborando una visión intercultural para su integración equitativa en la sociedad peruana.</p>	<p>La estrategia consiste en la deconstrucción de los conceptos etnocéntricos de “pobreza” y “desarrollo” (desarrollismo) a partir de una interpretación intercultural de la marginación social, elaborada desde la ecología política de los sistemas culturales indígenas en la modernización. Con este fin, se construye primero el contexto crítico de la violencia simbólica inscrita en la marginación y social, en sus diversas formas, y se integra el aprendizaje y la experiencia de resolución democrática del conflicto, como soporte intersubjetivo, introduciendo la propuesta de democracia intercultural.</p> <p>Comunidad de aprendizaje. Se realizan didácticas de reconocimiento personal e interpersonal.</p> <p>Identificación y análisis crítico de las diferentes formas de violencia, sus contextos e impactos en la subjetividad indígena: se reconocen las formas de violencia familiar e intracomunal, y de la discriminación y el racismo en sus contextos característicos, y la desestructuración actual de la etnicidad indígena en las esferas de la familia y la comunidad. A partir de aquí, la persona reconoce los impactos inter e intrasubjetivos sufridos. Identificación de las formas y contextos críticos de la violencia.</p> <p>El proceso de resolución democrática de los conflictos: aprendizaje cognitivo, didáctica de exposición dialogada.</p> <p>Propuestas y realización de experiencias pedagógicas de solución democrática de conflictos. Experiencia de resolución de conflictos.</p> <p>Ecología política de los sistemas culturales indígenas quechuas. Reconocimiento de la especificidad ecológica de alta montaña tropical de la tradición cultural indígena quechua. Situación de los agroecosistemas campesinos indígenas en la modernización. Visualización y análisis de las condiciones de asimetría, desestructuración y conflicto cultural de los sistemas productivos y de intercambio indígenas en la modernización poscolonial.</p> <p>Potencialidades de los sistemas culturales indígenas en la sociedad peruana. Exposición dialogada. Intervención de los <i>yachaysapakuna</i>.</p>

UNIDAD DIDÁCTICA 6
SUBALTERNIDAD POLÍTICA Y CIUDADANÍA INTERCULTURAL

Meta	Estrategia pedagógica
<p>Los participantes estructuran los aprendizajes realizados, reelaborando los significados de ciudadanía y formulando estrategias nuevas de posicionamiento intercultural.</p>	<p>La estrategia consiste en aportar una reflexión nueva sobre la democracia intercultural y el sistema de los derechos indígenas y en promover la formulación de nuevas estrategias y actividades de posicionamiento intercultural por los participantes, afirmando también la formación de sus capacidades de elaboración democrática de los conflictos.</p> <p>Propuestas y realización de experiencias pedagógicas de solución democrática de los conflictos: a partir de la experiencia de los líderes (mujeres y varones) en la formación social de la discriminación, se analizan formas alternativas de agencia. Didáctica de dramatización de la agencia campesino-indígena.</p> <p>Integración nacional, discriminación étnica y conflicto cultural: exposición dialogada e intervención de los <i>yachaysapakuna</i>.</p> <p>Propuesta sobre la democracia peruana intercultural. Presentación de una visión programática de la democracia intercultural por el equipo de especialistas. Exposición dialogada e intervención de los <i>yachaysapakuna</i>.</p> <p>El desarrollo del sistema de los derechos indígenas. Exposición dialogada y análisis crítico por los participantes.</p> <p>Elaboración de propuestas de estrategias y actividades de liderazgo intercultural, con perspectiva de equidad de género: Didáctica de formación de consensos, con énfasis en la socialización de las propuestas de iniciativas de los participantes y en los acuerdos para el seguimiento.</p>

