

Educar en ciudadanía **INTERCULTURAL**



Experiencias y
retos en la
formación de
estudiantes
universitarios
indígenas

Editores
Juan Ansion
Fidel Tubino

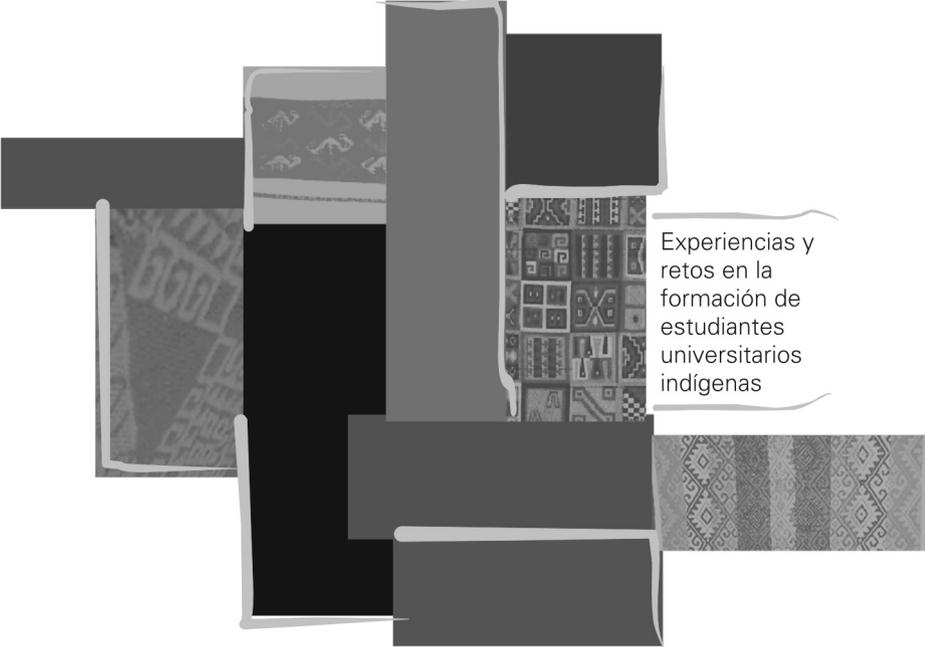
Santiago Alfaro
María Elena González
Luis Mujica
Rita Segato
Marco Villasante



**FONDO
EDITORIAL**

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ. 90 AÑOS

Educar en ciudadanía **INTERCULTURAL**



Experiencias y
retos en la
formación de
estudiantes
universitarios
indígenas

Editores

Juan Ansion
Fidel Tubino

Santiago Alfaro
María Elena González

Luis Mujica
Rita Segato

Marco Villasante



**FONDO
EDITORIAL**

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ, 90 AÑOS

Educación en ciudadanía intercultural
Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas

© 2007, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú
Plaza Francia 1164, Lima 1, Perú. Teléfono 626 6140

© 2007, Red Internacional de Estudios Interculturales de la Pontificia Universidad Católica del Perú

© 2007, Universidad de la Frontera (Chile)
Av. Francisco Salazar 01145 Temuco - Chile Casilla 54-D Fono: (56) 45 325000

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Derechos reservados

Hecho el Depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2007-00827
ISBN: 978-9972-42-789-3

Impreso en el Perú - Printed in Peru

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Presentación | 5 |
| Hacia la formación de las identidades <i>Luis Mujica Bermúdez</i> | 11 |
| La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía <i>Juan Ansión</i> | 37 |
| Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales <i>Rita Segato</i> | 63 |
| Las ambivalencias de las acciones afirmativas <i>Fidel Tubino</i> | 91 |
| Ser indígena es algo relativo: construcción de identidades étnicas y acciones afirmativas en Perú y Chile <i>Santiago Alfaro</i> | 111 |
| Proyecto RÜPÜ: un programa de acción afirmativa para estudiantes mapuches <i>María Elena González Plitt</i> | 141 |
| La diversidad sociocultural y la equidad educativa en la UNSAAC <i>Marco Villasante</i> | 169 |
| Anexo: lectura guiada utilizadas en la Fase a distancia de los cursos pathway Cambios en las comunidades: Chuschi <i>Ludwig Huber</i> | 193 |
| Sobre los autores | 217 |

PRESENTACIÓN

Desentrañar las múltiples y conflictivas relaciones derivadas de una historia de conquista y dominación, de hegemonía e incompreensión, representa una tarea aún ampliamente pendiente en América Latina. Concebir formas de ciudadanía que reconozcan derechos auténticos para todos y, a la vez, respeten las diferencias entre los pueblos (tanto en sus concepciones del mundo como en lo que toca a sus sensibilidades) es un reto aún mayor. Intentar colaborar con el desarrollo de nuevos ciudadanos interculturales desde el trabajo universitario es, tal vez, la tarea más importante de todas, la más enaltecida y también la más difícil.

En este libro, de una manera muy inicial y modesta, intentamos abordar este reto triple: dar cuenta de la realidad de la interculturalidad, teorizar sobre ella y proponer una educación ciudadana desde esa perspectiva. El volumen encuentra sus orígenes en un curso sobre *Ciudadanía y liderazgo intercultural*, ofrecido por un equipo de docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú y destinado a estudiantes y docentes tutores de un programa de acción afirmativa promovido por la Fundación Ford¹ en la Universidad de la Frontera (Temuco, Chile) y en la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco (Perú).

El equipo encargado del curso² venía desarrollando un trabajo de investigación sobre ciudadanía intercultural en el marco de la Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI).³ En dicha red,

¹ Programa *Pathways to Higher Education*.

² El equipo estuvo integrado por Fidel Tubino, Luis Mujica, Santiago Alfaro, Pilar Chinchayán y Ana María Villacorta, bajo la coordinación de Juan Ansion, por parte del Proyecto RIDEI de la PUCP. A ellos se sumó Rita Segato, docente de la Universidad de Brasilia.

³ La RIDEI nació como fruto de una iniciativa conjunta de los Departamentos de Humanidades y de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Además de la referida universidad, integran esta red el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos (PROEIB-Andes), de Bolivia; el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), de México; la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN); la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador; y la Universidad Federal de Roraima (UFRR), de Brasil. El portal de la RIDEI está en la siguiente dirección: <http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/>.

se había venido avanzando en la constatación de la importancia para América Latina de no quedarse solamente en el reconocimiento de la diversidad cultural: era muy importante trabajar en las relaciones interculturales existentes y crear, entre los grupos culturalmente diferentes, salidas a nuestros problemas comunes.

En ese sentido, las identidades culturales de las que nos habla Luis Mujica no son solamente resultado de las historias particulares de cada grupo, sino también, en gran medida, producto de las historias de los grupos en su relación con los otros o, si se prefiere, en su relación con el Otro en general, con el extranjero, con el que es diferente. En esta perspectiva, el surgimiento de la identidad deja de ser la búsqueda de una supuesta “esencia” de la naturaleza propia del grupo –siempre escurridiza y finalmente imposible de hallar– y se transforma en la construcción lenta y conflictiva de una relación nueva con los otros, relación en la que se van reivindicando los derechos propios y afirmando las distintas maneras de ser, a la vez que se precisan los valores y aspiraciones comunes con los “otros” ciudadanos, con los que es posible generar un pacto de convivencia con nuevas reglas de juego. Lejos de las identidades mortíferas asentadas en el sectarismo, las identidades sólidas son aquellas que se construyen en la relación con el Otro. En contra de algunas interpretaciones contemporáneas que tienden a encerrar a las culturas antiguas dentro de sí mismas, las antiguas culturas americanas –las culturas indígenas– han construido siempre lo suyo, lo propio, en una saludable tensión con la apropiación selectiva de lo ajeno. Antes que ceder a la desesperación urbana por encontrar un arraigo en una cultura idealizada, intentemos aprender de la enorme capacidad de adaptación paciente y de incorporación de lo nuevo, demostrada por los más antiguos pobladores de América.

La ciudadanía intercultural, que es el tema de todo el libro y, en particular, del artículo preparado por mi persona, es asumir plenamente esa manera de construir la identidad y, simultáneamente, tomar en serio la ciudadanía en su sentido moderno. Ser ciudadano es tener acceso efectivo y libre a las oportunidades que ofrece la sociedad. Pero ser ciudadano en un mundo multi

e intercultural es también tener derecho a mantener diferencias culturales en la esfera pública: derecho, por ejemplo, a practicar y desarrollar la lengua propia no solo en espacios privados sino también en espacios públicos; derecho a mantener ciertas formas propias de practicar la justicia; y derecho a poder manifestarse públicamente de acuerdo a la propia sensibilidad y a debatir desde ella en los medios masivos de comunicación.

La construcción de una ciudadanía intercultural de este tipo supone muchos cambios. Acaso el principal de ellos sea ir reduciendo la enorme brecha entre pobres y ricos que, en América Latina, también es en gran medida una brecha étnica: los más pobres son también los herederos de las grandes culturas originarias. La posibilidad de ser reconocido plenamente pasa, en primer lugar, por dejar el estado de pobreza. En ese sentido, la propuesta intercultural no puede ser, en ningún caso, un recurso para ocultar las gigantescas desigualdades económicas. Por el contrario, que se vayan reduciendo las escandalosas diferencias sociales constituye una condición para la expansión plena de una convivencia intercultural pacífica. Pero esto no quiere decir que la educación intercultural deba postergarse hasta que las relaciones económicas en el mundo sean más justas. La lucha por un mundo de mayor convivencia intercultural es una lucha necesaria y conveniente para los intereses de los excluidos de hoy. Esto está, por lo demás, en la lógica de las cosas. No solo por su cultura ancestral, sino también por su propia posición social, los grupos subordinados siempre han tendido a ser más interculturales que los hegemónicos, al tener que vivir entre su propio medio cultural y el que se les impone en la escuela o en los medios de comunicación.

En ese sentido, el volumen propone dos grandes pistas entre muchas otras: la lucha contra el racismo y el desarrollo de acciones afirmativas⁴

⁴ El término *acción afirmativa* reemplaza actualmente al de *discriminación positiva* que se utilizó hasta hace algunos años y se abandonó por considerarse que incluía una contradicción intrínseca. La acción afirmativa es una acción compensatoria que busca fortalecer a los más desfavorecidos socialmente, con la finalidad de que puedan acceder a determinados cargos, empleos, etc. Las acciones afirmativas típicas son las que establecen cupos mínimos para ciertas categorías de persona (por género o por pertenencia étnica, por ejemplo) en los concursos públicos, en listas de candidatos en elecciones, etc. Los programas de la Fundación Ford de apoyo a estudiantes indígenas en universidades constituyen acciones afirmativas.

como medidas transitorias. El texto de Rita Segato es una excelente herramienta para el análisis del racismo en América Latina. No todos los racismos son iguales y es necesario distinguir sus diferentes tipos. Tienen en común que todo prejuicio racial se alimenta de la diferencia, pero, claro está, lo hace en forma opuesta a la actitud de benevolencia intercultural. Rita Segato precisa en qué consisten las acciones afirmativas de lucha contra el racismo. Por su parte, Fidel Tubino distingue entre las acciones afirmativas funcionales (aquellas que no se comprometen con la generación de cambios sustanciales de largo plazo) y las acciones afirmativas radicales (aquellas que no se conforman con flexibilizar los accesos y buscan generar cambios sustantivos a largo plazo).

Santiago Alfaro aborda la cuestión desde la experiencia concreta de los cursos realizados por el equipo de la Pontificia Universidad Católica del Perú en Temuco y en Cusco. Ambas experiencias son presentadas en los artículos de María Elena González y Marco Villasante.

El presente libro, como va quedando claro, no constituye un informe del curso desarrollado por el equipo de la PUCP y, menos aún, del programa de acción afirmativa de las dos universidades, aun cuando tanto el curso como el programa referidos constituyen las referencias básicas y la fuente de inspiración de lo escrito aquí. Los textos preparados para este libro han retomado y ampliado exposiciones centrales del curso y han desarrollado reflexiones a partir de las experiencias que se han ido suscitando en cada una de las dos universidades involucradas.

La metodología del curso fue diseñada reflexivamente, con responsabilidad y cuidado, bajo la batuta de Pilar Chinchayan. Se realizaron dos fases presenciales: una al inicio y otra al final, y se combinó el trabajo en talleres con exposiciones dialogadas y motivaciones visuales diversas. En el periodo intermedio no presencial, los estudiantes trabajaron textos referidos a los temas tratados con el apoyo de docentes tutores. Dada la dificultad constatada para leer los textos, se reforzó las lecturas con un material pedagógico de ayuda para trabajarlas. De

ese modo, no solo se cumplía con el objetivo de transmitir contenidos, sino también con el de apoyar a estos estudiantes para que mejoraran su capacidad lectora, que es, en general, uno de sus problemas para un mayor rendimiento universitario. Para dar cuenta de ese proceso, se ha incluido al final un artículo de Ludwig Huber, que formó parte del material de lectura.

Lima, enero de 2007

Juan Ansion

HACIA LA FORMACIÓN DE LAS IDENTIDADES

Notas para una propuesta intercultural

Luis Mujica Bermúdez

¿Qué importancia tiene reflexionar en torno de las identidades en contextos sociales y políticos en los que indígenas y grupos minoritarios tienden a afirmar su presencia ante el mundo? En todo caso, ¿qué se debe tener en cuenta para ver qué rumbos toma la formación de la conciencia de lo propio como parte de un colectivo? Aunque las respuestas a estas preguntas han de ser incompletas, estas líneas tienen el propósito de recoger algunas de las ideas surgidas en diálogos con jóvenes universitarios y con líderes campesinos que tratan de definir sus identidades étnicas en contextos muy concretos.¹

Las reflexiones sobre la identidad requieren de un conjunto de factores o elementos que permitan aproximarnos a lo que constituye lo propio y, al mismo tiempo, a lo que lo diferencia del otro. De hecho, para referirnos a la identidad necesitamos recurrir a dimensiones históricas, a dinámicas en el campo de las relaciones y también a los mecanismos de los que se valen los grupos para estructurar el poder. En estas líneas, considero estos aspectos y trato de relacionarlos con la memoria, con los cambios por los que las identidades transitan y con las relaciones asimétricas de las relaciones en el campo social y político. Quiero dejar constancia de que estas líneas intentan recoger algunas anotaciones para repensar lo que las personas o grupos consideran como “lo propio” o “lo neto” de sus identidades y de las formas de establecer relaciones con los otros.

¹ Estas notas se desprenden de charlas realizadas en octubre y noviembre del 2005 para jóvenes universitarios que se identificaban como “mapuches” la zona sur de Chile, y como “quechuas”, en la zona andina del Perú; pero también incluimos algunos aspectos de los intercambios educativos con líderes y autoridades de las zonas rurales del Cusco en el contexto de los talleres sobre *Ciudadanía y liderazgo intercultural*, realizados en el mismo año.

Para este objetivo, revisamos brevemente algunas definiciones en torno al concepto de *identidad*, luego proponemos algunos aspectos que contribuyen en la formación de las identidades y que se encuentran en tensión permanente y, finalmente, mencionamos algunos de los temas que deben tomarse en cuenta para formular un proyecto de formación de las identidades en perspectiva intercultural.

1. En pos de algunas definiciones

En el Diccionario de la Real Academia Española el término *identidad* está definido como el “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás”, pero también como la “conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás” o el “hecho de ser alguien o algo el mismo que se supone o se busca”. De estas definiciones, es necesario resaltar algunos términos que estarían delimitando aquello que queremos definir como *identidad*: rasgos propios, conciencia de ser el mismo y distinto, y ser el mismo en búsqueda. Sin duda, estas ideas sirven de base para presentar aquellos aspectos que permitirían a los individuos definirse y diferenciarse en contextos sociales y políticos específicos.

En esta perspectiva, Erikson señalaba que la idea de la identidad está directamente relacionada con un proceso de “reflexión y observación simultáneas” y que se desenvuelve sobre todo en el campo mental mediante el cual:

[...] el individuo se juzga a sí mismo a la luz de lo que percibe como la manera en que los otros lo juzgan a él comparándolo con ellos y en los términos de una tipología significativa para estos últimos; por otra parte, juzga la manera en que es juzgado, a la luz del modo en que se percibe en comparación con otros y en relación con tipos que han llegado a ser importantes para él” (Erikson 1971:19).

Se puede deducir que las personas o los grupos no siempre son conscientes de ese proceso a no ser que, por determinadas circunstancias, logren darse cuenta de lo que son por una situación relativamente dolorosa o exaltada.

En ese mismo horizonte, Todorov señala que la identidad es algo que se construye permanente y progresivamente en las relaciones. En la formación de la identidad de una persona o de grupo social intervienen diversos factores que es imposible determinar de una manera exhaustiva. En cierto sentido, la identidad puede ser el resultado de un conjunto de factores que solo es posible dilucidar después de un proceso. Por ello, Todorov, apelando a sus experiencias, dice que:

[...] hubiera podido evolucionar en mil direcciones, pero resultó que empecé una de ellas, entonces me convertí en esta persona y no en otra. Es un proceso alquímico, y todos los hombres poseen la piedra filosofal, la que convierte el azar de un encuentro en la necesidad de una vida. Si tal día, a tal hora, no me hubiera encontrado en ese lugar, jamás hubiera podido conocer a mi mujer, pero hoy no puedo imaginar ni comprender mi ser sin ella. Estando solo, me siento una persona incompleta, para no decir insegura, vivo en la dependencia —de la que no busco salir para nada— (Todorov 2002: 266-7).

De hecho, las identidades tanto individuales como colectivas no son un conjunto de elementos aglutinados o el resultado de una suma de rasgos reunidos por diversas circunstancias. Las identidades son, más bien, construcciones sociales que tienden a definirse como lo propio dentro de un conjunto social y en la medida en que van señalando las fronteras de algo o alguien y de este modo van marcando la diferencia respecto de los otros.

En ese proceso, sin embargo, tal como lo menciona Goffman, las identidades están sujetas a ser delimitadas o atrapadas por los otros, incluso como estigmas que son entendidos como “una clase especial de relaciones entre

atributo y estereotipo” (Goffman 1993:14) y que nos recuerdan, a la vez, que las identidades pueden expresarse mediante marcas en el cuerpo, en el carácter y en el campo social, por razones étnicas, regionales y religiosas (como ocurre, por ejemplo, con los denominados grupos “tribales”). Las dos primeras pueden ser individuales y la tercera es necesariamente grupal. De hecho, un rasgo cultural puede ser un atributo diferenciador y ser motivo, al mismo tiempo, de un estereotipo. Ser indígena, por ejemplo, para muchos constituye un estereotipo formulado en base a un conjunto de prejuicios que, en lugar de ser reconocidos como parte de la diversidad son utilizados para diferenciarse y discriminar. De esta manera, ser indígena puede ser considerado, culturalmente, como un elemento anodino; pero, políticamente, puede transformarse en un factor de riesgo y peligro para una determinada comunidad.

Lo propio y la diferencia son dos caras de las identidades. Las personas y los grupos se valen de estas dos maneras para formular sus pertenencias o sus distancias en el marco de determinado campo. Estos aspectos son dinámicos e intercambiables, y se formulan mediante pertenencias múltiples, pues cada persona que dice ser parte de una comunidad puede participar –y de hecho lo hace– en visiones del mundo, costumbres, reglas de comportamiento, gustos artísticos y culinarios, creencias y formas de vivir. Todos estos elementos cambian con el tiempo y con las relaciones sociales que se establecen. Por ello, las personas pueden sostener que están distanciadas de los otros. Vale decir, la formación de las identidades establece vínculos en diverso grado dentro de una organización y, al mismo tiempo, expresa una suerte de desvinculación de los otros por las mismas razones que los otros pueden argüir.

Amin Maalouf, por su parte, establece un acercamiento importante. Para retomar parte de lo que vamos diciendo, el autor considera que:

La identidad de una persona está constituida por infinidad de elementos [...] La gran mayoría de la gente, desde luego, pertenece una tradición religiosa; a una nación, y en ocasiones a las dos; a un grupo étnico o lingüístico; a una familia más

o menos extensa; a una profesión; a una institución; a un determinado ámbito social [...] Y la lista no acaba ahí, sino que prácticamente podría no tener fin: podemos sentirnos pertenecientes, con más o menos fuerza, a una provincia, a un pueblo, a un barrio, a un clan, a un equipo deportivo o profesional, a una pandilla de amigos, a un sindicato, a una empresa, a un partido, a una asociación, a una parroquia, a una comunidad de personas que tienen las mismas pasiones, las mismas preferencias sexuales o las mismas minusvalías física, o que se enfrentan a los mismos problemas ambientales (1999: 20-1).

La identidad, por ello, es aquello que cada cual considera como “lo propio” y que cumple la función de delimitar al individuo y, al mismo tiempo, de expresar su diferenciación plena ante los otros y el mundo. En efecto, los individuos o los grupos, para mostrar “lo propio”, pueden tomar diversos elementos del entorno cultural y expresar de diferentes formas aquello que consideran como el elemento constitutivo de su presentación ante los otros. Es más, la presentación de sus rasgos no siempre es inocua y puede estar dirigida a determinados objetivos e, incluso, ser instrumentalizada. De hecho, cada cual se presenta a los otros mostrando lo que considera lo mejor que tiene y solo cuando los vínculos logran ser duraderos hace que las relaciones puedan hacerse confiables y estables.

En la formación de las identidades, intervienen distintas maneras de presentarse ante los otros, a las que se les puede llamar *identificaciones*. Estas pueden ser “individuales o comunales” y están referidas a seguridades basadas en “posesiones” y “tenencias” de cosas, sentimientos y experiencias en diversos campos. Las identificaciones también se refieren a algo interno (a una manera de ser) y a aquello que sirve de soporte y que orienta las acciones y las relaciones en el ámbito público. Las formas diferenciadas de configurar las identidades también pueden tener funciones estratégicas en las relaciones sociales. Las presentaciones ante los otros, por lo tanto, pueden resultar ambivalentes o ambiguas, y aparecer poco definidas y susceptibles de ser leídas según las motivaciones, las dudas, los temores y las desconfianzas de nuestro interlocutor.

2. Las tensiones en la formación de las identidades

Tal como hemos dicho brevemente, las personas y los grupos, para definir sus identidades y sus culturas, se valen de un conjunto de elementos como ser parte de una historia, de un lugar, de una comunidad y de una familia. Asimismo, son importantes también las maneras de organizar sus actividades productivas, políticas y culturales; como el uso de una lengua y las maneras de comunicarse, los conocimientos y las creencias, y los sistemas de valores. Sin embargo, la formación de estas identidades están en un permanente proceso de cambio impulsado por tendencias en las que tanto los actores individuales como los colectivos tratan de determinar o fijar—como dice Maalouf— aquello que constituye esa realidad “compleja, única, irremplazable, imposible de confundirse con ninguna otra” (1999: 32).

Las identidades culturales están sujetas a modificaciones no solo por la presencia de nuevas generaciones, que presentan inquietudes diferentes y motivan las transformaciones, sino también por la acción de las relaciones con otras culturas con las que se intercambian bienes, conocimientos, tecnologías, creencias y valores culturales. La presencia de grupos externos, por ejemplo, promueve apropiaciones y adaptaciones para, en unos casos, fortalecer las identidades pero, en otros, favorecer rupturas y destrucciones de la estructura de la cultura. En esta perspectiva, fortalecer la memoria implica transmitir aquellas experiencias consideradas valiosas y significativas para la formación de las futuras generaciones. Y esto representa una exigencia en la medida en que la memoria es un mecanismo cultural que da sentido a la pertenencia a una colectividad y a la construcción de la confianza en uno mismo.

Al mismo tiempo, es importante tener en cuenta que la formación de las identidades se hace en condiciones asimétricas y que los productos suelen expresarse mediante mecanismos de exclusión y discriminación. La exclusión es, por cierto, un proceso por el cual determinados grupos impiden la participación de otros en un espacio social o en una organización. De hecho, la exclusión es contraria a la integración social

y política diferenciada e implica una actitud y un comportamiento de distinción y segregación de los otros por razones (de etnia, de género, de generación, de clase, de religión, etc.), lo que conlleva a menudo una simplificación del concepto y a su generalización bajo modelos estereotipados y estigmatizados de la persona o el grupo. En suma, se toma uno de los rasgos de los otros para señalarlos y denigrarlos.

La formación de la identidad, por último, es una experiencia individual y colectiva que se va construyendo en permanente tensión, en la que intervienen factores que forman una suerte de un “nudo cultural” complejo. Por fines didácticos incluimos aquí algunas de las tensiones que nos permiten visualizar la difícil tarea de definir qué es la identidad y, al mismo tiempo, navegar en las “zonas grises” que son propias de las identidades y de las que no se dan cuenta en este texto. La formación y conciencia de las identidades de las personas y grupos son impulsadas por movimientos que tienden a: a) mantener lo singular y, al mismo tiempo, la diversidad; b) preservar una relativa libertad e independencia y, al mismo tiempo, respetar la normatividad que proviene de la pertenencia a una comunidad; c) fomentar la exclusividad y, al mismo tiempo, la inclusión en procesos globales; y d) definirse vitalmente y, al mismo tiempo, no perder la expresividad. Veamos todo este asunto por partes.

2.1. Único y múltiple

El término *identidad* es amorfo y polivalente. Por un lado, hace alusión a una unidad de elementos hilvanados finamente y, al mismo tiempo, muestra una realidad multiforme de maneras de organizarse. Este complejo se unifica mediante significantes, significados y sentidos comunes, dados por sus miembros. Cada una de las expresiones organizadas constituye un corpus cultural que es lo que forma una unidad diferenciada. Ciertamente, estas relaciones sociales recrean nexos, encrucijadas y contextos muy complejos que les permiten vincularse con formas diversas que, incluso, configuran nuevas formas de identidad.

En estos procesos, los individuos como los grupos buscan expresar una singularidad y una particularidad frente a otras culturas. La pretensión de ser irrepetibles y únicos en el mundo es como una declaración de principios que constituye el primer límite que se elabora para presentarse ante los otros. Del mismo modo, el pretender tener características especiales y privativas de su idiosincrasia constituye un modo de establecer un proyecto social y político diferenciador. De esta manera, los grupos tienden a ver su cultura como autocentrada y coherente, con patrones propios y singularmente legítimos. Sin embargo, la identidad de los grupos está sujeta a cambios y a modificaciones en el tiempo y en las relaciones con los otros, aunque cada grupo pretenda autodefinirse como una entidad acabada. La presencia de los otros obliga a los grupos a tener que mostrar sus límites, así como –según las circunstancias– levantar las banderas de la similitud. Desde esta óptica, las identidades se forman por la presencia de lo diferente y de lo diverso.

Por otro lado, existen tendencias que afirman que el valor cultural es común a todos. Desde esta mirada, lo fundamental es la igualdad de los seres humanos y esta tiende a manifestar la homogeneidad de la dignidad de sus miembros. La diversidad es admisible como algo que se deriva de un factor central: la vida humana. En efecto, el universalismo es una tendencia filosófica y política que afirma el valor de la singularidad en tanto es común a todos los que forman parte de la humanidad y, por ello, es general para todas las culturas. En efecto, la igualdad no solo es un fin que se debe lograr, sino que constituye el punto de partida para el establecimiento de intercambios sociales y políticos. Sin embargo, el riesgo de esta perspectiva es el de permitir miopías frente a las diferencias de origen y mantener cegueras sobre las desigualdades en otros campos decisivos para la vida de la sociedad, incluso hasta “naturalizarlas”. Mirando las condiciones reales de los grupos culturales no es posible dar una opinión sin tomar en cuenta las desigualdades económicas y sociales, y las formas de trato diferenciador mediante la discriminación.

De algún modo, en la formación de las identidades se requiere mantener lo particular para no perder el valor de ser único frente a la generalización a mansalva y la “igualación” instrumental. Frente a la “heterogeneización” despectiva, el reto de la singularidad se hace cada vez más urgente para no perder el valor de lo particular, sin que esto impida intercambiar las capacidades de los distintos agentes sociales. Los diversos grupos valoran los intercambios en la medida en que se sienten beneficiarios del proceso y siempre y cuando no pierdan su autonomía, su autenticidad, su sentido y su eficacia. De ser así, los grupos tienden a emanciparse y reclamar lo que es común para todos bajo el principio de la igualdad. De algún modo, la pérdida de lo particular implica que la identidad se diluye en lo universal, donde uno también pierde el prestigio y el poder.

No se puede dejar de decir que, en este mismo proceso, existen riesgos que provienen de la tendencia a sacralizar o a absolutizar la unidad mediante mecanismos que conllevan una posición monolítica y determinista, impiden las relaciones con otros y fomentan conductas de enclaustramiento en tanto no admiten las críticas necesarias que promuevan el cambio. En ese sentido, los “tradicionalismos” ignoran la tensa dialéctica entre individuo y cultura, y elaboran torpes imágenes para sostener una aparente fortaleza ante el cambio. La afirmación de las diferencias en sí mismas sólo puede conducir a una cristalización de las identidades que fomente la autarquía o la creación de piezas de museos virtuales.

Ser único y total es, por tanto, una pretensión de lo particular. Es una manera de definir sus límites en medio de la pluralidad y la diversidad. De hecho, los grupos humanos pretenden presentarse ante los otros como culturas irrepetibles y singulares con todas sus características peculiares. Hacen de la unicidad un proyecto no solo social sino también político que, en cierto sentido, busca la anulación de la diversidad y la heterogeneidad. Del mismo modo, el ser distinto es una pretensión de diferenciación que, cuando se

pretende ampliar a la totalidad de las sociedades, puede devenir en un pluralismo tendiente a la fragmentación. Es probable que la tensión entre ser único y múltiple a la vez forme parte de un proyecto social y político, y no necesariamente constituya una realidad. Sin embargo, entre ambos polos se puede reconocer una amplia gama de posibilidades y posturas sociales y políticas en proceso de conformación y son estas las identidades realmente existentes, de las que no solemos dar cuenta con mucha claridad.

Un ejemplo en este horizonte. Un grupo de líderes de comunidades campesinas y autoridades locales encontraban en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) un instrumento internacional importante para defender sus “derechos comunales”, pero ¿cuál es la identidad desde donde se debía acceder a dicho convenio? El convenio está dirigido a pueblos indígenas y tribales pero los dirigentes no se identificaron con los términos y, más bien, los rechazaron acremente considerándolo incluso como insultos que recordaban la dominación y marginación que han experimentado sus pueblos desde la época de la Colonia. Esta constatación nos llevó a preguntarse: ¿quiénes somos?, ¿cuál es nuestra identidad?

Urgía una nueva denominación de su identidad para tener derechos a las potencialidades “materiales” o a los recursos naturales e históricos donde vivían. La identidad comenzó a ser ligada a algunas potencialidades locales y regionales, que podían afirmar la calidad de ser personas (*runa kay*) y comunidades (*llaqta kay*) en tanto que se consideraban poseedores de un conocimiento y una sabiduría (*yachay*) y contaban con la posibilidad de comunicar su mundo en su propia lengua (*rimay*).

Los dirigentes eran conscientes de que no podían eliminar la identidad de ser *runas*, es decir, la idea de ser descendientes tanto de los “incas” como de los “españoles” (por la realidad concreta de sus apellidos y de sus prácticas), y, al mismo tiempo, considerarse campesinos, artesanos

y productores agropecuarios, con un territorio, una comunidad y un idioma que los caracteriza. La identidad de ser *runa* implica pensar en la calidad de “ser humano”, en genérico, pero también se encuentra en relación con ser “gente” de cualidades particulares. El *runa kay*, para los quechuas, es saberse a sí mismo como una persona con todos sus derechos y sus potencialidades. Y en este sentido, el ser *llaqta kay* es una denominación que tiende a englobar la calidad de ser una comunidad de *runas* que, por el conjunto de sus características, puede recibir la denominación de *pueblo quechua*.

2.2. Autonomía y comunidad

Una segunda tensión está presente en la formación y en el sentido que los grupos quieren darles a sus identidades. Los unos requieren de los otros para hacer un “nosotros” y esta relación no es solo una simple coexistencia biológica sino, sobre todo, una decisión que tiene la pretensión de cultivar vínculos basados en el reconocimiento y el respeto. En este campo, la individuación es un proceso moderno por el que muchas culturas transitan. Tienden a la globalización, pero, al mismo tiempo, las personas y los grupos reclaman la autonomía o la autodeterminación como perspectiva cultural. En efecto, la libertad se convierte en un medio y en un fin que lograr. La acción sin fronteras es, en esta perspectiva, un horizonte que se va haciendo más común y que encuentra también detractores y opositores porque pone en riesgo la naturaleza de los grupos culturales. Aunque los derechos humanos son reclamados con fuerza y se constituyen como base para pensar un sistema político y económico, ello no significa necesariamente que todos los grupos acepten los derechos denominados colectivos, pues estos estarían atentando contra la libertad de hacer empresa y, por lo tanto, del mercado.

Por otro lado, la comunidad es el espacio común de individuos, el espacio natural de participación, el que da seguridad y el que genera obligaciones y responsabilidades para con los otros. La

comunidad, por su propia constitución, requiere de un conjunto de reglas y normas de convivencia. Estas normas constituyen un factor de control de la libertad individual y de la libre disponibilidad de las potencialidades. La convivencia colectiva establece patrones a través de los cuales se intenta canalizar acciones para no caer en la anomia o la rebelión. La comunidad, por su propia conformación, tiende a formar normas de comportamiento social e, incluso, –para preservar su integridad– se vale de situaciones de excepción para sostener una unidad a través del temor y el miedo. De este modo, se pueden enfrentar el caos y el desorden.

La tensión de la vida en autonomía entra en colisión con los patrones de la vida comunitaria, se trata de un hecho cultural que merece ser observado con mayor rigor y que no puede reducirse a un simple dualismo. Un ejemplo de esta tensión es aquella situación en la que una mujer –que formaba parte de un grupo de formación– llegó tarde a una capacitación de líderes. El grupo –valiéndose de sus atribuciones acordadas– se reunió y la sancionó con la expulsión. Sin embargo, durante la asamblea, la mujer argumentó que su caso merecía ser revisado y explicó que había llegado tarde a la capacitación no por desidia sino por atender una reunión muy importante de padres de familia del colegio donde estudiaba su hija, hecho que era impostergable y necesario.² Es obvio que, en este caso, por ejemplo, las libertades individuales y familiares de la mujer entran en colisión con los obligaciones para con el grupo. ¿Cómo resolver el hecho? Del mismo modo, ¿qué hacer en el caso del grupo de campesinos que, después de muchas advertencias, dio muerte a un abigeo y que la policía decidió encarcelar, después de la denuncia presentada por un familiar del fallecido?

Es cierto que las normas hacen que los miembros de una comunidad se deban a un conjunto de obligaciones de las que nadie puede

² Caso registrado en uno de los talleres con líderes campesinos en noviembre del 2005.

sustraerse y abstenerse. El riesgo de la normatividad es la anulación del carisma, vale decir, de la libertad de los miembros y su creatividad. El conflicto, nuevamente, aparece como el espacio de la confrontación de las perspectivas particulares que no son comunes al grupo. ¿Dónde terminan y comienzan los derechos de los unos y de los otros? ¿Qué significa tener en cuenta los deberes y los derechos de los grupos en contraposición? Estas preguntas no son fáciles de absolver. ¿Dónde terminan los derechos de las empresas mineras o extractoras de recursos naturales? ¿Hasta dónde pueden los pobladores permitir la ingerencia de los extraños en sus campos? Nuevamente, el problema queda sin resolverse y es necesario buscar los mecanismos jurídicos adecuados que, muchas veces, son asimétricos y perjudican a los grupos en desventaja.

Que para unos los derechos son concepciones claras no significa que todos los grupos tengan la misma claridad sobre los mismos. Se puede constatar que muchos grupos no distinguen necesariamente los derechos individuales y los colectivos, aunque los derechos están relacionados a las tierras, a la educación de los hijos, a tener una familia y una organización, y al acceso a la justicia. En cierto sentido, la conciencia de los derechos en algunas comunidades andinas, por ejemplo, está ligada a aquello que los hace ser, poder hacer, tener lo necesario y sentirse como *runas* o personas. Pero estos grupos son también concientes de que violar los derechos es atentar contra la integridad no solo de un individuo sino de la familia y de la comunidad; por ejemplo, cuando un ladrón se lleva algún bien afecta la seguridad, la integridad y la tranquilidad personal, familiar y comunal.

Muchos líderes saben que los derechos de sus pueblos están siendo vulnerados pero no siempre identifican a los responsables de los atropellos y las violaciones. La conciencia de los derechos vulnerados está en el campo de la salud y el saneamiento medioambiental, en el educativo y en el del uso de los recursos naturales. Las responsabilidades de las “violaciones” –según algunos dirigentes– son

compartidas por “todos” y recaen en mayor medida en el gobierno o las instituciones públicas que “no oyen”, en las empresas extranjeras, por no velar y atender debidamente los acuerdos establecidos, en las organizaciones no gubernamentales, aunque en menor medida, y también en el “pueblo”, porque no tiene educación ni capacidad para reclamar ni hacer propuestas. Por lo tanto, la comunidad es también el Estado y este no está en el imaginario de muchas comunidades locales y regionales. Por esta razón, no se sabe, muchas veces, qué le corresponde hacer al Estado, que suele ser suplido por la sociedad civil o la empresa privada. La autonomía de los grupos no debería ser sacrificada en nombre del desarrollo productivo. Este debería ser el horizonte de los grupos minoritarios que, como es el caso actual, no forman parte de la mesa de las decisiones políticas.

2.3. Exclusividad e integración

¿Qué hace que las personas o los grupos tiendan a “encerrarse”? Es probable que esta acción responda a un conjunto de condiciones que empujan a los grupos a cerrar las puertas de su cultura. De hecho, los comportamientos sociales que tienden a encerrarse en sí mismos pueden obedecer a diversas circunstancias, como buscar protegerse de factores de riesgo y tomar actitudes para conservar lo propio o mantener alejado a sus miembros de la “contaminación” o de la destrucción, que pueden provenir de culturas externas. Las actitudes conservacionistas pueden observarse, sobre todo, el campo ideológico y religioso, en el político y en los comportamientos éticos y morales. En esta perspectiva, existen diversas tendencias que tienen como objetivo conservar las tradiciones y los principios religiosos.

Los ejemplos abundan, para nuestro caso recurrimos nuevamente a las autopercepciones de un grupo de líderes sociales de la zona andina. ¿Qué razones hay para rechazar el término *indígena* y para identificarse de diferente manera? Tres palabras sintetizan por qué dichos líderes no aceptan y más bien rechazan el término indígena, y prefieren

usar diferentes términos para identificarse (*runa* o *llaqta*). La razón de fondo está en la humillación (*saruchasqa*), el miedo (*manchakuy*) y la vergüenza (*p'inqakuy*), a las que históricamente fueron sometidos y que, en la actualidad, no han desaparecido. De hecho, los líderes reconstruyeron la identidad que preferirían afirmar y rechazaron aquella que los acercaban a dichos sentimientos.

CUADRO 1

Confrontación entre identidad afirmada e identidad rechazada entre campesinos quechuas del Cusco

| IDENTIDAD AFIRMADA | | IDENTIDAD RECHAZADA | |
|--------------------|-------------------------------------|----------------------------------|----------|
| Runa o quechua | Recursos naturales Conocimientos | Humillación / Miedo Vergüenza | Indígena |

La identidad andina quiere expresar su exclusividad en tanto los campesinos se reconocen como “dueños” de recursos naturales y culturales que podrían ser explotados por ellos mismos. Pero las identidades locales son frágiles, ya que no cuentan con los capitales necesarios y la conciencia de constituir las en “socios” en el campo del mercado no es vista como favorable por la empresa privada, que, por naturaleza, excluye a los locales.

Se observa en la actualidad a grupos económicos y sociales que tienden a “encerrarse”, construyendo, por ejemplo, zonas exclusivas y de tránsito restringido; del mismo modo, determinados grupos religiosos tratan de vivir en una suerte de aislamiento voluntario, sustentado ideológicamente con fines productivos y políticos. El relativo etnocentrismo cultural es un indicativo de unicidad y de irrepitibilidad. Sin embargo, el relativismo no impide que se tenga pretensiones de control y deseos de constituirse en el “centro del mundo”. La tentación de reducir las partes a la totalidad y la pretensión de la exclusividad y la exclusión siempre están presentes en cualquier

grupo o proyecto social, como expresión de su identidad. Por eso, la defensa y la resistencia no son sino dos mecanismos de carácter endógeno, que permiten una forma de relación con los otros.

En este proceso, en el que el derecho a la exclusividad y la integración está en confrontación, surgen diversos riesgos. Desde la perspectiva étnica, por ejemplo, hay grupos que pretenden una exclusividad en el campo de los discursos. Véase lo que opinó un joven en un foro en Internet:

Yo estoy convencido de que es hora de que nuestra raza cobriza luche contra el racismo hipócrita del cholo, mestizo envenenado, blancoide. Tenemos que recuperar el orgullo, la dignidad de nuestra raza que es mucho más que lo económico, la industrialización, recuperar la dignidad de nuestra nación y nuestra raza cobriza incaica de la subespecie, de la nación ficticia del envenenado mestizo.³

En este caso, la exclusividad se constituye en una forma de intolerancia y de rechazo a los otros, lo que puede culminar en un ostracismo o en una repulsa con consecuencias poco previsibles. De hecho, estas posturas pueden conllevar a comportamientos radicales y contradictorios.

Los problemas que acabamos de esbozar se hacen más complejos con las actitudes que los grupos adoptan por las razones que hemos visto. La exclusividad no es una actitud puritana, pues muchas veces está acompañada de comportamientos contraproducentes. Hay actitudes de grupos que sobrevaloran lo extranjero y, al mismo tiempo, menosprecian lo local y sus tradiciones o costumbres. Esta actitud prefiere la “novedad”, que es concebida como un producto siempre externo, y tiende a tomarla como sinónimo de progreso. Esta manera de ver el exterior se convierte en un factor de atracción que hace que muchas personas tiendan a abandonar su lugar de

³ Tomado de un foro sobre la identidad indígena, que se puede revisar en la página: www.peru.indymedia.org/news/-2003/07/1683.php - 362k.

origen para buscar mejoría en el mundo externo a su comunidad para, con el tiempo, convertirse en cosmopolitas o “ciudadanos del mundo”. De hecho, la búsqueda de mayor prestigio, el tratar de ascender de categoría y rango, y el tener más experiencia van acompañados de la valoración de idiomas extranjeros. Optar por el cambio implica la asimilación a la otra cultura. Es probable que en el extremo se encuentre una suerte de alienación.

Los hechos muestran que el ocultamiento de las “evidencias” culturales se basa en las experiencias y los sentimientos de inferioridad y en el permanente temor a ser discriminado por alguna razón que nunca es esclarecida. Esto es lo que ocurre en muchos sectores de sociedad, tal como Ludwig Huber comenta a propósito de sus observaciones en la zona de Ayacucho, donde, tal como señala:

[...] ahora todo el mundo es qala, se visten como ellos, la gente ya no quiere usar pantalón de bayeta. Como nos comenta un joven, qué dirían mis amigos, me dirían llama, recién bajadito. Para la juventud, dice, de moda tiene que ser, prefieren ropa de marca. Aunque plagiados, Bronco y Lacoste han llegado a la sierra peruana (Huber 2002:84).

Qala es un adjetivo para designar a los foráneos de la comunidad. El uso de los elementos externos no solo se explica por la moda, es probable que obedezca a un mecanismo de ocultamiento de sus anteriores identificaciones, con la finalidad de conseguir aceptación por parte de los otros en los nuevos escenarios sociales.

Muchas veces, la “integración” implica un costo social muy grande para muchos grupos. La cara contraria a las actitudes de ocultamiento de sus aspectos no considerados “presentables” es la sobrevaloración de lo “extranjero” y el deslumbramiento ante la riqueza, la estética y su tecnología. Las estrategias miméticas son mecanismos que contribuyen a no superar los traumas ni las desigualdades. La adopción de lo “extranjero”, sin embargo, lleva a otros a sentirse orgullosos y genera sentimientos de superioridad

ante sus semejantes, lo que muchas veces va acompañado de actitudes de desprecio por lo propio.

Los grupos humanos se valen de mecanismos específicos para dar significados a sus relaciones y acciones, con el propósito dar seguridad y sentido a sus miembros. En efecto, como parte del proceso social, logran contribuir a la constitución de imaginarios colectivos y utopías. Es probable que no haya sociedad que no tenga anhelos, aspiraciones, ambiciones y proyectos, que formen parte de una identidad deseada y direccionada. De hecho, en los procesos emergen prácticas “regresivas” y también “progresistas”, que obedecen a miradas particularistas o totalitaristas, con pretensiones etnocéntricas o imperialistas, respectivamente. Estas prácticas, por un lado, pueden ser legítimas y, por otro, pueden ser posiciones excluyentes, autárquicas y aniquiladoras, que pueden conducir a la afirmación o destrucción de los grupos humanos. En estos procesos, por inercia o voluntad, los grupos sociales buscan expandir o universalizar aquellos aspectos que juzgan relevantes y propicios para ganar espacios sociales y políticos, aunque esto no significa, por ello, que todos los grupos logren ese propósito.

2.4. Esencia y expresiones

Una cuarta tensión que se presenta en la formación de las identidades es la que tiene que ver no solo con la dignidad de los grupos y su reconocimiento sino con la formación de un poder que pueda ser consecuencia de los acuerdos a los que se podría llegar. Algunos piensan que las expresiones externas de las culturas son suficientes para conocer la identidad de los otros. De hecho, las expresiones artísticas y costumbristas que manifiestan la vida de los pueblos serían los indicadores más evidentes de lo que son las culturas. Desde esta perspectiva, la identidad de los pueblos se encuentra, ante todo, en las manifestaciones de la vida cotidiana y en su sistema de producción artesanal y costumbrista. En efecto, la cultura en términos genéricos es el *folklore* en *grosso modo*.

Sin embargo, otros piensan que para conocer la identidad verdadera de los otros no es suficiente lo externo, ya que esto no la agota. Para conocer la verdadera identidad de un pueblo es necesario trascender la superficialidad. Solo es posible entender lo que es el otro conviviendo y conociendo su sentimiento más profundo, es decir su esencia misma, la que finalmente no se logra entender totalmente. La identidad de estos pueblos estaría en su misma experiencia milenaria, en su filosofía, en su religión y en su psicología. En este proceso, la idealización y la reificación de la imagen del otro pueden llegar a tal punto que creen estereotipos bajo formas sociales y políticas o bajo diversas denominaciones, basadas en un aspecto de la identidad, el más saltante, como el étnico, el laboral, el religioso, etc.

Las identidades son también construidas desde afuera y condicionadas por los distintos elementos metodológicos con los que se cuenta. Esa construcción en cierto sentido hace del fenómeno un estereotipo o un estigma. De hecho, aquella construcción cosifica al otro como parte de un hábitat ecosistémico y lo hace “natural”. Los indígenas han sido –y lo son hasta ahora en gran medida– solo objeto de atención de estudios y de registros audiovisuales como “actores” de determinados programas. El género “documental” escrito o visual recoge parcialmente los rasgos distintivos hasta “convencionalizarlos” como productos para el mundo externo. Gastón Carreño⁴ menciona, por ejemplo, la existencia de maneras mostrar a los indígenas mapuches y aimaras de Chile, mediante “documentos”, como “sujetos” en un hábitat natural atados a labores artesanales y a viviendas reducidas, realizando actos rituales y evocando el pasado ancestral. Dicho de otro modo, los cineastas de los “videos” dibujaron la imagen del indígena como un hombre natural, práctico, misterioso y perteneciente a una cultura del pasado, pero viviendo en el presente. La “exotización” de la identidad de los indígenas es una manera de construir distancias entre aquella cultura y la suya.

⁴ Durante el II Encuentro de Estudios Audiovisuales en la PUCP, en noviembre de 2006.

El riesgo de identificar a la cultura con sus productos visibles puede traer consigo la folklorización de las identidades. Es obvio que el reconocimiento de las diversas formas de expresión permite abrirse a la alteridad y, de este modo, permite afirmar la identidad con los grupos que con los que se interactúa. Desde el otro lado, es también posible la esencialización de la cultura y de un aspecto de la identidad, tal como se puede observar en el siguiente comentario, también tomado del foro de Internet ya citado:

En el partido indio la clasificación es la siguiente. Sólo cobrizos, sólo de cabellos lacios y negros, el apellido y el idioma no son relevantes porque encontramos Quispe o Huamanes claros o cholos blancos que tienen ese apellido y odian al cobrizo de raza pura, lo que cuenta es la raza, la talla máxima de un super indio es de 1.73, los que superan esa talla se les considera mestizos. Nuestra ideología es el indianismo. En nuestro partido será líder solo aquel que es cobrizo, mientras más oscura sea su piel, más rico será, se prohibirá la entrada a cualquier cholo claro peor si es blanco, solo se les permitirá la entrada a los indios” (el rey indio).⁵

Por un lado, la esencialización y, por el otro, la folklorización de las identidades son formas culturales que tienden a destruir los procesos sociales de formación de las culturas en la medida en que tienden a cristalizarlas. La pretensión de absolutizar el etnocentrismo tiene consecuencias poco saludables tanto para el grupo mismo como para sus relaciones. La búsqueda de las “esencias culturales” termina no solo por desplazar el sentido que los grupos quieren dar a su corpus cultural, sino que los objetiviza y los limita a través de los estereotipos. El esencialismo anula y excluye todas las otras formas particulares; el querer ser la identidad y no una de las tantas formas culturales puede resultar algo nefasto.

En estos procesos sociales las identidades también pueden correr el riesgo de invisibilizarse. La invisibilización es tanto un proceso de

⁵ Del mismo modo, ver: www.peru.indymedia.org/news/2003/07/1683.php - 362k

ocultamiento de los propios rasgos como la actitud de no ver lo que son realmente los otros. Hay quienes quieren esconder sus evidencias y otros que quieren negar la existencia de las culturas y de las personas diferentes. Pero también existe la tendencia a quedar fascinado por la presencia de los otros hasta quedar alienado por la preeminencia de la otra cultura en la suya, lo que termina por negar los valores propios hasta incluso dejarlos impedidos de desarrollarse.

Por ejemplo, el término *indígena* es una categoría discriminadora, humillante y ofensiva. Está asociado a una historia de explotación y a experiencias concretas de exclusión institucional. También se relaciona a sentimientos de atraso, pobreza y marginación. Aunque estas valoraciones provengan del mundo externo de las comunidades, obedece también a un conjunto de relaciones jerarquizadas que se reproducen en el seno de las comunidades. Los campesinos de zonas bajas usan el término *indígena* para denominar a los habitantes de las provincias altas, a quienes consideran “inferiores”. A la discriminación histórica y estructural se suma la fragmentación social en la medida en que los actores no se consideran a sí mismos como miembros de “un solo pueblo”; antes bien, prefieren considerarse como comunidades locales, regidas por la lógica de la familia. La fragmentación social está condicionada geográfica e históricamente, y no constituye un óbice para las comunidades, que se mantienen activas, promoviendo competencias entre los de “arriba” (*puna runa*) y los de “abajo” (*llaqta runa*).

En este contexto, dejar de ser “indígena” es sinónimo de dejar de ser “pobre” en la medida en que este proceso de dejar de ser se asocia con el acceso a alguna forma de la civilización (luz, televisión, teléfono, Internet o educación), sin que ello signifique necesariamente librarse de las relaciones de discriminación. Para evitar las discriminaciones o exclusiones, los participantes preferían usar términos alternativos al de *indígena*; de hecho, preferían denominarse *pueblos quechuas* o incluso *campesinos*. Sin embargo, el término *campesino* ha sido también reemplazado por otros como *productores*, *asociaciones de productores* o *micro empresarios*, con el propósito de mostrar una adecuación a los tiempos

y como una estrategia para salir de las condiciones desventajosas y denigrantes en las que se encuentran.

3. El horizonte de las identidades interculturales

Llegado a este punto, queremos mostrar los caminos por los cuales las identidades transitan. En el campo de las construcciones, en primer lugar, las identidades padecen las tendencias de la aculturación. Con este término nos referimos a las formas de intromisión de tipo colonial por parte de algunos grupos, que tienen como finalidad la conquista y la hegemonía. En esta clase de relación, los conquistadores tienden a considerarse a sí mismos como los poseedores de la cultura y, a la vez, como “personas dotadas” en oposición a los otros, quienes son vistos como “naturales” e incluso como “no-humanos”. El proyecto aculturador pretende civilizar a los otros a través de formas de adoctrinamiento y mediante el uso de diversas formas de violencia. El resultado de esta manera de entender las relaciones entre grupos, muchas veces, ha sido la sumisión total o el exterminio, así como también la rebeldía permanente por parte de los grupos dominados.

En segundo lugar, en el campo de la formación de las identidades, cabe también el proyecto de la inculturación. En esta perspectiva, la formación de las identidades consiste en la capacidad de insertarse en las poblaciones con el propósito de transformar y modificar las relaciones con las culturas a partir de la determinación de los elementos favorables que poseen los grupos pasivos. Los que buscan el cambio y la transformación son individuos o grupos dotados con un tipo de educación y conocimiento tecnológico y se acercan al “pueblo” o a la masa con el propósito de promover, educar y enseñar alguna forma de tecnología que facilite su desarrollo y transformación. Los resultados de estas relaciones son ambiguos y pueden concluir en formas de asimilación o en formas de proteccionismo de los otros. De este modo, los otros siguen siendo objeto de cambios desde fuera y no sujetos de su propio desarrollo.

Finalmente, es posible el proyecto de la interculturalidad. Esta es, más bien, una perspectiva educativo-política que quiere apoyarse en el intercambio entre sujetos que buscan construir reglas de convivencia para desarrollar mejores condiciones de vida. Para ello, se requiere del reconocimiento y de la aceptación del pluralismo. La interculturalidad como proyecto social y político implica, en primer lugar, deconstruir las estructuras que reproducen la discriminación y, a la vez, construir espacios de reconocimiento irrestricto de los derechos de los pobladores de los Andes; en segundo lugar, los pobladores deben dejar de ser considerados como víctimas y ser vistos, más bien, como sujetos sociales y políticos que buscan cambios en su vida y en su organización. Solo así es posible la interlocución.

Ahora bien, el sentido de la identidad intercultural, es decir, ser nosotros mismos con los otros, supone una relación social que se da en múltiples esferas que afectan tanto las identidades de unos como las de los otros. La interculturalidad, en esta perspectiva, es una realidad de hecho y en permanente cambio, en tanto hay un conocimiento mutuo, ya que no es posible vivir de manera aislada y autárquica. La experiencia de la interculturalidad ha generado también un campo de vicisitudes y de desconfianzas entre los actores sociales, por las valoraciones negativas de algunos elementos centrales de su identidad.

Pensar la interculturalidad implica considerar, entre otros puntos, la diversidad y la unidad de las concepciones, los sentimientos y las maneras de relacionarse, las formas de articulación y de convivencia con los otros. Esto supone el conocimiento y reconocimiento de los otros con sus derechos, basados en la libertad, el respeto, el trato equitativo y la tolerancia, sin perder las autonomías y fomentando el diálogo entre saberes distintos.

La interculturalidad como proyecto implica también considerar las conductas y los comportamientos, es decir las relaciones interpersonales. El espacio de formación debe ser el espacio de debate mediante el cual se construyan nuevos saberes comunes entre los que individuos que interactúan. No se trata de enseñar conceptos asociados a temas como

identidad, derechos, democracia, liderazgo e interculturalidad, sino, más bien, de discutir (dialogar) sobre el sentido y el significado de los mismos para las relaciones sociales, institucionales y con el Estado, partiendo de los aportes y experiencias locales y regionales. La construcción de la ciudadanía, en términos políticos, implica construir prestigio y también poder.

Hay que señalar que la interculturalidad como proyecto debe asumir que los procesos sociales se construyen cuando las partes son requeridas para participar en la elaboración de los mismos; en la actualidad, sólo escasas veces los pobladores son invitados para intervenir en la ejecución de los programas de manera activa. En una palabra, las poblaciones siguen siendo objeto del impacto de los proyectos de desarrollo y no sujetos con capacidades de interlocución y decisión. Los dirigentes de las poblaciones saben que son gente y que forman un pueblo, pero aún no se consideran como un movimiento social y consideran que sus relaciones con el Estado son, muchas veces, clientelistas. Aun así, en la actualidad, dichos actores sociales están empezando a reconsiderar su condición y su identidad, y se están convenciendo de la importancia de constituirse en sujetos de los cambios.

Si se quiere promover el cambio desde una perspectiva intercultural, debe modificarse todo aquello que reproduce la discriminación (las condiciones, las relaciones sociales, las actitudes y las mentalidades que la determinan). Las nuevas identificaciones que los dirigentes utilizan para tratar de evitar la discriminación (*vecino, poblador, productor*) sólo muestran la voluntad de querer salir de la pobreza teniendo acceso a nuevos espacios, formando parte de redes entre “vecinos” e, incluso, buscando amigos “extranjeros”. Sin embargo, estas nuevas identificaciones no logran disminuir las relaciones de discriminación que existen en la sociedad. Por ello, todo proceso de lucha contra el racismo no debe tratar de “blanquear” las facciones, pigmentaciones, etc., sino de deconstruir el sistema que reproduce aquellas creencias de superioridad “natural” de unos sobre otros y de proponer reconocimientos de la diversidad y de la igualdad de los seres humanos. Hacer frente a las formas de discriminación está en el terreno ideológico y el político, por lo que se trata de un proceso que debe estar acompañado de la práctica de la justicia y la equidad.

Estas actitudes pueden ser vistas como una suerte de invisibilización de la identidad y pertenencia étnica; pero también es cierto que, en un contexto de globalización, los dirigentes campesinos quieren redefinir su identidad y, a la vez, no perder la memoria ni la pertenencia a una comunidad con historia. A partir de estas constataciones, se debe mantener una pregunta para seguir proponiendo una ciudadanía intercultural: ¿cómo construir la igualdad en una sociedad discriminadora? La respuesta, sin duda, debe pasar por el reconocimiento de las diferencias y, al mismo tiempo, por la afirmación y defensa de la dignidad de las personas de las diferentes culturas, permitiendo que participen como ciudadanos en la construcción de la sociedad y que intervengan en los espacios de decisión.

La creación de ciudadanía intercultural será un proyecto permanente en la medida en que el reconocimiento de los derechos no esté subordinado a una visión “naturalista” de los otros y se llegue a considerar las culturas como valiosas en relación con los otros. Por esta razón, los líderes campesinos están buscando, a pesar de todo, el reconocimiento de sus derechos, sintiéndose “orgullosos” por lo que tienen: la naturaleza, la historia, las capacidades, las pertenencias a lugares, etc. La historia de los derechos hasta su tercera generación y de los derechos colectivos es una novedad para muchos agentes de cambio. Esto significa que, además de una mayor información al respecto, se requiere establecer nuevos acuerdos o pactos sociales que pasan por el reconocimiento de las diferencias y la recomposición del Estado. Este es un tema muy importante en la referencia educativa y práctica de los pobladores y constituye un eje de referencia central para repensar la organización de la sociedad. La interculturalidad como proyecto debiera seguir constituyendo un espacio necesario para dar significado y sentido no solo a los términos que se emplean en los intercambios, sino a los temas que están en debate a partir de las necesidades de los sujetos interlocutores.

4. Bibliografía

Erikson, Eric

1971 *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.

García Canclini, Néstor

1990 *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*.
Ciudad de México: Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y la Artes.

Goffman, Erving

1993 *Estigma de la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Huber, Ludwig

2002 *Consumo, cultura e identidad en el mundo globalizado:
estudios de caso en los Andes*. Lima: IEP.

Meyer-Bisch, Patrice

2004 *Diversité, droits culturels et sécurité humaine*. Fribourg: Institut
Interdisciplinaire D'éthique et des droits de l'homme,
Université de Fribourg.

Maalouf, Amin

1999 *Identidades asesinas*. Alianza Editorial, Madrid.

Todorov, Tzvetan

2002 *Deberes y delicias. Una vida entre fronteras*.
Entrevistas con Catherine Portevin. Buenos Aires:
Fondo de Cultura Económica.

LA INTERCULTURALIDAD Y LOS DESAFÍOS DE UNA NUEVA FORMA DE CIUDADANÍA

Juan Ansion

Se ha difundido mucho el término *interculturalidad*, sin embargo, existe cierta confusión sobre su sentido preciso. Entre quienes buscan reconocimiento para su cultura, subordinada y despreciada a lo largo de siglos, algunos consideran que el término se introdujo como parte de una política destinada a integrar las culturas subordinadas a la cultura hegemónica por medio de la asimilación. La interculturalidad aparece entonces como una amenaza vinculada directamente a políticas de Estado o de organismos internacionales, que buscarían por ese medio apaciguar los movimientos étnicos en América Latina. Para otros, al contrario, la interculturalidad es utilizada como sinónimo de identidad cultural. Coincidiría entonces con la idea de que es necesario reforzar, reivindicar y revalorar las culturas ancestrales.

Dos interpretaciones tan contradictorias de un mismo término, y tan alejadas por lo demás—como veremos—de una manera más productiva de entender la interculturalidad, nos hacen ver de entrada que la discusión no es fácil, pues cada cual se acerca al tema desde su propio ángulo, con mucha carga afectiva, porque estamos tocando aquí un asunto a la vez muy importante y muy sensible que ha generado muchos sufrimientos: la relación con la propia cultura y con las demás culturas, en especial, con la cultura hegemónica en un contexto de dominación.

Por ello, puede ser útil retomar la cuestión desde el principio e intentar sentar las bases para una mayor comprensión de un concepto que remite a una realidad compleja. Esto es importante en momentos en que en América Latina la cuestión étnica está a la orden del día en el escenario político. Un reconocimiento de la diversidad y un manejo renovado de

las relaciones entre grupos étnicos y culturales diferentes supone volver a pensar la ciudadanía en el contexto de un Estado que ya no busque identificarse con una sola nación y una sola lengua, sino que, por el contrario, se construya sobre la base del encuentro entre los diversos.

1. La cultura

Antes de hablar de interculturalidad, detengámonos un momento en lo que es la cultura. Descartemos el sentido de *cultura* identificada con los conocimientos de prestigio que son el privilegio de un grupo restringido, que sirven, sobre todo, para establecer distinciones sociales entre quienes tendrían “alto nivel cultural” y los demás. Por el contrario, hablaremos de ella en su sentido antropológico, como la manera de ser propiamente humana.

Son muchas las definiciones posibles de la cultura entendida de ese modo. Una de las maneras más simples es decir que una cultura es un modo de vida compartido por un grupo humano. Esta definición es útil como primera aproximación. Aunque es todavía muy general, nos da una pista importante: cuando hablamos de cultura, ponemos el acento en el “cómo”, en las “maneras de”, en los “modos de”. Los productos culturales (los objetos fabricados, los rituales, las canciones, etc.) son el resultado de maneras de proceder, de celebrar, de componer. Vamos a considerar aquí que estas “maneras de” constituyen lo central de la cultura. Ciertamente, no es fácil distinguir el producto de la manera de producirlo: un artefacto delata al observador la manera en que ha sido fabricado, igual que no se puede separar una canción del modo de interpretarla. Por eso, se considera muchas veces como parte de la cultura lo que más bien debería llamarse “producto cultural”, producto de una manera determinada de hacer las cosas.

Así, si queremos definir lo medular de la cultura, diremos que consiste en el modo habitual y compartido de hacer las cosas: el modo de vestirse,

¹ Pero no el “modo de producción” en el sentido marxista, sino más bien la actitud hacia el trabajo.

el modo de andar, el modo de conversar, el modo de trabajar,¹ el modo de pelear o de amistarse, el modo de cocinar, el modo de relacionarse con lo sagrado, el modo de tratar a los animales y a las plantas, incluso el modo de expresar y de sentir el dolor y el sufrimiento, las alegrías y la felicidad. En resumen, se podría decir que la cultura es el modo de relacionarse con los demás seres humanos, con los seres de la naturaleza, con los seres sagrados² y con uno mismo.

El relacionarse con el mundo en la cultura implica construir un mundo de significaciones compartidas por un grupo humano en un proceso histórico. La cultura es, en ese sentido, un modo de conocer, un modo de apropiarse el mundo, un modo de producir símbolos en respuesta a los múltiples retos planteados a lo largo del tiempo por el medio natural y social en el que se vive. Y, a lo largo del tiempo, la cultura es dinámica, se transforma en su relación con los problemas planteados. Pero los cambios culturales no tienen todos la misma velocidad. Así, las respuestas visibles a problemas concretos cambian más rápidamente que los hábitos, que los modos acostumbrados de enfrentar problemas y de construir significaciones. Por eso, entendemos las culturas en sus rupturas y en su continuidad: la continuidad se da mucho más en las maneras de hacer las cosas, mientras las rupturas son más visibles en los resultados producidos.

Esta manera de ver la cultura nos será útil para comprender lo que viene sucediendo con las culturas originarias en América Latina. Algunos creen que estas están desapareciendo con los cambios históricos recientes, en especial por el proceso de urbanización y la tecnología moderna. El problema es, ciertamente, muy complejo, pero será importante examinar cómo estas culturas se transforman y renuevan desde lo que podríamos considerar su núcleo duro: los énfasis compartidos para enfrentar los nuevos problemas de determinadas maneras heredadas

² Las ciencias sociales no se pronuncian sobre la existencia de seres sagrados, pero observan que en todas las culturas los seres humanos establecen una relación con "las cosas sagradas".

de los antepasados. Un ejemplo entre muchos: en medio de las enormes transformaciones que supone la vida moderna, mucha gente heredera de las antiguas culturas está acostumbrada a enfrentar las situaciones de manera organizada. Las formas de organización se inspiran en las antiguas formas y cambian adaptándose al mundo urbano, pero el hábito de organizarse sigue muy fuerte.

La cultura, así entendida, se refiere a la vivencia de las personas. En nuestra familia, y con los amigos y vecinos, hemos ido interiorizando, incorporando (volviendo cuerpo nuestro) hábitos y formas de hacer las cosas que compartimos con otros. La cultura es, pues, a la vez individual y colectiva. Aunque cada uno, a lo largo de su historia personal, ha ido desarrollando hábitos y modos particulares de hacer las cosas, nos referimos aquí a las maneras compartidas de hacer las cosas. Tampoco la cultura es algo solamente colectivo: no existe sino en los individuos que la han incorporado y que la comparten. Si entendemos la cultura como un producto de los procesos de socialización de los individuos, escaparemos a la tentación de considerar la cultura como una “esencia” eterna o “telúrica” que existe de manera eterna y que es totalmente incommunicable. La cultura tampoco es un actor, no existe fuera de los actores sociales, es decir, de los individuos que la comparten. Una cultura determinada es así una característica (cambiante, aunque también muy enraizada en la historia personal) de los individuos que la comparten. Este punto es particularmente importante para tratar el tema de la *interculturalidad* que nos ocupa aquí.

2. La interculturalidad como realidad de hecho

A primera vista, la interculturalidad es la relación entre culturas, pero decirlo de ese modo constituye en realidad un atajo, un abuso del lenguaje. Mejor sería decir que la interculturalidad es la relación entre gente que comparte culturas diferentes. De ese modo, evitamos el riesgo de la esencialización de la cultura. El encuentro entre culturas no se asemeja al encuentro entre

entes corpóreos en el sentido que podrían dar a entender las ambiguas nociones de *mestizaje cultural*³ o de *hibridación cultural*.⁴

Ahora bien, como el concepto se ha introducido a partir de propuestas de política, especialmente en educación y en salud, tiene generalmente la connotación propia de un proyecto: cuando se habla de interculturalidad, se habla de algo deseable y este es un sentido perfectamente válido, sobre el que volveremos, pero ganaremos mucho si lo entendemos primero en el sentido descriptivo, es decir, si se entiende la interculturalidad, antes que como proyecto, como relaciones interculturales “realmente existentes”, en otras palabras, como interculturalidad de hecho.

A lo largo de su historia, los grupos humanos producen y reproducen su cultura. Pero ningún grupo está solo en el mundo. En la historia, se han ido produciendo constantemente encuentros e influencias mutuas entre grupos con historias y culturas diferentes. Estos encuentros generalmente no son fáciles: la historia humana está llena de sonidos de batallas, de risas de vencedores y gritos trágicos de vencidos. Los encuentros suelen ser también desencuentros. Esta constatación es primera. Por eso, no debe confundirse a la interculturalidad con un encuentro no conflictivo –pues todo encuentro entre diferentes lo es en proporciones mayores o menores–, ni obviar el hecho de que el conflicto muchas veces ha sido violento y ha producido situaciones injustas de opresión y explotación.⁵ Lo que nos ayuda a ver el concepto de *interculturalidad* entendido en su sentido descriptivo es que, independientemente del carácter conflictivo,

³ Esta metáfora tiene la ventaja de aludir a una doble fuente cultural de la que se han alimentado las personas. Pero su enorme desventaja es que tiende a asimilar una cultura con un órgano biológico que es de una naturaleza muy distinta, lo que conduce a percibir la cultura como una “esencia”. Nos da entonces la equivocada sensación de conocer un fenómeno que es muy complejo y muy diferente del encuentro entre dos cuerpos físicos. Para una aguda crítica de esa noción véase Fuenzalida, Fernando. 1992. “La cuestión del mestizaje cultural y la educación en el Perú de nuestros días”. En: *Anthropologica*, N° 10. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. pp. 7-25.

⁴ En este caso, la metáfora es aún más desacertada porque un híbrido no se reproduce.

⁵ En la relación intercultural deseable el conflicto no desaparece, sino se procesa de otro modo. En particular, se busca crear condiciones para el reconocimiento mutuo y para la creación de relaciones más equitativas entre los grupos.

violento e injusto de la relación, cuando se encuentran grupos de orígenes culturales distintos se produce aprendizaje —y aprendizaje de ambas partes—. Las tecnologías se difunden y se mejoran (y las tecnologías bélicas no están entre las menores), las ideas y los relatos circulan y se vuelven a tejer, y hasta las visiones del mundo de unos y otros se influyen y se transforman.

Si lo pensamos bien, cualquier cultura es el producto de un largo proceso de incorporación de influencias externas, proceso en el que de vez en cuando se inventa algo realmente nuevo. Por ello, en el conocimiento de una cultura determinada, de sus “modos de” hacer las cosas, resulta de particular importancia fijarnos en el modo de incorporar influencias externas.

El hablar de *interculturalidad* como realidad fáctica es centrarnos, en primer lugar, en los modos en que se producen estas incorporaciones mutuas, pero hay algo más. Si reconocemos que cualquier cultura es el producto, entre otras cosas, de una larga historia de intercambios, el concepto de *interculturalidad* llegaría prácticamente a identificarse con el de cultura y, por tanto, se volvería inútil y redundante. Por ello, proponemos reservarlo para señalar situaciones de influencias mutuas particulares: aquellas en las que grupos culturalmente diferentes se ven obligados por las circunstancias a convivir, a compartir espacios geográficos y sociales comunes de modo cotidiano, permanente, duradero, intensivo. Esta situación se ha dado, por ejemplo, en la España de moros, cristianos y judíos y se dio, de modo mucho más general, en las sociedades del Mediterráneo. También se daba en los andes prehispánicos y siguió dándose, en un contexto ciertamente muy distinto, luego de la invasión española. Basta mirar los grandes cambios actuales producidos por las migraciones internacionales masivas para constatar que el mundo se está volviendo, en ese sentido, cada vez más intercultural.

Una situación de interculturalidad es siempre compleja y la manera cómo se tratan los conflictos puede ser muy diversa. No corresponde

precisamente a una situación de tranquilidad y completa armonía, sino más bien a una vida en medio de muchas tensiones e injusticias que, sin embargo, también abre muchas posibilidades de enriquecimiento mutuo, aun cuando este no sea fácilmente asumido y reconocido. En una situación así, en efecto, el aprendizaje no es sólo de quienes se encuentran en la situación más desventajosa o en situación de subordinación, sino también de quienes comparten la cultura de prestigio. Pensemos, por ejemplo, en cuántos niños latinoamericanos fueron criados desde el pecho por una madre sustituto indígena o afro-descendiente. ¿Acaso no han sido influenciados por la cultura de la mujer en brazos de la cual se criaron? Sin embargo, esta parte de la herencia cultural latinoamericana no es fácilmente reconocida y esta represión inconsciente es, sin duda, una de las fuentes del racismo en el subcontinente.

3. La interculturalidad como proyecto

Esta realidad social, cultural y psicológica es nuestro punto de partida para cualquier proyecto de trabajo de desarrollo de identidad y de elaboración de una ciudadanía que reconozca la diversidad y la necesidad del intercambio cultural. Por eso, es importante el trabajo de descubrimiento de las diversas influencias que todos llevamos dentro. Necesitamos poner a la luz nuestros propios prejuicios y ver cuánto se originan en el desconocimiento de algunas de nuestras propias raíces culturales. ¿Hasta qué punto, por ejemplo, el desprecio hacia el otro cultural se alimenta en el hecho de no admitir todo lo que tenemos de él?

Un proyecto intercultural es un proyecto de convivencia en paz. Busca convertir en ventaja los productos de los encuentros históricos, por más desastrosos que puedan haber sido para los pueblos, como es el caso de los pueblos indígenas de América. La diversidad ha sido ocasión de maltrato, de construcción de sociedades verticales y autoritarias, pero encierra también mucha riqueza potencial. En un mundo globalizado, en el que se ha ido afirmando como universal una sola vertiente cultural, y en

momentos en que esta orientación única aparece cada vez más como un impasse para la humanidad, el trabajo intercultural se hace cada vez más necesario y se convierte en una importante fuerza de cambio para hacer viable el mundo del futuro.

Un proyecto de convivencia en paz no se construye fácilmente y no significa evitar los conflictos. Muy por el contrario, es bueno que salgan a la luz los problemas que impiden un acercamiento al “otro”. Muchos intereses y prejuicios se oponen al tratamiento sano de las diferencias y a la búsqueda del mutuo aprendizaje y enriquecimiento. Combatir estos prejuicios y vencer los intereses creados es una lucha de largo aliento, ciertamente difícil, pero que también va teniendo cada vez más adeptos (y que, en verdad, siempre los ha tenido: pensemos en Bartolomé de Las Casas, por ejemplo).

Un proyecto intercultural lucha por el respeto de las diferentes culturas y, muy especialmente, se enfrenta a todas las formas de desprecio y marginación presentes en la vida cotidiana y muchas veces también en las instituciones. Este es un combate ciudadano, un combate por hacer respetar los derechos de las culturas diversas a desarrollarse, no solamente dentro de las familias o de las comunidades, sino también en los espacios públicos. Aquí se ubican la lucha contra todas las formas de racismo, la lucha por el reconocimiento institucional concreto de las diversas culturas (por ejemplo, el uso de las lenguas originarias en la administración del Estado, en particular en el poder judicial) y, en general, todas las políticas de acción afirmativa que tienden a dar mayores ventajas a los socialmente más desaventajados.

Un primer punto de un proyecto intercultural, entonces, es trabajar por la creación de condiciones de mayor equidad para los grupos subordinados. Esto significa promover concretamente el respeto por el otro cultural, especialmente por aquel que ha sido despreciado. Pero no basta con un respeto que solo signifique el derecho declarado a existir. Semejante “respeto” sería muy limitado y con razón algunos podrían considerarlo engañoso. Estamos hablando de un respeto que signifique tomar en serio las diferentes culturas, dando la oportunidad a quienes las practican

de desarrollarlas en interacción con otras culturas. Y, para que eso sea posible, es importante que esas culturas tengan un estatus público.

Igualmente importante es que el Estado y las organizaciones de la sociedad civil conjuguen esfuerzos para que todos los ciudadanos vayan desarrollando el hábito de interesarse por aprender del otro cultural, del que es diferente. Esto significa ir en contra de la tendencia generalizada de considerar ignorante al que no maneja los conocimientos de la cultura hegemónica, para reconocer que hay formas diversas de conocer y de relacionarse con el mundo, y que todos tenemos mucho que aprender de esas diferentes formas. Por ello, un proyecto intercultural no puede confundirse con un proyecto para indígenas: si no es un proyecto para todos, no tiene sentido.

En algunos casos, el tratamiento diferenciado debe ir más allá de las políticas de acción afirmativa (que no dejan de ser medidas transitorias mientras se establezca un equilibrio que ya no las justifique). Es el caso, en particular, de los miembros de grupos indígenas que fueron históricamente despojados de sus tierras y es, en general, el caso de todos los grupos que reivindican niveles de autonomía regional o local. Está planteado el tema de la autonomía política dentro de un Estado plural, multicultural. La forma concreta de esa autonomía puede ser muy variable, pero el principio apunta a la creación de bases institucionales para un pleno desarrollo cultural (y, para evitar cualquier interpretación culturalista, recordemos que el desarrollo cultural supone condiciones sociales, económicas y políticas). El Estado-Nación, como Estado con una sola cultura y una sola lengua, ya no es la referencia. La discusión actual gira en torno al modo de construir un Estado capaz de facilitar la convivencia entre grupos étnicos o culturales diferentes, a la vez autónomos e involucrados en constantes intercambios y aprendizajes mutuos entre sí. Una democracia de ese tipo implica, ciertamente, profundos cambios políticos y culturales.

4. La interculturalidad en el mundo andino

El mejor soporte para la construcción de un proyecto ciudadano intercultural está en las antiguas culturas que supieron manejar la diversidad y la relación con el otro en una perspectiva de complementariedad y de beneficio mutuo. Un ejemplo importante de ello son las sociedades andinas.

Antes de exponer algunas ideas centrales sobre ese tema, es necesaria una advertencia. En la relación con las culturas puestas en condiciones de subordinación no es fácil mantener una actitud de serena objetividad. Al presentar sus potencialidades en contrapeso al desprecio con el que las miran muchos, es posible que se dejen de lado sus aspectos menos atractivos, corriéndose el riesgo de la idealización. Es importante tener presente este riesgo, pero es preferible correrlo antes que intentar mantenerse en una aparente neutralidad que sólo favorece el *status quo*. Lo que se dice aquí de la cultura andina se sustenta en este necesario prejuicio favorable.

4.1. El manejo de la diversidad en las sociedades andinas

Las sociedades andinas prehispanicas representan un caso excepcional de sociedades que supieron manejar positivamente su diversidad natural y social. Aspectos centrales de su cultura revelan el énfasis puesto en el unir las partes complementarias evitando confundirlas. Aun bajo la dominación colonial, encontraron espacios para seguir desarrollando esa tendencia.

El manejo adecuado de la diferencia es un antiguo arte andino, tanto en lo productivo como en lo social. Este tema es hoy bastante conocido. Los andinos desarrollaron su agricultura sobre la base de la diversidad. Comparadas con los demás centros de desarrollo de grandes civilizaciones, las condiciones de gran diversidad de climas y nichos ecológicos de los Andes no parecerían a priori nada favorables.

Sin embargo, las sociedades andinas supieron sacar provecho de la posible desventaja y lograron un desarrollo original de la agricultura. La estrategia básica de producción no fue el monocultivo como en otros lugares, sino la opción mucho más compleja del policultivo: más de ciento cincuenta especies vegetales domesticadas fue el resultado de una acción milenaria de aprovechamiento de la diversidad con tecnologías que, en muchos casos, recién los científicos están volviendo a descubrir. El maíz, la papa, los frejoles, el pallar, el camote, el pepino, el tomate, el algodón, entre los más conocidos, son solo algunos productos de ese desarrollo agrícola. Recién la ciencia moderna está descubriendo los extraordinarios logros alcanzados por los andinos desde el punto de vista de la genética moderna (Blanco 1988) o de la cibernética (Earls 1989).

La producción andina no recurrió a herramientas sofisticadas. Su mejor artefacto fue la organización social misma. Y sus mayores logros en organización fueron probablemente los relacionados con la capacidad de lograr la convivencia y el intercambio entre grupos muy distintos. Al buscar controlar la mayor diversidad de pisos ecológicos, un grupo de parentesco se dispersa verticalmente y se encuentra con la necesidad de mantener relaciones de buena vecindad con otros grupos, que tienen la misma estrategia. A su vez, al no poder ocupar todos los pisos, el grupo busca intercambiar de manera sistemática con quienes ocupan pisos complementarios. De esta manera, se entretajan relaciones muy complejas que suponen identidades fuertes y métodos para regular los conflictos con quienes compiten y con quienes son complementarios. Probablemente las expresiones festivas más hermosas, en danzas y música, se originan como expresión del esfuerzo por encauzar simbólicamente los múltiples conflictos potenciales entre grupos. Verónica Cereceda (1987) mostró convincentemente que lo bello en la concepción andina es aquello que permite juntar armoniosamente los opuestos sin mezclarlos. Por ello, la noción de belleza se asocia también con la seducción y el peligro.

Las sociedades andinas han dado así una importancia preponderante a los métodos de utilización de la diversidad y de unión de los opuestos en lo social y en lo productivo. Naturalmente, no estamos hablando de métodos modernos que supondrían individuos actuando en forma autónoma y libre. Aquí, como en todas las sociedades tradicionales, la unidad sigue siendo el grupo de parentesco u otro grupo corporativo con base en el parentesco. Dentro de los grupos y entre los mismos rigen los principios de *status* y de jerarquía, más que los principios democráticos. Sin embargo, los principios mismos de manejo de la diversidad para crear una unidad superior y de manejo racional del conflicto están tan enraizados en la cultura que pueden dar lugar, como de hecho lo hacen, a reinterpretaciones y muy interesantes recreaciones en los nuevos contextos urbanos e incluso rurales incorporados al mercado.

En el nivel simbólico y religioso, la *Pacha Mama*, madre tierra, es una, pero también diversa. Es la tierra productora de vida (en quechua, el término *kamsay* significa a la vez vida y producto agrícola) que lo cubre todo. El *Padre Cerro*, protector del ganado, es en un sentido su complemento y en otro es parte de ella. Es la parte masculina de ese mundo femenino constituido por la tierra fértil. El Cerro es también protector del pueblo. Tiene su jurisdicción. Quienes le pertenecen deben hacerle regalos confirmando así un pacto que viene desde los antepasados: algunos de ellos, los que fueron autoridades identificadas con el pueblo, están ahora eventualmente confundidos con el Cerro. Si la gente se olvida del Cerro, si no le entrega su regalo o lo hace de mala gana, el Cerro puede castigarla, llevándose algún animal, no permitiendo que se reproduzca el ganado, enviando enfermedades. De alguna forma, esa alianza con entidades protectoras vinculadas a fuerzas de la naturaleza es respaldo y garante de las alianzas sociales y de las prácticas de reciprocidad.

La lógica andina es de agregación de elementos externos creando espacios complementarios más que excluyentes. Por ello, la religión católica se incorporó fácilmente. Al lado del Cerro y la *Pacha Mama* —y

al mismo tiempo superpuestos a ellos— están hoy en día Jesucristo y la Virgen María. Han aparecido también nuevas divisiones: por ejemplo, la que distingue entre los cerros cristianos, los de Jesucristo, y los no cristianos, los del diablo. Pero el “diablo” no es, necesariamente,⁶ el mal radical de la tradición cristiana. Es más bien una fuerza más antigua, ligada a lo salvaje, a la fuerza bruta y que puede ser llamada, incluso, con todas las precauciones del caso, para curar a un enfermo.

4.2. La apropiación de lo Otro

En quechua, “uno” y “otro” se expresan con la misma palabra, *huk*. No se dice “uno y otro”, sino “uno y uno” u “otro y otro”. El otro, en ese sentido, es parecido a uno mismo. Pero hay por lo menos dos tipos de “otro”: el otro cercano que pertenece a mi ayllu, a mi familia —al menos a los allegados de mi familia— con quien se mantienen vínculos de reciprocidad, de *ayni*; y el otro lejano, no confiable, potencial enemigo, con el cual la relación siempre es de tensión. Al primero hay que respetarlo y, en particular, no engañarlo; mientras que, con el segundo, la desconfianza radical se mantiene.

En quechua, el pronombre personal de primera persona del plural tiene dos formas: *ñuqayku* y *ñuqanchis*. La primera forma designa el “nosotros” exclusivo (“nosotros” frente a “ustedes”), mientras que la segunda se refiere al “nosotros” inclusivo (todos nosotros, sin contraponerlo a otros). Por otro lado, la primera persona del singular, *ñuqa*, tiene la misma raíz que la del plural: el nosotros, en cualquiera de sus dos formas, es de alguna manera una prolongación del yo.⁷ Si nos atenemos a la estructura lingüística, la identidad personal está estrechamente vinculada a la identidad grupal, y el hablante quechua, cuando expresa su identidad grupal, está obligado a precisar si le da importancia a la diferencia con algún otro (*ñuqayku*) o si prefiere afirmar la identidad con la referencia al propio grupo (*ñuqanchis*), incluyendo probablemente a quienes, en otros contextos, serían “otros”.

⁶ En la práctica, es muy difícil definir cómo la gente percibe hoy lo que es el diablo, por las múltiples influencias recibidas.

⁷ Observación oral de Edmundo Murrugarra.

La identidad de una aldea, de una comunidad, de un caserío, se forja en la competencia festiva con los vecinos, en celebraciones y danzas, en las que cada grupo se diferencia con claridad. Sobre esta base, se constituye una unidad del conjunto que se tiene que recrear periódicamente. La unidad de los pueblos andinos puede así compararse con un hermoso mosaico. Como se ha dicho arriba, la belleza nace de la tensión para unir armoniosamente las partes opuestas. La cultura andina se construye así en la relación entre los diferentes. Es por excelencia una cultura de la interculturalidad.

Pero hay un “otro” más difícil de aceptar en esta perspectiva: es el descendiente del conquistador, el “blanco”, el que vive en la ciudad, el que manda en el mundo de hoy. Con él la ruptura siempre es posible, la rebelión puede producirse, aunque en la vida cotidiana la adulación sea la regla. Aquí la interculturalidad parece más difícil, incluso imposible. En el siglo XVI, un movimiento de carácter profético, conocido como el *taki unquy*, afirmaba que había que rechazar todo contacto con los españoles, toda influencia de ellos, negarse a hablar su lengua, a practicar su religión. Pero la vida fue por otro lado. Los andinos incorporaron selectivamente lo que les convenía. Al lado de las llamas se apoderaron de los bueyes, la *chakitakella*⁸ fue complementada con el arado, hicieron suyos los santos de la religión católica, dándoles su lugar al lado de los antiguos *naka*, de los cerros y de las lagunas sagradas. La consigna cultural fue de alguna manera: apropiarnos de lo que hace poderosos a los invasores y darle a cada cosa nueva su sitio, como complemento de lo antiguo. Y en el siglo XX, la escuela misma se incorporó de ese modo. Tuvo su espacio, claramente separado, para la apropiación de la escritura y del castellano. La lógica intercultural andina fue más fuerte que la violencia de las relaciones coloniales. Lo “otro” fue apropiado.

⁸ Arado de pie, imprescindible en los terrenos muy empinados.

5. La ciudadanía moderna

La ciudadanía es un concepto moderno. Antes de examinar su posible relación con la interculturalidad, revisemos lo que significa.

Seguiremos aquí a Sinesio López (1997: 118-119), quien señala cuatro elementos básicos que definen la ciudadanía moderna:

1. *El ciudadano es un individuo [...] o un conjunto de individuos [...] que no tiene relaciones de dependencia personal o que ha roto con ellas y que, por eso mismo, es relativamente autónomo.*
2. *El ciudadano es un individuo o una comunidad de individuos con derechos que son enfatizados frente a las tradicionales responsabilidades que imponían los Estados premodernos.*
3. *El Estado moderno [...] reconoce el claro predominio de los derechos sobre las responsabilidades y ofrece una serie de garantías constitucionales, organizativas e institucionales y recursos para concretarlos, a diferencia de la relación tradicional, en la que se enfatizaban las responsabilidades ante el Estado sobre los derechos de los individuos.*
4. *La ciudadanía implica un sentido de pertenencia y de membresía a una determinada comunidad política entre cuyos miembros se establecen relaciones de interdependencia, responsabilidad, solidaridad y lealtad.*

En resumen:

El ciudadano es un individuo o comunidad de individuos con derechos garantizados por el Estado y con responsabilidades hacia la comunidad política de la que forma parte.

Entre los derechos ciudadanos garantizados por el Estado, está el de participar libremente en los espacios públicos. Este derecho es muy importante para el desarrollo del liderazgo político, ya que la actividad política se caracteriza precisamente por ser una lucha que se da en el ámbito público, en relación con la definición del destino común.

Aunque en toda sociedad se encuentran espacios más íntimos que otros, la distinción entre lo público y lo privado es una noción moderna que afirma

con mucha fuerza que los individuos tienen derecho a preservar una esfera propia en la que la colectividad no tiene derecho a intervenir. Esto va vinculado al desarrollo de la libertad de la persona, de su autonomía, de su capacidad de decidir independientemente de lo que digan los miembros de su familia, de su pueblo, de su religión. Como sabemos, está también estrechamente ligado a la noción de derecho a la propiedad privada.

La noción de lo público se construye en contraste con la de lo privado. Es el espacio de encuentro entre los individuos en el que se definen los asuntos de interés común. Ciudadano es quien tiene el derecho de participar activamente en las decisiones que se toman en este nivel, y lo hace desde su libertad individual.

6. El espacio público desde el Estado y desde la sociedad

Examinemos ahora cómo se construye el espacio público en la sociedad moderna. Se podría decir que este espacio resulta del encuentro entre su construcción desde el Estado y la acción desde la sociedad.