Cuadro 4

Tabla de didácticas⁷⁰

Nombre	Desarrollo	Referencia
Reconocimiento personal e interpersonal	<p>Con todos los participantes, se forma un solo grupo o grupos diferenciados al azar, cuyo número puede ir creciendo o decreciendo paulatinamente.</p> <p>Se realizan ejercicios de confianza afectiva y discursiva mutua, con énfasis en la expresión corporal e intercorpórea, con el fin de producir un momento intersubjetivo asertivo previo.</p> <p>Los participantes enuncian de forma verbal y no verbal, sus características personales e interpersonales, estados afectivos, gustos o percepciones, recurriendo a metáforas, historias o símbolos, según su zona de desarrollo próximo y el momento intersubjetivo creado durante la experiencia educativa.</p> <p>Los participantes producen narrativas (verbales o no verbales) sobre la alteridad subjetiva de sus compañeros o compañeras de "comunidad de aprendizaje (nombre, características personales, estados afectivos, percepciones o gustos). El texto oral o representativo debe dar cuenta del "descubrimiento", "aprecio" o "interés" que se tiene por el otro.</p> <p>Cada grupo realiza trabajos cooperativos e intersubjetivos de comunicación y de definición de guiones y estrategias de sus miembros, para posicionarse frente a otros grupos dentro de la dinámica de un juego que tiene un objetivo pedagógico concreto.</p> <p>Diálogo sobre los significados del reconocimiento, como confianza, comunicación, cooperación y manifestaciones de aprecio y amistad.</p>	Unidades didácticas transversales 1, 2, 3, 4 y 5
Formación de consensos	Identificación de necesidades y expectativas reconocidas socialmente (por todos los actores de la comunidad de aprendizaje).	Unidades didácticas 1, 2, 3, 5 y 6
Línea de base de los participantes	<p>Formulación de propuestas y diálogo dirigido para establecer los puntos donde hubiese consenso y diseño. Determinación de los puntos del consenso y formulación de compromisos, reconocidos socialmente.</p> <p>Esta estrategia especializada tiene como objetivo la identificación de los lugares de enunciación y los estados subjetivos característicos de los sujetos del aprendizaje en un contexto dado, y atraviesa el conjunto de la experiencia. Pero, su sistematización, como trabajo de gabinete, será realizada después de la primera experiencia educativa.</p>	Unidad didáctica 1

⁷⁰ Esta tabla se encuentra actualmente en revisión por el equipo educativo.

Exposición dialogada	Exposición especializada de algunos contenidos de la unidad didáctica a partir del proceso de diálogo o de producción de conocimientos con los participantes, donde los discursos se exponen a la crítica y a la reelaboración intercultural. Precisión de los puntos críticos, problemas o preguntas para la reflexión, surgidos de la exposición dialogada. Trabajos grupales de reflexión con respecto a las preguntas o cuestiones construidas durante y después de la exposición. Presentación, en plenaria, de los trabajos grupales.	Unidades didácticas 1, 2, 3, 4, 5 y 6
Intervención de <i>yachaysapakuna</i>	Los <i>yachaysapakuna</i> preparan una representación (dramatización) o exposición oral (cuentos o testimonios) de sus sistemas semánticos a partir de su memoria cultural indígena quechua y en el marco del momento intersubjetivo de la experiencia educativa. Presentación de los <i>yachaysapakuna</i> y diálogo entre todos los actores de la comunidad de aprendizaje.	Unidades didácticas 1, 2, 3, 4, 5 y 6
Visualización de videos	Presentación de materiales audiovisuales polifónicos y polisémicos que, en muchos casos, cuenta con la participación de los propios <i>yachaysapakuna</i> . Diálogo sobre los significados puestos en acto por el video.	Unidades didácticas 1 y 2
Mapa de la comunidad	Elaboración de los participantes (por comunidades, por provincias o por regiones) de los mapas de sus comunidades, en un intento por representarse como sujetos adscritos a la tierra y a la entidad comunitaria, y por representar su mundo, sus sistemas socioculturales y, eventualmente, sus conquistas democráticas en el espacio. Socialización de los mapas de comunidades y reconocimiento del <i>locus</i> ecológico de cada sujeto.	Unidad didáctica 1
Río de la vida	Trabajo introspectivo y retrospectivo de cada participante sobre su propia vida, seleccionando algunos hitos o momentos importantes de su historia individual, familiar o comunal, que podrán ser narrados o representados verbalmente o a través de gráficos o ilustraciones. Presentación del trabajo individual en grupos, luego de haber establecido, como momento preparatorio, consensos básicos de reconocimiento y de haber previsto estrategias de resiliencia y contención grupal.	Unidad didáctica 1
Hitos históricos de la comunidad	Los participantes presentan los momentos históricos de sus comunidades (según sus memorias culturales, sus lugares de enunciación y sus prácticas discursivas). Exposición dialogada sobre la especificidad histórica de cada comunidad y del lugar en ella del sujeto de la enunciación.	Unidad didáctica 1
Los tres tiempos de los sujetos socioculturales	Elaboración de un gráfico en el suelo sobre las tres franjas correspondientes a los tiempos socioculturales propuestos por los <i>yachaysapakuna</i> : <i>ñawpaq tiempo</i> (tiempo de ayer o cultura indígena), <i>chawpi tiempo</i> (tiempo transicional o intermediación entre las tramas discursivas de la modernización y los sistemas de significados propiamente indígenas) y <i>kunan tiempo</i> (tiempo actual o adscripción a la modernización). Ubicación de los sujetos en cada franja y reconocimiento de sus lugares de enunciación Diálogo, en plenaria, sobre los significados de la "ubicación" de cada sujeto, entendida como una "práctica discursiva".	Unidad didáctica 2