El Estado moderno, a diferencia del Estado tradicional, pretende actuar de acuerdo con reglas impersonales. Es lo que se conoce generalmente como “Estado de derecho”. La ley es válida de manera general, para todos. El conjunto de normas legales define con claridad, y por escrito, de qué manera se organizan las diferentes funciones del Estado, cuáles son las responsabilidades de las diferentes entidades y de los diferentes funcionarios públicos. Por ejemplo, como todos sabemos, el orden legal define quiénes legislan, cómo son elegidos, por cuánto tiempo, cuáles son sus responsabilidades y prerrogativas, etc. Del mismo modo, está definido cómo funciona el poder ejecutivo con sus ministerios y el poder judicial. Que esto no funcione como está estipulado es otra historia, que también conocemos y que precisamente nos conduce a reflexionar sobre los límites de la organización del Estado como lo conocemos.

Entre los problemas que encontramos, por ejemplo, se podría mencionar el hecho de que este Estado moderno, para bien o para mal, ha tendido a

apropiarse de antiguas funciones sociales. En su afán de racionalización, pero también para afirmar su poder sobre el conjunto de la sociedad, el Estado, por ejemplo, se reserva el derecho de ejercer la justicia: ya no es cuestión de tomar la justicia por las propias manos. Esto está reservado para el Estado. En educación, también, el Estado afirma su derecho a organizar y controlar el proceso de aprendizaje de los niños y jóvenes. Lo mismo podríamos decir de la salud, con el control sobre el tipo de profesionales que tienen derecho a curar y, en general, en muchos aspectos de la vida.

La organización o el control por el Estado⁹ de dichos aspectos de la vida social no están mal como tales. Al contrario, pueden significar la introducción de una necesaria racionalidad. Son, sin embargo, muchos los problemas suscitados. El más importante, tal vez, es que, al apropiarse de antiguos espacios sociales, el Estado lo hace de forma unilateral, es decir, de acuerdo con criterios propios de los grupos de poder dominantes, excluyendo a los grupos sociales, étnicos y culturales, que tienen una visión diferente de las cosas. Esto se hace evidente cuando vemos de qué modo se organizan la justicia, la educación o la salud.

Ahora bien, ante la pretensión del Estado de controlar muchos espacios de la vida social, la sociedad también actúa. Así, los espacios públicos “expropiados” buscan ser reapropiados de diversos modos por intereses particulares. Es el caso de los vendedores ambulantes, cuando logran apropiarse de espacios de vereda, y también lo es de grandes empresas, que utilizan los espacios públicos para sus fines comerciales. Es también el caso de las marchas de organizaciones gremiales u otras organizaciones reivindicativas cuando se apoderan de las calles para expresar sus protestas. En general, frente al desarrollo de la conformación de un espacio público

⁹ No estoy planteando aquí la discusión en términos de oposición entre una visión neoliberal o una visión estatista, pues ambas recurren fuertemente al Estado. Es obvio en el estatismo. El neoliberalismo, por su parte, enarboló una bandera de libertad que tuvo alguna resonancia porque aludía a la “expropiación” por el Estado de libertades individuales como aquellas a las que aludo; pero creyó equivocadamente que el mercado podría introducir mayor racionalidad en las relaciones y, sobre todo, no tomó en cuenta que en una situación de desregulación siempre ganaban los más fuertes y que estos utilizan el Estado para sus propios fines.

que tiende a homogeneizar, aparecen movimientos sociales en pugna por hacer valer intereses de grupos particulares que se sienten excluidos y que luchan por participar en los asuntos públicos.

Volviendo a la distinción moderna entre público y privado, esta aparece muy nítida: los encargados de los asuntos públicos no tienen derecho a inmiscuirse en los asuntos privados de las personas. Tampoco los ciudadanos pueden utilizar los recursos públicos para sus fines privados. Esto, naturalmente, es la teoría de la ciudadanía; en la práctica, sabemos que en nuestros países ocurre constantemente que quienes controlan el Estado lo aprovechan para sus propios intereses. Los grupos de poder utilizan el Estado para generar leyes que los favorezcan o para burlar las leyes. Ciertamente, hay cada vez mayor conciencia de que esto no debería ser así, y por ello se llama corrupción a este tipo de prácticas. Pero esta realidad de confusión entre público y privado en el manejo del Estado también es un síntoma de que la teoría de la ciudadanía no está funcionando bien, de que hay ciudadanos “más iguales” que otros, que hay ciudadanos de primera, de segunda y de tercera categoría, es decir, que la igualdad de derechos entre ciudadanos no funciona.

Esto nos conducirá a revisar el concepto de *ciudadanía*. No para rechazarlo, sino para profundizarlo, para plantear en qué condiciones la ciudadanía podría realmente funcionar.

7. Los límites de la ciudadanía propia del Estado-Nación

Dentro del proyecto moderno, se crea la ficción de una comunidad política (el Estado) culturalmente homogénea, de modo que, en la práctica, se entiende “igualdad” como “identidad”. Hemos visto que esto crea muchos problemas, pero veamos algo más sobre lo que significó este proyecto moderno.

El sociólogo francés Alain Touraine (1995, 1997) resume de manera muy interesante el proyecto moderno como la articulación de dos ejes: uno centrado en el desarrollo de la Razón y el otro en torno al desarrollo

del individuo como Sujeto. Muestra el enorme potencial que tuvo este doble desarrollo, pero también sus límites, en tanto ambos ejes están divorciados, de modo que la razón se ha vuelto independiente de lo que requieren los sujetos para volverse meramente instrumental en función a objetivos técnicos; mientras que el sujeto se ha encerrado dentro de sí mismo, como si fuera una entidad totalmente autónoma, independiente de su entorno social. De ese divorcio surgieron las peores aberraciones de la historia reciente, como por ejemplo la eliminación sistemática de los judíos durante la Segunda Guerra Mundial: una tecnología sofisticada puesta al servicio de un genocidio.

Entre estos dos ejes, Touraine plantea reintroducir un tercero, la comunidad, como elemento que introduce la necesidad de considerar una intermediación entre el individuo y la sociedad. La razón no se construye solo en relación con los derechos de los sujetos en la sociedad, sino con sujetos que viven en comunidades diversas, las mismas que también tienen derechos como tales.

8. Interculturalidad y ciudadanía

Tal como hemos visto, en la concepción moderna del Estado, se ha puesto por delante la igualdad fundamental, en cuanto a derechos y deberes, que existe entre todos los miembros de un mismo país. El énfasis está puesto en el reconocimiento de cada individuo como persona que goza de libertad y de autonomía. A diferencia de lo que sucede en la sociedad tradicional, el individuo puede actuar como mejor le parezca, sin estar constreñido por sus vínculos familiares o comunitarios.

Y esta libertad del individuo se manifiesta en su posibilidad de expresarse no sólo en privado, sino también, y fundamentalmente, en los espacios públicos. En términos de derechos humanos, esto corresponde a los derechos civiles y políticos.

Sin embargo, en la actualidad, existen muchas críticas a la manera cómo se

entiende la ciudadanía. Los ciudadanos son iguales en derechos, pero esto no significa que todos tengan realmente las mismas oportunidades ni que todos sean idénticos. Se requiere volver a pensar la ciudadanía tomando en cuenta lo siguiente:

1. El que la ley reconozca a todos los mismos derechos no significa que, en la realidad, todos tengan las mismas oportunidades para que éstos se cumplan. Se requiere compensar las desigualdades de hecho que no permiten a todos estar en pie de igualdad.
2. Debe tomarse muy en serio el hecho de que los seres humanos tenemos historias culturales y, por ende, sensibilidades distintas.

Para lograr la igualdad real en derechos, se habla actualmente de la necesidad de desarrollar políticas de “discriminación positiva”, mejor llamadas de “acción afirmativa”, como políticas compensatorias que favorezcan a quienes están en posición desventajosa en la sociedad actual, en razón de su pertenencia étnica, cultural, de género o de cualquier otra naturaleza. Esto se da, por ejemplo, cuando en las instituciones se busca establecer cupos mínimos en cargos de dirección para mujeres, o para determinados grupos étnicos. En general, las llamadas políticas sociales también se pueden ubicar en esta línea, ya que buscan atender las necesidades de los sectores sociales más pobres en términos de alimentación, salud, educación, para compensar en algo las desigualdades realmente existentes. En términos de derechos humanos, se habla, en este sentido, de los derechos sociales.

Estas políticas compensatorias son indispensables, pero son, a la vez, en la práctica, insuficientes para lograr un acceso pleno de todos a los derechos ciudadanos. Por ejemplo, en los países latinoamericanos, la educación está muy lejos de cumplir su promesa democratizadora de cerrar las brechas sociales y de permitir a los sectores menos favorecidos acceder en las mejores condiciones a una formación de calidad.

Los límites de estas políticas en su aplicación real nos indican que, cuando hablamos de ampliar el concepto de *ciudadanía*, no basta pensar en desarrollar formas de compensación en favor de los más desfavorecidos. Las políticas

de compensación son necesarias, pero encuentran claros límites, no sólo en las reticencias naturales de los privilegiados de la sociedad, sino también en el hecho de que estas políticas son generalmente pensadas en términos de los criterios culturales de los beneficiados de hoy. Es decir, quienes tienen la hegemonía cultural establecen con buena voluntad maneras de incluir a los desfavorecidos: incluirlos en el sistema educativo, en el sistema de salud, en el sistema político, etc. Sin embargo, la contradicción radica en que a los invitados a la inclusión se les pide “adaptarse”, en otras palabras, modificar sus hábitos, sus modos de ser culturales, para incorporarse en los beneficios de la escuela, de la medicina moderna o de la democracia ciudadana nacional. Las instituciones nacidas dentro del Estado-Nación ofrecen sus servicios a todos, pero no están fácilmente dispuestas a ser reformuladas con la inclusión de nuevos contingentes culturales.

Miremos, por ejemplo, lo que sucede con el sistema educativo. Se ha masificado la asistencia a la escuela, pero la escuela de hoy está en crisis en todas partes. Sigue pidiendo al niño que se adapte a ella y se resiste a adaptarse a la diversidad cultural de los niños que llegan a ella. En el caso de la salud, pasa algo similar: las prácticas tradicionales son generalmente ignoradas, los pacientes tienen que acomodarse a los métodos que acomodan más al personal de salud, como es el caso, por ejemplo, en la posición de la mujer en el parto.

La ampliación de la idea de ciudadanía tiene, entonces, que ir más allá del esfuerzo por compensar a los más desfavorecidos. Si se toma en cuenta la realidad multicultural e intercultural, debe enfrentarse el hecho de que, más allá de la brecha entre pobres y no pobres, están también las diferencias entre visiones del mundo y sensibilidades distintas. Hace falta construir una ciudadanía que reconozca esta realidad plural. Por ejemplo, debe reconocerse que el quechua y el aimara son hablados por una gran parte de la población andina; que también existen muchos idiomas originarios hablados por pueblos amazónicos; que en Chile, muchos siguen hablando el mapundungun.

Debe reconocerse que la gente tiene el derecho, por ejemplo, a ser atendida en las oficinas del Estado en su propio idioma, en primer lugar, como una forma de establecer una verdadera igualdad en el acceso a estos servicios y, en segundo lugar, porque las comunidades étnicas y culturales tienen el derecho de desarrollarse desde su propia historia y su propia lengua; y porque el florecimiento de una diversidad cultural reconocida públicamente representa, a la larga, un gran beneficio para todos. Es decir, así se benefician los grupos históricamente menospreciados y marginados, pero también se beneficia el conjunto de la sociedad, dado que se mantienen vivos y se desarrollan vertientes culturales que, por sus diferencias, representan aportes a la cultura humana en general. En términos de derechos humanos, esta perspectiva más amplia de la ciudadanía corresponde al desarrollo de los derechos culturales.

Así, el construir ciudadanía intercultural en una realidad multicultural supone favorecer la participación de las diversas culturas en los espacios públicos. Esto supone, por ejemplo, llegar efectivamente a utilizar el idioma originario en el poder judicial y en la escuela. O reconocer y desarrollar la medicina del pueblo originario dentro del sistema de salud. Es también un derecho que se presenten en los medios de comunicación las diferentes caras culturales del país (incluyendo la presencia en la televisión de locutores y reporteros representativos de los diversos rasgos fenotípicos o raciales).

9. Una propuesta desde la India

La India es un país con una rica reflexión y experiencia sobre este tema. Desde ahí, Bhikhu Parekh (2005) nos propone una interesante perspectiva para desarrollar una ciudadanía intercultural. Veamos.

Según el autor, no se trata de crear entidades culturales encerradas en sí mismas. Por el contrario, Parekh propone desarrollar en la sociedad los vínculos interculturales para ampliar bases culturales comunes:

1. Es necesario sentar juntos las bases para la convivencia.
2. No intentar planificar la nueva cultura multicultural creada interculturalmente: esta no se puede planificar como no se puede hacer con ninguna cultura.
3. Se requiere la participación de todas las culturas en un ambiente de igualdad.
4. Trabajar, tanto desde la esfera privada, como desde la pública:
 - El Estado no debe ser culturalmente neutral o indiferente, sino equitativo, para que todos participen en el diálogo común.
 - En la sociedad civil, aprender a vivir juntos pese a las diferencias, generando amistades transculturales e intereses materiales compartidos.

Para ello, nos dice el autor, es necesario:

Acoger nuevos lenguajes conceptuales, formas de deliberación, modos de hablar y sensibilidades políticas y crear las condiciones en las que este juego interactivo pudiera llevar, con el tiempo, a la creación de un espacio público plural y de una cultura política de base amplia.

Otros aspectos importantes son los siguientes:

1. Asegurar la representación adecuada de las comunidades culturales en la esfera pública. Si es necesario: discriminación positiva (acción afirmativa) de las comunidades excluidas.
2. Entre las competencias requeridas para el trabajo intercultural, se cuenta con un cuerpo apropiado de virtudes morales e intelectuales, tales como:
 - La habilidad para descubrir las bases comunes que se ocultan tras las diferencias.
 - La voluntad de aceptar las diferencias y recrearse en ellas.
 - El espíritu de moderación.
 - La curiosidad cultural.
 - La capacidad de convivir a pesar de diferencias aún por resolver.

De ese modo, según Parekh:

En una sociedad de este tipo la unidad y diversidad no se mantienen confinadas a las esferas de público y lo privado respectivamente, sino que permean todos los ámbitos de la vida. No se trata, por tanto, de una unidad formal y abstracta, sino de una unidad incardinada en una diversidad que la nutre. Y esta última, al basarse en un marco interactivo compartido que lo regula, no genera fragmentación ni gueto.

10. Hacia una ciudadanía intercultural

Recordando que la interculturalidad se refiere, en primer lugar, a una situación de hecho, es importante saber que para construir ciudadanía en una perspectiva intercultural debe partirse de reconocer y analizar las múltiples influencias que se han forjado entre nuestros grupos culturales y étnicos. Y, para ello, recordar que, aunque a veces lo querramos negar, estas influencias nunca son de un solo sentido. Solo sobre la base de ese reconocimiento es posible construir desarrollo y una ciudadanía amplia.

En ese sentido, es importante reconocer el trabajo realizado, en especial, en educación y en salud. De la noción de *educación bilingüe* se pasó a la de *educación intercultural bilingüe*, y de ahí se está planteando ahora la necesidad de una *educación intercultural* para todos. Se entiende aquí la necesidad de que todos los ciudadanos de un país tengan un acercamiento, a la vez vívido y también razonado, a las más importantes vertientes culturales de su propia sociedad y que se orienten a aprender de esas diferentes fuentes.

Mucho está por hacerse en medicina, en la comprensión de las diversas formas de acercamiento al cuerpo, a la vida y a la salud, para avanzar hacia teorías más complejas que den mejor cuenta de los diferentes aspectos de la vida. Campos como el del derecho (y en particular los

sistemas de justicia) o el de la agronomía son también fundamentales. Ello está enmarcado en una búsqueda epistemológica (o teoría del conocimiento) mucho más compleja que se construye en el debate entre las diversas entradas culturales a las formas de conocer.

Finalmente, la construcción de nuevas formas de ciudadanía en una perspectiva intercultural supone el surgimiento de nuevos tipos de líderes, ellos mismos interculturales y conscientes de la necesidad de articular formas de organización y de comprensión de la realidad que se originen en un debate fecundo entre modos diversos de acercarse al mundo y a los problemas de la vida.

11. Bibliografía

Bhikhu Parekh

- 2005 *Repensando el multiculturalismo: Diversidad cultural y teoría política*.
Madrid: Ediciones Istmo.

Blanco, Oscar

- 1988 “Tecnología andina. Un caso: fundamentos científicos de la tecnología agrícola”. En: Dourojeanni, Marc et al. *Tecnología y desarrollo en el Perú*.
Lima: Comisión de Coordinación de Tecnología Andina (CCTA).

Cereceda, Verónica

- 1987 “Aproximaciones a una estética andina: de la belleza al tinku”.
En: Bouysse-Cassagne, Thérèse et al. *Tres reflexiones sobre el pensamiento andino*. La Paz: Hisbol.

Earls, John

- 1989 *Planificación agrícola andina. Bases para un manejo cibernético de sistemas de andenes*. Lima: Universidad del Pacífico
(Centro de Investigación) / Ediciones COFIDE.

Fuenzalida, Fernando

- 1992 “La cuestión del mestizaje cultural y la educación en el Perú de nuestros días”. *Antropologica*, N° 10. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

López, Sinesio

- 1997 *Ciudadanos reales e imaginarios. Concepciones desarrollo y mapas de la ciudadanía en el Perú*. Lima: Instituto de Diálogo y Propuestas.

Touraine, Alain

- 1995 *¿Qué es la democracia?* México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
1997 *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México D.F.:
Fondo de Cultura Económica

RACISMO, DISCRIMINACIÓN Y ACCIONES AFIRMATIVAS: HERRAMIENTAS CONCEPTUALES

Rita Segato

Cuando decimos u oímos hablar de racismo, tenemos una idea del conjunto de actitudes y acciones a los que esta palabra suele estar asociada. Sin embargo, una mirada de mayor aproximación (más analítica) nos llevará ciertamente a percibir que dicho término engloba en sí una variedad de sentidos que vale la pena diferenciar para entender mejor los procesos involucrados y, de esa forma, podernos defender mejor de sus consecuencias.

Una definición jurídica que hoy puede ser considerada como marco para la comprensión y la denuncia es la que formula la Convención Internacional para la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (CERD), de las Naciones Unidas. Esta convención fue adoptada por la Asamblea General de la ONU en 1965 y se encuentra vigente desde 1969. La CERD define la discriminación racial como: cualquier distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en raza, color, descendencia u origen nacional o étnica que tenga el propósito o el efecto de anular o perjudicar el reconocimiento, gozo o ejercicio en pie de igualdad de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

1. Racismos

A partir de esa primera definición jurídica que posibilita la identificación de actos de racismo en términos del Derecho para llevar adelante procesos, tanto en el fuero interno de las naciones que ratificaron el Convenio como en el fuero internacional, otras definiciones se tornan necesarias para poder emprender un camino de protección y

promoción de los grupos discriminados por un camino no jurídico. La comprensión del fenómeno en sus muchas facetas y en las formas en que se manifiesta localmente es fundamental para la ampliación de la conciencia, tanto de los que sufren como de los que operan de una manera racista. Reflexionar sobre el tema, hacerlo parte de las materias curriculares en el terreno de la educación y llevarlo hasta el interior de las instituciones para que estas puedan implementar medidas capaces de corregir las distorsiones introducidas por la mentalidad y las prácticas racistas es indispensable.

1.1. Esferas del acto racista

Un primer deslinde se refiere a la diferencia entre racismo como prejuicio o como discriminación.

Prejuicio es una actitud racista de fuero íntimo, de la intimidad, de las convicciones personales, generalmente respecto de personas no blancas; en tanto que discriminación es el efecto de esa convicción personal en la esfera pública, la exclusión que resulta como consecuencia, consciente y deliberada o no, de los miembros de la raza o grupo humano considerado inferior de recursos, servicios y derechos disponibles en el espacio público.

El prejuicio racial, para existir, necesita y se alimenta de la diferencia, es decir, de la producción de otredad a partir de trazos visibles que puedan ser fijados como indicación de otras –supuestas– diferencias no visibles. En otras palabras, el prejuicio se nutre de la constante otrificación del prójimo.

La discriminación, por su parte, consiste en ofrecer oportunidades y tratamiento negativamente diferenciados a las personas sobre las cuales recae el prejuicio racial, lo que acaba por restringir su acceso al pleno usufructo de recursos, servicios y derechos. Es importante percibir que, en muchos casos, el tratamiento diferenciado negativo

puede reducirse simplemente a no actuar, es decir, a no realizar ningún gesto de atención específica con relación a una persona que necesita de esta atención, mientras sí se dispensa esa atención a personas del grupo no discriminado.

Algunos profesionales del derecho otorgan una gran importancia a la diferencia entre prejuicio –convicción de fuero íntimo– y discriminación –acción de fuero público–, y enfatizan que solo la segunda sería efectivamente procesable y punible por la aplicación de la ley. Pero, sin duda, una aproximación meramente legalista al asunto sería bastante inocua. Si nos quedamos en el campo jurídico no podremos ver que es el prejuicio, cultivado en la intimidad, tanto de la persona como de su grupo inmediato de familia y amigos, el que alimenta inevitablemente la discriminación ejercida a partir de las funciones que el particular prejuicioso desempeña en el espacio público. Es de esa forma que el prejuicio se transforma en una costumbre –se arraiga en la mentalidad como si no tuviese historia– y el paisaje social estratificado racial y étnicamente que crea y reproduce se transforma en una especie de naturaleza inamovible, también ahistórica. La reproducción de ese medio social estratificado por raza y etnia retroalimenta, a su vez cerrando el círculo, el prejuicio personal, pues permite pensar que la desigualdad omnipresente tiene una razón de ser en supuestas cualidades “naturales” que determinan la inferioridad de las posiciones sociales de los no blancos.

La ley, por lo tanto, no es suficiente para alterar este cuadro establecido; por ello, se hacen necesarios procesos educativos capaces de cambiar la costumbre y los automatismos de las prácticas sociales. En este sentido, es importante hacer notar que la ley puede tener un importante valor pedagógico y de eficacia simbólica con consecuencias más amplias, a veces, que la propia productividad de los jueces a través de sentencias punitivas. Las leyes que se derivan de la ratificación por parte de los países de los

instrumentos internacionales de DDHH adoptados por la ONU y, específicamente para el continente latinoamericano, por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos perteneciente a la OEA, tienen un importante papel nominativo, es decir, colocan nombre a una diversidad de sufrimientos y señalan la necesidad de su erradicación. Esos nombres: *genocidio, racismo, xenofobia, discriminación contra la mujer, tortura, tratamiento inhumano y cruel, abuso infantil*, etc., permiten a las personas o grupos humanos perjudicados “reconocerse” al identificar en su propia experiencia los flagelos y formas de maltrato nombrados por la ley.

1.2. Las víctimas de racismo

Es posible hablar de tres tipos de destinatarios del prejuicio y de la discriminación racista:

- Aquellos que conjugan una diferencia racial, un signo fenotípico, con un patrimonio cultural idiosincrático. Se trata, entonces, de un grupo étnico-racial discriminado. Es el caso, por ejemplo, de las poblaciones negras de los palenques en Colombia o de los *quilombos* en Brasil. Hablamos, en este caso, de raza con etnicidad.
- Pero también existen aquellas personas que exhiben trazos raciales como color de piel, tipo de cabello, formato de los labios y de la nariz, etc., pero sin necesariamente ser portadoras de un patrimonio cultural diferenciado. Es el caso de una gran parte de la población negra en Brasil, por ejemplo, profundamente imbricada en la sociedad nacional en lo que respecta a costumbres, religión, fiestas, etc., pero no por eso libre de la discriminación que presiona a sus miembros a permanecer en las tareas menos prestigiosas y en los estratos sociales más pobres. Podemos hablar, en este caso, de raza sin etnicidad.
- Finalmente, personas pertenecientes a pueblos marcados por el

cultivo y la transmisión de un patrimonio cultural idiosincrático y conductores de una trama histórica que reconocen como propia pero que, debido a un antiguo proceso de mestizaje, no necesariamente exhiben trazos raciales que las distinguen de la población de su región o nación. Esto puede ocurrir, por ejemplo, con miembros de la mayoría de las naciones indígenas del continente, y podemos hablar en ese caso de etnicidad sin raza. En este caso, son los comportamientos, el vestuario, la lengua, el acento o el apellido lo que marca a la persona y resulta en su discriminación por parte de la población blanca.

Dos precisiones son todavía necesarias con relación a las nociones de *raza* y de *etnicidad*. A pesar de lo que nos dicta el sentido común, la raza no es, como comúnmente se piensa, un dato objetivo de la biología, sino una categoría históricamente formada. Es por eso que, en países diferentes, la percepción y clasificación racial cambia de manera a veces dramática. En términos generales, para los iberoamericanos, la raza es una condición de marca, es decir, visible, un dato de la apariencia física; en tanto que, en los países anglosajones, es una condición dada por el origen, o sea, la descendencia y el grupo familiar.

En el caso de la etnicidad, es muy importante entender la diferencia entre dos tipos de identidad étnica: por un lado, la identidad de pueblo separada de otros grupos étnicos y de la sociedad regional y nacional blanca por una frontera que se fue constituyendo desde tiempos prehispánicos y a través de los períodos colonial y nacional. Podríamos hablar en ese caso de alteridades históricas. Por otro lado, existe un tipo de identidad constituida a posteriori, a partir de la referencia a un sufrimiento común causado por la discriminación y de la necesidad de concebir estrategias para la superación de ese sufrimiento y la eliminación del racismo que lo inflige. Hablamos en este caso de identidades políticas y de una política de la identidad.

1.3. Modalidades de racismo

Existen, por lo menos, cuatro modalidades de racismo. Entre ellas, posiblemente, las más conscientes y deliberadas no son las más frecuentes en el mundo iberoamericano, y esto lleva a que muchos no tengan idea de la necesidad de crear mecanismos de corrección para contraponer a la tendencia espontánea de beneficiar al blanco en todos los ámbitos de la vida social. Esto se entiende mejor cuando nos percatamos de que el racismo muchas veces no se manifiesta en el deseo de perjudicar al no-blanco, sino en la certeza de que este estará menos habilitado para determinadas profesiones, por ejemplo. En otras palabras, la forma más típica de manifestación del prejuicio y la discriminación racista es el prejuicio positivo depositado en la gente blanca: toda exclusión es la otra cara de un privilegio.

Los cuatro tipos de actitud racista más comunes pueden ser definidos como sigue:

- a. Un racismo de convicción, axiológico: se expresa a través de un conjunto de valores y creencias explícitas que atribuyen predicados negativos (o positivos) en función del color, trazos físicos o grupo étnico al que la persona pertenece. Afirmar que la gente negra es mejor dotada para los deportes o la música popular que para las actividades que necesitan de pensamiento abstracto es un ejemplo de este tipo de racismo.
- b. Un racismo político-partidario-programático: que sirve de base para la formación de agrupaciones políticas que votan mancomunadamente y abogan por un antagonismo abierto contra sectores de la población racialmente marcados, como el Ku-Klux-Klan (todavía existente en los EEUU) y los grupos anti-inmigración de Australia (como el Australian National Action, the Confederate Action Party y First Movement, entre otros). En los países de Iberoamérica, este tipo es el menos común y puede considerarse representado por el movimiento de los skinheads

- y pequeños grupos neo-nazis en los grandes centros urbanos que actúan en Internet a través de comunidades virtuales como Orkut.
- c. Un racismo emotivo: que se expresa a través del miedo, rencor o resentimiento con relación a personas de otra raza o grupo étnico. Es el caso de aquellos que se asustan al tener que compartir un elevador a solas con una persona no-blanca, o al sentir su presencia próxima en la calle.
 - d. Un racismo “de costumbre”, automático o “acostumbrado”: irreflexivo, naturalizado, culturalmente establecido, que no llega a ser reconocido como atribución explícita de valor diferenciado a personas de grupos raciales y étnicos. Se opone a los racismos fundamentados en una consciencia discursiva. Este tipo de racismo hace parte del universo de nuestras creencias más profundas y arraigadas: el profesor que simplemente no cree que un alumno negro o indígena pueda ser inteligente, al que, por eso, no oye ni repara en su presencia dentro del aula; el portero del edificio de clase media que simplemente no puede concebir, espontáneamente, que uno de los visitantes del edificio sea no-blanco; o la familia que apuesta, sin dudar, en las virtudes de su miembro de piel más clara.

El último de estos cuatro tipos es el más frecuente en nuestro continente y, curiosamente, a pesar de presentarse como la forma más inocente y bienintencionada de racismo, está lejos de ser la más inocua. Muy por el contrario, esta modalidad de racismo es la que más víctimas hace en la convivencia diaria y, en especial, en la vida escolar. Es también aquella de la que es más difícil defenderse, pues opera sin nombrar. La acción silenciosa de la discriminación automática hace del racismo una práctica establecida, acostumbrada y, por eso mismo, más difícilmente notificable. Solamente del otro lado de la línea, en el polo distante y macroscópico de las estadísticas se vuelve visible el resultado social de estos incontables gestos microscópicos y rutinarios.

Este racismo, considerado ingenuo y, sin embargo, letal para los no-blancos, es el racismo diario y difuso del ciudadano común, del “buen ciudadano” –cualquiera de nosotros, profesores– cuyo crimen es, por lo menos en apariencia, el de estar desavisado sobre el asunto. Es este racismo de los que nos consideramos bien intencionados que constituye el filtro de los alumnos negros en la vida escolar y universitaria, impidiéndolos avanzar en el sistema educativo, haciéndolos caer en el camino sin que siquiera puedan a veces apuntar y nombrar aquello que los perjudica. Su acción es silenciosa, pero acaba delatándose en el hecho de que en el mundo iberoamericano los espacios de mayor prestigio y poder de la sociedad están siempre habitados por personas más blancas, y se constata, una y otra vez, la baja frecuencia de personas no-blancas en las profesiones más valorizadas.

Es especialmente en este tipo de prejuicio y consecuente discriminación, y en sus efectos en las escuelas de todos los niveles, que las acciones afirmativas (bajo la forma de “cuotas” o reserva de cupos o plazas en las unidades educativas de nivel superior) llegan para denunciar y corregir.

1.4. Racismo como violencia

Sin embargo, es importante observar que la costumbre que reproduce estos aspectos de nuestra sociedad es una costumbre cruel, de fondo violento, y que está basada en el ejercicio sistemático y enmascarado de la violencia psicológica, cuando inferioriza al no-blanco por medio del tratamiento diferenciado –que puede consistir, simplemente, en ignorar su presencia– o del maltrato verbal o gestual, y de la violencia moral, cuando se lanza sobre esa persona una sospecha respecto de su moralidad, honradez o capacidad. En este sentido, el racismo es una forma de violencia.

El trato diferenciado se manifiesta de forma particularmente cruel en el sistema educativo y en los medio masivos de comunicación. En el sistema educativo, este tipo de violencia es ejercida por

educadores, autoridades escolares y colegas, cuando asumen la inferioridad cognitiva, la falta de confiabilidad o la fealdad de las personas no-blancas. Por su parte, los medios de comunicación incurren habitualmente en su invisibilización, en su representación caricaturesca y estereotipada, y en su asociación con las tareas menos valorizadas del universo social.

1.5. Racismo institucional y racismo estructural

En los países del continente latinoamericano, los dos últimos tipos referidos, el racismo emotivo y el de costumbre, producen los efectos sociales que llamamos hoy *racismo institucional* y *racismo estructural*. Las violencias psicológica y moral reproducen el paisaje social en que vivimos. El racismo, así como también la misoginia –o atribución de un valor menor a las mujeres– mantienen ese paisaje constante hasta que llegamos a percibirlo como si fuera “naturaleza”.

Llamamos *racismo estructural* a todos los factores, valores y prácticas que colaboran con la reproducción de la asociación estadística significativa entre raza y clase (definida aquí como la combinación de situación económica e inserción profesional), es decir, todo lo que contribuye para la fijación de las personas no-blancas en las posiciones de menor prestigio y autoridad, y en las profesiones menos remuneradas.

Llamamos *racismo institucional* a las prácticas institucionales que llevan a la reproducción de las desventajas de la población no-blanca. Muchas veces, lo que inhibe el acceso a los servicios y recursos que las instituciones ofrecen puede resultar de las exigencias de la atención al público, que pueden no ser bien comprendidas o satisfechas: formularios complejos, un vocabulario institucional poco familiar y el trato ríspido y poco sensible de los empleados dificultan la aproximación. En algunos países, especialmente los de mayoría indígena, la barrera puede ser lingüística, ya que las instituciones utilizan el castellano como lengua oficial. Por esto, es posible definir también el racismo institucional

como un mecanismo de exclusión perfectamente legal, pero nunca legítimo o ético. Para que lo legal se aproxime a lo legítimo y a lo ético, es necesario generar políticas públicas y normas que impongan modificaciones en todas las prácticas institucionales que reproducen la exclusión y promuevan un tratamiento diferenciado ahora positivo a los sectores históricamente perjudicados por el racismo.

Entender y utilizar estos conceptos con precisión es importante para comprender que el fenómeno y las operaciones que llamamos *racismo* varían y, de esa forma, tener argumentos para identificar sin vacilaciones la discriminación racial en todos los casos y formatos en que se nos presente. Por otro lado, también permite ver claramente que, a pesar de que constatamos una coincidencia significativa entre raza o grupo étnico y clase, la raza y la etnicidad constituyen un problema que debe ser aislado del problema de la clase para que podamos implementar estrategias capaces de eliminar los prejuicios y las prácticas racistas. Se constata regularmente que el acceso al poder adquisitivo por parte de personas no-blancas no resuelve el problema de su discriminación.

1.6. Formaciones nacionales de alteridad

El racismo es siempre un producto de la historia, es decir, de relaciones que se dieron, históricamente, entre pueblos, con sus respectivas marcas raciales. El racismo es la consecuencia de la lectura, en los cuerpos, de la historia de un pueblo. Es la lectura del aspecto físico de los pueblos en tanto que vencedores y vencidos, y la atribución automática, prejuiciosa, de características intelectuales y morales que, de forma alguna, son inherentes a esos cuerpos.

La racialización tiene dos estratos que es importante reconocer: por un lado, sobre todas las sociedades nacionales del continente latinoamericano pesa una marca racial, y todas ellas, a partir de la mirada generalizadora y tipificadora de los países que dominan el mundo, son vistas como sociedades no-blancas. Por otro lado, en

cada una de estas naciones, a lo largo de su historia, se ha instalado una matriz de construcción de alteridad racialmente marcada al interior, que sirve de base para los mecanismos de exclusión por parte de las élites que controlan el Estado y sus recursos.

Es por eso que podemos decir que cada nación debe ser entendida como una “formación de alteridades” particular. La nación tiene un papel decisivo en el hecho de moldear su diversidad y sus fracturas internas, de forma que, si el imperio produce raza como la marca de exterioridad con relación a los centros mundiales del poder, la nación, muy a pesar de las utopías de unidad mestiza y de la ficción jurídica de la ciudadanía universal, produce raza como marca de exterioridad con relación a los centros del poder nacional. Ese carácter histórico del racismo hace que tengamos que hablar de racismos, en plural, de cada sociedad nacional, como configuración específica –una formación nacional de alteridades– cristalizada a lo largo de una historia propia.

Es por eso también que, aunque la expresión hispanoamericana “crisol de razas”, las luso-brasileras “cadinho de raças” (a veces substituida por “trípé das três raças”: trípode de las tres razas) y la norteamericana “melting pot” significan exactamente lo mismo –la fundición de los pueblos constitutivos en una nación unitaria– al interior de sus contextos nacionales, cada una de ellas hace referencia a procesos diversos. En Argentina, por ejemplo, hace referencia o, mejor dicho, tiene por objetivo generar la representación hegemónica de un “ser nacional”, que nace con la fundación de la nación y es, en ese sentido, un ser nuevo, constituido rigurosamente por la *inteligentzia* vinculada al Estado y esculpido por tres instituciones que tuvieron a su cargo su formación indiferenciada, étnicamente neutra: la escuela, la salud pública y el servicio militar. La argentinidad es, entonces, concebida como una forma de etnicidad unitaria y es así trabajada por las instituciones que moldean la ciudadanía. En Brasil, el proyecto estatal unificador no tuvo o no aspiró a tener (excepto en la Era Vargas) una acción tan devastadora en lo que respecta a la diversidad cultural constitutiva y, aunque la modernidad fue percibida como “blancura”,

con rostro europeo, fueron las culturas de base, y en especial la africana, las que cimentaron la unidad de un sentimiento nacional. Así, la fiesta, en el fútbol y en el carnaval, y la religión, en los varios espiritualismos, actuaron como rituales de convergencia nacional. El racismo, que no desapareció y no perdió su virulencia, convivió de forma paradójica con una participación de todos los sectores de la sociedad nacional en instituciones de variados orígenes étnicos. En los EEUU, raza es indistinguible de diferencia étnica y el modelo es segregado: el ciudadano es percibido como dividido por un “guión”, “guionizado”, y participa de la nación a través de su pertenencia a un segmento étnico. Así, se habla de los euro-americanos (en la actualidad, uniendo los que a principios del siglo XX fueron los judeo-americanos, irlandés-americanos, griego-americanos, etc.), de los afro-americanos, de los nativo-americanos, de los hispano-americanos, etc. Se representa la participación en la nación como mediada por afiliaciones fuertemente jerarquizadas y percibidas como originarias.

La importancia del marco nacional para comprender las configuraciones de alteridad que le son específicas se debe a que las estrategias de unificación implementadas por cada Estado nacional y las reacciones provocadas por esas estrategias resultaron en fracturas peculiares en las sociedades nacionales, y es de esas fracturas peculiares que partieron, para cada caso, culturas distintivas, tradiciones reconocibles e identidades relevantes en el juego de intereses políticos. A la sombra de este clivaje o línea de fractura principal, se constituyó, a lo largo de una historia nacional, ese sistema o “formación nacional de alteridades” con un estilo propio de interrelación entre sus partes. Dentro de esa formación, “alteridades históricas” son los grupos sociales cuya manera de ser “otros” en el contexto de la sociedad nacional se deriva de esa historia y se hace parte de esa formación específica. Las formas de alteridad histórica propias de un contexto no pueden ser sino engañosamente trasplantadas a otro contexto nacional. Y los vínculos entre las mismas no pueden establecerse sin las mediaciones necesarias, a riesgo de que caigamos en un malentendido planetario o, lo que es peor todavía, que

impongamos un régimen de clivajes propios de un contexto específico a todo el mundo –lo que no sería, ni más ni menos que subordinar el valor de la diversidad, hoy emergente, al proyecto homogeneizador de la globalización—. En otras palabras, es a partir del horizonte de sentido de la nación que se perciben las construcciones de la diferencia.

El circuito de la nación y la minoría es circular, cerrado, retroalimentado, una doble realidad integrada: dos caras de la misma moneda. Por otro lado, las articulaciones y la retórica del poder en el interior de la nación y sus clivajes internos en los países de colonización ibérica no son iguales a los del mundo anglosajón. Por eso, solamente dentro de un cuadro de formación nacional en tanto matriz idiosincrásica de producción y organización de la alteridad interior de la nación es posible hablar del racismo y de formas de prejuicio y discriminación étnica inherentes a ese orden particular, acuñado en una historia propia. Ideas de una “formación racial” generalizable, en la que la raza es un hecho naturalizado que cruza fronteras contextuales, pueden llevar a fracasos irreversibles de políticas públicas bienintencionadas aplicadas regionalmente.

Por esta razón, si bien los racismos no difieren mucho en cantidad o intensidad, sí lo hacen respecto de las operaciones cognitivas que implican. Los casos paradigmáticos de Brasil y de EEUU muestran que concepciones de etnicidad variables y modalidades específicas de exclusión están profundamente relacionadas.

Las concepciones de raza y los racismos respectivos de Brasil y EEUU han sido repetidamente relatados como diferentes en la literatura. Hoy se acepta, de modo general, que la raza en Brasil está asociada a la marca fenotípica, mientras que en EEUU está vinculada al origen; y que, en Brasil, depende, en las zonas de ambigüedad (como es el caso de los así denominados “pardos”), del consentimiento, mientras que, en EEUU, sigue la regla obligatoria de la descendencia. Por esta razón, mientras la tendencia norteamericana es la de abolir el tránsito y la ambivalencia, en Brasil se pretende, o por lo menos el discurso dominante así lo

formula, dejar abierto el camino para la afiliación ambigua, negociada y cambiante. Otras características separan todavía las dos experiencias nacionales. El racismo nunca se expresa, en Brasil, como un antagonismo de contingentes, es decir, de un pueblo contra otro, ni emerge como agresión entre grupos beligerantes, como en EEUU. La forma que asume es la de agresión interpersonal virulenta, de persona a persona, en el transcurso de la interacción social. En Brasil, la raza no es un factor relevante en toda y cualquier situación, mientras que, en EEUU, es una cuestión siempre presente, una dimensión necesariamente visible de la interacción, significativa y discursivamente indicada en cualquier ambiente social. Finalmente, mientras en los EEUU, la mezcla racial, aún cuando generacionalmente remota, significa la contaminación de la sangre y la inevitable exclusión de la persona de la categoría *blanco*; el blanco brasileiro es resultado de un proceso de blanqueamiento por hibridación deliberada y, por lo tanto, su condición como portador del *status* de blanco es insegura.

Raza es signo, y su único valor sociológico radica en su capacidad de significar. Por lo tanto, su sentido depende de una atribución, de una lectura socialmente compartida y de un contexto histórico y geográficamente delimitado. En Brasil, ser negro no significa necesariamente participar en una cultura o tradición diferenciada. Fuera de la numéricamente pequeña población negra que mantiene una existencia territorialmente distinta en las tierras de palenques, denominadas *quilombos*, negros y blancos coparticipan en tradiciones de ambos orígenes. Las religiones de matriz africana atrajeron e incluyeron eficientemente a la población blanca en sus filas, lo cual constituyó una estrategia decisiva de sus liderazgos históricos para garantizar su sobrevivencia: incorporar al blanco en la religión africana, crecer por la inclusión del blanco, significó sobrevivir. En ese sentido, no se puede decir que exista propiamente un pueblo separado afro-brasileiro dentro de la nación (excepto en el caso restringido de los quilombolas), sino una etnicidad afro-brasileira de base religiosa disponible, que se dona a la nación y que incluye a personas clasificadas como blancas

y como negras. De la misma forma, la afro-descendencia no es, en Brasil, exclusividad de las personas negras. Por eso, a pesar de que se trata de un término más elegante que negro, afro-descendiente no debe ser utilizado para hablar de los beneficiarios de las políticas afirmativas basadas en principios de discriminación positiva, porque afro-descendientes son la mayor parte de los brasileros blancos, debido a la intensa mixigenación durante siglos en razón de la demografía extremadamente desigual de las razas en el período colonial, con gran escasez de blancos.

En una sociedad de estas características, ser negro significa exhibir los rasgos que recuerdan y remiten a la derrota histórica de los pueblos africanos frente a los ejércitos coloniales y su posterior esclavización. De modo que alguien puede ser negro y no formar parte directamente de esa historia –esto es, no ser descendiente de ancestros apresados y esclavizados–, pero el significante negro que exhibe será sumariamente leído en el contexto de esa historia.

En un país como Brasil, cuando las personas ingresan a un espacio públicamente compartido, clasifican primero –inmediatamente después de la lectura de género– binariamente, los excluidos y los incluidos, echando mano a un conjunto de varios indicadores, entre los cuales el color, esto es, el indicador basado en la visibilidad del rasgo de origen africano, es el más fuerte. Por lo tanto, es el contexto histórico de la lectura, y no una determinación del sujeto lo que lleva al encuadramiento, al proceso de “otricación” y a la consecuente exclusión. Por otro lado, ser negro como “identidad política” significa formar parte del grupo que comparte las consecuencias de ser pasible de esa lectura, de ser soporte para esa atribución, y sufrir el mismo proceso de “otricación” en el seno de la nación.

Por otro lado, cuando dejamos de lado la identidad del negro y sus dilemas y nos dirigimos a la identidad del indio, los parámetros son otros y la identidad, en Brasil, pasa a exigir contenidos de etnicidad sustantivos. Si, en el caso del negro, hablamos de identidad racial

(o de fundamento racial), en el caso del indio, podemos hablar más cómodamente de identidad étnica. Esta diferencia contrasta con la manera norteamericana de percibir de forma siempre asociada la racialidad con la etnicidad.

Ese carácter de las identidades francamente dependiente de las culturas nacionales impacta también en la percepción de la raza y de la diferencia en general, modifica lo que se ve, impregna el campo de lo que creemos que es objetivamente visible. Una variedad de evidencias contradicen hoy este tipo de certeza del sentido común. Hoy, por ejemplo, se acepta que los griegos eran “ciegos para el color” y que su blancura fue una invención tardía de Occidente para consolidar su propio mito de origen. La reconstrucción histórica del proceso de racialización de los irlandeses, por ejemplo, ha demostrado que éstos comenzaron a ser percibidos muy tardíamente como blancos: oriundos de la isla colonizada por los británicos, comenzaron a ser clasificados como blancos solamente después de su masiva emigración para los EEUU y, una vez en el nuevo mundo, por alinearse con los inmigrantes europeos en oposición a los afro-americanos. Vemos, entonces, que las variaciones de la percepción en sociedades muy próximas cambian de manera significativa. Incluso para los indígenas brasileiros se puede afirmar que son, o deben haber sido, “ciegos para el color”. Muchos de los miembros de pueblos como el Guaraní, el Pataxó, el Potiguar, entre otros, observados desde una mirada externa al grupo, pueden ser percibidos como negros, o sea, como descendientes de ancestros africanos, porque esta ancestralidad se encuentra presente en sus rasgos fenotípicos. Debido, también en este caso, a la intensa mixigenación, un porcentaje significativo de indios brasileiros son indios negros, sin que eso tenga el menor significado para las clasificaciones vigentes en el interior del grupo indígena o en la nación, o altere la fachada de representación que estos pueblos ofrecen *vis-à-vis* la sociedad nacional. La tipificación racial no puede dejar de resultar de un código de clasificación socialmente relevante y lo que es socialmente significativo, en este contexto, es la pertenencia a la sociedad indígena.

Yendo a la cercana Argentina, la situación cambia nuevamente. Puedo testimoniar que solamente llegué a percibir que había convivido con algunas personas mulatas cuando dejé el país, en 1975, ya que el rasgo afro-descendiente, tiene, o tenía, en esos años, baja significación, a diferencia del mestizaje con el indio, que produce un formato de ojos y una textura del cabello severamente estigmatizados. Conocí, inclusive, a algún miembro de familia patricia que mostraba con orgullo el retrato de un antepasado para afirmar que este era negro;¹ el significado de ese gesto debe ser comprendido a la luz del valor y de la escasez de linajes antiguos, con muchas generaciones en el país, pero sin mestizaje con la raza vencida, enemiga en la guerra, que en la Argentina es la raza de los pueblos originarios. Esta formación racial se fue transformando a partir de la década del ochenta por la influencia de dos factores: la inmigración de sectores de la población negra de Uruguay y del Perú y el impacto del nuevo lenguaje multiculturalista de la política global. Este último dio visibilidad a las pocas familias negras aún constituidas, de larga raigambre en la sociedad nacional, así como a la colectividad originaria de Cabo Verde que, en la primera mitad del siglo XX ingresó a la Argentina como inmigración europea (por ser colonia portuguesa y viajar con pasaporte de ese país) y permanece articulada en torno a la Sociedad de Fomento Caboverdiana del barrio portuario de Dock Sud.

En Chile, a su vez, es frecuente que solamente el apellido de raíz claramente mapuche sea la marca que permita la otrificación étnica de una persona, a pesar de que su fenotipo no guarde diferencias observables con la de un chileno no mapuche. En la zona andina del Perú, es el uso predominante de la lengua quechua lo que vuelve a un gran contingente de la población “otro”, estrato inferiorizado por la casta hispánica que sentó las bases de la colonización y controló el estado nacional. Por esa razón, ser quechua-hablante y no ser indio es lo que demarca el límite de la población discriminada.

¹ Julián Cáceres Freire, autodidacta nacido en La Rioja, fundador y director del Instituto Nacional de Antropología durante más de una década.

Lo que intento enfatizar con estos ejemplos es que raza es signo y, como tal, depende de contextos definidos y delimitados de lectura para obtener significación, definida como aquello que es socialmente relevante. Estos contextos están localizados y profundamente afectados por los procesos históricos de cada nación. Por ejemplo, si la idea de un Atlántico Negro, como estrategia de construcción de una identidad política negra transnacional, puede ser un instrumento político hasta cierto punto eficiente en la demanda de las diversas poblaciones negras por recursos y derechos, no podemos dejar de advertir que, en el escenario inmediato de nuestras interacciones, en la América Ibérica, la identidad negra se constituye fuertemente modificada por el ambiente histórico-político y civilizatorio subcontinental, nacional y regional. Un afro-norteamericano es un sujeto muy diferente de un sujeto clasificado negro en el ambiente social brasileño. Todas estas sociedades postcoloniales del continente americano están moduladas por una fuerte estratificación étnico-racial, pero la ingeniería de esta estratificación es variable. Se observa, inclusive, que, en ausencia de una crítica adecuada a las desigualdades entre las naciones, la categoría política de un Atlántico Negro se desliza hacia los mismos problemas que criticamos para las políticas universalistas, es decir, se vuelve vulnerable a la apropiación por parte de aquellas voces del universo negro global que entran en esa arena de equivalencias y representación política con una retórica más fuerte, más constituida y respaldada por recursos materiales incomparables a los de los otros acogidos dentro de la categoría.

Lo que importa destacar aquí es que cuando el sistema (el contexto), primero colonial y más tarde nacional (coloco estos dos momentos en continuidad y, a los efectos de este análisis, su diferencia resulta irrelevante), se constituye, y en el mismo acto de su emergencia e instauración idiosincrásica, como efecto de este movimiento de emergencia, el sistema crea sus otros significativos en su interior: todo Estado –colonial o nacional– es otrificador, alterofílico y alterofóbico, simultáneamente. Se vale de la instalación de sus otros para entronizarse, y cualquier proceso político debe ser comprendido

a partir de ese proceso vertical de gestación del conjunto entero y del arrinconamiento de las identidades, de ahora en adelante consideradas “residuales” o “periféricas” de la nación. El proceso de producción de alteridades como resultado de la entronización de un grupo en el control de las instituciones llamadas “estatales” no significa que elementos del repertorio de la cultura característicos de aquellas identidades subalternizadas no sean, frecuentemente, apropiados por los grupos que se confunden con la administración estatal y con la nación en sí. Esta frecuente apropiación que, en los países de Iberoamérica, resulta, en algunas épocas, de un “nativismo” de las élites es estratégica en la simbolización del control que estas élites nacionales y regionales ejercen sobre los territorios socio-político-geográficos que “sus otros” habitan.

2. Las acciones afirmativas y el caso brasilero

2.1. El concepto de acción afirmativa

Importa recordar aquí que no basta hablar de prejuicio y discriminación para hablar de racismo. Es necesario también identificar, en toda sociedad, dónde se encuentra posicionado el poder, entendido como una combinación de tres factores en dosis variables: prestigio social, poder económico y poder político. Porque cuando la discriminación se opera desde el poder, desde las posiciones de alta jerarquía en la sociedad, las consecuencias son diferentes que cuando se discrimina para corregir la exclusión y la desigualdad históricamente acumuladas como resultado de la discriminación por parte de las élites. Esta discriminación compensatoria se llama discriminación positiva, y las acciones institucionales que se apoyan en este tipo de discriminación, acciones afirmativas.

El Convenio 111 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), aprobado en 1958, ya establecía en el artículo 2 que “Todo estado miembro para el cual este Convenio se halle en vigor se obliga a formular

y llevar a cabo una política nacional que promueva, por métodos adecuados a las condiciones y a la práctica nacionales, la igualdad de oportunidades y de trato en materia de empleo y ocupación, con objeto de eliminar cualquier discriminación a este respecto”. Pero es la CERD, adoptada por la ONU en 1965 y en vigor desde 1969, la que enuncia por primera vez en un instrumento jurídico internacional la idea de “medidas especiales” de carácter transitorio para promover a los grupos perjudicados por el racismo y otros tipos de discriminación. Por ejemplo, en el artículo 2, parágrafo 2, se dice que: “Los estados partes tomarán, cuando las circunstancias lo aconsejen, medidas especiales y concretas, en las esferas social, económica, cultural y en otras esferas, para asegurar el adecuado desenvolvimiento y protección de ciertos grupos raciales o de personas pertenecientes a estos grupos con el fin de garantizar en condiciones de igualdad el pleno disfrute por dichas personas de los derechos humanos y de las libertades fundamentales. Esas medidas en ningún caso podrán tener como consecuencia el mantenimiento de derechos desiguales o separados para los diversos grupos raciales después de alcanzados los objetivos para los cuales se tomaron”. Y lo mismo establece, en el artículo 7, parágrafo único, con relación a la toma de “medidas inmediatas y eficaces en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información”. También en la Convención 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, adoptada en 1989, obliga, en su artículo 26, a que sean “adoptadas medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir educación en todos los niveles por lo menos en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional”.

Las medidas eficaces a que hacen referencia estos instrumentos internacionales, no solo para proteger, sino también para promover categorías sociales vulnerables, son precisamente las acciones afirmativas: mecanismos para compensar y revertir formas de discriminación negativa que recayeron históricamente sobre las categorías sociales vulnerables como, por ejemplo, la población

negra e indígena, en los diversos ámbitos de la vida social –política, jurídica, económica– y de las prácticas cotidianas.

El enunciado de estas medidas que nos afecta directamente es el que forma parte de estos instrumentos de DDHH, hoy adoptados e incorporados en la legislación nacional de la mayoría de los Estados. Sin embargo, debemos reconocer aquí el mérito del intelectual hindú que las concibió por primera vez: Bhimrao Ramji Ambedkar, líder de los *dalits* o *intocables*, que luchó desde la década del veinte del siglo pasado hasta conseguir incluir, en la primera Constitución de la India independiente, en 1948, la ley de cupos especiales para los intocables y grupos tribales en las instituciones de enseñanza y en el servicio público.

2.2. Acciones afirmativas como parte de proyectos políticos diversos

Uno de los aspectos que causan perplejidad con relación a las acciones afirmativas es que sus defensores y opositores se dividen de forma no coincidente con las afiliaciones político-partidarias u otros alineamientos como parecería previsible. En otras palabras, encontramos defensores y opositores de estas medidas a la derecha y a la izquierda del espectro político, y grupos ideológicos aparentemente cohesionados se parten cuando se trata de discutir esta cuestión.

Los defensores de las acciones afirmativas provienen de cuatro posturas o proyectos ideológicos discordantes entre sí. Así, podemos hablar de aquellos que obedecen a una razón socialista y distributiva, y que persiguen la supresión de las desigualdades; aquellos que persiguen una razón neoliberal, es decir, la expansión del mercado a nuevos grupos de consumidores marcados racial y étnicamente; otros que se orientan por una razón reparadora e invocan el deber del Estado de pagar una deuda histórica a los pueblos conquistados y explotados en el trabajo esclavo y servil; y, finalmente, los que defienden el valor de la nación plural, habitada por pueblos en pie de igualdad entre sí.

Cada una de estas razones tiene sus defensores y críticos. El argumento de la razón socialista desagrada a aquellos que, aun desde una perspectiva de izquierda, afirman que las acciones afirmativas son reformistas y distraen del verdadero objetivo: la conciencia y la lucha de clases. La razón neoliberal desagrada a quienes temen el papel redistribuidor de esta medida y la fragilización del monopolio de algunos recursos como, por ejemplo, la educación superior, por parte de la élite. Los críticos de la razón reparadora argumentan que las generaciones actuales no pueden reparar un crimen perpetrado por sus ancestros. Por último, los nacionalistas temen la posibilidad de una fragmentación de la nación como consecuencia del ideal pluralista.

A pesar de sus diferencias, es posible ver aquí una división del campo en dos grupos: uno, que reacciona a la posibilidad de ver cambiar el paisaje social de la nación para encontrar la inédita presencia de personas negras o indígenas en posiciones de autoridad y poder de decisión; y otro, formado por aquellos que aceptan y aspiran a testimoniar este tipo de transformación como una forma de progreso.

2.3. Las acciones afirmativas en la educación superior brasilera

El Brasil es signatario de los instrumentos mencionados más arriba. Por lo tanto, ha contraído compromisos con la comunidad internacional de naciones con respecto al avance de las condiciones de existencia y oportunidades de sus poblaciones perjudicadas por el racismo. En 2000, respondiendo a la inminencia de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia, y Formas Correlacionadas de Intolerancia (CMR), que se realizaría en Durban, Sudáfrica, en 2001, el entonces Presidente de la Nación, Fernando Henrique Cardoso, solicitó a su amigo personal, Ricardo Martins, presidente del Instituto de Pesquisa Económica Aplicada del Ministerio de Planeamiento (IPEA), que analizase y relatase los datos existentes con respecto a la situación de la población negra con el fin de presentar el documento resultante a la reunión de Durban. El informe que resultó

de ese encargo dejó perplejas a las autoridades y a la opinión pública: un país que se representaba, tanto hacia el exterior como hacia sus propios ciudadanos, por medio de una serie de narrativas hegemónicas que hablaban de una conciliación nacional exitosa entre las élites blancas y los descendientes de los africanos esclavizados vio, por primera vez, su verdadero rostro. Las estadísticas exhumaron lo que los blancos no podían percibir el resultado de la exclusión sistemática y persistente de los negros durante un siglo de libertad del trabajo esclavo.

El develamiento de esos datos coincidió con un proceso que se dio al interior de una universidad federal. En noviembre y diciembre de 1999, dos profesores de la Universidad de Brasilia, José Jorge de Carvalho y la autora de este texto, como consecuencia de un caso de racismo que acompañamos en nuestro medio académico, presentamos en tres auditorios del campus universitario, entre ellos el Auditorio de la Rectoría, las versiones iniciales del primer proyecto de acción afirmativa para estudiantes negros en una universidad brasilera. La versión final del mismo sería finalmente aprobada por el consejo de la universidad cuatro años más tarde, en 2002: *Uma Proposta de Cotas para Estudantes Negros na Universidade de Brasilia. Apelo a toda a comunidade universitária e em particular aos seus representantes no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) para que compreendam o problema da ausência de estudantes negros no ensino superior brasileiro e aceitem implementar, em caráter urgente, medidas que ajudem a reverter esse quadro crônico de exclusão (com uma exortação para que se formule em seguida uma proposta específica de implementação de vagas para índios).*²

A partir de ese momento, la reserva de plazas pasó a ser un tema constante en el debate político y de los medios. Fue sobre las cuotas para estudiantes negros la primera pregunta del último debate previo entre los candidatos a las elecciones que conducirían a Luiz Inácio da Silva (Lula) a la presidencia de la nación en 2003; y fue sobre la

² Para mayor información, véase el documento en: <http://www.unb.br/ics/dan/Serie314empdf.pdf>

democratización del acceso de la población negra a la educación superior la última frase de Lula cuando se presentó como candidato a la reelección en 2006 (campana que culminaría con el éxito en las urnas). Esto da un alcance de la atención pública que el tema obtendría y del vacío previo que existía.

En diciembre de 2006, seis universidades federales aprobaron un programa de “cuotas” para estudiantes negros: la Universidad de Brasilia, la Universidad Federal de Alagoas, la Universidad Federal de Bahía, la Universidad Federal de Paraná, la Universidad Federal de Maranhão y la Universidad Federal de São Carlos (Estado de São Paulo). Aproximadamente, 25 universidades públicas, entre federales, estatales y municipales, ya cuentan con una medida de reserva de cupos que varía regionalmente de acuerdo con las proporciones de población negra e indígena en cada zona. Solamente en una de ellas, en la Universidad Federal de Alagoas, se incluye la variable de género y ello ha sido bastante discutido, ya que la educación, en todos los niveles, es el único campo en que las mujeres negras superan, sin necesidad de cuotas, a los hombres negros. En muchas de ellas, la medida incorpora algún tipo de cruzamiento entre ingresos de la familia (una aproximación a la clase social) con la pertenencia étnica o racial. En la mayor parte de estos establecimientos universitarios, la medida fue votada por consejos internos de la universidad, excepto en el caso de la Universidad Estadual de Río de Janeiro, para la cual la medida fue votada por la Asamblea Legislativa del Estado y llegó verticalmente a la institución mediante la ratificación de una ley por parte del gobernador del Estado en 2003.

A este avance se le suma la implementación del PROUNI, lanzado en 2005 por el gobierno, que ofrece becas para cursar estudios en universidades, dando preferencia a estudiantes negros e indígenas. Y comenzamos lentamente a hablar de reserva de cupos en los programas de postgrado y en el profesorado de nivel terciario.

Mientras la población negra alcanza un 47% del total de la

población brasilera (de cerca de 190 millones de habitantes), haciendo del Brasil el segundo país africano después de Nigeria, esta población tiene una presencia de aproximadamente 2% dentro del estudiantado universitario (los blancos y amarillos constituyen el 52% de la población total de nuestro país y ocupan el 98% de las plazas de enseñanza superior). En la Universidad de Brasilia, donde la discusión se inició, antes de la implementación de las cuotas, el 99% de los profesores y el 90% de los alumnos eran blancos.

Estos números contrastan con los de la población indígena, que es aproximadamente de 1% de la población total. De estos, son muy pocos los que alcanzan actualmente una formación que les permita aspirar al ingreso en la universidad. Entre 1997 y 2005, el número de estudiantes universitarios indígenas creció de 100 a 2000. En el primer semestre de 2005, ingresaron aproximadamente 600, la mayoría de los mismos a universidades particulares.

Dos tipos de acciones afirmativas que contemplan el acceso de estudiantes indígenas a universidades públicas han sido implantadas: en una modalidad, representada por la Universidad de Brasilia, se han abierto cupos para estudiantes indígenas en todas las carreras; en la otra, se han creado cursos específicos de nivel terciario planeados y adaptados exclusivamente para atender las necesidades de la formación intercultural de profesores indígenas que actuarán en la educación de nivel secundario. Entre las instituciones que implantaron acciones afirmativas de este segundo tipo, la Universidad Estadual de Mato Grosso (UnEMAT) creó, en 2001, el primer curso de nivel terciario para formación de profesores indígenas en su campus de Barra do Bugre. Con un ingreso anual, recibió, en su primer año, 200 estudiantes de 36 etnias diferentes, provenientes de 11 estados de la Federación; en 2005, atendió a 100 estudiantes de 43 etnias, todas ellas del Estado de Mato Grosso. La Universidad Federal de Roraima creó, en 2003, un segundo Curso de Profesorado Intercultural Indígena, y el Núcleo Insikiran de Formación Superior Indígena; y recibió, en el primer año, 60 alumnos y, en 2005, 180 alumnos, todos de las etnias locales

macuxi, taurepang, wapichana, waiwai y yekwana. A partir de 2005, se crearon el curso de Formación Intercultural de Profesores de la Universidad Estadual de Mato Grosso do Sul, el Curso de Formación Intercultural de Profesores de la Universidad Federal de Minas Gerais, el Curso de Profesorado para profesores Indígenas del Alto Solimões de la Organización General de los Profesores Ticuna Bilingües en la Universidad del Estado de Amazonas, y nuevas propuestas están en curso.

El debate en torno de la reserva de vacantes para estudiantes negros en la educación superior e, inclusive, dentro del medio antropológico, respecto de la apertura de la academia a la inclusión de indígenas, continúa, y ya no hay espacio aquí para describir las posiciones y argumentos en confrontación. La propuesta de cuotas y un Estatuto sobre la Igualdad Racial son proyectos de ley que transitan ya en el Congreso Nacional. Ambos cuentan con opositores y defensores vehementes, que expresaron recientemente sus posiciones en sendos manifiestos a través de Internet.³ Mientras tanto, la historia reciente muestra que hablar de acciones afirmativas para la población negra, así como también para la indígena, tiene mucho sentido para la nación y señala un camino de inclusión ya irreversible. Más allá de sus consecuencias prácticas, la fuerza de este proceso revela que la nación ha pasado a aceptar que el problema del racismo existe, y una cantidad creciente de instituciones de educación superior viene mostrando su determinación para cambiar los índices de exclusión étnico-racial.

³ Al respecto, véase: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml>, entre otros sitios que divulgan los manifiestos.

3. Bibliografia

- Carvalho, José Jorge
 2005 *Inclusão Étnica e Racial no Brasil. A questão das cotas no ensino superior.*
 Sao Paulo: Attar.
- Carvalho, José Jorge y Rita Laura Segato
 2002 “Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília”. *Série Antropologia*. N°. 314. Brasília: Universidade de Brasília, Dpto. de Antropologia.
- Segato, Rita Laura
 1998 “The Color-blind Subject of Myth; or, Where to find Africa In the nation”. *Annual Review of Anthropology*, 27, pp 129 – 151.
- 2002 “Identidades políticas y alteridades históricas. Una crítica a las certezas del pluralismo global”. *Nueva Sociedad*, N°. 178 “Transnacionalismo y Transnacionalización”, marzo – abril, pp 104 – 125.
- 2003 *Las Estructuras Elementales de la Violencia. Ensayos sobre género, entre la Antropología, el Psicoanálisis y los Derechos Humanos.* Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes y Prometeo.
- 2006a “Antropología y Derechos Humanos: Alteridad y Ética en el Movimiento de expansión de los Derechos Universales”. *Mana. Estudos de Antropologia Social*, vol. 12/1, abril.
- 2006b “Raça é signo”. En Amaral Jr. *etal* (orgs). *Inclusão Social. Identidade e Diferença. Perspectivas pós-estruturalistas de análise social.* Sao Paulo: Anna Blume.
- Segato, Rita Laura y Laura Ordóñez
 2006 *Mulher Negra = Sujeito de Direitos e as convenções para a eliminação da discriminação.* Brasília: AGENDE – Ações em Gênero, Cidadania e Desenvolvimento / UNIFEM / DEFID.

LAS AMBIVALENCIAS DE LAS ACCIONES AFIRMATIVAS

Fidel Tubino

Desde un punto de vista programático, las acciones afirmativas son formas estratégicas de operativizar el principio de la discriminación positiva. Son parte de las políticas multiculturalistas surgidas en el Hemisferio Norte a mediados del siglo XX para generar equidad de oportunidades en contextos fuertemente discriminatorios y asimétricos. Esto es importante recordarlo, porque es bueno ser concientes de que cuando aplicamos acciones afirmativas en América Latina estamos asumiendo los activos y los pasivos que este tipo de políticas suelen generar.

Entre los activos cabe subrayar que generan mayor igualdad de oportunidades y que introducen en la agenda pública el tema de la discriminación y el racismo. Prueba de ello es lo que ha empezado a suceder en Brasil a raíz de la introducción de programas de acción afirmativa en las universidades públicas del Estado de Río y en la Universidad Federal de Brasilia, entre otras. Para una sociedad puede ser traumático pero, a la vez, indudablemente muy saludable que la fragmentación racial y cultural existente se visualice, que el racismo y la discriminación se hagan explícitos. Solo de esa manera se puede empezar a hacer en el presente algo realmente significativo para erradicarlos. Entre los pasivos, me permito apuntar que generan tensiones sociales y culturales que no desembocan necesariamente en mejores formas de convivencia. Las tensiones propias de la inequidad son sustituidas por las tensiones que genera la convivencia entre diferentes. Lo que ocurre es que las acciones afirmativas son políticas de equidad, no de interculturalidad, y ello es su límite. Favorecen transitoriamente a los desfavorecidos para disminuir la asimetría injustamente establecida. Disminuyen las tensiones sociales existentes pero crean otras. En los contextos de tensión que estas políticas crean, la interculturalidad se hace necesaria, pues, juntar a

discriminados y a discriminadores en espacios comunes es un escenario de conflicto que demanda de estrategias de intervención acertadas y pertinentes.

Las tensiones y los conflictos que las acciones afirmativas generan, si bien son inevitables, pueden y deben ser tratados adecuadamente mediante acciones sistemáticas de sensibilización concientizadora y de educación antidiscriminatoria. No bastan las acciones de afirmación intracultural de las identidades injustamente menospreciadas. En estos contextos, la afirmación intracultural como primer paso de una intervención intercultural es insuficiente. En realidad, siempre lo ha sido.

Es necesario combatir la discriminación y el racismo como problemas relacionales, que tienen una dimensión interpersonal y una dimensión institucional. La primera se expresa en actitudes estereotipadas, en una estigmatización que maltrata injusta y vivencialmente a las personas por ser portadoras de una “marca” culturalmente construida, de un rasgo socialmente devaluado. En el plano interpersonal, la discriminación se manifiesta con frecuencia en la burla, la sorna, la indiferencia y el no tomar en serio al otro. Pero la discriminación tiene además –tal como ya se señaló– una dimensión institucional que se expresa, por omisión, en la ausencia de políticas antidiscriminatorias de inclusión de la diversidad en, por ejemplo, las instituciones de educación superior donde se aplican las acciones afirmativas.

Las acciones afirmativas son políticas de inclusión de las diferencias en las instituciones de la sociedad civil y del Estado. Pero las políticas inclusivas no bastan; estas suelen tener un sesgo asistencialista que desalienta la formación de ciudadanas y ciudadanos con competencias interculturales que los hagan capaces de desenvolverse en medios culturalmente hostiles. Por eso, las políticas de inclusión de la diversidad –léase, acciones afirmativas– deben ser complementadas con políticas de convivencia intercultural o de “interculturalidad para todos” que fomenten la construcción de ciudadanía interculturales tanto en los

discriminados como en los discriminadores. El problema –como puede apreciarse– es bastante más complicado de cómo solemos plantearlo y las tareas y acciones que se desprenden resultan bastante más complejas y diferenciadas de cómo suelen ser en la práctica.

El presente ensayo está dividido en cinco partes. En primer lugar, analizaré el potencial liberador que contienen las acciones afirmativas más allá de sus realizaciones prácticas. En segundo lugar, con la intención de no caer en generalizaciones arbitrarias y afinar el análisis de este potencial, propondré una diferenciación entre diversos tipos de acciones afirmativas, que van desde las que llamaré *acciones afirmativas funcionales* hasta las que denominaré *acciones afirmativas radicales*. En tercer lugar, explicaré a grandes rasgos dos estrategias pedagógicas que –creo– nos permitirían convertir las acciones afirmativas funcionales en acciones afirmativas radicales, a saber, la sensibilización concientizadora y la educación antidiscriminatoria de doble vía. En un cuarto momento, me concentraré en el caso peruano, para lo cual procederé a analizar lo que llamo el *mito de la educación superior*, que es un fenómeno relativamente reciente que ha venido a sustituir al llamado *mito de la escuela* y que contextualiza, en parte, el sentido de las acciones afirmativas que se han empezado a aplicar en las universidades públicas del país. Finalmente, inspirándome básicamente en el caso mexicano, propondré algunas pistas que nos ayuden a entender lo que considero es parte esencial de nuestra agenda pendiente, es decir, lo que implica la interculturalización de la universidad en el momento presente.

1. El potencial de las acciones afirmativas

Los espacios sociales formativos que abren las acciones afirmativas en las instituciones de educación superior tienen un potencial de cambio nada desdeñable, siempre y cuando dejen de ser fines y se conviertan en medios. Bien concebidas y realizadas, terminan por enrostrarnos los serios problemas de injusticia cultural y de asimetría social que subsisten

en nuestras sociedades democráticas. Tarde o temprano nos colocan frente a las contradicciones de nuestro *status quo* y ante el reto de tener que construir políticas públicas de reconocimiento de las diferencias desde el binomio sociedad civil-Estado.

Las acciones afirmativas son políticas de equidad pero pueden ser más que eso, pueden ser políticas de inclusión de la diversidad cultural y de generación de cambios cualitativos a nivel de las estructuras simbólicas de la sociedad. Mediante ellas se puede promover la integración diferenciada o la integración indiferenciada de los sectores sistemáticamente excluidos de la educación superior. Todo depende de que tan en serio nos tomemos el logocentrismo de la academia y el carácter monocultural de los currículos de las instituciones educativas. Las acciones afirmativas suelen ser asimilacionistas, pues se limitan a introducir a los excluidos a los esquemas de pensamiento, a las formas de expresión y a los modos de vida hegemónicos. Pero pueden convertirse en lugares de surgimiento de auténticas políticas institucionales de reconocimiento de las diferencias y de inclusión diferenciada de la diversidad cultural en los contenidos de los planes de estudio y en las estructuras curriculares de las instituciones de acogida.

Las acciones afirmativas democratizan los accesos. Pero el acceso de los grupos discriminados a las instituciones de las que se encontraban secularmente excluidos no hace desaparecer la discriminación. La visibiliza, y en algunos casos, hasta la puede fortalecer si no se toman las medidas pertinentes y si no se trabaja pedagógicamente el problema. Y esto sucede porque no basta con visibilizar los problemas para encontrarles soluciones, hay que evidenciar también sus raíces para poder actuar sobre ellos. En este sentido, es válido decir que las acciones afirmativas son medidas necesarias pero insuficientes. Cuando corren solas no solucionan nada. Atacan los síntomas, pero no las causas que los producen. Si no son complementadas con acertadas acciones transformativas que ataquen las causas de los problemas que buscan erradicar, no dejan de ser transitorias y se instalan como analgésicos crónicos, como espacios paralelos que no impiden la reproducción acrítica del *status quo*.

No basta, pues, con fomentar la equidad en los accesos; si no se combaten al mismo tiempo las “estructuras simbólicas” de la sociedad, si no se cambia el imaginario social hegemónico, no se generarán cambios verdaderos. No olvidemos que –como bien señala Nancy Fraser (1997: 22)– la injusticia cultural “está arraigada en los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación” de la sociedad.

Estos patrones se internalizan de manera acrítica en los procesos de socialización primaria, se encuentran arraigados en las estructuras afectivas de las personas y funcionan en un plano inconciente. Por otro lado, estos patrones, que en su conjunto configuran la llamada estructura simbólica de la sociedad, están a la base de tres modelos básicos de injusticia cultural o de relación asimétrica de subordinación cultural que repetimos sin darnos cuenta. Es preciso evidenciarlos como en un laboratorio para poder deconstruirlos después.

Los ejemplos de este tipo de injusticia incluyen la dominación cultural (estar sujeto a patrones de interpretación y comunicación asociados con otra cultura y ser extraños u hostiles a los propios); el no reconocimiento (hacerse invisible a través de prácticas representativas, interpretativas y comunicativas de la propia cultura); y el irrespeto (ser calumniado o menospreciado habitualmente en las representaciones culturales públicas estereotipadas o en las interacciones cotidianas) (Fraser 1997: 22).

Desde esta taxonomía –incompleta por cierto, pero útil para el trabajo pedagógico liberador– la injusticia cultural se expresa en la praxis irreflexiva de ese dominio, el irrespeto y el no reconocimiento. La dominación cultural es la praxis de la autodepreciación. Es la internalización en el dominado de la mirada del dominante.

Las acciones afirmativas por sí solas no deconstruyen la dominación cultural, el no reconocimiento y el irrespeto institucionalizados. Pero tienen el potencial de convertirse en espacios de reformulación de los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación de la sociedad. Son espacios potenciales para empezar a evidenciar, criticar

y erradicar la discriminación instalada en las estructuras simbólicas de las instituciones a las que acceden los beneficiarios de las acciones afirmativas. Pero la discriminación y el racismo son problemas que atraviesan todas las instituciones, sean de la sociedad civil, de la sociedad política o del Estado. Su erradicación siempre es difícil, parcial e incompleta.

Es una tarea compleja, porque la discriminación es una relación de a dos que funciona bajo un consentimiento tácito. Es una relación “de doble vía”. Para que haya discriminación tiene que haber alguien que discrimina y alguien que es discriminado, alguien que estigmatiza y alguien que es estigmatizado. No basta con el fortalecimiento de la identidad de los discriminados para acabar con la discriminación; hay que cambiar las representaciones inconscientes sobre las cuales se han instalado patrones perversos de relación intercultural. Y digo “perversos” porque se trata de relaciones que generan expectativas que no están en condiciones de satisfacer, que no pueden dar lo que ofrecen. Ofrecen reconocimiento y no lo otorgan ni a discriminados ni a discriminadores. Los discriminados no son reconocidos porque no son ni respetados ni valorados en su identidad. Y los que discriminan obtienen un reconocimiento forzado, falso, porque para ellos, los discriminados no son personas, son cosas, medios. Y el reconocimiento es, por definición, recíproco.

El reconocimiento auténtico es más que un don, es una necesidad vital. Sin el debido reconocimiento, el desarrollo de las capacidades de las personas tiende a bloquearse:

El no reconocimiento o el reconocimiento equivocado [...] puede ser una forma de opresión, que aprisiona a la persona en un modo equivocado de ser falso, distorsionado, reducido [...] El debido reconocimiento no es simple cortesía, sino una necesidad humana (Taylor 1992: 25).

Pero en términos estrictos el “reconocimiento debido” es más que una necesidad, es un derecho. Sin reconocimiento, los seres humanos no podemos funcionar bien, no logramos poner en funcionamiento nuestras capacidades, no podemos, por ende, realizarnos humanamente, independientemente de nuestros ideales de vida buena.

La discriminación es una manera de nombrar el irrespeto y el menosprecio sistemático que injustamente se han instalado en la sociedad. Es un mecanismo estructural que frena el crecimiento de las personas, bloquea el desarrollo de sus capacidades y frustra sus realizaciones personales. La discriminación es la desrealización institucionalizada.

2. Acciones afirmativas funcionales y acciones afirmativas radicales

¿Qué podemos hacer frente a la injusticia cultural desde las acciones afirmativas? Ciertamente, podemos hacer mucho desde ellas, si las sabemos combinar con acciones transformativas, y podemos hacer muy poco, si nos conformamos con ellas. Si queremos deconstruir la violencia simbólica y cambiar los patrones de relación instalados en las instituciones de la sociedad, las acciones afirmativas son insuficientes. Pero contribuyen a hacer patente la ausencia de formas armónicas y fecundas de convivencia intercultural en, por ejemplo, las universidades. Al flexibilizar los accesos, las acciones afirmativas posibilitan el ingreso en las universidades de la diversidad cultural que nos constituye como país. Al respecto, nos dice López Soria:

La educación universitaria es un bien social y, por tanto, debería facilitarse la apropiación de este bien a quienes tienen mayores dificultades para acceder a él por razones lingüísticas y culturales. La facilidad tendría que ver tanto con el acceso a la institución universitaria como con el progreso dentro de ella. Si bien es cierto que la “acción positiva” no asegura por sí misma la vigencia del principio de la interculturalidad en la universidad, al menos es condición necesaria para ello, porque contribuye a que la universidad sea poblada por la diversidad cultural que nos caracteriza como sociedad” (López Soria s/a: 8)

Pero antes de continuar precisando las posibilidades y los límites de las acciones afirmativas, habría que dejar de hablar de ellas como si fueran un tipo de política unívoca y unitaria. Hay muchos tipos de acciones afirmativas que van desde las menos cuestionadoras hasta las que lo son más. A las primeras las llamaré *acciones afirmativas funcionales* y a las segundas,

acciones afirmativas radicales. Las acciones afirmativas funcionales son aquellas que corren solas sin comprometerse con la generación de cambios sustanciales a largo plazo. Las acciones afirmativas radicales son las que no se conforman con flexibilizar los accesos y que entienden la discriminación como una relación de doble vía que es necesario deconstruir para generar formas apropiadas y fecundas de convivencia intercultural al interior de las instituciones universitarias. Este tipo de acciones afirmativas promueve el desarrollo de cambios sustantivos a largo plazo.

Antes de continuar con este análisis, quisiera referirme a la diferencia conceptual que hace Nancy Fraser entre soluciones afirmativas y soluciones transformativas. Creo que esta diferencia nos permitirá entender mejor los alcances y los límites de las acciones afirmativas y las diferentes acciones de este tipo que es posible concebir e implementar en contextos asimétricos.

Con soluciones afirmativas a la injusticia –dice Fraser– me refiero a aquellas soluciones dirigidas a corregir los resultados inequitativos de los acuerdos sociales, sin afectar el marco general que los origina. Por soluciones transformativas, por el contrario, entiendo aquellas soluciones dirigidas a corregir los resultados inequitativos, precisamente mediante la reestructuración del marco general implícito que los origina. El punto esencial del contraste es resultados finales versus procesos que los generan, no el cambio gradual versus el apocalíptico (Fraser 1997: 38).

Las soluciones afirmativas corrigen los resultados, los efectos y los productos; no actúan sobre la génesis de los problemas, sobre las causas ni sobre los procesos que originan los resultados inequitativos. Son acciones a corto plazo que originan cambios y tienen resultados observables inmediatos. Las soluciones transformativas corrigen los procesos, van a las causas, pero demoran, ya que son acciones a largo plazo.

Entre acciones afirmativas y acciones transformativas se establece, con frecuencia, una relación de oposición. Pero no es necesario tener que optar, hay que tratar de buscar una buena complementación entre ellas.

Las acciones afirmativas pueden constituirse en plataformas sociales desde las cuales empezar a generar transformaciones sustantivas en las formas estereotipadas de relación interpersonal. El problema, es decir, la oposición, surge cuando las acciones afirmativas sustituyen a las acciones transformativas y se convierten en plataformas que aseguran solamente el éxito individual y el futuro profesional de los excluidos. En esos momentos, las acciones afirmativas se tornan crónicas y empiezan a cumplir funciones ideológicas criticables. Es lamentablemente –hay que decirlo– lo que suele suceder. En esas circunstancias, las acciones afirmativas empiezan a funcionar como parches que evitan la necesidad de plantear cambios sustantivos. Estas son justamente las acciones afirmativas funcionales. No introducen cuestionamientos fuertes a las instituciones ni contribuyen a la deconstrucción de los patrones simbólicos de representación, interpretación y comunicación vigentes.

Desde esta diferencia conceptual –entre soluciones afirmativas y soluciones transformativas– es posible entender mejor la diferencia entre las acciones afirmativas funcionales y las acciones afirmativas radicales.

En primer lugar, hay acciones afirmativas desde las cuales se desarrollan acciones transformativas orientadas a deconstruir los patrones sociales simbólicos de dominación cultural, menosprecio e irrespeto institucionalizados. Estas son las que llamamos “acciones afirmativas radicales”. Estos programas toman en serio en su diseño y en su ejecución, no sólo el problema de la inequidad de oportunidades, sino también, y al mismo tiempo, los problemas de injusticia cultural y de violencia simbólica que se hallan enraizados en nuestra sociedad.

Por otro lado, están las “acciones afirmativas funcionales”. Estas son estrategias de democratización del acceso que indudablemente acortan la brecha de inequidad de oportunidades que existen en el ingreso, por ejemplo, a las universidades, por parte de los grupos discriminados e injustamente menospreciados de nuestra sociedad. Son programas, muchos de ellos, de nivelación académica que no toman en cuenta en

su real dimensión los procesos de crisis identitaria de sus beneficiarios y el rol que cumple la diversidad cultural y lingüística en los desniveles académicos existentes. Se limitan a la integración indiferenciada de los excluidos sin desarrollar acciones de “interculturalidad de doble vía” que, a largo plazo, introduzcan cambios sustanciales en las instituciones de acogida. Es el caso de muchas acciones afirmativas en contextos universitarios que se limitan a ampliar el acceso de los excluidos y se reducen a desarrollar actividades de nivelación académica y de integración social. Las acciones afirmativas funcionales son estrategias asimilacionistas que favorecen la integración indiferenciada de sus beneficiarios. No generan formas de convivencia dignificante entre la diversidad. No generan ni pretenden generar cambios significativos. Estos programas no aprovechan el potencial transformativo de las acciones afirmativas ni generan convivencia intercultural fecunda entre los diferentes. Son programas limitados en su concepción y en su ejecución, porque no prevén acciones orientadas a deconstruir las estructuras simbólicas que están a la base de la reproducción de la estigmatización cultural. Son medidas asimilacionistas y poco sustanciales. Promueven procesos de integración indiferenciada y terminan produciendo islotes étnicos al interior de las instituciones de educación superior donde se aplican. Este es un serio problema, porque la existencia en un mismo medio social y geográfico de una pluralidad de sociedades paralelas, fragmentadas, ensimismadas culturalmente y desintegradas entre sí es violencia latente. Y la violencia latente, si no es elaborada y trabajada a tiempo, en cualquier momento puede tornarse en violencia explícita. De allí, nuestra insatisfacción frente a las acciones afirmativas funcionales. En su carácter incompleto está su defecto. Pero también en su concepción. No por nada se vuelven crónicas. Y es que de entrada estos programas no son concebidos como medios para promover acciones transformativas que vayan a las causas estructurales de los problemas. Por ello, se convierten en fines. Son perfectos analgésicos que no cuestionan las instituciones, al contrario, las justifican; no promueven el cambio, mantienen el *status quo*. Desafortunadamente, son los más comunes.

Estos programas tienen un potencial que la mayor parte de las veces no se explota. Podrían convertirse en espacios privilegiados de construcción del cambio cultural que nuestras sociedades necesitan, en motores generadores de la justicia cultural y la convivencia intercultural que ahora no existe. Son programas que tienen el potencial de introducir cambios significativos en las instituciones, que pueden dejar de estar limitados a desarrollar acciones destinadas a acelerar la integración indiferenciada y la asimilación cultural de los discriminados. Programas que no solo pueden lograr éxitos en los aprendizajes de los beneficiados por la discriminación positiva sino que también pueden introducir innovaciones en las estructuras curriculares y en las relaciones interpersonales en las universidades. Programas que prevén estrategias orientadas a visibilizar y dismantelar la discriminación institucionalizada, que desarrollen acciones significativas de sensibilización concientizadora y de educación antidiscriminatoria con los sectores discriminadores, docentes y no docentes. Y todo ello con la intención de generar “espacios de reconocimiento”.

Transitar de la injusticia cultural a la convivencia intercultural es muy difícil y por momentos desalentador. Hay muchos obstáculos en el camino, cursos y recursos, progresiones y regresiones. Por momentos parece que estamos girando sobre el mismo sitio, que no se avanza. Podemos aproximarnos a la meta, desandar caminos andados, volverlos a andar de manera diferente, pero nunca alcanzar el objetivo buscado.

Es necesario saber empezar. Hay que comenzar primero por visibilizar la violencia simbólica que se manifiesta en el dominio cultural, en el irrespeto y el menosprecio institucionalizados. Pero, ¿por qué es tan difícil este primer paso? ¿Por qué genera tantas resistencias? El problema es que la gente no las ve, no es conciente de ellas. Y para que las puedan ver hay que empezar por educar las sensibilidades y por reeducar las afectividades.

3. La sensibilización concientizadora y la educación antidiscriminatoria

La sensibilización concientizadora es educación de las sensibilidades y de los afectos. La educación antidiscriminatoria es la elaboración conceptual de las resistencias y de los afectos. Es un momento posterior y complementario de la sensibilización inicial. La educación antidiscriminatoria es el complemento natural de la sensibilización concientizadora, que busca desmontar las racionalizaciones que suelen funcionar como mecanismos de negación de las formas soterradas o no explícitas de dominación cultural y menosprecio sistemático. Hacer obvio lo implícito es un trabajo de la sensibilidad. Entender estos procesos es un trabajo del intelecto. La reeducación de la sensibilidad busca ablandar los mecanismos de resistencia y de negación de la injusticia cultural existente. No olvidemos que los patrones de comportamiento y los estereotipos tienen un cimiento básicamente afectivo e inconciente. Pocas veces se ha intentado deconstruir la base simbólica de los procesos de dominación cultural, de menosprecio y de irrespeto institucionalizados. Existen, sin embargo, metodologías para deconstruir afectos cimentados y estrategias de elaboración de lo desmontado en la educación antidiscriminatoria que habría que evaluar antes de incorporar en los programas de acción afirmativa.

Ni la sensibilización concientizadora ni la educación antidiscriminatoria pueden ser la misma para todos. Pues una cosa es desmontar los procesos de internalización de las estructuras simbólicas por parte de los sectores discriminadores y otra, hacerlo con los sectores discriminados. No hay pues ni contenidos, ni estrategias ni metodologías univalentes.

Creo que es importante radicalizar las acciones afirmativas, porque lo que está en juego en ellas es un asunto de derechos humanos básicos. El reconocimiento debido –decía– es un derecho y, al mismo tiempo, un deber ciudadano. No basta con incorporarlo al registro jurídico, hay que construirlo en la praxis. Los derechos –sabemos– son tareas públicas, no dones de la naturaleza. Creo, en este sentido, que las acciones afirmativas

son un espacio potencialmente privilegiado para intentarlo. Sabiendo que se trata de procesos que van contra la corriente es muy probable que generen resistencias en las instituciones en las que se aplican y que no encuentren, por ello, ni incentivos ni facilidades suficientes.

Los programas de acción afirmativa no encuentran grandes obstáculos mientras no se complementen con acciones transformativas, mientras no introduzcan cuestionamientos a las estructuras institucionales. Pero tarde o temprano terminan haciéndolo, porque tienen un potencial de cambio cultural que es preciso saber dirigir e impulsar. En el peor de los casos, evidencian la discriminación, actúan como un espejo en el que las instituciones pueden verse tal cual son. Y eso incomoda. Generan cuestionamientos, resistencias, pero también deseo de renovación, de cambio, de reconstrucción de lo instituido. Abren nuevos espacios de discusión, introducen temas centrales en la agenda pública.