Proyecto personal	Los especialistas proponen algunas preguntas que tienen como objeto inducir al sujeto a enunciar su proyecto individual o sus perspectivas a corto o a largo plazo. Socialización de los proyectos individuales en grupos pequeños o en plenaria. Diálogo dirigido sobre la relación entre las adscripciones de los sujetos y sus tradiciones.	Unidad didáctica 2
Identificación de los contextos críticos de experiencia social	En grupos, los participantes identifican escenarios concretos (a menudo problemáticos) de su experiencia social, de modo tal que sitúan, en ciertos contextos críticos, los significados generales o abstractos de su experiencia cultural. En plenaria, los integrantes de cada grupo presentan, expositivamente, las características de esos contextos críticos o, en todo caso, construyen y presentan dramatizaciones. Todos los integrantes dialogan sobre las "situaciones tipo o determinantes", más o menos compartidas, de la experiencia social, sugeridas por las exposiciones o las dramatizaciones.	Unidad didáctica 3
Identificación de las formas y contextos críticos de la violencia	En grupos pequeños, cada participante ofrece un testimonio sobre su experiencia social de la violencia, recibiendo el reconocimiento y el soporte emocional del grupo. Guiados por los especialistas, los integrantes del grupo dialogan sobre las "situaciones tipo o determinantes" de la experiencia social de la violencia, más o menos compartidas por todos ellos.	Unidad didáctica 5
Proyectos familiares/comunales	Los participantes enuncian sus proyectos familiares y comunales en tres líneas de significado: los proyectos de nuestros padres o antepasados, nuestros proyectos como padres de familia o dirigentes y los proyectos de nuestros hijos o de las futuras generaciones. Diálogo general sobre la relación entre las adscripciones y las tradiciones.	Unidad didáctica 5
Dramatización de la agencia campesino indígena	En grupos, los participantes elaboran dramatizaciones sobre los contextos específicos de la experiencia social del campesinado indígena Diálogo sobre los significados puestos en acto durante las representaciones, así como sobre las sensaciones o impresiones provocadas por aquellas.	Unidad didáctica 6
Análisis de discursos	A partir de los enunciados de los participantes sobre temas claves, identificación y análisis de la diversidad de voces en los enunciados, sistemas de referencia, significados implícitos, polisemia de términos importantes y fracturas semánticas.	Unidades didácticas 2 y 3
Experiencia de resolución de conflictos	Selección de conflictos significativos y concretos por los participantes. Formación de grupos de trabajo por los participantes, con atención al género y edad. Dramatización del procedimiento de resolución de conflictos por cada grupo. Socialización de los sociodramas. Análisis y conclusiones del taller.	Unidad didáctica 5