Por eso, no creo equivocarme al decir que los programas de acción afirmativa pueden convertirse en espacios privilegiados que estimulen y promuevan procesos contracorriente de crítica a las instituciones y a las estructuras simbólicas de la sociedad. Espacios de cambio de mentalidades, de transformación de las estructuras logocéntricas de la academia. Espacios que generen procesos de integración diferenciada de los sectores secularmente excluidos. Su gran riesgo es que pueden producir *ghettos* y que su desiderata de cambio cultural puede quedarse en un plano retórico y discursivo. Pero es posible avanzar.

4. El mito de la educación superior

En el Perú se vienen aplicando programas de acción afirmativa, tanto en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) como en la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC), con jóvenes indígenas que egresan de la secundaria y que buscan acceder a la educación universitaria.

En el caso de la UNMSM, se trata de un programa de flexibilización del acceso mediante cuotas especiales. Los estudiantes ingresantes por este canal, todos indígenas amazónicos, proceden de escuelas rurales con serios problemas de pertinencia y calidad educativa. Por ello “con frecuencia el manejo del castellano entre estos estudiantes es bastante limitado. Si bien lo hablan y lo entienden, a veces su nivel de competencia lingüística es insuficiente para un aula universitaria” (León y Hurtado 2005: 190). Por otro lado “no existe en la universidad un programa especial de nivelación para los jóvenes amazónicos que les permita ponerse al día (en las áreas de lenguaje y matemáticas), antes que inicien las clases regulares. La conjunción de estos detalles provoca frustración en los estudiantes que con frecuencia desaprovechan varias materias durante los primeros ciclos” (León y Hurtado 2005: 190). Los índices de deserción son, por ello, del orden del 51%, es decir, sumamente altos. La deficiente implementación de estos programas “va en contra de las poblaciones a las que se quiere beneficiar y podría propiciar el fortalecimiento de una serie de estereotipos negativos respecto a ellas” (León y Hurtado 2005: 238).

En contextos ideológicamente meritocráticos como los nuestros, es previsible que las acciones afirmativas provoquen cuestionamientos y hagan aflorar viejos prejuicios arraigados en el imaginario de la gente. Por ello, hay que tener mucho cuidado e implementarlas especialmente bien. Mal implementadas refuerzan viejos prejuicios. Sin embargo “la ausencia de medidas complementarias a las de acceso, además de la falta de seguimiento para evaluar los procedimientos utilizados y las alternativas para corregirlos o reorientarlos, condujeron a altísimos niveles de deserción y al desprestigio de las medidas” (León y Hurtado 2005: 238). Y yo añadiría que la falta de una estrategia adecuada de selección, capacitación, monitoreo y evaluación de los programas de tutoría (que son centrales en este tipo de intervenciones) también ha sido altamente perjudicial. “Con programas mal implementados, carentes de respaldo y monitoreo adecuados, que luego llevan al fracaso y deserción universitaria, no se corrige ni se incluye, lo que se consigue es frustrar a estos estudiantes y acrecentar las distancias entre ellos y el resto de la población” (León y Hurtado 2005: 239). En pocas palabras,

los programas de acción afirmativa mal implementados producen efectos contrarios. Frente a este problema, la solución no es dejar de implementarlos, sino implementarlos bien.

Estamos ante una realidad de hecho. Con o sin programas de acción afirmativa los estudiantes indígenas que concluyen la secundaria tienen como meta el acceso a la educación superior y, de preferencia el acceso a la universidad pública. Todo indica que el mito del progreso encarnado durante mucho tiempo en el mito de la escuela se ha trasladado en los últimos años a la educación superior. Según esta forma de pensar “la ausencia de la escuela, el no saber leer y escribir, aparecen [...] como sinónimo de oscuridad, noche; con la escuela y la alfabetización se hace la luz, llega el día. ¿Alienación? A un nivel. Pero sobre todo ambigüedad” (Degregori 1986). Algo semejante parece estar ocurriendo con la educación superior en el mundo indígena y campesino. La ausencia de universidad aparece en el imaginario social de la gente como ausencia de luz, de esperanza, de progreso. Y la creación de universidades en los lugares más alejados es vivida como la aparición del día en medio de la noche, de la esperanza en medio de la desesperanza. Es por ello que en los últimos años han proliferado los pedidos y demandas de creación de universidades en los lugares más recónditos del país. Este nuevo mito, el llamado *mito de la educación superior*, se halla instalado en la mente de los jóvenes que proceden de comunidades nativas o campesinas. En realidad es un mito que está en la mente de todos los jóvenes, pues el sistema no les ofrece alternativas mejores a nivel de educación superior. Es un mito relativamente reciente en el mundo indígena y que se evidencia en la afluencia masiva de estudiantes indígenas en las universidades públicas. Este mito, compartido por la mayoría de los peruanos, se ha trasladado al mundo indígena, como parte del proceso de aculturación de sus mentalidades.

Es un mito que genera muchas ilusiones pero también grandes frustraciones, pues muy pocos concluyen sus estudios o logran graduarse. Es un mito que, en una palabra, como dice Degregori, genera confusiones y ambivalencias insalvables.

En este contexto, es importante preguntarnos, en primer lugar, ¿qué rol están jugando los programas de acciones afirmativas en la universidad peruana? Están logrando cuestionar el carácter cultural y lingüísticamente cerrado de los planes de estudio de las universidades en las que funcionan estos programas? ¿O se han convertido en acciones afirmativas funcionales que no introducen ni cuestionamientos ni cambios sustanciales en las instituciones de las que forman parte? Por otro lado, la inclusión social puede funcionar, ya sea como una forma de asimilación al esquema de pensamiento de la cultura hegemónica o como una forma de integración basada en el respeto y reconocimiento valorativo de las diferencias. ¿Cuál de estas dos modalidades es la que se está fomentando a través de los cursos de nivelación académica –cuando los hay– a los que acceden los ingresantes indígenas? ¿Qué capacitación están recibiendo los profesores y tutores para tratar adecuadamente los desniveles existentes en áreas como lenguaje y para hacer un acompañamiento sólido frente a los choques culturales que se producen? El profesor tutor es el personaje clave en estos procesos. Si es un docente discriminador que, además, no está debidamente preparado para atender procesos complejos de adaptación a medios hostiles, entonces es poco o nada lo que se puede hacer. Por ello, el área de formación de tutores es clave en los programas de acción afirmativa. Por otro lado, cabría preguntarse ¿qué acciones se han llevado a cabo con los grupos que discriminan a los beneficiarios de las cuotas? No olvidemos que la discriminación bloquea el desarrollo de las capacidades de las personas discriminadas, que impacta en sus identidades y que es un proceso de doble vía que debe ser atacado por ambas partes.

El diagnóstico puede ser poco alentador; sin embargo, creo que las acciones afirmativas no deberían ser rechazadas por las funciones que aún no cumplen. Al contrario deberíamos indagar más bien por las potencialidades transformativas que encierran en cada caso para hacer uso adecuado de ellas. ¿Es posible hacer de las acciones afirmativas espacios de generación de acciones transformativas de las instituciones de educación superior? ¿Bajo qué condiciones? ¿Qué nos puede garantizar que los programas de acción afirmativa puedan convertirse

en espacios de transformación intercultural de las universidades en las que se implementan?

5. La interculturalización de la universidad: una agenda pendiente

En América Latina hay dos estrategias diferenciadas de interculturalización de la educación superior. La primera consiste en incluir la diversidad en las universidades públicas existentes mediante acciones afirmativas y la segunda en crear universidades paralelas, como las universidades indígenas o las universidades interculturales que existen en Ecuador o México. En la primera estrategia, el riesgo es estar favoreciendo, a la larga, solamente logros profesionales personales, sin mayor relevancia social, en individuos excluidos injustamente del sistema universitario. En el segundo caso, el riesgo es estar generando sociedades paralelas, *ghettos* que encapsulan a los excluidos en reservas étnicas académicamente poco relevantes. En el primer caso, la solución está en hacer de las acciones afirmativas funcionales acciones afirmativas radicales mediante programas de sensibilización concientizadora y de educación antidiscriminatoria de doble vía. En el segundo caso, la solución está en abrir estos espacios académicos a estudiantes no indígenas, creando espacios privilegiados de convivencia intercultural.

La interculturalización de la vida universitaria encuentra en el logocentrismo de la academia su principal resistencia. En el mejor de los casos, la diversidad cultural y lingüística está presente como objeto de estudio. Pero ni en los discursos emancipadores ni en los discursos civilizadores de la academia, la diversidad está presente. De allí la “incapacidad de la universidad para elaborar discursos que puedan acompañar a todos los peruanos en su proceso de autocercioramiento y de exploración y negociación dialógica de sus propias identidades” (López Soria s/a: 5). Las acciones afirmativas bien implementadas contribuyen a hacer presente la diversidad cultural en las universidades. Pero “no basta la presencia de personas de diversas culturas en la universidad para que esta se atenga al

principio de la interculturalidad. Es necesario, además, que estén también sus propias lenguas. El asunto de la presencia de diversas lenguas en la universidad es sumamente complejo” (López Soria s/a: 5).

Creo que al respecto la experiencia mexicana es iluminadora. Las llamadas universidades interculturales que se han creado en México en los últimos años fueron concebidas teniendo como eje articulador de las mismas un Centro de Investigación sobre Lengua y Cultura que se conecta directamente con todas las unidades académicas. Este centro “además de hacer la investigación sobre la lengua y fortalecerla, tendría también el cometido de sistematizar el conocimiento indígena en aquellas áreas donde no está suficientemente sistematizado” (Schmelkes 2004: 388). Estas dos misiones, la investigación de las lenguas originarias y la sistematización de los saberes propios de los pueblos indígenas son fundamentales para estructurar bien, a partir de ellos, contenidos curriculares que entren en interacción con los ya existentes.

No hay un modelo único de universidad intercultural a ser aplicado indiferenciadamente en una diversidad de contextos. Estas universidades interculturales se han creado específicamente en contextos de fuerte presencia indígena. Por ello, han sido concebidas para “formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y de sus regiones” (Schmelkes 2004: 387). Se trata, pues, de universidades contextualmente enraizadas y comprometidas con el desarrollo sustentable de las regiones en las que se encuentran. Así, por ejemplo, en la estructura curricular de la Universidad Intercultural del Estado de México se ha previsto abarcar dos áreas de formación profesional: (a) Ciencias Sociales y Humanidades y (b) Ciencias Naturales y Desarrollo Sustentable. En la primera se trabaja “para formar profesionales orientados fundamentalmente al rescate y revitalización de las lenguas y culturas” (Schmelkes 2004: 392). En la segunda, se da “especial atención a la formación de profesionales que promuevan actividades productivas que se basen en una orientación sustentable para el desarrollo regional (manejo del agua, del suelo, del bosque, entre otros)” (Schmelkes 2004: 392).

Como una manera de tomar en cuenta el desnivel existente entre la educación rural y la educación universitaria se ha previsto un primer año de “formación inicial” al interior del cual, se cursa un Taller de expresión y comunicación en lengua propia. Asimismo, se ha previsto otro taller para mejorar la lecto-escritura en español y un espacio para introducir al alumno al estudio del inglés y la computación. En términos generales, se trata de un currículo flexible que presupone un acompañamiento tutorial personalizado constante.

Los cursos están diseñados para que “el estudiante sea el protagonista de su proceso de formación, desde luego, en un aprendizaje con carácter crítico que impulse el desarrollo de habilidades de pensamiento y la posibilidad de apropiación crítica del conocimiento universal a partir del conocimiento profundo de lo propio” (Schmelkes 2004: 391). El afianzamiento de la identidad mediante el auto-conocimiento de lo propio actúa como criterio que permite la apropiación selectiva y crítica de lo externo. En esto reside lo propiamente intercultural de estas universidades que, con sus virtudes y sus defectos, están diseñadas en base a una meta legítima y a un modelo válido y digno de tener en cuenta para ser recreado en otros contextos latinoamericanos.

Quizás lo que le falta al modelo mexicano es considerar, además, que en contextos pluriculturales como los nuestros:

[...] la universidad debería ser no solo un lugar de aplicación y ejercicio práctico del principio de la interculturalidad [...] sino un taller permanente de elaboración y propuesta que permita que la teoría de la interculturalidad y las estrategias para su debida apropiación por la sociedad vayan creciendo al ritmo de las complejas y variantes condiciones de vida de la actualidad” (López Soria s/a: 10).

La universidad –es cierto– no puede concebirse como un espacio solo de aplicación de propuestas, es fundamentalmente un espacio de innovaciones y de creación de conocimientos al servicio de la sociedad.

6. Bibliografía

Degregori, Carlos Iván

1986 “Del mito de Inkarrí al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional”. *Socialismo y participación*, N° 36.

Fraser, Nancy

1997 “¿De la redistribución al reconocimiento?” En: *Iustitia interrupta*. Santa fe de Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

León, Magdalena y Lourdes Hurtado

2005 *Perú. Acción afirmativa. Hacia democracias inclusivas*. Santiago de Chile: Fundación EQUITAS.

López Soria, José Ignacio

s/a *Universidad y reconciliación con la diversidad*. Documento inédito.

Schmelkes, Sylvia

2004 *Proyecto Universidad Intercultural Bilingüe. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe*. En: *Educación Superior para los pueblos indígenas de América Latina*. Memorias del segundo encuentro regional. México D.F.: IESALC.

Taylor, Charles

1992 *Multiculturalism and the politics of recognition*. Princeton: Princeton University Press

SER INDÍGENA ES ALGO RELATIVO: CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES ÉTNICAS Y ACCIONES AFIRMATIVAS EN PERÚ Y CHILE

Santiago Alfaro

Desde hace algunos años, la Fundación Ford viene impulsando el programa *Pathways for Higher Education* (Caminos a la Educación Superior) en diversas universidades de Asia, África y América Latina. Inspirado en las políticas de acción afirmativa aplicadas a partir de 1965 en el sistema educativo de Estados Unidos para ponerle fin a la discriminación contra las minorías étnicas, este programa busca promover y ampliar las posibilidades de ingreso, permanencia y egreso de la educación superior entre los miembros de comunidades culturales históricamente desfavorecidas.

Entre enero del 2005 y febrero del 2006, la Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI) elaboró y ejecutó el curso *Ciudadanía y liderazgo intercultural* en dos centros académicos en los que se viene ejecutando dicho programa: la Universidad San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) de Perú y la Universidad de la Frontera (UFRO) de Chile. En el primer caso, el curso fue impartido a estudiantes de distintas facultades, la mayoría andinos (quechua y aimara) y unos pocos nacidos en la amazonía (yine, machiguenga), pertenecientes al Programa de Apoyo Académico para Estudiantes de Origen Indígena (PAAEI), también llamado Proyecto *Hatun Ñan* -o "gran camino", en quechua-. Y en el segundo, a los beneficiarios del Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Mapuche (PAAEM), denominado asimismo Proyecto *RÜPÜ* -"camino", en mapudungun-.

En ambos países el curso tuvo como objetivo contribuir a la formación ciudadana de los estudiantes de origen indígena desde una perspectiva

intercultural, complementando de esta manera las actividades pedagógicas de nivelación académica que los programas les ofrecen. Con este fin, el curso fue dividido en dos partes presenciales y una a distancia. En las sesiones presenciales la metodología utilizada consistió en iniciar el trabajo con alguna herramienta motivadora (visualización de videos, realización de sociodramas o debates guiados) para luego dar paso a las exposiciones de los profesores, a la discusión de estas en grupos reducidos y, finalmente, a los debates en plenarias. Por su parte, en la fase a distancia se propuso que cada alumno leyese y analizase seis textos vinculados a las problemáticas tratadas.¹ Para ello, se seleccionaron 15 profesores de cada una de las universidades a los que se les encargó ejercer el rol de tutores del trabajo de los alumnos siguiendo una guía metodológica previamente elaborada.²

Las realizaciones del curso dejaron múltiples lecciones entorno a los retos que los programas de acción afirmativa están obligados a enfrentar al ser aplicados en contextos socioculturales como los América Latina, en los que los pueblos indígenas vienen sufriendo múltiples transformaciones por la urbanización, la industrialización y la globalización, así como reclamando de variadas formas su inclusión a las sociedades y Estados nacionales. Uno de estos retos es la necesidad de comprender los procesos locales de construcción de la diferencia cultural. Debido a que vivimos en un contexto global en el que la cultura se ha convertido en un recurso para la acción política, en una fuente potencial para que comunidades históricamente discriminadas puedan ser reconocidas y

¹ Las problemáticas tratadas en la primera fase presencial fueron: a) Identidad: memoria y poder; b) Multiculturalismo: génesis, principios y desafíos; c) La interculturalidad de hecho en el mundo andino; y d) La interculturalidad como proyecto: hacia un Estado multicultural. Mientras tanto en la segunda, se discutió sobre: a) Racismo: obstáculo para el ejercicio ciudadano; b) Derechos humanos y derechos de los pueblos indígenas; c) Marco conceptual de la ciudadanía: de la ciudadanía ilustrada a la ciudadanía intercultural; y d) Retos del liderazgo intercultural en las universidades. En el caso de la fase a distancia se propuso trabajar alrededor de las siguientes lecturas: a) Amin Maalouf: *Identidades asesinas*; b) Ludwig Huber: *Consumo, cultura e identidad en el mundo globalizado. Estudios de caso en los Andes*; c) PNUD: *Informe sobre desarrollo humano 2004. La Libertad cultural en el mundo diverso de hoy*; d) Rodolfo Stavenhagen: *Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas*; e) Will Kymlicka: *Estados multiculturales y ciudadanos interculturales*; y f) Juan Ansión: *La interculturalidad como proyecto moderno*.

² Al respecto ver anexo.

logren acceder a recursos socioeconómicos esquivos, muchas veces se obvia la necesidad de revisar críticamente la noción misma de diferencia.

Sin embargo, esta es una tarea imprescindible para evitar reproducir prácticas autoritarias o dejar intactas las estructuras sociales que originaron las jerarquías entre los grupos étnicos de nuestras sociedades. Esto debido a que la definición de *diferencia cultural* conforma uno de los escenarios de disputa por el poder. La demarcación de las fronteras entre comunidades culturales forma parte de la “lucha por la clasificación social”, de las pugnas “por hacer a las personas ver y creer, de hacerles saber y conocer, de imponer la legítima definición de la di-visión del mundo social, y a través de ello hacer y des-hacer grupos” (Bourdieu 1991: 221). En ese sentido, la diferencia cultural no es una condición preexistente a las relaciones interculturales, es su consecuencia. Los grupos humanos se distinguen unos de otros, se atribuyen características para sentirse partícipes de una cultura concreta, justamente en la interacción con esos otros, a través de lo que Judith Butler denomina su “afuera constitutivo”.

Por lo mismo, las identidades étnicas que se despliegan del señalamiento de las diferencias culturales son construcciones sociales antes que formaciones naturales, elaboraciones estratégicas más que esenciales. Tienen que ver con la manera cómo los grupos étnicos se sitúan frente a otros y frente a la definición que esos otros tienen de ellos, más que con algún retorno a raíces inmemoriales o a repertorios culturales inmutables a lo largo del tiempo. En palabras de Stuart Hall (2003: 17-18), “aunque parecen invocar un origen en un pasado histórico con el cual continúan en correspondencia, en realidad las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no se trata de preguntarnos quiénes somos o de dónde venimos, sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo en que podríamos representarnos”.

Siguiendo esta perspectiva, preguntarse sobre la diferencia cultural de los estudiantes de la UNSAAC y la UFRO implica, entonces, comprender tanto la manera como ellos se han ubicado frente a los

procesos de modernización, globalización y lucha por la ciudadanía de sus respectivas sociedades como ante el hecho de participar en programas de acción afirmativa que los definen como *indígenas*. A partir de lo visto durante la ejecución del curso *Ciudadanía y liderazgo intercultural* se pudo observar lo siguiente. A pesar de que los proyectos *Hatun Ñan* y *RÜPÜ* buscan ser un aporte para la resolución tanto de las injusticias socioeconómicas (ligadas a la deficiente redistribución de la riqueza en las sociedades) como de las injusticias culturales (arraigada en los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación) de Perú y Chile, respectivamente, sus beneficiarios no tienen la misma percepción sobre lo que estos procesos implican para sus vidas, debido a que construyen sus identidades étnicas de forma contrastada.³ En otras palabras, dado que la categoría *indígena* no significa lo mismo en los dos países, tampoco se expresan igual las expectativas de redistribución socioeconómica y reconocimiento cultural que tienen los jóvenes al participar en programas de acción afirmativa. Las luchas por conquistar su ciudadanía, por definir su diferencia cultural a nivel político, no son las mismas.

En Chile, no tienen problemas en autoproclamarse como mapuches y, dentro de un contexto en el que la lucha por el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas forma parte de la agenda pública nacional y las tensiones sociales de orden local, el Proyecto *RÜPÜ* ha significado la oportunidad para acceder a un necesitado apoyo académico pero también a un demandado apoyo a la lucha por sus derechos culturales. Aquellos que participan activamente en organizaciones sociales han logrado ser respaldados institucionalmente durante sus conflictos con el Estado (tal es el caso del desarrollado en torno al Hogar Las Encinas y la huelga de hambre de los presos mapuches, como veremos más adelante) y los que se habían desligado de su cultura de origen producto de los procesos de modernización experimentados (migración, acceso

³ Para profundizar en las diferencias y relaciones entre las injusticias socioeconómicas y culturales, ver Nancy Fraser (1997: 20-22).

a la educación o inserción al mercado laboral) han podido participar de cursos para la reafirmación de su identidad mapuche.

En el Perú, en cambio, la categoría *indígena* no es utilizada en la vida cotidiana de la población andina para autoadscribirse étnicamente debido a su histórica carga peyorativa (es sinónimo de ignorancia y pobreza), por lo que los jóvenes prefieren construir su diferencia cultural a partir de su procedencia regional, provincial, distrital o comunal.⁴ En ese sentido, dentro de un contexto nacional y local en el que no existen movimientos sociales que se organicen en función a demandas étnicas, los jóvenes vienen participando en el Proyecto *Hatum Ñan* en tanto les permite compensar las injusticias socioeconómicas de la sociedad peruana a través del acceso a recursos académicos (capacitación en computación, oratoria, comprensión lectora, etc.), no a raíz de su interés de resolver injusticias culturales. Las acciones afirmativas son, para ellos, una oportunidad para la redistribución, no para el reconocimiento, debido en gran parte a que este último no forma parte de la agenda pública nacional ni cuzqueña.

Por lo tanto, aunque en ambos países los jóvenes formen parte de programas de acción afirmativa en tanto indígenas, la manera en que delimitan su diferencia cultural y los efectos de estos programas en la imagen que tienen de sí mismos como ciudadanos son distintos. Esto hace evidente el desafío que todo programa de acción afirmativa tiene que afrontar para ser eficaz en la lucha contra las injusticias socioeconómicas y culturales: ajustarse a las dinámicas de cada sociedad en la que es ejecutado. Ni la identidad ni la ciudadanía aluden a fenómenos dados, son construcciones sociales, procesos inacabados. La generación de oportunidades para grupos que han sido históricamente discriminados

⁴ Tal como se mencionó al inicio, el curso *Ciudadanía y liderazgo intercultural* se impartió en el Perú a jóvenes provenientes de la región andina y amazónica. Dado que los de esta última fueron sólo dos personas y, en general, en el proyecto *Hatum Ñan* participan pocos indígenas amazónicos, el análisis que se realizará a continuación solo ha tomado como referente nacional el caso de los andinos. No obstante, es conveniente resaltar que los pobladores de la región amazónica sí se definen como indígenas y ostentan un movimiento social que lucha por sus derechos culturales.

debe ser adaptada a la manera cómo se definen así mismos y al tipo de relaciones de poder causantes de su exclusión. De lo contrario, se corre el riesgo de esencializar la cultura de los grupos discriminados al promover autoritariamente modelos de identidad o de no combatir las causas principales que generan su exclusión. De allí la necesidad de comprender los procesos culturales y el ejercicio del poder de las sociedades nacionales.

El presente documento se orienta en esa dirección. Como una manera de hacer un aporte al desarrollo de los programas de acción afirmativa aplicados en nuestra región, a continuación se analizarán algunas de las lecciones que dejó la ejecución del curso *Ciudadanía y liderazgo intercultural*, con relación a los procesos de construcción de identidades étnicas de los estudiantes beneficiarios de los proyectos *Hatum Ñan* y *RÜPÜ*. La idea es documentar la manera en que estos jóvenes construyen su diferencia cultural; es decir, cómo elaboran sus sentidos de pertenencia, al vivir en ciudades como Cuzco o Temuco y al participar en programas de acción afirmativa de universidades públicas latinoamericanas que los clasifican como *indígenas*.

Para ello, se parte de la constatación de los límites epistemológicos que genera el uso de la categoría *indígena* para explicar las dinámicas culturales contemporáneas de aquellos grupos definidos como “los descendientes de la población aborigen que en momentos previos a la conquista y colonización habitaban los territorios de los actuales Estados” (Convenio 169 OIT). El término *indígena* resulta útil operativamente debido a que existe mucha información producida a partir de ella y permite englobar a través de variables como la lengua a poblaciones heterogéneas dentro de una sola definición de consenso internacional. Sin embargo, por esto último también resulta siendo reduccionista. Etiquetar a una persona (o colectividad) como *indígena* no da cuenta necesariamente de la forma en que esta se autoadscribe étnicamente ni de la naturaleza de sus prácticas y creencias cotidianas. Esto especialmente en contextos sociales como los latinoamericanos, donde el término *indígena* contiene una fuerte carga peyorativa y los pueblos denominados así vienen experimentando

profundas transformaciones a raíz de su creciente presencia en las ciudades e inserción a la globalización.

Por lo mismo, a pesar de que se señale a los jóvenes que participaron en el curso como *indígenas*, para fines del análisis de sus identidades étnicas no se asumió una definición previa de dicho término. A partir de lo discutido a lo largo del curso y de sus respuestas a una encuesta aplicada en la primera fase presencial, se ha buscado reconocer la que ellos mismos han elaborado, así como el lugar que ocupan en sus vidas los programas de acción afirmativa en los que participan. Para ello, a continuación, se detallará el contexto histórico de cada país en el que se desarrolló el curso, se analizarán las reacciones de los alumnos a los temas discutidos durante el mismo y, finalmente se reflexionará en torno del rol que cumplen los programas de acción afirmativa en la construcción de las identidades étnicas de los jóvenes.

1. Chile: acción afirmativa para identidades culturales en movimiento

La persecución de carabineros a estudiantes mapuche entre nubes de gas lacrimógeno a las afueras de la UFRO fue una escena que se repitió las dos veces en las que se ejecutó el curso. En la primera ocasión, los alumnos exigían la reparación del Hogar Las Encinas, recinto que ocupan mientras estudian en Temuco (muchos son del interior de la IX Región de la Araucanía), autonomía en la administración del mismo y la creación de una mesa de trabajo entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Planificación para la concreción de políticas públicas para hogares estudiantiles e indígenas en general. Por su parte, en la segunda ocasión, las movilizaciones estudiantiles buscaban solidarizarse con los cuatro mapuches (Patricia Troncoso Robles, Jaime y Patricio Marileo Saravia, y Juan Carlos Huenulao Lienmil), presos por incendiar las instalaciones de la empresa Forestal Mininco S.A., que en esos momentos se encontraban en una huelga

de hambre cuya finalidad era demandar su liberación y la reforma de la Ley Antiterrorista por la que fueron condenados.

Ambos casos son ejemplos de las tareas pendientes del proceso de inclusión del pueblo mapuche a la sociedad chilena, específicamente en dos de los ámbitos más importantes para la gestión política de la diversidad cultural: la educación y el territorio. En efecto, finalizada la dictadura militar de Augusto Pinochet, el primer gobierno de la concertación elaboró la reforma legal y constitucional más importante de la historia de la república chilena, orientada a proteger y promover la diversidad cultural. Esta reforma derivó en la promulgación de la Ley N°. 19.253 de 1993 que, entre otras medidas, creó una instancia para la coordinación de la política indígena del Estado (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena - CONADI); reconoció el derecho que tienen los indígenas sobre sus tierras, así como a mantener y promover sus propias manifestaciones culturales; e instituyó el Fondo de Desarrollo Indígena, encaminado a financiar programas especiales dirigidos al desarrollo de los ciudadanos y las comunidades indígenas (IEI 2003: 10–14).

Sin embargo, todos estos avances introducidos en la legislación no han tenido los resultados esperados por las organizaciones indígenas mapuches, además de ser insuficientes para la promoción del desarrollo de sus comunidades. En el ámbito de la educación, por ejemplo, la Ley 19.253 incorporó al marco jurídico nacional una serie de derechos (al idioma indígena, a una educación bilingüe intercultural, al acceso de los indígenas a la educación superior) pero no se crearon instancias financieras que permitieran poner en práctica esos derechos (IEI 2002: 27). De allí que, ante la inexistencia de una política de hogares para estudiantes indígenas que haga posible su permanencia en la universidad, los alumnos de la UFRO se hayan movilizado reiteradas veces para reclamar el cese del hacinamiento y las malas condiciones existentes en el Hogar de Las Encinas.⁵

Lo mismo sucede con la propiedad de la tierra. La Ley 13.253 dispuso que el Estado debía proteger y ampliar las tierras indígenas, por lo que durante los últimos años se han otorgado subsidios para la adquisición de tierras por parte de personas o comunidades indígenas cuando las que tienen son insuficientes para garantizar su desarrollo (Art. 20 letra a) y se ha brindado un conjunto de títulos que han incorporado al patrimonio mapuche un total de 173.276 has., en las regiones de Bío Bío, la Araucanía y Los Lagos. No obstante, este tipo de disposiciones aún no se ajustan a las necesidades de expansión territorial del pueblo mapuche, no han sido acompañadas de programas de apoyo técnico y productivo para los beneficiarios del fondo de tierras y, de manera contradictoria, paralelamente el Estado también ha ejecutado políticas de estímulo a las inversiones privadas en tierras reclamadas o de propiedad de comunidades mapuches.

Esto último, en particular, ha motivado una serie de conflictos de tierras en el sur del país, rico en recursos naturales. Beneficiados por las políticas de privatización y desregulación, distintos proyectos energéticos, industriales, viales y forestales se instalaron durante la última década en los territorios reclamados por los mapuches como propios, produciéndose constantes pugnas entre empresas y comunidades. Una de ellas fue la protagonizada por los cuatro mapuches presos en Temuco y la segunda empresa forestal de Chile, Forestal Mininco S.A., del grupo Matte, propietaria de 609 mil hectáreas.

Los mapuches aludidos pertenecen a la comunidad de Ercilla, cuyos territorios fueron puestos en venta por el Estado chileno durante las políticas de reducciones del siglo XIX, luego recuperados con la Reforma Agraria de Salvador Allende y, finalmente, puestos en licitación pública nuevamente por el gobierno del general A. Pinochet y adquiridos por la Forestal Mininco entre 1982 y 1986. De allí que

⁵ Se estima que en Chile existen 10 hogares para albergar a estudiantes indígenas de educación superior. De estos, siete se encuentran en territorio mapuche (cuatro en la Araucanía y tres en la región del Bío Bío). El hogar Las Encinas es el más hacinado y precario de todos, ya que 130 estudiantes viven en su interior y reciben de la CONADI solo 80 raciones diarias de comida (IEI 2003: 193).

ellos, al reclamar ser los legítimos dueños por causa histórica, en una situación confusa, procedieran a quemar el fundo Puduco-Pidenco de la mencionada empresa. Por dichos actos, el 2004 fueron condenados a 10 años de cárcel al aplicárseles la Ley Antiterrorista N°. 18.314, de manera injustificada según diversos organismos defensores de los derechos humanos como *Human Right Watch* o el Relator Especial de la ONU sobre la Situación de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de los Indígenas, Rodolfo Stavenhagen.

Más allá de los detalles del caso, lo cierto es que la IX Región de la Araucanía, en la que se encuentra la UFRO, se caracteriza por tener una alta conflictividad social. Asimismo, también resaltan sus altos índices de pobreza. A pesar de que el nivel nacional de pobreza haya disminuido durante los últimos años significativamente, según el Mideplan (2003) un 28.7% de la población indígena se encuentra en condición de pobreza (10.6 puntos porcentuales por encima de la pobreza de la población no indígena), y la IX es la región con mayor población bajo la línea de pobreza (29.6%) y de indigencia (9.5%). Cabe resaltar que la Araucanía es la segunda región que concentra más población mapuche, ya que allí se encuentra el 15.5% del total nacional de Mapuches y, además, el 26% del total de pobladores de esa región pertenece al pueblo mapuche (INE 2003). De este total, el 69% vive en sectores rurales y solo el 4.1% tiene acceso a la educación superior (Mideplan 2003).

En suma, el curso *Ciudadanía y liderazgo intercultural* se impartió a un grupo de estudiantes mapuche que se encontraban inmersos en un contexto conflictivo con el Estado y que provenían de una población que ha sido secularmente excluida de los recursos económicos producidos por la sociedad chilena. Estos antecedentes, como veremos, son la fuente de explicación de muchas de las reacciones que los estudiantes tuvieron ante los contenidos desarrollados a lo largo del curso.

1.1. “Aprendiendo a ser mapuches”

Entre los temas desarrollados durante la primera fase presencial, los jóvenes mapuche prefirieron principalmente el de interculturalidad (40%) y el de identidad (29%), este último seguido muy de cerca por el de multiculturalismo (21%). La explicación que subyace a este tipo de opciones posiblemente se encuentre en el alto grado de penetración de estos estudiantes dentro de la sociedad nacional chilena. La mayoría de ellos no han vivido en comunidades mapuche (nacieron en o migraron a ciudades de la IX Región de la Araucanía) y no saben mapudungún (sólo 5 de 44 reconocieron hablarlo fluidamente y 7 comprenderlo). Sus orígenes mapuche se remontan al recuerdo de sus abuelos o a la visita ocasional a los pueblos de origen de sus familiares. Por lo mismo, el entrar a un programa como RÜPÜ, que los identifica como *indígenas* y los alienta a valorar sus tradiciones, ha significado un redescubrimiento de la cultura mapuche, una interpelación con su pasado.

Sin embargo, este tampoco es el caso de todos. Algunos beneficiarios del proyecto RÜPÜ sostienen su identidad mapuche con mucha convicción, por lo que participan de organizaciones políticas y sociales mapuches. En su caso, el proyecto ha servido de apoyo institucional para el desarrollo de sus luchas reivindicativas de los derechos del pueblo mapuche. Ello sucedió tanto durante las movilizaciones realizadas para demandar el incremento del presupuesto del Hogar Las Encinas, como durante las organizadas para apoyar a los mapuches acusados de quemar las plantaciones de la forestal Mininco. En ambas ocasiones los miembros del equipo del Proyecto RÜPÜ se convirtieron en mediadores entre los jóvenes mapuche y el Estado.

Aún así, sea como fuera, al momento de impartirse el curso, se pudo observar que los estudiantes se encontraban en un proceso de autorreflexión entorno al lugar que deberían ocupar en la sociedad chilena como herederos de una cultura indígena históricamente discriminada. Por ello, la alta preferencia de aquellas temáticas en las

que se abordó la relación entre culturas diferentes y la construcción de una identidad indígena en base a la autoestima. Esto se expresa en las justificaciones que dieron a sus opciones. Algunos señalaron que discutir sobre la interculturalidad “nos hizo evidente el tema de complementar en forma positiva las culturas chilena y mapuche, por el hecho de que estamos insertos en ambas y pertenecemos a las dos”; mientras que sobre la identidad sostuvieron que: “nos permitió reflexionar sobre nuestra propia cultura e identificación con ella, en términos personales y comunitarios, siendo más conscientes de nuestros compromisos y valoración”.

Esta inclinación por la interculturalidad y el fortalecimiento de sus identidades sin llegar a encapsularse en su propia cultura se expresó igualmente en sus respuestas ante la pregunta: “¿con cuál de estas afirmaciones te identificas?”:

- a) Tener una identidad definida fortalece a los miembros de una comunidad y permite desempeñarse con mayor autonomía frente al Estado y la sociedad.
 - 57% opinó que tener una identidad definida favorece a una mayor valoración de su propia cultura (en relación a otras) y de uno mismo (en relación a los otros).
 - 43% señaló que tener una identidad definida puede generar progreso, movilidad social y agencia.
- b) El contacto con otras culturas o grupos hace que cambie nuestra identidad y nos hace más débiles.
 - 66% afirmó que la interacción, la integración y la asimilación de elementos de otras culturas se hacen necesarias para el fortalecimiento y mayor valoración de la propia.
 - 34% pensó que el contacto con otras culturas generan pérdida de identidad propia y debilitan el sentido de pertenencia a un grupo/pueblo.
- c) El encuentro con otras culturas fortalece nuestra identidad, nos hace descubrir nuestras ventajas y desventajas, y nos permite cambiar.

- 50% reconoció al diálogo como elemento generador de desarrollo y de interrelación con otras culturas, así como fortalecedor de identidad.
 - 50% sostuvo que dicho encuentro propicia la comparación entre culturas, el conocimiento de otras realidades y el (re)conocimiento de la suya misma.
- d) Si la diversidad cultural produce conflictos, la mejor manera de evitarlos es que la población indígena y no indígena vivan separadamente.
- 100% no estuvo de acuerdo con esta afirmación. Se piensa que la integración y la tolerancia es la mejor vía para la convivencia y crecimiento de un pueblo.

Estamos entonces frente a un conjunto de alumnos que, producto de su inserción en el Proyecto RÜPÜ, han venido cuestionando su identidad y reconociendo sus orígenes. Aunque no sea el caso de todos, ya que hay muchos mapuches que han politizado su identidad étnica, muchos recién ahora están “aprendiendo a ser mapuches” a través de su participación en los talleres, conferencias o cursos sobre la cultura mapuche, visitas guiadas a lugares históricos de la Araucanía, viajes a comunidades mapuche, etc., que se organizan en el marco del proyecto.⁶ En ese camino, la inclinación a opciones fundamentalistas, intraculturales, esencialistas o de repliegue hermético hacia la cultura indígena está lejos de configurarse. Por el contrario, debido a su prolongado contacto con la cultura nacional chilena, muestran un interés por confluir la herencia cultural de sus padres con la modernidad de la que también forman parte. Su opción no es por la separación de los mapuches del resto de la sociedad sino, más bien, por de su integración con autoestima.

No obstante, este proceso autorreflexivo no está exento de conflictos y ambigüedades. Durante la segunda fase presencial se hizo un ejercicio en el que cada estudiante debía reconocer los

⁶ Para acceder a más información sobre las actividades realizadas en el Proyecto RÜPÜ ver: http://www2.ufro.cl/ruvu/verdoc.php?cod_documento=118&cod_sitio=4

valores de la cultura mapuche que querían mantener y transmitirles a sus hijos. Se dieron dos reacciones importantes de resaltar. La primera fue la dificultad que encontraron para identificar los elementos característicos del ser mapuche. Algunos mencionaron la práctica de respeto a la naturaleza y a la palabra, otros la distinta interpretación (con relación a la modernidad) hacia la muerte.

Sin embargo, cuando se profundizó en la discusión no supieron cómo aplicar esas ideas a su vida cotidiana ni explicar cómo mantendrían esos valores en el futuro, lo que los llevó a mostrar una relativa distancia con relación a lo que hablaban. Esto es, podían mencionar algunas creencias y prácticas mapuches pero lo hacían posicionándose como agentes externos. Sin explicitarlo, hablaban de la cultura indígena convirtiéndola en un “otro”, evidenciándose así los desfases que tienen con el universo simbólico mapuche producto de su socialización en medios urbanos o de la aculturación sufrida por sus familiares.

La segunda reacción estuvo vinculada a la dinámica intergrupal por la que están pasando al pertenecer a un proyecto como el de RÜPÜ. Este les ha permitido compartir un espacio inédito dentro de la UFRO en el cual reflexionar sobre su identidad indígena, así como poder reconocerse sin vergüenza como mapuches. Al contrario de lo que sucede en las clases que comparten con el resto de estudiantes de la universidad o durante su vida cotidiana en la ciudad de Temuco, en las actividades organizadas por el proyecto (como el curso *Ciudadanía y liderazgo intercultural* identificarse con la cultura mapuche se convierte en un signo positivo de distinción. Conocer el mapudungun o las costumbres mapuches se vuelve una herramienta de prestigio.

Por ello, como se pudo verificar en las plenarios del curso, los alumnos que fueron socializados dentro de la cultura mapuche y que, por lo tanto, tienen un mayor contacto con sus tradiciones, tratan con desdén a los que no han tenido la misma oportunidad. “Hay mapuches que discriminan a otros mapuches por no saber mapudungún y no tener tierras en las comunidades mapuches”,

reconoció una de las alumnas. Otro señaló que “a mi me discriminan por no conocer mi cultura debido al proceso de aculturación que vivieron nuestros padres”. Por lo mismo, se puede afirmar que el proyecto *RÜPÜ*, al haber agrupado a personas con respecto de con distintas trayectorias y orígenes, ha motivado la configuración de jerarquías entre los alumnos en función a la cercanía o lejanía de estos con respecto de la cultura mapuche. Esta situación no se debe a alguna deficiencia en la elaboración del proyecto pero no puede dejar de ser reconocida para evitar futuros conflictos y calibrar las dinámicas sociales de los alumnos a los objetivos que persigue un proyecto de esta índole.

2. Perú: acción afirmativa para identidades culturales sin movimiento

En el caso de Perú, tal como sucedió en Chile, las dos veces que se buscó ejecutar el curso se organizaron movilizaciones sociales que dificultaron su normal desarrollo. La primera fase presencial tuvo que ser pospuesta porque a nivel nacional los profesores universitarios habían iniciado una huelga en reclamo de la homologación de sus sueldos al de los magistrados del Poder Judicial, tal como lo estipulaba el Art. 53° de la Ley 23733. La UNSACC no fue la excepción por lo que, ante la inasistencia de los profesores, se suspendieron las clases y con ellas la posibilidad de impartir el curso.

En la segunda fase, por su parte, las protestas las protagonizaron unos 200 estudiantes de la Facultad de Educación, quienes se atrincheraron dentro de la UNSAAC exigiendo que se convoque a las elecciones del tercio estudiantil, se incremente el presupuesto para proyectos de investigación, se construya el colegio Fortunato Herrera y se implemente el centro de cómputo. Debido a esta situación, el curso tuvo que organizarse en un local de la universidad ubicado cerca de la plaza de armas.

A diferencia de lo ocurrido en la Universidad de la Frontera de Temuco, en este caso las movilizaciones no tuvieron en ninguno de los dos casos un móvil étnico. Tanto los profesores como los alumnos de la UNSAAC organizaron

sus protestas con la finalidad de demandar mejores condiciones laborales y académicas, respectivamente. La economía o la política universitaria fueron la causa de sus manifestaciones, no la discriminación cultural o la demanda de derechos étnicos como sucedió entre los mapuches.

Este contraste entre la UFRO y la UNSAAC es expresión de las distintas dinámicas identitarias y los diversos perfiles políticos de las poblaciones denominadas *indígenas* en Chile y en Perú. En el primer caso, a pesar de que exista un intenso proceso de aculturación de sus miembros migrados a las ciudades, como se pudo observar entre los estudiantes del Proyecto RÜPÜ, los mapuches se han organizado para reclamar su inclusión en la sociedad nacional chilena desde su diferencia cultural, reivindicando su derecho al territorio, a la lengua, a la participación política como indígenas, etc. En la región andina peruana, en cambio, no existe un movimiento social de esa índole. La sociedad civil solo está compuesta por organizaciones como la Confederación Campesina del Perú (CCP), la Confederación Nacional Agraria (CNA) y la Federación Agraria Revolucionaria Túpac Amaru II del Cusco (FARTAC), que se articulan en torno de identidades campesinas no indígenas, económicas no culturales, clasistas no étnicas.

Las razones que explican esta situación se remontan hasta la revuelta de liderada por Túpac Amaru II a fines del siglo XVIII. Tras su fracaso, la élite india que la organizó perdió su identidad étnica, fue diezmada debido a que sus privilegios fueron reducidos severamente e incluso la abolieron como grupo en 1825 (Spalding 1974: 192). Junto con el empobrecimiento de la población rural producto de la extensión de las haciendas y el gamonalismo durante el siglo XIX, esto tuvo como consecuencia que la palabra *indio* se defina socialmente en términos de clase y se convierta en un sinónimo de miseria y servilismo. Asimismo, a lo largo del siglo XX las identidades étnicas fueron cediendo su lugar a otras de índole clasista por la influencia que ejerció el discurso de los partidos de izquierda que acompañaron las tomas de tierra del movimiento “campesino” entre las décadas de los 1960 y 1970, y el del Estado de la época del general Velasco Alvarado al eliminar oficialmente el vocablo *indígena* y reemplazarlo por el de *campesino* en la promulgación de la Ley de Reforma Agraria.

Además, se ha hecho evidente que la estrategia de los “campesinos – indígenas” para salir de la exclusión histórica a la que fueron sometidos consistió en integrarse en la sociedad nacional a través de los movimientos de toma de tierras, la demanda y extensión de la educación en las localidades rurales, el comercio informal y la migración voluntaria a las ciudades a partir de la década de 1950 (López 1997: 219-229). En su afán de conquistar derechos ciudadanos no exigieron ser reconocidos como un segmento cultural diferenciado del resto de la sociedad peruana, no construyeron identidades étnicas marcadas. Más bien dejaron de llamarse *indígenas* para denominarse *campesinos*, *cholos*, *provincianos* o *mestizos*, sin que ello tampoco implique una asimilación ciega a la cultura dominante.

En efecto, en una investigación sobre el vínculo entre raza y cultura en el Cuzco, la antropóloga Marisol de La Cadena llegó a la conclusión de que los sectores populares cuzqueños le otorgan un significado alternativo al término *mestizo*, utilizado por las elites peruanas para dar cuenta de aquellos indígenas que abandonan su cultura al integrarse a la sociedad nacional, al educarse o acceder al mercado laboral. Ellos se habrían apropiado de la palabra para:

Identificar a la gente alfabetizada y económicamente exitosa que comparte prácticas culturales indígenas pero que, sin embargo, no se percibe como miserable, condición que atribuyen a los "indios". Lejos de establecer una ecuación entre "cultura indígena" y "ser indio"- una etiqueta que porta un estigma histórico colonial de inferioridad-, perciben la indignidad como condición social que refleja un fracaso individual en el logro del progreso educativo. Como consecuencia de esta definición, "la cultura indígena"-o cultura andina, para ser más específicos-, excede el ámbito de la indianidad; dicho en términos amplios, incluye a los pobladores cusqueños que se enorgullecen de sus orígenes rurales y que proclaman un legado cultural indígena, pero que, no obstante, rechazan el ser etiquetados como indios. Orgullosamente se denominan a sí mismos "mestizos". (De la Cadena 2004: 22)

Este proceso, a través del cual la categoría *indio* es abandonada para utilizar en su lugar la de *mestizo*, no ha significado, por lo tanto, que

se haya optado por dejar de lado las creencias y prácticas asumidas clásicamente como andinas o indígenas (culto a los apus, participación en fiestas patronales, uso de redes de paisanaje y reciprocidad, etc.). Lo que ha sido rechazado es el contenido peyorativo que adquirió la palabra *indio*. De esta manera, al *desindianizarse*:

los cuzqueños subalternos han redefinido las nociones esencialistas de cultura, al sustituir las creencias regionales en identidades fijas por grados infinitos de fluidas "indianidades" o "mesticidades". Miden estos grados en términos relativos, considerando, por ejemplo los niveles de alfabetización de las personas involucradas en una interacción, o su éxito relativo en trabajos urbanos; el individuo que muestre mayores logros en las actividades antes mencionadas será percibido como menos indio y, en consecuencia, como mestizo en la interacción. [...] El discurso de la desindianización permite -así- a los intelectuales populares reinventar la cultura indígena vaciada de la indianidad estigmatizada que las élites le asignaron desde tiempos coloniales (De la Cadena 2004: 23).

Por ende, tanto el Estado como la misma sociedad peruana han tendido durante el siglo XX a construir un modelo de ciudadanía en el que la cultura no es usada como un recurso para la inclusión diferenciada dentro de la esfera pública. No obstante, en su aspiración por formar parte de la nación, los sectores populares sí han elaborado una peruanidad alternativa a la de las élites y el Estado. Según Carlos Iván Degregori (2002), "esta peruanidad nueva, diferente, a la 'oficial', va surgiendo en el cruce de caminos entre identidades étnicas, clasistas y regionales".

De esta manera se puede afirmar que, a pesar de que la etnicidad en la región andina de Perú no se haya llevado al terreno político, como sucede en Bolivia, Ecuador, Chile o Guatemala, esta sí se manifiesta en el hecho que, combinando sus propias creencias (uso de las redes de parentesco y de la reciprocidad como relación social) y prácticas culturales (expresiones regionales de origen tradicional como las asociadas a la música, la comida o las danzas) con otras imágenes y discursos provenientes de las élites nacionales y del resto del mundo, tanto los cuzqueños como otros pobladores de origen andino hayan construido un gusto y modo de vida propio a

través del cual vienen disputando el significado del Perú como “comunidad imaginada”.

Todo esto explica que durante el curso uno de los estudiantes del *Hatun Ñan* haya señalado que “aquí en Cuzco no existen indios solo quizá allá, en la puna” y que otro afirmara que “el indígena en sí ya no existe, ya todos somos mezclados”. Asimismo, da cuenta de la dificultad que tuvieron en el *Hatun Ñan* para identificar a los beneficiarios del programa auspiciado por la Fundación Ford y de muchas de las reacciones al curso *Ciudadanía y liderazgo intercultural* que a continuación detallaremos.

2.1. “El despertar de la identidad”

De las temáticas desarrolladas en la primera fase presencial del curso, los estudiantes del *Hatun Ñan* llegaron a preferir el de interculturalidad (37%), seguido del multiculturalismo (24.2%), identidad (22.8%) y, finalmente, el 16% optó por indicar que les gustó más de un tema. Principalmente, la interculturalidad fue elegida porque contribuyó a darles más conciencia de la diversidad cultural cuzqueña y peruana, el multiculturalismo porque les permitió tener acceso a herramientas orientadas a gestionar políticamente esa diversidad y la identidad porque pudieron ser más conscientes de la discriminación, así como de la necesidad de fortalecer su autoestima.

El multiculturalismo, por su parte, tuvo acogida por su novedad. Debido a que las políticas orientadas a reconocer la diferencia cultural de la sociedad peruana no forman parte de la agenda diaria ni de los movimientos sociales ni del Estado, el haber realizado discusiones entorno a medidas de tinte multicultural como la acción afirmativa, permitió a muchos enterarse de nuevos conceptos e iniciativas. De allí respuestas como las siguientes:

- El multiculturalismo y su génesis “me parece un tema que muy poco se difunde, por ello es que recién me enteré de estos temas. Acción afirmativa porque es a lo que se dirige el *Hatun Ñan*”.

- “Acción positiva, multiculturalismo porque fueron temas que poca información había recibido, me llamaron la atención y complementaron algunas ideas sueltas que tenía”.

Finalmente, en el caso de la interculturalidad, lo interesante es que se resaltó más la necesidad de establecer vínculos de reconocimiento entre los pueblos discriminados que entre estos y el resto de la sociedad nacional. Esto es, los alumnos mencionaron que, al tratar la problemática de la interculturalidad, se dieron cuenta de la necesidad de conocerse y de respetarse entre los miembros de las culturas de origen quechua, aimara y amazónico:

- “De los temas desarrollados lo más importante para mí personalmente fue la interculturalidad, la existencia de diversas culturas tanto andino como amazónico, puesto que de ello aprendí algo de otras culturas que tal vez no son promocionados y eso me lleva a reflexionar que tan grande es nuestro país como verdadero indígena”.
- “La interculturalidad porque nos da a conocer que las personas tal como somos debemos respetarnos nuestras culturas y compartir entre nosotros como andinos, aimaras y amazónicos”.

Este tipo de opiniones muestra que el curso se volvió un espacio de autorreconocimiento para el grupo que participa en el programa del *Hatun Ñan*. Salvo en los cursos regulados impartidos por el programa, los alumnos no habían tenido la oportunidad de reunirse, identificarse frente a otros. Por ello, la población minoritaria, la amazónica, fue recién visible para muchos participantes del grupo.

No obstante, la identidad fue el tópico que interpeló personalmente a los alumnos. Fue el primero que se tocó en el curso y al parecer resultó adecuado colocarlo en ese lugar porque abrió un campo amplio de preguntas íntimas, de aquellas capaces de movilizar el interés, la curiosidad y la acción. A ello contribuyó mucho el haber iniciado la sesión mediante la exposición de un video que denunciaba los abusos

de los jueces del Poder Judicial cuzqueño al no permitir desarrollar los litigios en idioma quechua. El documental atrajo la atención debido a que hizo visible un caso de discriminación sufrido en la vida cotidiana de la región en la que viven, el cual no es ignorado pero sí silenciado. Según una de las alumnas “ese video chocó porque se sabe que sucede pero nunca se discute sobre su problemática, fue como un despertar”.

En ese sentido, haber hecho explícito un acto de “violencia simbólica” hacia el idioma materno de muchos de los presentes generó de alguna forma la ruptura del “pacto de negación”, como se le llama en la teoría psicoanalítica a la represión, de aquello considerado como capaz de cuestionar la formación y el mantenimiento del vínculo entre un individuo y su pareja, familia o sociedad. Teniendo en cuenta que el vínculo que han construido históricamente los quechua hablantes con el resto de la sociedad peruana implicó encapsular su idioma dentro de espacios privados, se entiende que se pueda haber llegado a movilizar profundas emociones al discutir las contradicciones de esa decisión colectiva.

A esto, además, se le sumó el haber puesto en debate la relación entre memoria e identidad, y cultura y poder. Es decir, la relación de los alumnos con su pasado y las formas de dominación a las que están expuestos. Esto quizá explique que, a pesar de no haber sido la más preferida, la problemática de la identidad haya motivado los comentarios más encendidos, sensibles, orientados a tomar acciones para cambiar la realidad:

- “De los temas que hemos desarrollado los que me han parecido importantes son la discriminación y la falta de identidad cultural a nuestra lengua que es el quechua, como sabemos el quechua es la lengua o idioma por el cual los peruanos nos caracterizamos, entonces creo que no deberíamos de rechazarla; al contrario, incentivar y el otro punto es sobre el respeto a las culturas y el compartir los diferentes tipos de costumbres y creencias de nuestro Perú”.

- “Cultura quechua. El conocer nuestro porvenir indígena, de tomar la valoración del yo, de mi medio, es un orgullo para mí pues todo este tiempo estuve dormido sin hacer nada dentro de mi sociedad. Aquí tomo mis iniciativas de promover la identidad quechua y buscar las mismas oportunidades para ellos”.

En todo caso, más allá de éstas preferencias temáticas, resulta claro que los alumnos provienen de un contexto social adverso a sus orígenes culturales, que discrimina, segrega, rechaza los modos de vida enraizados en las tradiciones andinas y amazónicas que no se ajustan a un modelo exotista. En el Perú, a nivel social, la cultura asumida como *indígena* es aceptada solamente en su versión más festiva y folclórica, es vista como un recurso para el turismo; y a nivel político no es tomada como un derecho a ser garantizado. Los quechua hablantes, por su parte, tampoco han buscado organizadamente cambiar esta realidad. No reclaman poder usar públicamente su idioma, tampoco ser representados políticamente desde su diferencia.

De allí que los alumnos no muestren actitudes separatistas ni pretendan vivir en *ghettos*. Aunque de manera subalterna, ya están relativamente integrados a la sociedad nacional. Por lo menos esa es su percepción. Cuando se le preguntó a un grupo de ellos “¿quién es indígena en el Perú?”, respondieron: “indígenas son los que viven en lugares alejados, que no tienen contacto con la ciudad”. Por lo mismo, ya que ellos provienen o se desenvuelven en ambientes urbanos asumen que no lo son: “yo soy mezclado, el indígena tiene que ser puro”, dijo uno de los estudiantes de origen aimara. Más allá que estas opiniones reproduzcan las visiones esencialistas y estereotipadas sobre el ser indígena (ya que solo se lo asocia a lo rural), lo cierto es que no estamos antes jóvenes con identidades étnicas fundamentalistas, encerradas en sí mismas. Por el contrario, su apuesta es por la apertura hacia otros referentes culturales como se puede ver en sus respuestas a la pregunta “¿con cuál de estas afirmaciones te identificas?”:

- a) El encuentro con otras culturas fortalece nuestra identidad y nos hace descubrir nuestras ventajas y desventajas y nos permite cambiar.
- 90% piensa en el diálogo como elemento generador de desarrollo y de interrelación con otras culturas, así como fortalecedor de identidad.
 - 10% pensó que dicho encuentro propicia la comparación entre culturas y el conocimiento de otras realidades.
- b) Si la diversidad cultural produce conflictos, la mejor manera de evitarlos es que la población indígena y no indígena vivan separadamente.
- 100% opina que cada uno debe conservar su propia cultura pero siempre tolerándose unos a otros.
- c) Las culturas indígenas no son capaces de desarrollarse por sí mismas y por eso necesitan incorporar valores de otras culturas.
- 33% cree que las culturas indígenas sí son capaces de desarrollarse por sí mismas y que deben adoptar valores externos solo si estos favorecen al desarrollo.
 - 33% cree que las culturas indígenas no son capaces de desarrollarse por sí mismas y que tienen que adoptar valores externos e intercambiarlos con los de su propia cultura y así generar interculturalidad.
 - 33% opina que las culturas indígenas sí son capaces de desarrollarse por sí mismas.
- d) Ser ciudadanos interculturales significa estar abiertos a relacionarse con otras culturas e intercambiar en las mismas condiciones.
- 80% piensa que ser ciudadanos interculturales es símbolo de tolerancia, respeto y desarrollo.
 - 20% cree que la interculturalidad lleva a un reconocimiento de su propia realidad social en comparación a otras culturas y fortalece la identidad.

Sin embargo, a pesar de que se evidencie apertura hacia otras culturas, ello no implica una búsqueda compulsiva de la aculturación, por lo menos a nivel declarativo y formal. Para ninguno, el desarrollo del país se va a lograr obligando a la población a asimilarse a un estándar nacional único y el 81% piensa que podría mejorar su calidad de vida sin desligarse de sus tradiciones. A pesar de que en la práctica sí se desliguen de algunas tradiciones, el hecho es que, dados estos resultados, se puede afirmar que la pregunta central que les logró formular el curso *Ciudadanía y liderazgo intercultural* a estos jóvenes es cómo poder lograr el desarrollo con identidad, cómo buscar salir de la pobreza sin perder su cultura.

La novedad de esta pregunta reside en el hecho que ellos habían estado aprovechando el proyecto *Hatun Ñan* solo como una fuente de aprovisionamiento de recursos productores de valor como los cursos de nivelación en computación, oratoria o matemática, no como una plataforma para la reivindicación de sus derechos como comunidad cultural. Este tipo de derechos no forman parte de sus preocupaciones cotidianas. Como les ha sucedido a la mayoría de pobladores andinos, la reivindicación política de su identidad étnica ha sido un costo asumido como natural dada su aspiración de insertarse a la sociedad nacional. Las demandas por acabar con la injusticia socioeconómica no han ido de la mano con las que exigen terminar con las injusticias culturales. El camino hacia el reconocimiento de la igualdad no ha estado acompañado por el camino hacia el reconocimiento de la diferencia.

No obstante, las injusticias culturales se mantienen en el Perú, siguen acompañando a las injusticias socioeconómicas, incluso reforzándolas. La población que no tiene rasgos físicos ni culturales asumidos clásica y generalmente como “occidentales” no puede comunicarse siguiendo sus propios patrones de conducta ni hacer visibles sus prácticas y

creencias sin ser discriminados (en el Poder Judicial los jueces sólo dictan sus fallos en español). En consecuencia, no pueden mejorar su calidad de vida sin perder su cultura. Según datos proporcionados por el estudio *La pobreza en el Perú en 2001: una visión departamental* del Instituto Nacional de Estadísticas e Informática (2001: 59), siete de cada diez personas en hogares liderados por indígenas son pobres (asumiendo como *indígenas* a aquellos que hablan un idioma nativo). Además, el 48% de los pobres extremos son indígenas en un país en el que el 54% de la población se encuentra bajo esta condición; y, asimismo, los indígenas tienen casi 40% más de probabilidad de haber alcanzado solo la primaria, si se los compara con la población no indígena (2001: 57).

Por lo tanto, el proyecto *Hatun Ñan* o cualquier otro programa de acción afirmativa no puede dejar de promover medidas que rectifiquen las injusticias que han sufrido históricamente amplios segmentos de nuestras sociedades, injusticias tanto socioeconómicas (al ofrecer cursos de nivelación académica que amplíen las oportunidades de acceder a recursos escasos como los puestos de trabajo) como culturales (al promover que los *indígenas* revaloren sus orígenes y se formen como líderes). La pregunta es: ¿cómo hacerlo sin esencializar la cultura *indígena* ni dejar de cuestionar las relaciones de poder que la colocan en una posición subalterna?

3. El reto: desesencializar y descolonizar la cultura “indígena”

Para responder a esta pregunta habría que retomar lo señalado. Estamos, pues, ante dos grupos de estudiantes universitarios herederos de culturas milenarias que, en su afán de progresar, vienen experimentando intensos procesos de modernización. Han migrado hacia las ciudades o se han socializado en ellas porque sus padres fueron los que migraron, apostando por volverse profesionales y así mejorar las condiciones de vida de sus familias. Ya en la universidad fueron seleccionados para beneficiarse de

programas de acción afirmativa en tanto indígenas pero su adhesión a esa categoría y a los objetivos de los programas es distinta.

En Chile, en medio de un ambiente conflictivo entre el movimiento indígena y el Estado, los estudiantes se definen como mapuches pero no todos tienen la misma relación con su cultura de origen. Unos se encuentran más influidos por las prácticas y creencias mapuches, mientras que otros no, ya que han sufrido profundos procesos de aculturación. Para los primeros, el Proyecto RÜPÜ ha sido un apoyo para su desenvolvimiento dentro de organizaciones y actividades políticas ligadas a las reivindicaciones mapuches y, para los segundos, un espacio propicio para afirmar su identidad como indígenas. No obstante, más allá de sus límites, para todos, la acción afirmativa se perfila como un camino para lograr justicia socioeconómica y cultural.

En el Perú, la adscripción étnica se mezcla con la regional: nadie en la región andina quiere ser llamado *indígena* y no suelen definirse como quechuas o aimaras a nivel político, más bien la gente se presenta como originario de algún pueblo (comunidad campesina, distrito o provincia). Como no existen organizaciones indígenas que sirvan de referente dentro o fuera de la universidad, los derechos culturales no son un tema en la agenda de los estudiantes. Su lucha por la ciudadanía no la realizan a partir de su diferencia cultural. De hecho, el curso *Ciudadanía y liderazgo intercultural* fue el primer espacio dentro del *Hatun Ñan* en el que discutieron en torno a su identidad étnica, la interculturalidad o el multiculturalismo. En ese sentido, más que para la justicia cultural, las acciones afirmativas en la realidad peruana vienen siendo un camino solo hacia la justicia socioeconómica.

Este contraste entre ambos países evidencia la relatividad de lo que a veces se asume como una condición natural: ser indígena. El contenido de esta categoría está sujeto a la historia social, cultural, política y económica de cada nación e, incluso, al de las regiones que la conforman. En toda América Latina, durante la Colonia y, luego, al fundarse las repúblicas en el siglo XIX, se instauró el mismo patrón de poder cuya base es la

imposición de un sistema de clasificación racial y étnica, a través del cual la población nativa fue etiquetada como *indígena* y asumida como *inferior*, *bárbara* y *tradicional*. No obstante, las reacciones, las resistencias y las tácticas de los llamados *indígenas* se manifestaron de distinta manera en cada país. Por lo mismo, estrategias como las acciones afirmativas encaminadas a desmontar esa arquitectura del desprecio, la excluyente organización de nuestras sociedades y Estados, necesitan adaptarse a las realidades nacionales, calibrarse en función de las dinámicas étnicas locales y de las relaciones de poder vigentes.

Para ello, los programas de acción afirmativa tendrían que adoptar una definición institucional no esencialista de la cultura denominada *indígena* y promover, como parte de su labor, la descolonización de la misma. Desencializar implica reconocer que los repertorios culturales que poseen las comunidades no son atributos ancestrales sino producciones históricas, estructuras cognitivas y categorías de percepción, que se crean, recrean y transforman a partir de procesos de articulación de experiencias intersubjetivas (Hall 1999: 15). Igualmente, descolonizar implica aceptar que el poder ocupa un lugar protagónico en la construcción y delimitación de esos repertorios culturales. No todo lo que forma parte de las culturas populares y/o indígenas es producido autónomamente, estas también reproducen las creencias y prácticas de los sectores dominantes (como las que ubican en el polo negativo de la belleza a todo lo indígena o asumen como inferior sus lenguas nativas).

Una posición institucional no esencialista y descolonizadora, por ejemplo, fomentaría el trabajo de grupos juveniles de música como el *Kolectivo We Nenen* (Colectivo Fuerza Nueva, en mapudungun) de Santiago de Chile, que, a pesar de interpretar un ritmo nacido en Estados Unidos como el hip-hop, en las letras de sus canciones (cuyos títulos son por ejemplo “La IX, país mapuche” o “Mapuche Urbano”) reivindica la autonomía territorial del pueblo mapuche, ya que todos sus integrantes son mapuches que provienen de la IX Región de la Araucanía, igual que los jóvenes del proyecto *RÜPÜ*. No sería esencialista ni reproductora de prácticas colonizadoras porque reconocería que la adopción de repertorios

culturales extranjeros no necesariamente entra en contradicción con el sentirse orgulloso del origen mapuche, ya que las culturas son sistemas abiertos y dialógicos que se nutren y enriquecen de interacción presentes y no solo de herencias pasadas.

En este caso, se ha “mapuchizado” el hip-hop, se lo ha convertido en un instrumento de lucha política *indígena*, no ha sido consumido pasivamente, ha sido adaptado a una realidad local con fines políticos. Como lo explica uno de sus integrantes en una entrevista que le concedieron a una periodista del *Inter Press News Agency*: “debido al roce cultural con otros grupos humanos adquirimos nuevas herramientas que incorporamos sin perder nuestra identidad mapuche” por eso “no tenemos ninguna duda que se puede ser mapuche en la ciudad, que el lugar de residencia no afecta nuestra cosmovisión, pues creemos que los cambios primero son personales y tienen mucho que ver con nuestros intereses y lo que consideramos importante para nuestra vida”.⁷ Y lo que encuentran importante en la vida es gozar del hip-hop y mejorar la calidad de vida de los mapuche.

Lo importante, entonces, de los programas de acción afirmativa es que, aparte de promover la igualdad de oportunidades para el acceso a la educación superior, también se conviertan en plataformas para el reconocimiento cultural a través de su adaptación a las realidades nacionales (dinámicas de diferenciación cultural y relaciones de poder). Solo así se podrá ampliar, no restringir, las alternativas de las que dispone la gente para ser y hacer aquello que valoran en la vida, de escoger de acuerdo a ello su identidad cultural y gozar del respeto de los demás y vivir en dignidad (PNUD 2005: 28). Ser indígena es algo relativo pero nunca lo es la necesidad de promover, a la vez, la redistribución socioeconómica y el reconocimiento cultural.

⁷ Al respecto ver el artículo *Mapuches al ritmo de hip-hop*; ubicado en la siguiente dirección electrónica: <http://ipsnoticias.net/nota.asp?idnews=39031>

4. Bibliografía

Bengoa, José

2000 *Historia del pueblo mapuche: siglo XIX y XX*. Santiago: LOM Ediciones.

Bourdieu, Pierre

1991. *Language and Symbolic Power*. Edited and Introduced by Jhon B. Thompson. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Degregori, Carlos Iván

2002 “Identidad étnica, movimientos sociales y participación en el Perú”. En Carlos Iván Degregori (coorganizador). *Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina*. Osaka: The Japan Center for Area Studies National Museum of Ethnology Symposium, Series 15.

De la Cadena, Marisol

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

Frazer, Nancy

1997 *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Bogotá: siglo del Hombre Editores.

Hall, Stuart

2003 “Introducción: ¿quién necesita “identidad”?”. En Stuart Hall y Paul du Gray (comps). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Hernández, Isabel

2003 *Autonomía o ciudadanía incompleta: El pueblo mapuche en Chile y Argentina*. Santiago: Pehuén Editores.

Instituto de Estudios Indígenas

2002 *Informe sobre la situación de los derechos del pueblo mapuche.*

Temuco: Universidad de la Frontera.

2003 *Los derechos de los pueblos indígenas en Chile.* Informe del

Programa de Derechos Indígenas. Santiago: LOM Ediciones.

Instituto Nacional de Estadísticas

2003 *Hojas Informativas Estadísticas Sociales. Pueblos Indígenas en*

Chile Censo 2002. Santiago de Chile: INE.

Instituto Nacional de Estadísticas e Informática

2001 *La pobreza en el Perú en 2001: una visión departamental.* Lima: INEI.

López, Sinesio

1997 *Ciudadanos reales e imaginarios: concepciones del desarrollo y*

mapas de la ciudadanía en el Perú. Lima: Instituto Diálogo y

Propuestas.

Ministerio de Planificación y Cooperación

2003. *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional 2003.*

Santiago de Chile.

PNUD

2005 *La libertad cultural en el mundo diverso de hoy. Informe sobre*

desarrollo humano 2004. Nueva York: Mundi-Prensa Libros.

Spalding, Karen

1973 *De indio a campesino: cambios en la estructura social del Perú*

colonial. Lima: IEP.

PROYECTO RŪPŪ: UN PROGRAMA DE ACCIÓN AFIRMATIVA PARA ESTUDIANTES MAPUCHES

María Elena González Plitt

1. Antecedentes

La educación superior (y, en especial, los estudios universitarios) constituye una de las opciones más reconocidas para ascender en la vida; es, por lo tanto, una de las expectativas más comunes y trascendentes; y se vincula principalmente con los grupos socio-económicos de más escasos recursos, entre los que se encuentran las minorías étnicas por su permanente condición de vulnerabilidad económica. En consecuencia, dichas minorías ven en la educación un mecanismo para superar las barreras de la pobreza.

En términos de políticas de acceso a la educación superior existen varias perspectivas. Primero, está el reconocimiento y demostración repetida de que las políticas de ampliación de la oferta de oportunidades educacionales han aumentado el acceso a la educación superior universitaria. Sin embargo, mientras el número de alumnos ha aumentado, estas políticas no han sido igualmente exitosas para todos los alumnos. Segundo, los sistemas educativos reflejan y refuerzan los contextos socioeconómicos y políticos, y no pueden por sí mismos sobrepasar la discriminación y la desventaja que caracteriza a ciertos grupos dentro de la sociedad. De hecho, cualquier desigualdad que exista en otras esferas de la sociedad, se muestra como un factor que influye en la participación en las universidades.¹ Tercero, debido a estos patrones de influencia

¹ Compárese por ejemplo las características del estudiantado UFRO con el resto del sistema universitario nacional: 10,8% de alumnos mapuche y 20% de alumnos en condición de pobreza que han obligado a un gran esfuerzo económico institucional traducido en MM\$ 1.400 en crédito UFRO, 1.300 becas de alimentación, etc.

en la participación, cada política refuerza o desafía estos patrones de acceso y exclusión. Finalmente, cualquier intento de sobrepasar estas barreras histórico-sociales a la participación, asumiendo que todos los alumnos son iguales, está destinada al fracaso. Tratar lo desigual como igual es perpetuar la desigualdad o empeorarla.

Si bien la relación entre universidades y pueblos indígenas es bastante reciente en Chile, existen importantes iniciativas de algunas universidades por incorporar la temática de las relaciones interculturales e interétnicas, ya sea a consecuencia de la presión del mundo indígena o como consecuencia de políticas internas, con miras a establecer espacios de reflexión, de redefinición de las relaciones interétnicas y de apoyo a los procesos de desarrollo indígena, así como a la formación del creciente número de estudiantes indígenas que hoy accede a estas instituciones (Morales 1997).

La Universidad de La Frontera, institución de educación superior estatal, ha estado, desde sus inicios, comprometida con el desarrollo productivo, social, humano y natural de la región en que está inserta. Un contexto regional que se caracteriza por altos índices de pobreza y ruralidad, y por la persistencia de un conflicto interétnico no resuelto. Ello a pesar de ser al mismo tiempo una región con alto potencial humano, recursos naturales y diversidad cultural.

La Universidad de La Frontera cuenta con una población matriculada de más 7.300 estudiantes, de los cuales un 13% son mapuche. Se trata, por lo tanto, de una realidad muy particular que diferencia a esta universidad de las 25 universidades públicas y tradicionales del país, y que la transforma en la casa de estudios superiores con mayor presencia indígena en Chile. Concientes de esta realidad, a fines del año 2002, la Universidad de La Frontera se incorpora al Programa *Pathways to Higher Education*, que es financiado por la Fundación Ford y cuyo propósito es fortalecer, innovar y expandir políticas y programas de acción afirmativa (AA) para estudiantes indígenas.

La participación de la Universidad de La Frontera en este programa es en calidad de institución piloto y se materializa a través de un proyecto global, con una duración estimada de cinco años. El propósito de este proyecto es fortalecer, innovar y expandir políticas y programas de acción afirmativa (AA), dirigidos a incrementar la probabilidad de que estudiantes indígenas, de cada sexo, completen exitosamente sus estudios de pregrado. Estas políticas y programas, deberán proveer a los estudiantes beneficiarios de oportunidades específicas para mejorar su proceso de aprendizaje, incrementar sus tasas de graduación y desarrollar habilidades para continuar estudios de postgrado. El proyecto global fue denominado RÜPÜ ('camino' en la lengua indígena mapuche) ya que los estudiantes mapuche constituyen la población destinataria y, además, tal nombre mantiene al significado original de la palabra *Pathways*, contenida en el nombre del programa de la Fundación Ford.

El Proyecto RÜPÜ contempla dos fases. La Fase I, que abarcó tres años, se realizó en dos etapas. La primera etapa, con una duración de un año, estuvo orientada a generar conocimiento sobre la situación de la población estudiantil mapuche en la UFRO y sobre las actuales políticas de acción afirmativa existentes en esta universidad. La segunda etapa de la Fase I, con una duración de dos años, incluyó básicamente la elaboración, organización, aplicación y evaluación del Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Mapuches (PAAEM), delineado en la etapa anterior. La Fase II, que dura dos años, implica documentar el programa modelo basado en la experiencia de la fase anterior, difundir tal experiencia y sus resultados, y estimular la adopción de políticas, programas y medidas de AA en otras instituciones de educación superior en Chile.

2. Características de la población estudiantil mapuche

De acuerdo a los antecedentes obtenidos en el Censo 2002, la población indígena en Chile bordea las 700.000 personas, 4,6% de la población del total del país, de los cuales 204.195 pertenecen a la IX región. De este total

regional, un 99,52% es mapuche y los mapuches representan el 23,5% de la población total de la región. El 69% de los mapuche de la Araucanía habita en el medio rural, lo que condiciona gran parte de sus características a nivel regional. En general, la población mapuche censada en el ámbito nacional cuenta con educación superior en un 10,5%; mientras que en la Araucanía sólo el 4,1% tiene acceso a dicha educación. Ello es significativo si se considera que en el caso de los mapuches, la calidad de su inserción en la sociedad global parece depender prioritariamente de su nivel educacional.

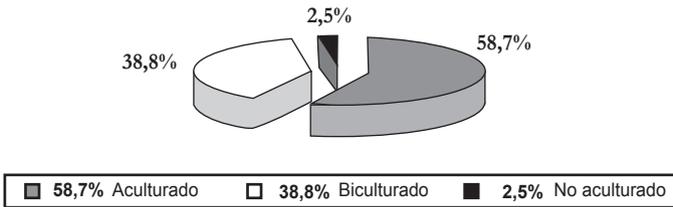
Con el propósito de identificar a los estudiantes mapuche de la Universidad de la Frontera, la institución utiliza como criterio operacional la respuesta afirmativa o negativa que cada alumno entrega frente a la pregunta “¿Tienes ascendencia mapuche?”, contenida en el Formulario Integrado de Admisión (FIA) que se administra a los nuevos estudiantes al inicio de cada año académico. La información recogida en el FIA es luego registrada en las bases computacionales de datos de la institución. Por ser la FIA un instrumento de autorreporte, la distinción étnica efectuada en la Universidad de La Frontera se basa, en estricto sentido, en la ascendencia mapuche declarada (AMD) por el alumno.

El empleo de la AMD parece ser un criterio válido de clasificación, al menos cuando se le compara con el origen étnico de los apellidos del alumno; la casi totalidad de los alumnos que tienen uno o más apellidos mapuche presenta AMD (89,2%) y la casi totalidad de los alumnos que carecen de apellidos mapuche no presentan AMD (94,9%). Estos resultados revelan una alta convergencia entre el hecho de tener o no apellidos mapuche y presentar AMD.

Al igual como ocurre en la población mapuche general, los estudiantes mapuche de la Universidad de La Frontera, exhiben importantes diferencias aculturativas. La mayoría de ellos, un 58,7%, está aculturado, esto es, tiene y demuestra un alto involucramiento en la cultura chilena mayoritaria y un bajo involucramiento en la cultura indígena. Además, un 38,8% es bicultural, es decir, posee un alto involucramiento en ambas culturas. Una cantidad mínima de los estudiantes mapuche, un 2,5%, es poco aculturado, o sea,

con un alto involucramiento en la cultura mapuche y uno bajo en la cultura chilena mayoritaria. No hay estudiantes que sean marginales culturales, esto es, que no estén involucrados en ninguna de las dos culturas (Saiz 2003).

Diferencias aculturativas entre estudiantes mapuche de la Universidad de la Frontera



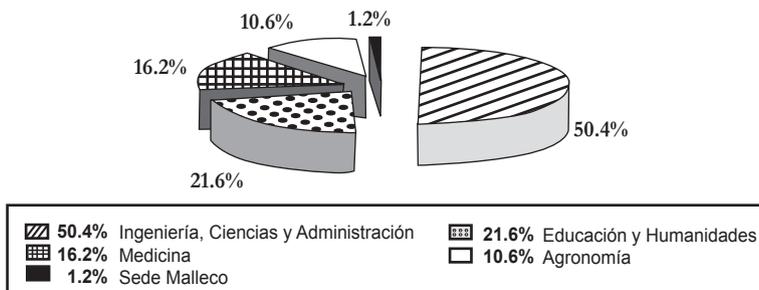
En los estudiantes con AMD, se observa que el ingreso a programas de pregrado de la institución en los últimos siete años, se ha mantenido estable, cercano al 10%, con una tendencia creciente. Sin embargo, se observa una clara subrepresentación: los mapuche en edad universitaria alcanzan al 23,7% de la población de la IX Región, en cambio los estudiantes de la UFRO con AMD procedentes de esta misma región sólo alcanzan al 14,6%. Esta brecha, que es de un 9,1%, sugiere que, para esta población mapuche regional, el principio de igualdad de oportunidades no opera fluidamente, al menos en términos del ingreso a la UFRO. Además, la población estudiantil mapuche evidencia una mayor presencia de hombres (58,1%) que de mujeres (41,9%). Considerando que en las poblaciones generales las distribuciones por sexo tienden a ser equilibradas, estos resultados parecen indicar que las mujeres mapuche tienen, al ser comparadas con los hombres, menores posibilidades de ingreso a la Universidad de La Frontera y que, por tanto, no estarían adecuadamente representadas en esta institución.

Un estudio realizado sobre el Índice de Desarrollo Humano (IDH) en la Población Mapuche de la Región de la Araucanía, sostiene que las personas que declaran pertenecer al pueblo mapuche tienen, en general, menores niveles de logro en desarrollo humano que los que declaran no pertenecer a ningún pueblo; las cifras de IDH también muestran que ser mujer mapuche

habitante de las zonas rurales de la región de la Araucanía aparece como la situación de mayor superposición de inequidades. En relación a la educación, las mujeres mapuche que habitan en zonas rurales en la IX Región, alcanzan solo un 72% de alfabetismo y solo 4,3 años de escolaridad promedio (PNUD, UFRO y MIDEPLAN 2003). En cierto modo, el desigual acceso a la universidad por parte de las mujeres mapuche puede relacionarse con el comportamiento que, en general, a nivel regional, se presenta, como también a ciertos factores culturales y a algunas desigualdades sociales estructuralmente heredadas.

La cantidad de estudiantes con AMD se distribuye diferencialmente a través de las facultades (y sedes con carreras regulares). La Facultad de Ingeniería, Ciencias y Administración posee la mayor cantidad de estudiantes mapuche, 554 personas, cifra que representa el 50,4% del total de estos estudiantes en la UFRO. Le siguen, en orden decreciente, las Facultades de Educación y Humanidades con 238 (21,6%), Medicina con 178 (16,2%), y Ciencias Agropecuarias y Forestales con 117 (10,6%) y finalmente la sede Malleco con 13 estudiantes mapuche (1,2%).

Distribución de alumnos con AMD por Facultades



El número absoluto de estudiantes mapuche difiere entre las facultades o sedes. La presencia relativa de estos estudiantes al interior de cada una de estas divisiones es bastante similar. El porcentaje de estudiantes con AMD calculado en relación al total de estudiantes de cada facultad o sede varía desde 10,7 (Medicina) hasta 14,9 (Ciencias Agropecuarias y Forestales).

3. Situación académica de los estudiantes mapuche

Otra investigación para los últimos siete años nos ha permitido determinar con mayor claridad las diferencias en relación al nivel de aptitudes y conocimiento con que ingresan los estudiantes con AMD y los estudiantes sin AMD a la Universidad de La Frontera cada año. Todos los datos aptitudinales corresponden a resultados obtenidos por los estudiantes en la Prueba de Aptitud Académica (PAA) y los datos sobre conocimientos corresponden al promedio estandarizado de las notas obtenidas por el alumno durante su educación media.

Considerando el promedio entre los puntajes de aptitud verbal y de aptitud matemática, los puntajes de los estudiantes mapuche y no mapuche tienden a crecer en ambos grupos a través de los años. Sin embargo, los estudiantes mapuche presentan puntajes sistemáticamente inferiores a los estudiantes no mapuche. La diferencia promedio entre los dos grupos es de 16,7 puntos.

La situación relativamente desmedrada que se observa en los niveles aptitudinales generales de los estudiantes mapuche se repite al analizar los niveles más específicos de las aptitudes verbales (PAA-V) y matemáticas (PAA-M). En estas dos clases específicas de aptitud, la diferencia promedio entre los dos grupos es muy similar a la obtenida con el nivel aptitudinal general. Este conjunto de resultados revela que los estudiantes mapuche, en comparación con sus compañeros no mapuche, ingresan a la universidad con desventajas académicas en términos de sus capacidades cognitivas y, consecuentemente, de su potencialidad para el aprendizaje.

Las notas de educación media logradas por los estudiantes mapuche versus los estudiantes no mapuche, indican que las diferencias son menos sistemáticas que las encontradas con los datos aptitudinales. Aún así es posible advertir una tendencia de los estudiantes no mapuche a presentar puntajes más altos en cuatro de los siete años analizados. En los otros tres años, los puntajes de ambos grupos se superponen (1997 y 2000) o bien son ligeramente superiores a favor de los mapuche (1998). En términos relativos, los estudiantes mapuche tienden a ingresar a la universidad con un menor nivel de dominio de los conocimientos que debieron adquirir en educación media, lo cual, junto con

su menor nivel aptitudinal, configura una condición inicial de claro desmedro cognitivo para el desempeño académico.

La Universidad, además, cuenta con una vía especial de admisión para estudiantes con ascendencia mapuche, que en estricto rigor es la única medida de acción afirmativa institucional especialmente dirigida a esta etnia. El análisis del comportamiento de esta vía permite constatar que durante el período 1990-2003, de un total de 696 vacantes ofrecidas por las distintas carreras solo 277 de ellas fueron finalmente ocupadas, lo cual equivale a un 32,6%. Estos resultados revelan claramente un desaprovechamiento de esta vía de admisión, aminorando, como consecuencia, su propósito de generar mayor igualdad de oportunidades y equidad en el acceso de estos estudiantes a la Universidad de La Frontera.

Al examinar las notas de titulación de los últimos cinco años, se constata que los estudiantes mapuche obtienen un promedio sistemáticamente inferior al promedio que obtienen los estudiantes no mapuche. Este menor nivel de aprendizaje que presentan los titulados mapuche revela que la Universidad no logra disminuir, ni menos eliminar, la brecha aptitudinal y de conocimientos observada entre estos dos grupos de estudiantes al momento de ingresar a la institución.

A partir del análisis de los estudiantes egresados desde el año 1997, se examinó el número de semestres adicionales que estos requirieron (más allá de la duración regular del correspondiente plan de estudios) para concluir su carrera. Con la excepción de los dos primeros años (1997 y 1998), se observa que los egresados mapuche tienden a requerir un promedio de semestres adicionales sistemáticamente mayor al requerido por los estudiantes no mapuche. Estos resultados indican que los estudiantes mapuche muestran un avance curricular menos fluido que los estudiantes no mapuche en las asignaturas que componen el plan de estudios de sus carreras.

El examen de la promoción ingresada a la Universidad en 1997 revela, a partir del tercer año, la existencia de un mayor porcentaje de estudiantes mapuche que de estudiantes no mapuche con causal de eliminación por rendimiento académico deficitario. En el primer año, sin embargo, se advierte una inversión

de estas diferencias, hecho que puede ser explicado por una discontinuidad temporal de los estudios al final del primer año, que resulta ser más extendida entre los estudiantes mapuche. En el segundo año, no se observan diferencias entre estos dos grupos. La mayor tendencia relativa de los estudiantes mapuche a incurrir en causal de eliminación sugiere que un rendimiento académico insuficiente sería responsable, al menos en parte, de la mayor dificultad con que estos estudiantes progresan en las mallas curriculares de sus carreras.

En la evolución de la promoción de 1997, se constata que en el primer, tercer y séptimo años un mayor porcentaje de estudiantes mapuche que de no mapuche abandona, temporalmente, la carrera. La tendencia observada entre los mapuche abandona darse con mayor intensidad al inicio de sus estudios, aunque también se observa, de manera más atenuada, inmediatamente antes de la etapa media de su permanencia en la Universidad y, finalmente, también de manera menguada, en las etapas tardías, estas últimas incluyendo, quizás, a estudiantes bastante atrasados en su avance curricular. Muy probablemente, la significativa diferencia advertida en el primer año explique el menor porcentaje de estudiantes mapuche frente a los no mapuche que incurre, ese mismo año, en causal de eliminación. Al parecer, a fin de evitar la posibilidad cierta de ser eliminados por bajo rendimiento, los estudiantes mapuche de primer año prefieren, en mayor medida que los no mapuche, abandonar provisionalmente sus estudios y esperar, luego de reintegrarse, una mejora en su rendimiento. Esta mayor persistencia para continuar en la Universidad, al menos durante los años iniciales, podría obedecer a una mayor valoración de la educación universitaria por parte de los estudiantes mapuche y/o a la percepción de inexistencia o escasez de futuras oportunidades de estudio que sean comparables a la que se tiene.

El examen de la evolución seguida por la promoción 1997 revela que la deserción entre los estudiantes mapuche tiende a darse con mayor intensidad relativa en las etapas tardías de la permanencia en la Universidad, muy posiblemente debido a niveles de rendimiento académico insuperablemente deficitarios en estudiantes muy atrasados. La extraordinaria mayor deserción observada en el primer año entre los estudiantes no mapuche apoya la idea, mencionada con anterioridad, de que estos estudiantes, en contraste con los

estudiantes mapuche, valorarían menos la educación superior o tendrían mayores oportunidades de reiniciar sus estudios universitarios.

Diversos factores inciden en las dificultades académicas que presentan los estudiantes mapuche durante su proceso de formación. Los estudios realizados durante el año 2003, que incorporan datos cuantitativos de la historia académica, antecedentes aportados por los propios estudiantes y los análisis realizados por los consultores externos, permiten dar cuenta de ello.

Entre los factores institucionales, destaca la inexistencia de estrategias para facilitar la integración al ambiente universitario, el que se caracteriza por el individualismo, la competencia y la organización informal de grupos de estudiantes “cerrados”, muchas veces formados por ex compañeros de colegios privados o de Liceos urbanos, a los que los estudiantes mapuche tienen escaso acceso. Asimismo, es importante mencionar el un bajo reconocimiento a la diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes, lo que se acentúa por la presencia de estilos de enseñanza que no consideran el aprendizaje social y cooperativo, aspectos característicos de los valores mapuche; además, es determinante el que no se promueva la identificación de los estudiantes con la Universidad, con la finalidad de generar sentido de pertenencia, de integración afectiva y de compromiso con la institución. Finalmente, es posible que los modelos pedagógicos y las estrategias instruccionales que sustentan la docencia universitaria no estén dando respuesta adecuada a las necesidades y requerimientos de los estudiantes mapuche.