**Cuadro 5:
Criterios básicos de evaluación**

Logros		Criterios de evaluación	
		Desarrollo	Comportamientos
Objetivos		Indicador directo	Indicador indirecto
General			X
Específicos	X		X
Conocimientos	X		
Capacidades			X
Competencias		X	
Disposiciones más subjetivas	X		X

Bibliografía

- ALBERTI, Giorgio y Enrique MAYER (comp.)
1974 *Reciprocidad e intercambio en los Andes peruanos* Lima: IEP.
- ALBÓ, Xavier
1995 “El resurgir de la identidad étnica: desafíos prácticos y teóricos”. En: Jorge Klor de Alva, Gary H. Gossen, Miguel León Portilla y Manuel Gutiérrez Estévez (eds.) *De palabra y obra en el Nuevo Mundo* vol. 4. Madrid: Siglo XXI.
- ANSIÓN, Juan
1992 “Acerca de un irritante debate entre antropólogos del norte. Comentarios al artículo de O. Starn”. En: *Allpanchis*, Año XXIII, N° 39. Cusco.
- ARGUEDAS, José María
1987^a *Formación de una cultura nacional indoamericana*. México: Siglo XXI Editores.
- ARGUEDAS, José María, Jorge BRAVO BRESANI, Alberto ESCOBAR, Henri FAVRE; José MATOS MAR, José Miguel OVIEDO, Aníbal QUIJANO, y Sebastián SALAZAR BONDY
2000 “La Mesa Redonda sobre ‘Todas las sangres’ del 23 de junio de 1965”. En: Guillermo Rochabrún (ed.) *La Mesa Redonda sobre ‘Todas las Sangres’ del 23 de junio de 1965*. Lima: IEP, PUCP.
- ARROYO, Juan y Marina Irigoyen
2005 *Desafíos de la democracia participativa local en la descentralización. Una lectura a partir de doce experiencias*. Lima: CARE Perú y DFID.

- BAJTÍN, Mijail
1986 [1979] *Problemas de la poética de Dostoievski*. México, Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- BARRANTES, Roxana y Javier IGUÍÑIZ
2004 *Balance y agenda de la investigación económica y social en el Perú. Versión en proceso de edición*. Lima: CIES.
- BARTH, Fredrik
1976 [1969] "Introducción". En: Barth, Frederik (comp.) *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BEBBINGTON, Anthony y Leonith HINOJOSA
2007 "Conclusiones: minería, neoliberalización, reterritorialización en el desarrollo rural". En: Anthony Bebbington (ed.), *Minería, movimientos sociales y respuestas campesinas. Una ecología política de transformaciones territoriales*. Lima: IEP, CEPES.
- BERBAUM, Jean
1996 [1984] *Aprendizaje y formación. Una pedagogía por objetivos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BROWN, Anna, Kathleen METZ, y Joseph Campione
2000 "La interacción social y la comprensión individual en una comunidad de aprendizaje: la influencia de Piaget y de Vygotsky". En: Anastasia Tryphon y Jacques Vonèche (comps.), *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- BRIGIDO, Ana María
2006 *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- BUENO SAAVEDRA, Ramiro
2007 "Estado boliviano, autonomías y derechos indígenas". En: Rene Orellana, Carlos Laruta, Ramiro Bueno y Mario Galindo, *Visión sobre autonomías indígenas*. La Paz: USAID, CEBEM y IRI.
- CAMINO, Alejandro, Jorge RECHARTE y Pedro BIDEGARAY
1985 "Flexibilidad calendárica en la agricultura tradicional de las vertientes orientales de los Andes". En Heather Lechtman y Ana María Soldi (selección y preparación), *La tecnología en el mundo andino. Runakunap kawsayninkupaq rurasqankunaqa*. Tomo I. México: UNAM.

CALLA ORTEGA, Ricardo

1993 "Hallu hayllisa huti. Identificación étnica y procesos políticos en Bolivia". En: Alberto Adriánzen *et al.*, *Democracia, etnicidad y violencia política en los países andinos*. Lima: IEP, IFEA.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN (CVR)

2003 *Informe Final*. Lima. <http://www.cverdad.org.pe/ifinal/index.php>, consulta el 17 de agosto 2008.