La diferencia cultural, en especial el modelo de educación mapuche, constituye uno de los factores que explican las dificultades que presentan los estudiantes durante su proceso de formación universitaria. Modelo de enseñanza que en variados aspectos entra en contradicción con este último. En efecto, la educación mapuche se caracteriza por la reproducción oral de conocimientos y creencias, que se regulan mediante un sistema de normas y reglas que operan desde la cotidianidad en todos aquellos actos de convivencia social. El aprendizaje se desarrolla a través de la observación y reproducción de los actos, y los contenidos más abstractos se transmiten y adquieren en el *gylam* o conversación (Marimán 1997)

Entre los factores personales se señalan: (a) las diferencias en el nivel de conocimiento disciplinario básico (en especial, en matemática, razonamiento y análisis, comprensión lectora y resolución de problemas), aspecto que se relaciona, con que, en general, la mayoría de estos estudiantes provienen de establecimientos técnico-profesionales, localizados en pueblos pequeños, rurales, con bajos indicadores de calidad educativa; (b) la insuficiencia de redes de apoyo social y familiar, producto de la distancia con los espacios de socialización y convivencia, con la consiguiente sensación de desarraigo; (c) la falta de apoyo, particularmente, en términos económicos, lo que en muchos casos determina condiciones deficientes para vivir y estudiar, especialmente en aquellos estudiantes que residen en hogares indígenas (residencias estudiantiles); y (d) las dificultades de los estudiantes para organizar su tiempo de estudio y enfrentar los ritmos y demandas académicas en la Universidad.

4. Situación de la Universidad de La Frontera

La Universidad de La Frontera ha planificado su desarrollo institucional de forma tal que le permita enfrentar los múltiples cambios y desafíos que plantean la sociedad global y el desarrollo científico tecnológico a la educación superior, apuntando, entre otros, a lograr la excelencia académica, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la formación basada en competencias y la pertinencia de los planes de estudio, la investigación y los servicios.

En el curso de su existencia y considerando estos objetivos, la Universidad de La Frontera ha implementado diversas iniciativas, necesarias para el mejor cumplimiento de su misión y objetivos estratégicos, que han ido en directo beneficio de todos los estudiantes. Entre ellas, se puede mencionar el desarrollo y mejoramiento de la infraestructura; el equipamiento tecnológico de aulas, laboratorios y bibliotecas; la creación de unidades de apoyo a proyectos e iniciativas de los estudiantes; y la generación de espacios e iniciativas para la práctica del deporte, la recreación y el uso de tiempo libre.

A lo anterior, se agregan aquellas medidas o acciones positivas que favorecen a estudiantes categorizados según su situación socioeconómica como vulnerables, que reciben algunos o todos los apoyos en financiamiento, rebaja de aranceles, becas alimenticias, servicio de salud, transporte y alojamiento, como medidas tendientes a permitir el acceso, la permanencia y la graduación en condiciones de equidad.

Por otra parte, se han implementado políticas y medidas tendientes a mejorar la docencia con nuevos planes curriculares y al fortalecimiento del cuerpo docente; a realizar el proceso de acreditación de carreras; a incentivar el intercambio y vinculación con otras universidades nacionales y extranjeras; a promover el aprendizaje del idioma inglés; y, recientemente, a generar un sistema de tutorías docentes para alumnos recién ingresados.

Finalmente y a partir del reconocimiento de las características socioeconómicas y culturales particulares de la región, la universidad ha realizado, desde su creación, una serie de acciones que dan cuenta de su compromiso con el desarrollo regional. Ejemplo de ello es que ya en el año 1986 pone en marcha el Centro de Estudios de la Araucanía, el cual se dedica a conocer y comprender al pueblo mapuche con actividades de investigación, extensión, encuentros interculturales y publicaciones. En 1987, la corporación define a la sociedad y cultura mapuches, junto al sistema agroindustrial y la salud, como una de sus tres líneas académicas de desarrollo prioritario. También en 1987 se sistematiza la vía especial de admisión para estudiantes mapuches, que en el año 2003 alcanza a 54 en 31 carreras. En 1994, poco después de la promulgación de la Ley 19.253, más conocida como Ley Indígena, que asume la temática indígena como política de Estado y la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), con sede en Temuco, la Universidad de La Frontera crea el Instituto de Estudios Indígenas, a fin de disponer de una estructura adecuada, capaz de integrar y articular diferentes capacidades y recursos existentes en la universidad respecto de la temática mapuche con otras entidades académicas, indígenas, sociales y de cooperación.

Sin embargo, estas acciones en su mayoría se orientaron hacia el medio externo, sin considerar que las dinámicas de reproducción de las desigualdades y de homogeneización de los estudiantes indígenas se encuentran presentes a nivel de la educación superior y, por lo tanto, al interior de la institución. Como indicador de la existencia de las mismas se debe interpretar las dificultades académicas que presentan los estudiantes mapuche en la Universidad de La Frontera. Lo anterior da cuenta de la necesidad de responder adecuadamente al requerimiento de la equidad, lo que supone no solo el acceso a niveles superiores de educación sino también la consecución exitosa de los objetivos académicos y de formación universitaria.

5. Fundamentos de la intervención

Considerando lo anterior, y sobre la base de los estudios realizados por el equipo del proyecto RÚPŪ, que incorporan datos cuantitativos de la situación académica histórica de los estudiantes, antecedentes aportados por ellos mismos y análisis realizados por consultores externos, se concluye que los estudiantes mapuches de la Universidad de La Frontera tienden a estar expuestos a un contexto de inequidad educativa, la que además se mantiene tanto por factores personales como institucionales.

Con el fin de enfrentar esta condición de inequidad educativa y también los factores institucionales y personales que la mantienen, el proyecto RÚPŪ ha desarrollado diversas acciones en cinco grandes ámbitos:

1. Políticas institucionales: para fortalecer las acciones ya implementadas por la Universidad de La Frontera e incorporar, además, nuevas acciones tendientes a promover la equidad, la sensibilidad transcultural, el diálogo intercultural y la atención a la diversidad.
2. Investigación: para generar conocimiento que sirva de insumo para el Programa y la generación de una política global de acción afirmativa y para sustentar la generación de un modelo de acción afirmativa para estudiantes originarios en universidades chilenas.

3. Orientación y apoyo para continuar estudios de postgrado: para orientar e informar a los estudiantes mapuche de los últimos niveles a fin de motivar la continuidad de estudios de postgrado y mejorar su probabilidad de inserción en estos programas.
4. Intercambio y vinculación interinstitucional: para generar redes con otras universidades participantes en el Programa *Pathways* con la finalidad de intercambiar experiencias, potenciar las líneas de acción de cada uno de los proyectos y fortalecer los vínculos interinstitucionales.
5. Implementación y evaluación de un Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Mapuche (PAAEM), núcleo central del proyecto en el que confluyen y convergen las acciones desarrolladas en los otros ámbitos.

El PAAEM constituye una intervención culturalmente sensible que, como propuesta, asume que la educación debe ir más allá de la tolerancia y la comprensión paternalista en el marco de una sociedad plural, en la cual se respetan las diferencias pero al mismo tiempo no se olvidan las desigualdades, puesto que cuando la diferencia se plantea aislada de la igualdad se generan mayores desigualdades (Elboj, Valls y Fort 2000: 129-141).

Para ello, la intervención se inserta en la perspectiva sociocultural del aprendizaje, la que asume que el aprendizaje ocurre en un contexto social, en el cual la construcción de la intersubjetividad es un elemento central, pues gracias a la actividad conjunta se crea un terreno socialmente compartido. La interacción social hace posible la ampliación y transformación de los sistemas cognitivos y el pensamiento compartido proporciona la posibilidad de participar en un proceso conjunto de toma de decisiones en el cual los participantes se pueden apropiar posteriormente de aquello que han construido con otros (Rogoff 1993).

Las acciones educativas derivadas de este enfoque permiten lograr el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas que favorecen, además, el desempeño en contextos sociales mayores, cuestión que resulta altamente

relevante en el caso de los estudiantes mapuche. Además, la construcción de espacios colectivos en función de la pertenencia étnica permite fomentar los procesos de identidad social y cultural, y asumir una visión compartida de las problemáticas que como estudiantes universitarios mapuche deben enfrentar, lo cual también responde a necesidades altamente sentidas por este grupo. De este modo, se propicia la búsqueda de soluciones conjuntas y colectivas, y se asume un rol activo en el propio aprendizaje lo cual favorece el desarrollo de sentimientos de autoeficacia.

Un enfoque de este tipo, además, asume las ideas de Vygotsky, en el sentido de plantear que el desarrollo cognitivo se da a instancias de la mediación social, lo cual supone un aprendizaje colectivo facilitado por alguien más competente y de la mediación semiótica, fundamentalmente a través del lenguaje y los símbolos que permiten la internalización de lo aprendido. Este proceso se explica a través de la Ley de la Doble Función, referida a los procesos interpsicológicos (mediación social) mediante los cuales se aprende junto a otros, y a los procesos intrapsicológicos a través de los cuales el estudiante internaliza lo aprendido colectivamente por medio del lenguaje y los símbolos (Riviére 1994).

Como ya se ha señalado, la mediación social y semiótica facilita el desarrollo cognitivo y, en particular, dos tipos de procesos mentales superiores, explicados por la Ley de la Doble Función, según la cual un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal: “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: en un primer tiempo, a nivel social, y en un segundo tiempo, a nivel individual; en un primer tiempo, entre personas (interpsicológica) y en un segundo tiempo (intrapsicológica). Esto puede aplicarse de la misma manera a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores encuentran su origen en las relaciones entre los seres humanos” (Vygostky citado en Riviére 1994), es decir, a través de la internalización, se reconstruye de manera individual lo que se aprende en un proceso colectivo.

La relación existente entre desarrollo cognitivo y aprendizaje se explica a través del concepto de zona de desarrollo próximo. Vygostky planteaba que el

aprendizaje se produce sólo cuando los instrumentos, los signos, los símbolos y las normas de los compañeros de interacción pueden ser incorporados en función del nivel de desarrollo previo, es decir, el aprendizaje depende también del desarrollo potencial del sujeto; en este sentido, las habilidades de resolución de problemas que se aplican a la realización de tareas pueden ubicarse en tres categorías: a) aquellas realizadas independientemente por el estudiante, referidas a funciones que ya han madurado; b) aquellas que no pueden realizarse aun con ayuda; y c) aquellas que caen dentro de estos dos extremos, las que pueden realizarse con la ayuda de otros, pues se encuentran en un proceso de maduración (Riviére 1994).

La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel real 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.

La participación en actividades culturales -como la enseñanza- bajo la guía de personas más hábiles en el uso de las herramientas culturales permite internalizar los instrumentos necesarios para pensar y acercarse a la resolución de problemas de un modo más efectivo que si se actuara individualmente.

Además, es necesario considerar que el desarrollo cognitivo está determinado y regulado por el desarrollo metacognitivo (control y regulación de los procesos cognitivos) y por la adquisición e internalización de utensilios de autorregulación; por ello, la metacognición ocupa un papel central en el proceso de internalización de lo aprendido (Riviere 1994). Aprender a resolver problemas requiere del desarrollo de estrategias de pensamiento para tomar decisiones sobre los conocimientos que se deben recuperar y vincularlos funcionalmente; este sistema de control supone procedimientos autorregulatorios que permiten monitorear en forma conciente y deliberada ciertos contenidos del pensamiento (Monereo y Castelló 2000).

Las estrategias cognitivas se relacionan con la interacción entre el aprendizaje de nuevos conocimientos y el conocimiento previo. Las

estrategias metacognitivas se refieren a la planificación, control y evaluación del aprendiz de su propia cognición y de los mecanismos de aprendizaje; permiten establecer los parámetros de una tarea, localizar los errores, determinar las tácticas y los métodos de intervención más apropiadas, controlar su aplicación y tomar decisiones ulteriores a partir de los resultados obtenidos (Mateos 2001).

Lo anterior, como ya se ha señalado, supone el uso de una estrategia que implica activar intencionalmente conocimientos conceptuales y procedimentales para alcanzar ciertas metas de acuerdo a un determinado plan, en ello están involucradas dimensiones referidas a las metas del aprendizaje, el grado de control y regulación, el nivel de incertidumbre de la tarea y la complejidad de la secuencia de acciones. Por tanto, una secuencia adecuada para la enseñanza estratégica supone una transferencia progresiva del control de la tarea del docente al estudiante, de modo que el aprendizaje se vuelva más autónomo y responsable (Mateos 2001).

En este marco general de concepción del aprendizaje como un proceso social, las estrategias utilizadas se centran fundamentalmente en la interacción entre iguales en situaciones educativas. En este caso, el proceso de enseñanza/aprendizaje se caracteriza porque los que aprenden agregan nuevas formas de conocimiento a un conocimiento base, el nuevo conocimiento debe ser aplicado a nuevas situaciones y ello supone una reestructuración. Lo importante de este modelo es que los procesos relacionados con la adquisición y re-estructuración del conocimiento pueden ser más eficientes y eficaces si se realizan en situaciones de interacción social, pues en este contexto es probable que surjan preguntas, críticas e inquietudes que provoquen la re-estructuración antes mencionada.

En cuanto a los mecanismos de aprendizaje implicados en la interacción entre iguales, cabe destacar dos elementos centrales: el soporte intelectual que proporciona el grupo y el rol del conflicto. El aporte del soporte grupal se puede resumir en que la responsabilidad de generar nuevos conocimientos y comprensiones es compartida; a través de la observación de los otros, el participante conoce diversos modelos de procesos cognitivos y se comparte

la “experticia” que cada participante posee respecto a la tarea que se está desarrollando. El conflicto provoca la necesidad de elaborar y explicitar el propio punto de vista, la reestructuración del pensamiento a partir del surgimiento de puntos de vista divergentes y, por último, la internalización del nuevo conocimiento a nivel individual. Todos estos mecanismos de aprendizaje resaltan la importancia del lenguaje como reestructurador y regulador de los procesos cognitivos.

En términos más específicos, este enfoque de aprendizaje centrado en la interacción entre iguales propone estrategias que se pueden agrupar básicamente en tres tipos de relaciones sociales: relaciones de tutoría experto-novato, aprendizaje cooperativo y colaboración entre iguales (Damon y Phelps 1989).

Las tutorías experto-novato se basan en la idea de que un estudiante experto, que posee un mayor nivel de conocimiento y competencia, instruye a otro que se considera novato. Dado que las diferencias de edad son menores, la relación se mantiene en un clima informal y ello es una ventaja significativa. También esta forma de interacción entre iguales puede ser concebida en términos de una comunidad de aprendizaje, en la cual las personas aprenden interactuando con miembros más expertos de una comunidad para llegar a ser miembros plenos de la misma (Lave y Wenger 1991).

El aprendizaje cooperativo como estrategia de aprendizaje se basa en la idea del trabajo conjunto para lograr un objetivo común, que se traduce en la consecución de resultados beneficiosos para todos los miembros del grupo, maximizando así el propio aprendizaje y el de los demás. Es importante señalar que las aplicaciones de esta estrategia de trabajo no se restringe sólo a contextos de aprendizaje formal, también ha mostrado ser eficaz en situaciones de aprendizaje informal. El objetivo de maximizar el aprendizaje lleva a todos los participantes a esforzarse y, además, a desarrollar una serie de habilidades metacognitivas e interpersonales (Jonhson, Jonhson y Holubec 1994).

Todos los antecedentes teóricos anteriormente expuestos, constituyen la base conceptual de la propuesta de intervención académica para los

estudiantes indígenas de la Universidad de La Frontera, que emplea un enfoque actualizado de los procesos de enseñanza/aprendizaje, incorporando, junto con ello, la mirada de atención a la diversidad que se requiere para trabajar efectivamente con esta población objetivo.

6. El Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Mapuche (PAAEM)

El PAAEM está basado, en lo fundamental, en las necesidades académicas y socioculturales que los estudiantes mapuches han manifestado en consultas directas y estudios realizados por RÚPÜ. Por otra parte, este programa se sustenta en acciones educativas colectivas en entornos informales de aprendizaje, cuestión que requiere inevitablemente de una amplia y comprometida participación de los propios estudiantes, por lo que el programa está concebido de forma tal que favorezca un empoderamiento de los alumnos como agentes de su propio desarrollo, mientras que el equipo del programa actúa detectando sus necesidades y facilitando su resolución.

El objetivo del PAAEM es implementar un conjunto de actividades académicas, sociales, culturales y recreativas, que permitan aumentar significativamente las probabilidades de éxito en la formación de pregrado y mejorar la probabilidad de continuar estudios de postgrado entre los estudiantes mapuche de la Universidad de La Frontera. En este sentido, es importante explicitar que no se trata de un programa remedial o compensatorio, sino más bien de generar una red de relaciones de aprendizaje que permitan a los estudiantes usar el conocimiento de modo que transformen su pensamiento, promuevan su desarrollo y, más adelante, estén en capacidad de participar y beneficiarse de las múltiples culturas de la sociedad.

El programa de apoyo académico se organiza en torno a dos grandes ámbitos de intervención, un área académica y un área sociocultural, generando experiencias que les permitan fortalecer recursos personales que posibiliten enfrentar de manera exitosa la vida universitaria en general.

El área académica tiene como objetivos inmediatos promover la participación de los estudiantes en actividades destinadas a mejorar el desarrollo de habilidades instrumentales que faciliten su desempeño académico; y desarrollar actividades orientadas a la nivelación y apoyo en la adquisición de conocimientos básicos para mejorar el rendimiento en asignaturas específicas.

Lo anterior se realiza a través de Talleres de Computación, Comunicación, Cursos y Programa de Tutorías (de apoyo académico).

El área sociocultural tiene como propósito apoyar el desarrollo socioafectivo de los estudiantes mapuche, generando experiencias que les permitan fortalecer recursos personales que posibiliten enfrentar de manera exitosa la vida universitaria en general. Para ello, se realizarán actividades dirigidas a facilitar la inserción universitaria y a fomentar de la identidad cultural.

Lo anterior se realiza a través de Talleres (Desarrollo Socioafectivo, Relaciones Interpersonales, Autoestima, Mapudungun, Cultura mapuche); Foros (Sociedad y cultura mapuche); Eventos (Cine, Encuentros, Ferias, Actividades deportivas); e Iniciativas Estudiantiles.

Aunque la población objetivo de este programa son todos los estudiantes mapuche de la Universidad, se proponen actividades diferenciadas según el avance curricular, las áreas deficitarias y la procedencia geográfica de los mismos. También se ofrecen actividades específicas para los estudiantes de primer año, quienes en el año 2006 alcanzaron un total de un 18% de todo el ingreso. Considerar actividades diferenciadas permite ofrecer una mayor gama de alternativas, de manera que cada estudiante, de acuerdo a sus requerimientos y posibilidades, tenga mayor opción de participar en algunas de las actividades propuestas.

En la primera etapa del programa, la oferta de cursos y talleres se orientó esencialmente hacia aquellas áreas disciplinarias y de formación donde el problema de la retención y reprobación de estudiantes mapuche parecían más serias, las que se concentraban mayoritariamente en aquellas carreras vinculadas al área de las ciencias físicas y matemáticas,

agronomía e ingenierías en general. Para ello, se contó con la participación de doce académicos de esta universidad. Sin embargo, y en la medida en que el programa fue consolidándose, también fue experimentado transformaciones en el sentido de la ampliación y diversificación de sus actividades hacia áreas como educación y ciencias sociales, lo que ha permitido fortalecer y ampliar el número de académicos participantes, quienes en la actualidad, llegan a catorce de modo estable, número que se incrementa al considerar al conjunto de académicos que ha participado en actividades como talleres, charlas, seminarios y otros.

7. Evaluación y desafíos

A la fecha es posible constatar distintos grados de avance en cada uno de los ámbitos que abarca el proyecto. Si bien lo anterior no ha sido una tarea fácil, el nivel de logro alcanzado ha permitido que el Proyecto RÜPÜ sea reconocido como una iniciativa institucional que cuenta con el apoyo de la Rectoría y de los Cuerpos Colegiados de la Universidad. Lo anterior se evidencia en los cambios que se han producido en la política interna de la UFRO, en el sentido de dar mayores garantías institucionales de equidad tanto en el ingreso como en la permanencia de los estudiantes mapuches. Algunas evidencias de lo anterior son el que en los últimos años, por acuerdo del Consejo Académico, todas las carreras, sin excepción, deben ofrecer cupos a través de la Vía Especial de Ingreso para Estudiantes con Ascendencia Mapuche; así mismo, es muy significativa la destinación de un espacio físico para la construcción de la nueva sede del proyecto (*Riipi Ruka*), el reconocimiento formal, dentro de la carga académica, de las horas que los profesores destinan al proyecto RÜPÜ y al programa PAAEM; la incorporación, en el libro Memoria Institucional Anual de la Universidad, de los datos desagregados de los estudiantes mapuche, lo que constituye un reconocimiento público que la institución hace a la diversidad cultural de su estudiantado; la incorporación en el sistema de registro curricular de los estudiantes de las actividades realizadas en el PAAEM, como actividades extracurriculares no evaluadas; la incorporación en el FIA de

preguntas sobre la pertenencia del alumno a los diversos grupos originarios chilenos, su procedencia urbana-rural, su situación académico-laboral, su nivel de dominio de cinco idiomas, incluyendo mapudungún, y su acceso a recursos computacionales fuera de la Universidad. Estas acciones, entre otras impulsadas por el proyecto, dan cuenta del compromiso institucional con esta iniciativa.

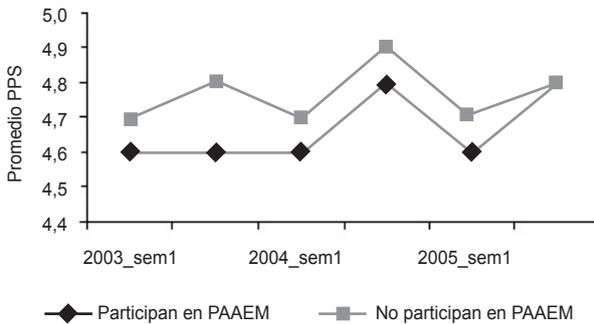
También se ha avanzado de manera significativa en el ámbito de la investigación, produciendo conocimiento pertinente que da cuenta de la población estudiantil mapuche, lo que ha servido de insumo para el Programa y ha permitido fundamentar la necesidad de una política global de acción afirmativa. Para ello se han realizado diversos estudios que, además, se han difundido a través de presentaciones en congresos científicos y en eventos nacionales e internacionales, y de la publicación de manuscritos que dan cuenta de la experiencia desarrollada.

Con respecto a la orientación y apoyo para continuar estudios de postgrado, la Universidad, en coordinación con RÜPÜ, se ha involucrado a través de la Encargada de Intercambio Estudiantil tanto en la difusión entre los estudiantes mapuche de últimos años de la oferta existente de programas y de las becas de postgrado como en la asesoría para postular a tales ofertas. En el ámbito de intercambio y vinculación interinstitucional, se han generado redes con otras universidades participantes en el Programa *Pathways*, que han permitido el intercambio de experiencias y la reflexión conjunta. Se espera que, en el futuro, apoyen el desarrollo de acciones concretas que potencien las iniciativas implementadas en cada institución. Una de las actividades más significativas implementada en este ámbito ha sido la realización de encuentros estudiantiles entre universidades *Pathways*, que no solo han fortalecido los lazos de colaboración, sino que, de manera muy especial para los estudiantes, han significado una experiencia muy enriquecedora, tanto en el plano personal como académico.

Finalmente, aunque hasta la fecha solo se puede dar cuenta de resultados preliminares, ya que los efectos de este tipo de intervención, por su naturaleza acumulativa y progresiva, no son inmediatamente detectables

en toda su magnitud, un análisis preliminar de las evaluaciones realizadas al PAAEM, que incluyen encuestas de satisfacción, reuniones de análisis con estudiantes y docentes, y el análisis de los rendimientos académicos de los estudiantes que participan en las actividades, da cuenta de una mejora importante en las condiciones a partir de las cuales los estudiantes indígenas enfrentan su proceso de aprendizaje. Evidencia de lo anterior es el resultado del análisis de los registros académicos institucionales, considerando los Promedios Ponderados Semestrales (PPS) y las notas de titulación, que ilustran impactos positivos. Ambos análisis involucran solo a estudiantes con ascendencia mapuche declarada (AMD) y comparan a aquellos que participan en el PAAEM (en al menos un curso o taller) versus aquellos que no participan.

Evaluación Promedio PPS Alumnos con AMD



En el gráfico, se contrasta el rendimiento de estos dos grupos según el Promedio Ponderado Semestral (PPS) obtenido en los seis últimos semestres (2003 a 2005). Para interpretar adecuadamente estos datos debe tomarse en cuenta que el PAAEM comenzó a ser progresivamente ofrecido a partir del segundo semestre de 2004. El examen de los tres semestres previos a la oferta del programa señala que los estudiantes participantes tenían un historial sistemático de menor rendimiento que el otro grupo. Esto indica que los alumnos mapuche que acuden al PAAEM son precisamente aquellos que presentan un aprendizaje

comparativamente deficitario. En los dos semestres que siguen a la oferta del PAAEM esta brecha se mantiene. Sin embargo, en el segundo semestre de 2005 esta brecha desaparece ya que los estudiantes participantes mejoran su aprendizaje hasta igualar el promedio de aquellos que no participan.

En el segundo gráfico se comparan, desde el 2004 hasta el 2006, las notas de titulación de los titulados mapuches que participaron en el PAAEM versus aquellos que no participaron. En los dos primeros años, aquellos que participaron se titularon con notas inferiores a aquellos que no lo hicieron. En los registros del año 2006, que incluyen de enero a marzo de este año, esta diferencia tiende a revertirse ya que aquellos que participaron obtuvieron una mejor nota de titulación que el otro grupo.

En síntesis, los cambios principales que se han evidenciado, producto del desarrollo del PAAEM, pueden resumirse en:

Mejor aprendizaje. Lo anterior da cuenta de una mejora auspiciosa en los rendimientos, considerando que los datos que se tiene hasta ahora son prometedores en el sentido de que parecen indicar que la intervención logra incrementar el aprendizaje de los estudiantes que participan en el PAAEM hasta igualar o superar aquellos que no participan.

Mejor adaptación a la vida universitaria. Los alumnos parecen tener una mejor inserción en el ambiente universitario y en el enfrentamiento de las exigencias académicas y sociales que este ambiente les demanda. Este cambio puede deberse a varios factores, a continuación se señalan algunos de ellos:

El PAAEM cuenta con actividades destinadas a facilitar la adaptación de los estudiantes, sobre todo de los de primer año. Por otra parte, los estudiantes de primer año cuentan con alumnos mapuche avanzados que ofician para ellos como tutores. Estas tutorías no se restringen solo al plano académico. Por último, el PAAEM permite que los estudiantes mapuche generen lazos entre ellos. Antes del PAAEM, este reconocimiento era muy difícil, incluso dentro de una misma asignatura. Este cambio en la situación ha posibilitado

la construcción de redes de amistad y apoyo social y académico entre estos estudiantes, muchos de los cuales, por su origen rural, deben vivir alejados de sus familias durante el periodo que permanece en la universidad.

Adquisición o reafirmación de su identidad étnica. Los cursos, talleres y actividades del área sociocultural del PAAEM y los vínculos interpersonales desarrollados entre los estudiantes los han puesto en contacto directo con las idiofacturas y manufacturas de su propia cultura, facilitando la adquisición de una identidad étnica en aquellos que no la tenían o reforzando la identidad étnica en aquellos que ya la tenían. Ilustrando con algunas manifestaciones de este cambio, los estudiantes han generado redes de contacto con comunidades mapuches han promovido campañas en ayuda a escuelas con alumnado mapuche y han desarrollado proyectos estudiantiles de adquisición y/o difusión de la cultura indígena.

Empoderamiento de los estudiantes. Paulatinamente y de modo bastante espontáneo los estudiantes mapuche se han ido organizando como una entidad estudiantil autónoma y han comenzado a desarrollar sus propias iniciativas y actividades dentro y fuera de la comunidad universitaria. Esta organización está siendo reconocida socialmente dentro de la institución como un actor relevante. El rol de RÜPÜ, más propiamente del PAAEM, ha sido respetar, apoyar y acompañar estas actividades, sin intervenir directamente en su generación, planificación, ejecución o evaluación, evitando asumir una posición paternalista o etnocéntrica.

8. Algunas reflexiones finales

Para quienes trabajamos en el proyecto RÜPÜ, y formamos parte de la comunidad académica de la Universidad de La Frontera, esta experiencia se ha transformado en uno de los aprendizajes más significativos de nuestro quehacer académico. Cuando asumimos este compromiso, lo hicimos con la certeza de que una iniciativa de esta naturaleza era no solo necesaria sino que también posible de implementarse en una institución como la UFRO. Lo anterior se sustentaba en que la

Universidad de La Frontera es una institución en la que, por definición y misión, todos sus miembros, de acuerdo a su rol, son considerados en igualdad de condiciones, con similares deberes y derechos. Sin embargo, tempranamente, descubrimos que esta definición que en lo conceptual apunta a la no discriminación, en la medida que constituye una declaración de principios que intenta salvaguardar los derechos de todos los integrantes de la comunidad universitaria, en la práctica implicaba una “invisibilidad” institucional de las diferencias existentes en los diversos grupos que componen la comunidad universitaria.

Durante los tres años de desarrollo del proyecto, hemos trabajado para que estas diferencias sean “visibles”, de manera de reconocernos como una institución plural y diversa, que respeta las diferencias pero no se olvida las desigualdades. Nuestra apuesta es contribuir a una comunidad humanizadora, socialmente responsable, hacia el adentro y el afuera de la Universidad, que contribuya al mejoramiento de la formación profesional, desde la perspectiva del aseguramiento de la calidad, imperativo ético insoslayable en los tiempos que transcurren.

Finalmente, si consideramos que uno de los aspectos críticos para el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo social y económico de los pueblos lo constituye la capacidad para generar capital humano calificado, desarrollar programas como el PAAEM, que permiten atender a la diversidad cultural, constituyen un aporte a la generación de capital humano calificado, en un contexto de aseguramiento de la calidad y equidad en educación. En este contexto, las expectativas y al mismo tiempo los desafíos del todo el equipo humano que trabaja en el proyecto RÜPÜ, son que el proyecto y el Programa se consoliden, logrando, de esta forma, promover en la Universidad una política integral sobre los estudiantes mapuche que aporte al mejoramiento sostenido de su calidad de vida estudiantil, su rendimiento y sus expectativas educacionales a futuro.

9. Bibliografía

- Damon, D. y Phelps, E
1989 "Critical distinctions among three approaches to peer education".
International Journal of Educational Research, 13, pp. 9-19.
- Elboj, C., R. Valls, y M. Fort
2000 "Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información". *Cultura y Sociedad*, 12, 1, pp. 129-141.
- Jonhson, D., R. Jonson y E. Holubec
1994 *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Lave, J. y Wenger, E.
1991 *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Mateos, M.
2001 *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aiqué.
- Ministerio de Educación
1998 *Cartografía Cultural de Chile*. Textos, IX Región. Chile
- Monereo, C. y M. Castelló
1997 *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- PNUD, UFRO y MIDEPLAN
2003 *Índice de Desarrollo Humano en la Población Mapuche de la Región de la Araucanía*. Santiago de Chile
- Riviére, A.
1994 *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Rogoff, B.
1993 *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Saiz, J. L.
2003 *Valores en estudiantes universitarios mapuches: Una visión transcultural de su contenido, estructura, y jerarquía*. Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica de Chile.

LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y LA EQUIDAD EDUCATIVA EN LA UNSAAC

Marco Villasante

1. Introducción

La educación universitaria ha empezado a ser más valorada en los últimos años. Ello se explica a partir de varios factores, entre los cuales se puede mencionar la importancia que la sociedad asigna al conocimiento científico y tecnológico, y las aspiraciones educativas y económicas de los egresados de secundaria, principalmente de procedencia rural. Esto se sintetiza en la afirmación de que la educación es, en la actualidad, uno de los bienes más valiosos en los países en vías de desarrollo y, por ello, las poblaciones y sectores sociales que históricamente han sido excluidos del acceso al conocimiento y a la profesionalización consideran cada vez más importante acceder a la educación superior y, en especial, a la universitaria.

En el Perú la educación universitaria ha tenido y tiene un carácter elitista. Históricamente, determinados sectores sociales han sido excluidos por razones étnicas, culturales o sociales, y dicha exclusión ha limitado enormemente la presencia de estudiantes de origen rural, campesino o indígena. Pero, en el presente, existe una demanda continua y ascendente por ingresar a la universidad que alcanza a dichos sectores excluidos. Esta demanda ha fomentado la presencia de un mayor número de universidades: en el año 1960, se tenía solo 6 y para el año 2005, llegamos a un total de 80 universidades públicas y privadas. Es decir que, en un período de 45 años, el número de universidades peruanas se ha multiplicado por 13. Para el año 2004, a nivel nacional, la cifra de postulantes ascendió a 384,208 de los cuales, el 74% postuló a una universidad pública y el 26% a una privada.

Este incremento constante es consecuencia de una demanda específica por acceder a la universidad, asociada al hecho de que los sectores

excluidos asignan una mayor importancia a la educación superior y, en especial, a la pública. Así, los egresados de secundaria que residen en zonas rurales y en las capitales de distrito y de provincia han generado una constante demanda de profesionalización tanto universitaria como no universitaria. Frente a esta demanda, las universidades peruanas han creado filiales, que se suelen ubicar en capitales de provincia y en capitales de región. Así, por ejemplo, la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) ha creado 6 filiales en las provincias de la región Cusco. Del mismo modo, universidades de Lima, Arequipa y Puno han implementado filiales en la ciudad del Cusco, así como en las ciudades de Calca, Quillabamba, Sicuani, Santo Tomás y Yauri.

Partiendo de este contexto de creciente demanda y de transformaciones radicales en el sistema universitario nacional, el presente artículo da a conocer la experiencia que viene desarrollando la UNSAAC por medio del programa denominado *Hatun Ñan: caminos hacia la educación superior - políticas y programas de acción afirmativa para estudiantes de origen quechua, aimara y amazónico*.¹ La información que utilizamos para este trabajo fue recogida durante los años 2004 y 2005, como parte del proyecto de investigación *La trayectoria educativa de los estudiantes indígenas en la UNSAAC*, desarrollado como parte de *Hatun Ñan*.

2. Diagnóstico de los estudiantes indígenas

2.1. ¿Quién es un estudiante indígena y cuántos hay en la UNSAAC?

En la UNSAAC, y en general en el Perú, existen muy pocos trabajos sobre la presencia de estudiantes indígenas en el espacio universitario² y los pocos existentes indican que estos estudiantes

¹ Convenio UNSAAC-Fundación Ford, aprobado por la Resolución Rectoral R-1071.2004 del 19 de agosto de 2004.

² Efectivamente, la UNSAAC, al igual que las otras universidades, no contaba con información que clasifique a sus alumnos por categorías étnicas. Este hecho se debe a que a los ingresantes y a los matriculados no se les solicita información que dé cuenta de sus características y orígenes culturales. Es más, la oficina de planificación considera "innecesario el levantamiento de información sobre las características culturales de los estudiantes" (conversación sostenida con la Jefa del Área de Estadística de la Oficina de Planificación de la UNSAAC el día viernes 31 de marzo del 2005).

tienen problemas de estudio y de autoestima (Cortez 1999; Musayon 1998). Otro estudio señala lo siguiente sobre estos estudiantes:

[...] los problemas más graves que presentan son: las insuficiencias de comprensión oral y escrita en castellano, la carencia de tutoría de los docentes, la no exoneración de pagos universitarios y el resentimiento de los estudiantes ante la indiferencia por parte de sus pares y de las autoridades (Chirinos y Zegarra 2005).

Este contexto de total desconocimiento de la situación de los estudiantes indígenas motivó al programa *Hatun Ñan* a solicitarles información sobre su lengua materna, considerada como un componente básico de la cultura y, en ese sentido, como una variable de la etnicidad. Según Carolina Trivelli (2002), “la etnicidad [es] un fenómeno primordial, propio de la tradición o de la herencia cultural de un pueblo, que por ello es transmitido y heredado de una generación a otra”. Lo que se ha hecho desde el programa es, precisamente, asumir que la lengua forma parte de ese fenómeno primordial.

Explicado esto, podemos preguntarnos ¿cuáles son las características étnicas de la población estudiantil de la UNSAAC? A partir de la información generada gracias a los instrumentos especificados, podemos decir que, en la UNSAAC, los estudiantes tienen al quechua, al aimara, a alguna lengua amazónica o al español como lengua materna. Para hacer un cálculo aproximado del número total de estudiantes indígenas en nuestra universidad, hemos seguido un proceso que detallamos a continuación. En primer lugar, se definió un conjunto de criterios para identificar a quiénes consideramos indígenas,³ con la acotación de que los tres primeros eran determinantes (uno de ellos debía de estar presente) y los demás eran secundarios: el proceder de una comunidad campesina o nativa o de un pueblo rural; el tener al quechua, al aimara o a otra lengua originaria como lengua materna; el haber seguido estudios

³ La categoría indígena es empleada en concordancia con lo que señala la OIT (Organización Internacional del Trabajo) por intermedio del Convenio 169, según el cual la continuidad de los rasgos culturales y lingüísticos propios es un criterio fundamental para establecer el carácter indígena de los grupos sociales.

en un colegio rural; el tener un apellido de origen indígena; el tener a padres que hablaran una lengua indígena; y el tener padres dedicados a la agricultura o ganadería.

En segundo lugar, con estos criterios, se calculó la dimensión cuantitativa de la población indígena de la UNSAAC, empezando a revisar los expedientes (que contienen partidas de nacimiento, certificados de estudios, etc.) de los estudiantes ingresantes a la UNSAAC en los cuatro exámenes de admisión de los años 2003 y 2004. A partir de esta estrategia se obtuvo, como primera aproximación al tema, un total de 640 estudiantes que podían ser identificados como indígenas. En tercer lugar, se invitó a los estudiantes que ingresaron antes del año 2003 a llenar una ficha de identificación étnica, con lo que se logró identificar a otros 1500 estudiantes.

A este número se agregaron a los alumnos que estudian en las filiales de Canas, Espinar, La Convención y Sicuani, que en su gran mayoría proceden de comunidades campesinas y responden a los criterios señalados. Con todo ello, hemos calculado que la UNSAAC tendría cerca de 4,200 estudiantes que pueden considerarse indígenas de acuerdo con esos criterios de clasificación.

Finalmente, se invitó a los estudiantes identificados como indígenas al programa *Hatum Ñan*, con una respuesta de 1,068 alumnos inscritos. En el momento de su inscripción se les solicitó el llenado de una ficha de autoidentificación étnica y los resultados fueron: el 65.3% (697) de ellos se autodefine como quechua; el 4.16% (44), como aimara; el 1.40% (15), como machigüenga y yine; y el 29.14% (312) indica no autoidentificarse con ningún origen étnico originario, a pesar de tener rasgos sociales de tipo rural.

Entre los alumnos inscritos en *Hatum Ñan*, un 6.8% del total ingresó entre los años 1982 y 1998; mientras que, entre los años 1999 y 2005, ingresó el 93.2% del total de inscritos. El 30.4% de los estudiantes inscritos ingresó a la universidad en el 2003, con lo que este año de ingreso presenta el porcentaje relativo más alto en ese rubro.

2.2. ¿Qué características socioeducativas tienen los estudiantes inscritos en *Hatun Ñan*?

Los estudiantes de *Hatun Ñan* han cursado estudios secundarios en dos tipos de colegio: el 87.5% asistió a un colegio nacional y el otro 12.5%, a uno particular. Los colegios nacionales, por lo general, se localizan en las capitales de distrito y, usualmente, no desarrollan acciones de orientación vocacional; en cambio, los privados, por tener menos estudiantes por aula, están en mejores condiciones para orientar y motivar a sus estudiantes a seguir estudios superiores.

No se ha encontrado un solo caso en el que un estudiante haya ingresado a la universidad sin una preparación previa, especialmente destinada a tal fin. Así, el 43.7% asistió al CBU (Centro Básico Universitario); el 41.6%, a una academia particular que, por lo general, se localiza en las capitales de provincia; y el 14.7% se preparó por su cuenta. El promedio del número de postulaciones es mayor entre los estudiantes que se presentaron a la sede del Cusco, con 2.6 veces, y el más bajo se encuentra en la filial de Espinar, con 1.26 veces. Estas diferencias en el número de postulaciones se explican por la relación entre el número de postulantes y el número de vacantes disponibles para la carrera a la que postulan. La sede del Cusco atrae al 90% de los postulantes en cada examen de admisión y oferta 30 carreras profesionales; en cambio, a las otras seis filiales de la universidad postula el 10% restante, dentro de un concurso de admisión para una sola carrera profesional. Por lo tanto, en estas últimas encontramos un menor número de postulantes por vacante.

Una característica importante en los estudiantes tiene que ver con el nivel de educación adquirido por sus padres. El 7.5% de los padres y el 19% de las madres de los estudiantes del programa están en condición de analfabetismo; mientras que el 24% de los padres y el 29% de las madres tienen primaria completa. Han concluido estudios superiores universitarios el 15% de los padres y el 5.6% de las madres. Estas características educativas nos indican que los padres no son,

precisamente, los referentes educativos para una mayoría relativa de estos estudiantes. Estos referentes, que influyen en las aspiraciones educativas de nivel universitario, para muchos de ellos son sus profesores y, en especial, los del último año de secundaria, así como los profesionales que trabajan en sus distritos y comunidades o las visitan.

El 46.1% de los estudiantes sigue la carrera profesional de Educación en las especialidades de Inicial, Primaria y Secundaria; el 15.5% sigue las carreras de Ingeniería (Sistemas, Agronomía, Eléctrica, etc.); el 11% sigue las carreras de Ciencias Sociales (Antropología, Arqueología, Historia y Economía); y el 8.2% estudia una carrera de Ciencias de la Salud (en particular Enfermería).

Existen carreras a las que solo postulan algunos y, por lo general, sin éxito, como las de Medicina Humana, Arquitectura, Ingeniería Civil, etc., que tienen una mayor demanda y son más competitivas. En cambio, la de Educación, que absorbe a la mayoría relativa de estos estudiantes, tiene la mayor cantidad de postulaciones y de ingresantes. Esta aparente vocación e inclinación por la carrera de educación se explica por el hecho de que el principal referente educativo de estos estudiantes, en especial cuando los padres no han alcanzado niveles de educación formal, son los profesores de aula; por esta razón, como vimos, el 46% de los estudiantes inscritos estudian dicha carrera. Es también importante recalcar que la UNSAAC no desarrolla acciones de orientación vocacional y esta situación debe ser, necesariamente, revertida para alcanzar niveles significativos de responsabilidad social.

Las formas de financiación de los estudios de estos alumnos también tienen características particulares. Es claro que estos estudiantes están en condiciones de migrantes temporales porque, para seguir sus estudios, tienen que cambiar de residencia, de la comunidad campesina a la ciudad. Ese hecho genera limitaciones, principalmente económicas, que la familia -por lo general, campesina- no puede superar. Así, el 42.8% (454 alumnos) reporta trabajar; mientras que el

57.2% (614 alumnos) indica que no trabaja. Los que trabajan, en un 55%, tienen un trabajo a medio tiempo en los sectores de servicios, comercio y transporte. El hecho de que tengan que trabajar para subsistir y para financiar sus estudios implica consecuencias críticas en su desempeño, ya que los estudiantes en esta condición tendrán limitaciones para asistir en forma regular a clases, no cumplirán con las demandas de los cursos y no podrán estudiar sistemáticamente los contenidos de cada uno.

3. ¿Qué características tiene el rendimiento académico de los estudiantes indígenas que participan en *Hatun Ñan*?

El rendimiento académico es un indicador de los esfuerzos personales de cada estudiante y se expresa en la media de las notas de todos los cursos concluidos, dentro de un sistema vigesimal. Esta información ha sido acopiada para los estudiantes en todos los semestres cursados y representa una medida de su aprendizaje de los contenidos de los cursos. A la conclusión de los estudios, se puede generar una medida del rendimiento de cada estudiante, sistematizando las notas de todos los cursos que ha tomado. La nota de cada curso o el promedio de todos los cursos es un indicador del dominio y nivel de preparación del estudiante en relación al contenido de su carrera profesional.

El promedio general de rendimiento, expresado en las notas recibidas en todos los cursos tomados por los estudiantes inscritos en *Hatun Ñan* es de 11.73 puntos, para una trayectoria que empieza en 1985 y termina el 2005. Si tomamos como referencia la última década, se puede concluir que el promedio aritmético para el semestre 1994-2, de 11.71 puntos, sube a 12.09 en el semestre 1998-2 y llega, en el semestre 2005-I, a 13.15. Por lo tanto, se puede asumir que, en este lapso de tiempo, el promedio del rendimiento se ha incrementado en 1.44 puntos. Este incremento, a nuestro juicio muy importante, se explica a partir de los siguientes asuntos: primero, los estudiantes indígenas están tomando con mayor responsabilidad su carrera y, en nuestra experiencia personal, así como en la de los tutores del Programa, se evidencia que dedican mayor tiempo al estudio y que tienen un mayor sentido de la responsabilidad con la presentación

de asignaciones y con la asistencia a clases (en especial los que no trabajan). Segundo, su presencia empieza a ser notoria en clase por las preguntas e inquietudes que expresan. Por lo tanto, los estudiantes indígenas, una vez que logran ingresar y si reciben un apoyo directo por medio de actividades académicas de nivelación, tutoría y seguimiento, están en condiciones de tener un rendimiento comparable con los otros grupos sociales y culturales.