CONTRERAS, Carlos

1996 *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Lima: IEP.

COORDINADORA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA EN LOS ANDES (CCTA)

[1999] *La gestión de microcuencas. Una estrategia para el desarrollo sostenible en las montañas en el Perú. Propuesta*. Lima: CCTA, CCAIJO, Centro Ideas.

CORNEJO POLAR, Antonio

1996 "Una heterogeneidad no dialéctica: sujeto y discurso migrantes en el Perú moderno". En: *Revista Iberoamericana* Vol. LXII, N° 176-177.

1997 [1994] "Condición migrante e intertextualidad multicultural: El caso de Arguedas". En: Antonio Cornejo Polar, *Los universos narrativos de José María Arguedas*. Lima: Editorial Horizonte.

1999 *La formación de la tradición literaria en el Perú*. Lima: CEP.

COTLER, Julio

1976 [1968] "Haciendas y comunidades tradicionales en un contexto de movilización política". En: José Matos Mar (comp.), *Hacienda, comunidad y campesinado en el Perú*. Lima: IEP.

COTLER, Julio y Felipe PORTOCARRERO

1976 [1967] "Organizaciones campesinas en el Perú". En: José Matos Mar (comp.), *Hacienda, comunidad y campesinado en el Perú*. Lima: IEP.

CHIRINOS, Andrés

2001 *Atlas lingüístico del Perú*. Cusco: Ministerio de Educación, CBC.

DEGREGORI, Carlos Iván

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

1999 "Estado nacional e identidades étnicas en Perú y Bolivia". En: Kees Koonings y Patricio Silva (ed.). *Construcciones étnicas y dinámica sociocultural en América Latina*. Quito: Abya-Yala.

- 2000 "Panorama de la antropología en el Perú: del estudio del Otro a la construcción de un Nosotros diverso". En Carlos Iván Degregori (ed.), *No hay país más diverso: compendio de antropología peruana*, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- 2004^a *llave: desafíos de la gobernabilidad, la democracia y la descentralización*. Lima: Grupo Propuesta Ciudadana.
- 2004b "Desigualdades persistentes y construcción de un país de ciudadanos". En: *Cuestión de Estado*. N° 33/34. Lima.
- 2004c "Heridas abiertas, derechos esquivos: reflexiones sobre la Comisión de la Verdad y Reconciliación". En: Raynald Belay, Jorge Bracamonte, Carlos Iván Degregori, Jean Joinville Vacher (ed.), *Memorias en conflicto. Aspectos de la violencia política contemporánea*. Lima: Embajada de Francia en el Perú, IEP, IFEA, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

DEGREGORI, Carlos Iván, José CORONEL y Ponciano DEL PINO

- 1999 "Gobierno, ciudadanía y democracia: una perspectiva regional". En: John Crabtree y Jim Thomas (eds.), *El Perú de Fujimori: 1990-1998*. Lima: IEP, Universidad del Pacífico.

DE LA CADENA, Marisol

- 2004 *Indígenas mestizos. Raza y cultura en el Cusco*. Lima: IEP.

DEMÉLAS, Marie-Danielle

- 2003 [1992] *La invención política. Bolivia, Ecuador, Perú en el siglo XIX*. Lima: IFEA, IEP.

DOMÍNGUEZ, Rocío y Javier MONROE

- 2005 "Sistematización de la experiencia del FORMABIAP (1988-2004)". Manuscrito. Iquitos.

EARLS, John

- 1973 "La organización del poder en la mitología quechua". En: Juan Ossio (comp.), *Ideología mesiánica del mundo andino*. Lima: Edición de Ignacio Prado Pastor.
- 1989 *Planificación agrícola andina*. Lima: COFIDE, Universidad del Pacífico.
- 1992 "Viabilidad productiva de la comunidad andina". En: *Futuro de la comunidad campesina*. La Paz: HISBOL.

ELIAS, Norbert

- 1989 [1939] *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.

- FLORES GALINDO, Alberto
1986 *Buscando un inca: identidad y utopía en los Andes*. La Habana: Ediciones Casa de las Américas.
- FLORES OCHOA, Jorge
1977 “Pastores de alpacas en los Andes”. En: Jorge Flores Ochoa (comp.), *Pastores de puna. Uywamichiq punarunakuna*. Lima: IEP.
- FONSECA, César
1973 *Sistemas económicos andinos*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- FONSECA, César y Enrique MAYER
1988 *Comunidad y producción en la agricultura andina*. Lima: FOMCIENCIAS.
- FONTANILLE, Jacques
2001 [1998] *Semiótica del discurso*. Lima: Universidad de Lima; Fondo de Cultura Económica.
- FUENZALIDA, Fernando
1970 “Poder, raza y etnia en el Perú contemporáneo”. En: Fernando Fuenzalida, Enrique Mayer, Françoise Bourricaud y José Matos Mar, *El indio y el poder en el Perú*. Lima: Moncloa-Campodónico Editores.
1976 “Estructura de la comunidad de indígenas tradicional. Una hipótesis de trabajo”. En: José Matos Mar (comp.), *Hacienda, comunidad y campesinado en el Perú*. Lima: IEP.
- GARCÍA CASTAÑO, Javier; Pulido Moyano, Rafael; y Montes del Castillo, Ángel
1999 “La educación multicultural y el concepto de cultura” en García Castaño, Javier y Granados Martínez, Antolín (ed.) *Lecturas para educación intercultural* (Madrid: Trotta).
- GIDDENS, Anthony
1999 [1990] *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
2001 *Cultura, racionalidad y migración andina*. Lima: IEP.
- GOLTE, Jürgen y Marisol DE LA CADENA
1983 “La codeterminación de la organización andina” en *Allpanchis* (Cusco) 22.
- GONZALES DE OLARTE, Efraín
1994 *En las fronteras del mercado: economía política del campesinado en el Perú*. Lima: IEP.

- 1996 *El ajuste estructural y los campesinos*. Lima: IEP, Ayuda en Acción.
 2000 *Neocentralismo y neoliberalismo en el Perú*. Lima: IEP, Consorcio de Investigación Económica.

GOSE, Peter

- 1994 *Deathy Waters and Hungry Mountains. Agrarian Ritual and Class Formation in an Andean Town*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.

GRAMSCI, Antonio

- 1970 *Antología. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán*. México: Siglo XXI Editores.
 2003 *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Buenos Aires: Nueva Visión.

GROMPONE, Romeo

- 2005 "Notas sobre descentralización, relaciones Estado-sociedad y participación ciudadana". Foro: Balance y desafíos de la descentralización. Lima: Defensoría del Pueblo y Siembra Democracia.

GUZMÁN, Ingrid y Javier Monroe

- 2003 "Informe final de evaluación externa del FORMABIAP" (manuscrito). Lima, Iquitos: Ibis, FORMABIAP.

HALLIDAY, M. A. K.

- 1982 [1978] *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.

HEGEL, G. W. Friedrich

- 1999 [1821] *Principios de la filosofía del derecho o derecho natural y ciencia política*. Barcelona: Edhasa.

HERRERA, Javier

- 2002 *La pobreza en el Perú en 2001. Una visión departamental*. Lima: INEI, IRD.

HOBSBAWM, Eric

- 1998 *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
 2000 [1990] *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.

HOWARD, Rosaleen

- 2007 *Por los linderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes*. Lima: IEP, IFEA, PUCP.

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

LAPLANCHE, Jean y Jean-Bernard PONTALIS,
1996 [1967] *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.

LARUTA, Carlos Hugo
2007 "Autonomías indígenas viables". En: Rene Orellana, Carlos Laruta, Ramiro Bueno y Mario Galindo, *Visión sobre autonomías indígenas*. La Paz: USAID, CEBEM, IRI.

LEVI-STRAUSS, Claude
1964 [1962] *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.

LÓPEZ, Luis Enrique
1996 "No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación". En: Juan Godenzzi Alegre (comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas (CBC).

MALENGREAU, Jacques
1992 *Espacios institucionales en los Andes*. Lima: IEP.

MANRIQUE, Nelson
1988 *Yawar mayu. Sociedades terratenientes serranas 1879-1910*. Lima: IFEA, DESCO.

MARX, Karl
1976 [1953] *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (borrador) 1857-1858*. Madrid: Siglo XXI Editores.

MAYER, Enrique
2004 [2002] *Casa, chacra y dinero. Economías domésticas y ecología en los Andes*. Lima: IEP.

1994 [1993] "Recursos naturales, medio ambiente, tecnología y desarrollo". En: Oscar Dancourt, Enrique Mayer, Carlos Monge (ed.), *Perú el problema agrario en debate. SEPIA V*. Lima, Arequipa: SEPIA, Universidad Nacional San Agustín, CAPRODA.

MONROE, Javier
2004 "Mujeres campesinas quechuas, democracia e interculturalidad. La experiencia reciente del CADEP José María Arguedas en Chumbivilcas

(Cusco) y Cotabambas (Apurímac)” (manuscrito). Lima: Secretariado Rural Perú-Bolivia.

MONROE, Javier

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

MONROE, Javier y Fabrizio ARENAS

2003 “Política y educación interculturales: disyuntivas históricas y urgencias actuales”. En: Javier Monroe y Fabrizio Arenas, *Educación intercultural en la Sierra del Perú; guía didáctica del libro ¿Somos iguales?* Lima: CCTA.

MURRA, John V.

1975 *Formaciones económicas y políticas del mundo andino*. Lima: IEP.

1978 [1955] *La organización económica del Estado Inca*. México: Siglo XXI.

O'DONNELL, Guillermo

2003 “Democracia, desarrollo humano y derechos humanos”. En: Guillermo O'Donnell, Osvaldo Iazzetta y Jorge Vargas Cullell (comp.), *Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.

OMI, Michael y Howard WINANT

2002 “Racial formation”. En: Philomena Essed y David Theo Golberg (eds.), *Race Critical Theories. Text and Context*. Malde, Oxford, Victoria: Blackwell Publishing.

PAJUELO, Ramón

2005 *Municipalidades de centros poblados y conflicto local: las lecciones del caso de Ilave*. Lima: Asociación Servicios Educativos Rurales (SER).

PEÑALOZA RAMELLA, Walter

2003 *Los propósitos de la educación. Conocimientos. Capacitación para el trabajo y otras competencias. Actitudes. Vivencias valorativas*. Lima: Fondo Editorial Pedagógico de San Marcos.

PERALTA RUIZ, Víctor

1991 *En pos del tributo. Burocracia estatal, elite regional y comunidades indígenas en el Cusco rural (1826-1854)*. Cusco: Centro Bartolomé de Las Casas.

PERÚ. DEFENSORÍA DEL PUEBLO

2005 *Reporte N° 17. Conflictos entre población y autoridades o entidades públicas, conocidos por la Defensoría del Pueblo. Al 1 de agosto de 2005.* <<http://www.ombudsman.gob.pe/conflicto.php>>, consultada 18 de marzo 2007.

PONZIO, Augusto

1998 *La revolución bajtiniana. El pensamiento de Bajtín y la ideología contemporánea.* Madrid: Ediciones Cátedra; Universitat de València.

POPKEWITZ, Thomas

2001 “La producción de la razón y el poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales”. En: Esther Aguirre Lora (coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos.* México: Fondo de Cultura Económica.

QUIJANO, Aníbal

1980 *Dominación y cultura. Lo cholo y el conflicto cultural en el Perú.* Lima: Mosca Azul Editores.

RAMA, Ángel

2004 [1984] *La ciudad letrada.* Santiago de Chile: Tajamar.

REMY, María Isabel

2005 *Los múltiples campos de la participación ciudadana en el Perú. Un reconocimiento del terreno y algunas reflexiones.* Lima: IEP.

REYES, Graciela

1990 *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje.* Barcelona: Montesinos.

RICARD, Xavier

2006 “La cultura, un paradigma encubierto” (manuscrito). Cusco: CBC.

2007 *Ladrones de sombra. El universo religioso de los pastores del Ausangate (Andes surperuanos).* Lima: IFEA, CBC.

RODRIGO ALSINA, Miquel

1999 *La comunicación intercultural.* Rubí, Barcelona: Anthropos.

RÖSING, Ina

1994 “La deuda de ofrenda: un concepto central de la religión andina”. En: *Revista Andina*, Año 12, N° 1. Cusco: CBC.

SALOMON, Frank

1994 "La textualización de la memoria en América Andina: una perspectiva etnográfica comparada". En: *América Indígena*, vol. LIV, N° 4.

SANTONI RUGIU, Antonio

2001 "Escenarios: una aportación dramática a la historia de la educación". En: Esther Aguirre Lora (coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México: Fondo de Cultura Económica.

SENDÓN, Pablo

2004 "Parentesco y organización social en un pueblo del sur andino". Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires.

SILVA SANTISTEBAN, Rocío

2006 "Spivak, los subalternos y el Perú". En: *Hueso Húmero* N° 49.

THEIDON, Kimberly

2004 *Entre prójimos. El conflicto armado interno y la política de reconciliación en el Perú*. Lima: IEP.

TORRES SEOANE, Javier

2000 "Ciudadanía y Elecciones en el Perú". En: *La Pirámide Invertida: Proyecto Educación Electoral y Ciudadana 1998-1999. Memoria*. Lima: Asociación SER.

TORRES VITOLAS, Carlos

2002 *Comportamiento electoral peruano en las elecciones presidenciales del 2001. Una aproximación cuantitativa*. Lima: Asociación SER.

TRAPNELL, Lucy

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

UNESCO

1996 *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

VYGOTSKI, Lev

1979 [1978] *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

1995 [1986] *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

WIEVIORKA, Michel

2003 “Diferencias culturales, racismo y democracia”. En: Daniel Mato (coord.), *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*. (Caracas: FACES-UCV).

YEPES, Ernesto

1979 “Burguesía y gamonalismo en Perú”. En: *Análisis. Cuadernos de Investigación*, N° 7. Lima.

1992 *Economía y política. La modernización en el Perú del siglo XX. Ilusión y realidad*. Lima: Mosca Azul Editores.

ZANABRIA, Luz

2005 “Multas por nacer en casa y absurdos para demostrar la identidad. Los peruanos y peruanas que no existen para el Estado”. En: *Cuestión de Estado* N° 36.

ZUIDEMA, R. Tom

1989 *Reyes y guerreros. Ensayos de cultura andina*. Lima: FOMCIENCIAS.

Sobre el autor

Javier Monroe ha sido director y coordinador de investigación y propuesta pedagógica del Programa Colegio Andino del Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, donde fue docente y coordinador, entre los años 2005 y 2009, del Proyecto Amautas y Qollanas de formación intercultural de líderes campesinos quechuas.

Su trabajo de investigación y docencia ha prestado la mayor atención al diálogo intercultural dentro de la preocupación más amplia por la construcción de ciudadanía en los márgenes del Estado, habiendo publicado el libro *¿Somos Iguales? Un aporte al diálogo sobre la identidad cultural en las escuelas rurales de la Sierra* (2003, con Fabrizio Arenas) en el contexto de su colaboración con la Coordinadora de Ciencia y Tecnología en los Andes (CCTA). Entre otras publicaciones, es coautor del libro *La gestión de microcuencas: Una estrategia para el desarrollo sostenible de las montañas del Perú* (1999) y de *Educación electoral y ciudadanía. La experiencia de SER 1994 – 2001* (2002).

Actualmente participa en el equipo de la Secretaría Ejecutiva de la Coordinadora Nacional de Derechos Humanos (CNDDHH) y es Presidente de Periferia Grupo de Estudios sobre Poder y Conflicto.

Este libro se terminó de imprimir
en el mes de noviembre de 2014 en los talleres de
Imprenta Bartolomé SAC
Calle Lechugal 190
Cusco - Perú