3.1. Indicadores educativos

El grupo amazónico tiene un promedio general de rendimiento que llega a 9.68 puntos.⁴ Sus indicadores educativos son los siguientes:

- El porcentaje válido de los cursos abandonados por el alumno sobre el total de cursos matriculados asciende a 19% y, por lo tanto, constituye el más alto entre los tres grupos.
- El porcentaje válido de los cursos desaprobados sobre el total de cursos matriculados representa el 32.7%.
- El porcentaje válido de los cursos aprobados sobre el total de cursos matriculados tiene un valor de 48.3%.
- Sintetizando, el grupo de estudiantes amazónicos tiene los siguientes indicadores educativos: tasa de aprobación: 48%; tasa de desaprobación: 32%; tasa de abandono de cursos: 19%; y tasa de rezago: 51%.

En el caso de los estudiantes de origen quechua, que presentan un promedio general de 11.72 puntos, se tienen los siguientes indicadores:

- El porcentaje válido de los cursos aprobados sobre el total de cursos matriculados tiene un valor de 80.6%, es decir, porcentualmente es el doble del valor del grupo amazónico.
- El porcentaje válido de los cursos desaprobados es de 15%; es decir, porcentualmente representa la mitad del valor que ofrece el grupo amazónico.
- El porcentaje válido de los cursos que fueron abandonados

⁴ Sobre un máximo de 20 puntos.

por los estudiantes asciende solo al 4.4%; valor que representa solamente un cuarto del resultado obtenido para el grupo amazónico.

- Sintetizando, para el grupo de estudiantes quechuas se tienen los siguientes indicadores educativos: tasa de aprobación: 80%; tasa de desaprobación: 15%; tasa de abandono de cursos: 4.4%; y tasa de rezago: 19%.

Los promedios de rendimiento, sin duda, son muy bajos. En el caso de los estudiantes quechuas, tenemos un promedio general aprobado; mientras que, en el caso de los amazónicos, estamos ante un promedio desaprobado. El hecho de que los promedios sean bajos se explica por varios factores como las diferencias en la evaluación entre las carreras profesionales, el sesgo de los docentes para la calificación de estudiantes indígenas, las técnicas de estudio y la falta de dedicación de los estudiantes, la falta de motivación para el estudio, etc. Estos bajos resultados no son exclusivos de estos estudiantes; por el contrario, constituyen un problema universitario que requiere urgentemente de cambios en la gestión académica de la Universidad.

Comparando el rendimiento de los dos grupos, se tiene que, en promedio, los estudiantes de origen quechua tienen un rendimiento aprobado y superior al del grupo amazónico en 2.04 puntos. El rendimiento negativo del grupo amazónico se explica de la siguiente manera: durante los primeros semestres han tenido la tendencia a reprobar los cursos por la falta de un acompañamiento y de un apoyo académico directo; asimismo, ingresaron a la universidad por medio del ingreso especial⁵ que acepta notas desaprobatorias en las pruebas de admisión. Influyen también los desajustes socioculturales de los primeros semestres, el uso del español en el aprendizaje, etc. Todos estos factores han incidido en el rendimiento negativo.

⁵ Estos estudiantes ingresaron por medio del Convenio UNSAAC-FECONAY-CECONAMA firmado el año 1998 y renovado el 2003. Los estudiantes son financiados por las empresas del gas de Camisea. Desde esa fecha, han ingresado por la misma vía tres grupos de estudiantes amazónicos (1998, 2001, 2003), de los cuales solo uno continúa estudiando.

4. Problemas en el aprendizaje y en la subsistencia sociocultural

Para conocer la diversidad de problemas que tienen los estudiantes de origen indígena, se organizaron cuatro talleres de trabajo⁶ con ambos grupos de estudiantes. Se les pidió que identificaran y priorizaran los problemas para luego ordenarlos en las tres categorías sintetizadas en el siguiente cuadro.

En los primeros semestres, los estudiantes reportan que sus problemas tienen que ver, principalmente, con los contenidos y con las metodologías de aprendizaje, con la pérdida de su identidad étnica y con sus estrategias de subsistencia.

Problemas de estudiantes quechuas y amazónicos

| APRENDIZAJE | IDENTIDAD | SUBSISTENCIA |
|--|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Ideas abstractas 2. Lenguaje académico 3. Comprensión en clase 4. Atención en clase 5. Contenidos inesperados 6. Uso limitado de los servicios de biblioteca 7. Falta de metodología de enseñanza | <ol style="list-style-type: none"> 1. Negación de identidad 2. Vergüenza con el uso del idioma materno 3. Cambio en el tipo de ropa 4. Cambio en las costumbres y hábitos de alimentación | <ol style="list-style-type: none"> 1. Cambio de residencia (de rural a urbana) 2. Alejamiento del entorno familiar 3. Cambio en los hábitos de alimentación 4. Nuevas condiciones de vivienda 5. Presupuesto personal limitado 6. Búsqueda de trabajo |

A partir de este cuadro, entendemos que el entorno sociocultural puede facilitar o hacer más compleja la integración de los estudiantes a la nueva cultura universitaria, a las nuevas formas de estudio y a la vida estudiantil. La UNSAAC, como ocurre con las otras instituciones del sistema universitario público, no cuenta con procedimientos para informar sobre las características y las demandas de una educación universitaria, ni para acercarlas a sus estudiantes, quienes tardan en ajustar su conducta y actitudes a las condiciones administrativas y académicas que el sistema les plantea.

⁶ Los talleres se desarrollaron entre julio y diciembre del 2005, dos en la sede del Cusco y dos en las filiales de Espinar y Quillabamba.

Asimismo, estos estudiantes tienen problemas en sus primeros semestres –dadas las diferencias existentes entre la formación universitaria y la recibida en una escuela secundaria de corte rural– en aspectos vinculados a su aprendizaje con los consiguientes dificultades de escaso nivel de las habilidades cognitivas desarrolladas durante la educación secundaria, así como de hábitos de estudio inadecuados adquiridos en ese contexto. Estos factores son determinantes para enfrentar los niveles de abstracción de los nuevos aprendizajes, los contenidos de las materias estudiadas y los usos y limitaciones del nuevo vocabulario académico. Los estudiantes sintetizan sus problemas en los siguientes términos:

- *“Aprendo en forma regular porque a veces los profesores no explican bien y no tengo paciencia para el trabajo que nos piden”.*
- *“No puedo especificar bien la ideas y al momento de los trabajos no entiendo cómo hacerlo a falta de explicación”.*
- *“Algunos docentes no tienen metodología de enseñanza y no les entiendo”.*
- *“A veces nos dan temas que no podemos encontrar o hablan con palabras técnicas que nos complican”.*
- *“Mis docentes... algunos son buenos y otros improvisan y logro aprender los temas, pero no entendemos las palabras técnicas que usan en clase”.*
- *“Tengo problemas en los exámenes porque no soy bueno memorizando y a veces eso es lo que nos piden algunos docentes”.*
- *“La dificultad se da en la enseñanza de los docentes y casi por lo menos en mi persona no encuentro una solución”.*
- *“Tengo dificultades en trabajos grupales, exposiciones grupales lo soluciono diciéndole al profesor que prefiero hacer un trabajo personal”.*

Por otro lado, los estudiantes quechuas han aprendido a esconder su identidad cultural, no utilizan el quechua en forma colectiva y evidencian dificultades lingüísticas en clase con el uso del español. Estos estudiantes sienten que no tienen competencia suficiente en castellano como para comprender “los conceptos abstractos y teóricos” que plantean sus profesores y confiesan lo siguiente:

- *“No puedo especificar bien las ideas y al momento de los trabajos no entiendo cómo hacerlo”.*

- *“Mis docentes, algunos hablan rápido y no tienen paciencia para explicar con claridad los términos abstractos que utilizan en clase”.*
- *“Cuando hablo en clase algunos de mis compañeros se ríen porque pronuncio mal algunas palabras”.*

El tercer factor tiene que ver con las nuevas condiciones socioeconómicas en las que enfrentan sus estudios. El principal problema tiene que ver con los escasos presupuestos y con el dinero y los alimentos que les envían sus padres, que “no alcanza para sus necesidades inmediatas por lo que algunos tienen que buscar trabajo”. Las consecuencias están en el hecho de que tienen que acostumbrarse a nuevos hábitos. El alejamiento de su contexto social, tanto familiar como comunal, los obliga a enfrentar solos los problemas de subsistencia económica; por esta razón, el 36% de los estudiantes trabaja temporalmente en actividades de servicio, transporte y comercio ambulatorio. El tiempo de trabajo empleado para conseguir nuevos recursos económicos tiene un costo directo porque se deja de asistir a clases y, por consiguiente, se pierden los contenidos de algunos aprendizajes.

4.1. Las estrategias de subsistencia sociocultural

La principal estrategia que desarrollan los estudiantes quechuas y aimaras para estar cerca de su familia, de su comunidad y de su cultura es el cultivo de diferentes redes de comunicación y de relación que les permiten estar informados sobre los acontecimientos familiares y comunales, así como participar en actividades propias de su cultura. En la UNSAAC, en la última década, es mucho más notoria la presencia de las asociaciones de estudiantes provincianos que tienen vida social, cultural y deportiva propia, recreando sus tradiciones en las fiestas tradicionales, así como su folklore, en los concursos y presentaciones que se organizan para la celebración de las festividades de la ciudad.

También es muy notoria la presencia de organizaciones provinciales y distritales que funcionan como “organizaciones estudiantiles”

gestionadas con la finalidad de tener presencia política en la Universidad y de representar los intereses de sus comunidades y distritos. Estas asociaciones siguen las redes interfamiliares de la provincia, por medio de las cuales los estudiantes generan medios de subsistencia personal y colectiva, organizándose mediante la ayuda mutua, la reciprocidad y el apoyo colectivo.

Estas redes de estudiantes se actualizan constantemente con información de sus lugares de origen y recreando los valores culturales propios de esas zonas. Gracias a ellas, seguir estudios no implica una ruptura violenta con los valores y las costumbres de las localidades de origen de los estudiantes; además, estos grupos de estudiantes crean otras ventajas como:

- Generar sistemas de ayuda que minimizan la falta de presencia del entorno familiar.
- Recrear y practicar los valores culturales, por medio de actividades colectivas que generan identidad cultural y promueven la presencia de estos grupos en los escenarios universitarios. Son muy conocidas las actuaciones de los grupos folklóricos estudiantiles tanto en las fiestas de la Universidad como en las de la ciudad.
- Permitir el desarrollo de actividades de proyección social en favor de las comunidades de origen de los estudiantes. Ellos realizan charlas en colegios, apoyan a sus familias y colaboran en la elaboración de documentos comunitarios, entre otras cosas.

5. La identidad étnica de los estudiantes amazónicos

A la UNSAAC asisten 26 estudiantes pertenecientes a tres grupos étnicos de la Amazonía (asháninka, machiguenga y yine), procedentes de comunidades nativas del bajo y medio Urubamba. Estos estudiantes, que se encuentran en diferentes niveles de profesionalización, han accedido a la Universidad por medio del denominado ingreso especial, que fue

aprobado gracias a un convenio con las federaciones FENAMAD, CECONAMA y FECONAYY del Bajo Urubamba.

Esta modalidad de ingreso consiste en asistir por un semestre al Centro Básico Universitario (CBU) con fines de nivelación y de preparación para la prueba de admisión y luego rendirla, con la especificidad de que la Universidad admitirá al alumno, sin atender al resultado de la mencionada prueba.

Los estudiantes amazónicos financian sus estudios a través de dos modalidades. La primera es mediante una beca de estudios, asignada gracias a un convenio entre las empresas del gas de Camisa y la FECONAYY y el CECONAMA. Esta modalidad, que es la más antigua, en un inicio favoreció a 24 estudiantes, pero ahora solo lo hace con 14. Estos estudiantes viven juntos y son supervisados por un tutor. Otro grupo originario del medio Urubamba y conformado por 12 alumnos recibe una beca de estudio directamente de la federación de su zona. Estos alumnos también viven juntos, bajo la supervisión y control de una tutora.

Estos estudiantes, a diferencia de los estudiantes quechuas, siempre se han comunicado entre ellos por medio de su idioma materno. La mayoría de ellos ha venido directamente desde sus comunidades a la Universidad y, por lo tanto, ha recibido en el pasado una educación bilingüe en la escuela primaria.

El hecho de que se comuniquen en público en su idioma materno es un indicador de su identidad étnica, que se sustenta en el hecho de proceder de hogares indígenas que también utilizan esa modalidad lingüística y en la experiencia que supone haber transitado por una escuela bilingüe.

Si bien su idioma está presente, su cultura solo lo está en forma restringida, a partir de las interacciones que se desarrollan en cada grupo étnico. Los estudiantes recuerdan aspectos de su cultura cuando indican:⁷ *“extraño mi*

⁷ Taller con estudiantes amazónicos realizado en julio del 2005.

comida”; “*extraño el río, mi familia, ir de pesca, la comida, pero más que nada a mi sobrino que tiene 11 meses; me gustaría estar a su lado*”; “*extraño mi comunidad y a mis paisanos y familia, a los que quiero ver, y a mis hermanas*”; “*yo extraño a mis papás, también mis costumbres como ir a pescar con mi hermanita, las cataratas, ir con los ganados y a traer frutas y ver a las chicas de allí*”; “[*extraño*] *las fiestas, costumbres, caza, pesca*”; “[*extraño*] *lo que es cazar y pescar y trabajar en la madera*”.

La información corrobora la idea de que los estudiantes amazónicos poseen una identidad étnica muy marcada, la misma que se diferencia de la que presentan los estudiantes quechuas, por la tendencia que tienen estos últimos de esconder su identidad al no utilizar públicamente el quechua cuando se comunican entre pares o en grupo.

Con relación a la carrera que siguen, estos estudiantes tienen claras las razones por las que la escogieron: “*para poder ayudar a mi familia*”; “*por una vocación*”; “*porque quiero ser mejor que mis padres*”; “*porque queremos seguir adelante y para poder ayudar a nuestra comunidad*”; “*porque nuestros pueblos necesitan de hijos profesionales para salir adelante, en nuestras vidas*”; “*porque he querido seguir estudiando para ayudar a mi comunidad, y por mi buen conocimiento*”. Estas posiciones nos muestran que, como grupo, tienen el objetivo de servir en el futuro al grupo familiar y a la comunidad a la que pertenecen; esto eleva aún más el valor asignado a su identidad étnico-lingüística y cultural.

6. La intervención de Hatun Ñan

La UNSAAC, desde el 2004, viene ejecutando, con el apoyo financiero de la Fundación Ford, el programa *Hatun Ñan: caminos hacia la educación superior*, dirigido a los estudiantes indígenas que cursan estudios profesionales. El trabajo consiste en ofertar actividades de apoyo académico a los estudiantes inscritos en el programa, con la finalidad de mejorar su desempeño. El núcleo central del apoyo gira en torno de cursos de nivelación, de reforzamiento y de complementación, tutorías, apoyo psicológico y concursos de identidad étnica.

El programa tiene el objetivo general de “evaluar las políticas y las acciones de acción afirmativa que se vienen implementando en la UNSAAC con estudiantes de origen indígena, para formalizarlas en instrumentos de dirección y de acción por medio de la implementación de un programa de apoyo específico destinado a elevar las probabilidades de éxito en la formación de pregrado y a mejorar la probabilidad de realizar estudios de postgrado.”

Para ejecutar este objetivo, *Hatum Ñan* ha implementado un conjunto de actividades en diferentes ámbitos:

- Identificar, describir y sistematizar las medidas, las iniciativas y las políticas de acción afirmativa de las universidades de los departamentos de Arequipa, Cusco y Puno, que son dirigidas a los estudiantes de origen indígena, para conocer sus dificultades de aplicación y de administración, y para evaluar su relevancia y resultados en el aprendizaje y desarrollo de estos estudiantes.
- Evaluar las acciones y las políticas de acción afirmativa con estudiantes indígenas, implementadas por la UNSAAC, para conocer su problemática, su pertinencia y sus resultados, así como para diseñar un programa específico de acción afirmativa con acciones e iniciativas dirigidas a aumentar la presencia de estos estudiantes.
- Proponer políticas universitarias conducentes a mejorar las tasas de rendimiento, de ingreso, de egreso y de titulación de los estudiantes indígenas.
- Generar una línea de base sobre los estudiantes indígenas, varones y mujeres, que asisten al sistema universitario cusqueño, para hacer un seguimiento sobre sus características socioculturales, sus condiciones de vida y de estudio, sus niveles de aprendizaje y sus resultados académicos
- Implementar paulatinamente un programa de apoyo académico para estudiantes de origen indígena, con la finalidad de apoyar y mejorar la calidad de su aprendizaje y elevar sus tasas de conclusión de estudios, de graduación y de ingreso a estudios de postgrado.

- Conformar una red interuniversitaria con la Universidad de La Frontera (Temuco, Chile), como parte del programa *Pathways*, para intercambiar experiencias, información, metodologías y estrategias sobre la aplicación de acciones afirmativas.

El programa está organizado por medio de dos líneas de trabajo desarrolladas en forma conjunta: el ámbito académico y el ámbito sociocultural. La línea académica tiene la finalidad de dar un apoyo directo al desempeño de los estudiantes inscritos en el programa, para lo cual se ofertan cursos de libre inscripción en temas como matemáticas básicas, análisis matemático, comprensión oral, metodología de la investigación, redacción de documentos, etc. Además, se implementan cursos para desarrollar habilidades personales e instrumentales como autoestima, inglés, Internet, *Autocad* y computación. El terreno personal es cubierto por un sistema de tutorías, a cargo de docentes de la misma carrera profesional del estudiante. Este sistema busca generar soluciones a los problemas de rendimiento y conocer las dificultades personales por las que pasa el alumno. Para la adecuada implementación de la tutoría, dado que se trata de una experiencia nueva, se contemplaron actividades de capacitación para los docentes.

La línea sociocultural tiene la finalidad de mejorar la identidad étnica y cultural por medio de experiencias académicas (concursos de ensayos sobre sus orígenes sociales y culturales) y también por medio de actividades culturales planificadas y organizadas por los mismos estudiantes indígenas. Estas actividades tienen como propósito reafirmar y desarrollar la identidad cultural, a través del uso colectivo del quechua y de presentaciones culturales en espacios universitarios.

El personal a cargo del programa está compuesto por docentes universitarios que se dedican a la enseñanza de los cursos, a la tutoría y a las acciones de apoyo personal a los estudiantes en sus relaciones con la administración universitaria. El programa ha sido posicionado como un órgano dependiente del Rectorado de la Universidad y es la Autoridad Universitaria la encargada de supervisar y evaluar las actividades. Este hecho consolida una estructura

fluida y adecuada para la presentación oficial de propuestas de política universitaria conducentes a la búsqueda de la equidad educativa en el acceso, permanencia y egreso de poblaciones que históricamente fueron excluidas de la educación universitaria.

En el programa se han inscrito voluntariamente un total de 1,067 estudiantes en la sede del Cusco y en las filiales de Espinar y Quillabamba. De este total, asisten regularmente 850 alumnos. La inasistencia se explica porque algunos alumnos se imaginaban que el programa en algún momento daría un apoyo financiero, mientras que otros tienen problemas de horarios o trabajan.

7. Los primeros resultados de *Hatun Ñan*

Hatun Ñan es un programa que tiene que ver con propuestas de cambio en una universidad tricentenaria en la que la vida académica está trastocada por la lucha entre grupos, por las decisiones políticas y por las asignaciones de cuotas de poder personal y colectivo.

Una de las debilidades advertidas en la universidad pública peruana es la calidad educativa que, por lo general, no es parte de la agenda universitaria ni como objetivo ni como política explícita con instrumentos de gestión. Como parte de esta ausencia, no se cuenta con diagnósticos ni con líneas de base que den cuenta de la realidad universitaria. El quehacer de la administración y gestión universitarias en la actualidad tiene un carácter eminentemente político, antes que académico o científico. Ello impide plantearse una ruta a mediano y largo plazo para el desarrollo de la calidad educativa y para la mejora del rendimiento académico de los estudiantes.

En este contexto, los resultados de *Hatun Ñan* se sintetizan en los siguientes rubros:

- La visualización de los estudiantes quechuas, aimaras y amazónicos en la vida universitaria. Para la universidad nacional, la presencia de minorías y de sectores sociales históricamente excluidos no es importante porque algunos sectores consideran que sus problemas

con el manejo del español representa una limitación para el desarrollo profesional. En la UNSAAC, no se tenía referentes concretos de la etnicidad de los estudiantes porque no se levantaba información y no se contaba con estadísticas ni otros datos sobre las diferencias socioculturales de los alumnos o del personal docente y administrativo. El programa ha permitido visualizar a los estudiantes quechuas y amazónicos, y le ha hecho recordar a los miembros de la Universidad que la presencia de estudiantes procedentes y originarios de diferentes culturas y comunidades es un aporte a la vida académica porque permite los intercambios interculturales en clase y el fortalecimiento de una identidad institucional.

- La sensibilización de la docencia ante el hecho de que los estudiantes quechuas, aimaras y amazónicos se encuentran en desventaja de aprendizaje por la calidad de la educación recibida en los colegios rurales, sus dificultades de comprensión oral y su escaso vocabulario.
- La implementación de las funciones de tutoría. La UNSAAC, al igual que muchas universidades peruanas, no cuentan con servicio de tutorías. La experiencia ha mostrado que, en este espacio, los estudiantes encuentran apoyo para la solución de sus problemas, tanto personales como de aprendizaje. Si bien la tutoría es parte del programa *Hatum Ñan*, la finalidad es generar una política universitaria en la que esta actividad pedagógica sea parte de la función docente.
- El mejoramiento del rendimiento académico a través de cursos de reforzamiento (comprensión oral, matemáticas básicas, análisis matemático, etc.) y cursos de apoyo (técnicas de estudio, Internet, *Autocad*, etc.). La experiencia viene demostrando que los estudiantes quechuas y amazónicos tienen motivación para mejorar su aprendizaje y se inscriben y asisten voluntariamente a cursos con los cuales, según ellos, están logrando mejorar su rendimiento. Esta afirmación se corrobora con los promedios generales; así, mientras que, en el año 2003, tenían un promedio de 11.57; en el 2004 este promedio fue de 11.93 y, en el 2005, llegó a 12 puntos. Asimismo, los cursos de autoestima también están dando resultados y los estudiantes indican

y ratifican que están dejando de lado las valoraciones negativas de su identidad y de su origen social. Este hecho viene siendo percibido también por los tutores.

- El desarrollo de proyectos de investigación en temas del programa con la participación de estudiantes indígenas ha permitido generar diagnósticos básicos sobre las características socioculturales de los estudiantes y sobre sus problemas de aprendizaje. Al mismo tiempo, se ha generado una base de datos sobre el rendimiento académico y se han elaborado indicadores educativos que permiten hacer el seguimiento semestral a cada estudiante e identificar y organizar cursos de apoyo para mejorar el rendimiento académico y medir los cambios en los indicadores educativos.
- Las actividades culturales a cargo de los estudiantes han permitido la mejora de la identidad cultural y el uso social del quechua y del aimara en el contexto universitario. Las actividades desarrolladas han sido varias y, entre ellas, se puede mencionar visitas a centros históricos de la región, concursos de ensayos y presentaciones sobre temas de identidad. Asimismo, la recuperación de danzas tradicionales para su presentación pública ha permitido visualizar la presencia de los alumnos indígenas.
- La generación de indicadores educativos sobre rendimiento, permanencia, abandono y egreso está permitiendo que, en la UNSAAC, se puedan evaluar los resultados para mejorar la calidad de la formación profesional. *Hatun Ñan* ha invitado a las instancias respectivas a generar indicadores semestrales para todos los estudiantes, promoviendo su uso en los procesos de toma de decisiones sobre formación profesional.

8. Algunas lecciones aprendidas

Hatun Ñan es un programa que se propone plantear cambios en las políticas educativas de la Universidad para luego promoverlos en el sistema universitario regional. Las propuestas de política tienen que ver con la

equidad educativa, el ingreso de estudiantes excluidos, el mejoramiento de los indicadores educativos y de la calidad educativa, y la interculturalidad como el referente socioeducativo.

La diversidad étnica y cultural es una de las características de la UNSAAC, pero también es uno de los rasgos básicos del Perú; por lo tanto, estos rasgos deben de ser una riqueza y un aporte para la formación profesional. En ese sentido, la Universidad debería de hacer suyas estas banderas para transformarlas en beneficios nacionales.

Un programa que busca la equidad educativa de todos los sectores sociales y que plantea cambios importantes y necesarios en el sistema universitario va a tener dificultades de aceptación, de sostenibilidad y de resultados inmediatos. Las estructuras tradicionales de la gestión y administración universitarias, así como la visión tradicional de los fines de la universidad, han generado prácticas de admisión, permanencia y titulación de estudiantes muy ligadas a los intereses de las jerarquías económicas, políticas y académicas, que no reconocen la importancia y la necesidad de democratizar la universidad como parte de su responsabilidad social.

Las lecciones aprendidas a partir de este proyecto pueden ser sintetizadas de la siguiente manera:

- La aceptación de un programa dirigido a estudiantes que social y culturalmente han sido marginados no genera una aprobación inmediata y universal en una universidad. El posicionamiento académico, administrativo y político en la estructura universitaria es importante. Académicamente, no se trata de reemplazar los cursos regulares, sino de mejorar el rendimiento de los estudiantes quechuas, aimaras y amazónicos en los cursos básicos y obligatorios. La crítica al programa por favorecer solo a estudiantes indígenas deja de ser válida porque se trata precisamente de los alumnos que históricamente presentan mayor cantidad de problemas de aprendizaje y tienen los rendimientos y los indicadores de egreso y graduación más bajos, así

como los indicadores de abandono más altos. Aun así, no se trata de negar las necesidades de otros grupos; por el contrario; se debe de buscar nuevas estrategias para que la Universidad empiece a apoyar a todo estudiante que lo necesite.

- Un programa innovador necesita de personal académico identificado con sus fines. En una universidad con poca experiencia en el manejo de programas con financiación internacional, una propuesta de este tipo no tendrá aceptación inmediata y universal, porque sus integrantes serán vistos como privilegiados a los que hay que combatir. Además, la falta de experiencia implica que no se contará inmediatamente con un personal preparado y que, por el contrario, las acciones del programa deben empezar con una capacitación adecuada para generar un marco teórico colectivo pertinente.
- Los estudiantes necesitan ser formados con una perspectiva de responsabilidad personal. No pueden inscribirse en actividades para luego dejar de cumplir sus compromisos. Se deben de generar formas de consulta con los interesados para definir los horarios y las responsabilidades. Este hecho genera inconsistencias en la planificación de las actividades, en especial cuando los recursos y la infraestructura son escasos.
- La diversidad étnica y cultural es una característica de nuestro país y no debe implicar diferencias en el acceso a oportunidades; la Universidad debería comprometerse para que ello sea así.

9. Bibliografía

Cortez, María

1999 *Formación universitaria e identidad étnica de los estudiantes indígenas ingresantes a la UNMSM*. Lima: Facultad de Lingüística de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Chirinos Andres y Zegarra Martha

2005 *La educación superior indígena en el Perú*. Lima: UNESCO

León, Magdalena y Lourdes Hurtado

2005 *Perú. Acción afirmativa hacia democracias inclusivas*. Santiago de Chile: Fundación Equitas

Muelle, Luis

1982 *Movilidad Social, Educación e Ingresos en Áreas Urbanas del Perú*. Lima: Ministerio de Educación

Musayon, Flor

2002 *Relación entre el puntaje de ingreso y el rendimiento académico en el segundo año de las alumnas de Enfermería ingresantes entre los años 1994 - 1997 en una universidad peruana*. Lima: Universidad Cayetano Heredia

Trivelli, Carolina

2002 *Características de los hogares pobres y no pobres en base al origen étnico de sus miembros: ¿El origen étnico afecta las posibilidades de desarrollo de estos hogares?* Lima: IEP.

Ugarriza, N.

1998 *Evaluación del rendimiento académico*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos

ANEXO: LECTURA GUIADA UTILIZADA EN LA FASE A DISTANCIA DE LOS CURSOS PATHWAY¹

Cambios en las comunidades: Chuschi ²
Ludwig Huber

*Acá se percibe mezclas culturales no como pérdida de cultura, sino como adición a ella.
Charles Piot, Remotely Global. Village Modernity in West Africa.*

1. Introducción

A continuación te presentamos una lectura que te permitirá conocer cómo cambia un pueblo a causa de la globalización que, aunque es un proceso más urbano, está llegando a espacios rurales. A lo largo de su lectura descubrirás la transformación en las prácticas sociales, económicas y culturales que dan al pueblo de Chuschi otra dinámica y a su vez ocasiona desorientación y cambio en las creencias de sus pobladores.

Es muy probable que en tu vida hayas experimentado una vivencia similar o que algún familiar o amigo haya tenido cambios en su manera de pensar y en su conducta por la adopción de nuevas costumbres o creencias. Por ello, esperamos que esta lectura te permita también entender y relacionar tu propia experiencia como miembro de un grupo familiar, social y cultural con tu experiencia actual como joven universitario que te demanda nuevas creencias, valores y un diálogo permanente para integrar tu propia historia y legado con el mundo moderno y científico que tu carrera profesional requiere.

¹ El texto que presentamos a continuación corresponde a un ejemplo de la estrategia metodológica utilizada. Esta propuesta se basa en apoyar la lectura y comprensión del texto mediante la motivación, el subrayado de las ideas principales y la ejecución a lo largo del texto de actividades de relación y/o inferencia para relacionarlo con su experiencia propia o saberes propios, estableciendo una relación más directa con el texto. Los añadidos al original aparecen en recuadros. Además se han elaborado una introducción especialmente diseñada para los estudiantes que harán uso del texto.

² Tomado de: Consumo, identidad y globalización. Casos en la región andina. IEP 2002

En el texto encontrarás preguntas al inicio de algún o conjunto de párrafos, no hay que responderlas por escrito sino sólo mentalmente porque han sido puestas como apoyo de lectura anticipando algunas(s) idea(s) de los párrafos que siguen a la pregunta.

Encontrarás también como ayuda de lectura el subrayado de las ideas principales e ideas claves. Asimismo los títulos y subtítulos te ayudarán a organizar la información del texto y comprender mejor su estructura. Los títulos ubican los temas principales del texto y los subtítulos identifican los subtemas y sus ideas principales.

¿Cómo afecta la globalización en Chuschi?

En la introducción dijimos que los efectos de la globalización están llegando a, virtualmente, todos los rincones del mundo. Para ver en qué medida ello es así, habría que enterarse de los cambios que se han producido en una comunidad campesina tradicional.

El pueblo de Chuschi, en la provincia de Cangallo, es un lugar adecuado para una indagación de este tipo, pues hasta la década del setenta fue una comunidad que preservaba sus costumbres ancestrales como mecanismo de defensa contra las influencias externas. Al menos así fue descrita por la antropóloga norteamericana Billie Jean Isbell en una famosa y elogiada monografía (Isbell 1978).

2. Características de Chuschi: ecología, organización comunal, parentesco, economía

¿Qué significa la complementariedad ecológica?

Isbell nos presenta Chuschi como una “comunidad corporativa cerrada”, concepto elaborado por Eric Wolf en los años cincuenta; es decir, una comunidad que “desanima influencias desde afuera” y cuyos miembros “no se identifican como miembros de una cultura mayor” (Isbell 1978: 31). Una comunidad, además, que muestra todos los elementos de la cultura andina que conocemos a través de la literatura antropológica de esa época. En primer lugar, la complementariedad ecológica. De acuerdo con el principio del “control vertical de un máximo de pisos ecológicos” (Murra 1975), el pueblo explota tres diferentes zonas: la sallqa o puna, la

qichwa y el mayopatan en las orillas del río. Esta complementariedad se expresaba conceptualmente en una serie de oposiciones que atravesaban la estructura social de la comunidad, como aquella entre los barrios situados hacia el norte (Hanan Barrio) y hacia el sur (Uray Barrio), y la existente entre el pueblo, percibido como civilizado, y la sallqa, percibida como salvaje. Estas contradicciones se expresaban en una serie de ritos llevados a cabo a lo largo de todo el año.

¿Qué papel tenían los varayoc en la organización comunal?

En segundo lugar, una organización comunal personificada en el sistema de varayoc, una jerarquía cívico-religiosa que otorgaba prestigio y autoridad a sus portadores. Anteriormente existieron dos sistemas de varas, hatun y taksa,³ pero en enero de 1970 el sistema hatun fue abandonado. Isbell lo interpreta como un esfuerzo para preservar la estructura corporada y cerrada de la comunidad, frente a las crecientes presiones que la burocracia estatal ejercía sobre los hatun varayoc (Ibíd.: 97).

¿Qué importancia tenía el parentesco?

En tercer lugar, la complementariedad de oposiciones simétricas, llamada yanantin –“entidades iguales en una relación de espejo” (Ibíd.: 113)– que se expresaba en el sistema del parentesco. El parentesco fue también el principio a través del cual se organizaban las actividades productivas.

Finalmente, los comuneros practicaban una economía de subsistencia alrededor de las formas de reciprocidad conocidas en los Andes, el ayni y la minka. Isbell nos cuenta que ella tenía dificultades de persuadir a un carpintero para que le haga una mesa, porque ella no contaba con las relaciones sociales necesarias en una economía que “daba preferencia a deudas sociales sobre el dinero” (Ibíd.: 8).

³ La tarea más importante de los hatun varayoc fue mantener la paz en la comunidad, mientras que los taksa varayoc cumplieron tareas subordinadas como limpiar la plaza del pueblo o imponer multas en caso de daños en sementeras causados por animales (Isbell 1979: 90).

3. La vida social en Chuschi: fiestas y grupos sociales (qalas vs. comuneros)

La comunidad festejaba a catorce santos a lo largo del año, y cada santo “poseía” dos o tres chacras en la zona quichwa. Los rituales más importantes eran la herranza del ganado, un pago ritual que cada familia hacía dos veces al año a los poderosos wamanis; el Yarqa Aspiy o la limpieza ritual de las acequias; y Santa Cruz, la fiesta de la cosecha, realizada durante los primeros días del mes de mayo.

**¿Quiénes eran los comuneros? ¿Quiénes eran los qalas?
¿Cuál era la relación entre ambos?**

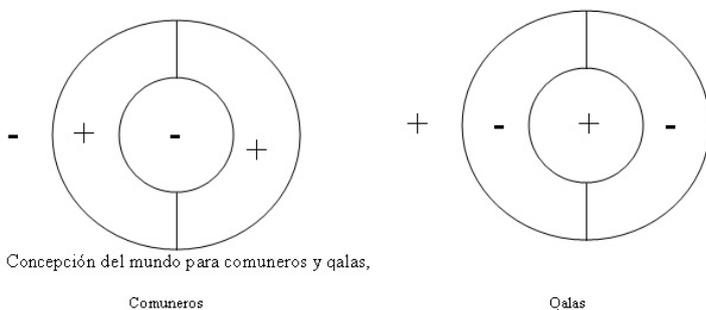
En el plano social, y traspasando la organización comunal, la mayor contradicción existía entre dos grupos sociales: los comuneros, es decir, los miembros de la comunidad que participaban en la jerarquía de prestigio, usaban vestimenta tradicional y hablaban quechua; y los vecinos, o qalas (en quechua: “desnudos” o “pelados”), mestizos bilingües quienes se vestían al estilo occidental y no participaban en la jerarquía comunal. Este grupo, que ocupaba el centro del pueblo, estaba integrado por ocho dueños de tiendas, un agrónomo del gobierno, siete profesores de la escuela primaria, el cura, y los descendientes del primer profesor que llegó a Chuschi tres generaciones antes (Ibíd.: 70). Eran los más ricos en el pueblo y se definían como peruanos más que como chuschinis, participaban en la economía nacional y monopolizaban los cargos de la burocracia estatal. Los chuschinis de hoy los recuerdan como gamonales que abusaban de los comuneros, obligándolos a trabajar gratuitamente en sus chacras.

4. Concepción del mundo para los qalas y los comuneros

**¿Cómo era el mundo para los comuneros? ¿Dónde había penetrado el mundo foráneo?
A diferencia de ello, ¿qué consideraban positivo los qalas en la organización del pueblo?**

Su estructura corporada y cerrada definía la conceptualización del mundo para los chuschinis. Según Isbell, la organización espacial

del pueblo, como fue percibida por los comuneros, era concéntrica: el mundo dominante foráneo había penetrado el centro a través de la iglesia y de la burocracia gubernamental, mientras que los barrios indígenas mantenían su forma de vida tradicional. Tanto el centro como el mundo exterior fueron interpretados como negativos frente a la comunidad. Los qalas tenían la perspectiva opuesta: ellos ocupaban el centro (positivo) del pueblo, orientado hacia el mundo exterior; desde su punto de vista, la comunidad y su organización dual eran negativas.



Concepción del mundo para comuneros y qalas,

Comuneros

Qalas

según Isbell (1978: 61)

4.1. La lucha frente al mundo externo

¿Cómo se protegía la comunidad de Chuschi de las influencias externas?
¿Qué actitud tenían los comuneros?

La misma Isbell relativiza esta imagen un tanto estática de la comunidad, diciendo que “el cambio era la realidad, y la imagen de estabilidad fue una ficción creada por los mismos chuschinós” (Ibíd.: 13). Ya en los años setenta había comenzado una lucha entre la ideología tradicional de los comuneros y los conceptos modernizantes de los migrantes retornados de Lima; y la mayor contradicción fue entre “la ideología de autosuficiencia de los comuneros y presiones crecientes hacia la incorporación cultural y económica a la nación” (Ibíd.: 11).

Sin embargo, “mientras más fuerte las presiones, más intensos son los esfuerzos de los chuschinós para defenderse” (Ibíd.). La comunidad de Chuschi se ha protegido contra las influencias exteriores a través de actividades obligatorias y estandarizadas –es decir, rituales– que mantenían el orden de su sociedad y su cosmología. Los comuneros asumían una conducta sumamente cerrada y negativa frente al mundo externo:

“A lo largo del tiempo, los chuschinós se han encerrado cada vez más, social, económica y simbólicamente, para fortalecer su defensa contra las usurpaciones del mundo externo. Su preocupación principal es preservar su autonomía” (Ibíd.: 217).

5. Cambios en la comunidad: la infraestructura y la tendencia a la urbanización

¿Qué cambios han sucedido en Chuschi luego de treinta años?

Ahora bien, ¿qué queda de esta “comunidad corporativa cerrada”, de este mundo autosuficiente? Pues bien, entre poco y nada. Treinta años, una guerra de por medio, fueron suficientes para romper con esta autonomía y su cosmovisión correspondiente.

Los cambios son evidentes, a primera vista, en la infraestructura del pueblo. Ahora, en Chuschi se puede observar construcciones modernas, entre las cuales destacan la Municipalidad con sus tres pisos, el Colegio Ramón Castilla y la misma Plaza de Armas, construida con losetas coloridas. Cuentan con servicios de agua potable y alumbrado eléctrico. Hay un hotel que acoge a los comerciantes o funcionarios que visitan el pueblo. Los antiguos barrios sólo son recuerdos, ahora el pueblo está dividido por avenidas, siendo las principales 28 de Julio y Ramón Castilla. A través de una antena parabólica se captan varios canales de televisión. Diariamente salen entre cinco y seis microbuses a Ayacucho; una vez por semana viene la empresa Libertadores, directamente de Lima. El viaje

a la capital ya no dura tres días, como cuando Isbell vivía en el pueblo, sino uno solo. La vida nacional ya no es percibida como algo extraño y distante, había un vívido interés por las elecciones del 2001.

Ya no se construyen casas tradicionales con piedra y techo de ichu, porque “son cosas de los viejos”. Construir una casa en estilo tradicional significa demasiado gasto, nos dice nuestro informante, “tienes que reunir una cantidad considerable de piedras, y para el techo es mucho más gasto todavía, tienes que contratar jornaleros para trasladar el ichu, necesitas mucho tiempo y gasto”. Además es peligroso. “Imagínate señor, una casa de ichu con fluido eléctrico, se produce un cortocircuito y me quemó”. Más recomendable es una casa de adobe con techo de calamina o eternit. En el centro del pueblo que, como veremos, ya no es el mundo de los qalas, se encuentran además una docena de casas de material noble, construido al estilo urbano con préstamos del Banco de Materiales.

La tendencia hacia la “urbanización” es un fenómeno común en la sierra ayacuchana, más visible quizás en los pueblos construidos por el Programa de Apoyo al Repoblamiento (PAR) para los desplazados de la guerra. Las casas tienen aspecto urbano y son aglutinadas debido a la insistencia de los retornantes en que sus pueblos sean más “urbanos”. Desde luego, en Chuschi la urbanización es un proceso inconcluso todavía. Cuanto más nos alejamos de la Plaza de Armas, el camino se vuelve más angosto, algunas calles mueren y las casas son pequeñas y usadas en la mayoría de los casos como casa-establo. El material con los cuales están construidas son más rudimentarios, de adobe y piedra, el techo de teja o de paja, en algunos casos de calamina. Algunas casas más lejanas al centro no tienen alumbrado eléctrico.

En las “avenidas” principales de Chuschi funcionan establecimientos de comercio, restaurantes; tiendas de venta de artefactos electrodomésticos, donde se reparan walkman y al mismo tiempo se cambian dólares; bodegas que comparten el espacio con juegos de vídeo; una peluquería presentándose a su público como “Centro de Belleza”. Las tiendas de abarrotes ofrecen, aparte de azúcar, fideos y arroz, también Coca Cola, cerveza y Kola Real, zapatillas y prendas de vestir traídas de Huancayo y

Lima, gorras Reebok a diez Nuevos Soles. “Ahora –nos dice un anciano– hay todo en este pueblo, sólo falta plata para comprar”.

Casi todas las tiendas cuentan con televisor a colores y los días sábados acude el público para ver películas de acción. Según nos comentan, antes pasaron también películas pornográficas, pero la Municipalidad las ha prohibido. Dos tiendas tienen, además, videojuegos donde los niños pueden divertirse con Supermario o Combate Mortal, a 50 céntimos la media hora (hay que reconocer que son muy buenos, difícilmente pierden un juego). Hay cuatro teléfonos públicos, que reciben un promedio de 20 llamadas diarias; eso fue al menos el resultado de un conteo realizado un día sábado entre las 6 y 30 de la mañana y las 5 de la tarde. También hay una emisora local, Radio Los Andes, que en las mañanas y tardes difunde música del lugar y foránea, noticias locales y comerciales para las tiendas.

5.1. Cambios en la estructura social

La estructura social también ha sufrido cambios fundamentales. Primero, ya no hay varayoc. Como vimos, ya en 1970 se había abandonado el sistema de hatun varayoc, pero se mantuvo los taksa varayoc (o “soltero varayoc”, como también era conocido por los comuneros) en el pueblo, y los sallqa varayoc en la puna. Isbell, –o “Juana”, como es recordada en el pueblo– interpreta la desaparición de los hatun varayoc como reacción frente a la dominación foránea de la iglesia y la burocracia distrital, mientras que la conservación de los taksa y de las estructuras sallqa reafirmaría la cosmovisión andina basada en dicotomías como las habidas entre salvaje (sallqa) y civilizado (taksa), entre ganadería y agricultura, entre exterior (salvaje) e interior (civilizado) y entre no miembro (qala) y miembro (comunero) (Isbell 1978: 96/97).

- ¿Qué opinan los jóvenes de los cargos tradicionales?
- ¿Qué opinan los adultos?
- ¿Qué relación hay entre llegar a ser una provincia y la modernización?

Hace dos años, sin embargo, se ha acordado en asamblea comunal dismantelar también los taksa varayoc – las estructuras de la sallqa ya habían desaparecido antes, porque, según nos explica un anciano, “los jóvenes de ahora ya no quieren asumir estos cargos, según ellos es pérdida de tiempo y gastos; nosotros teníamos esta obligación moral. Antes, acabando la escuela tenían que asumir cargos, ahora no hay que perder el tiempo, tienen que ser profesionales”. Sin embargo, también tiene que ver con el anhelo de convertirse en provincia. Chuschi quiere ser provincia, quiere tener más peso en la estructura oficial del estado, y esta estructura, al parecer, para ellos no es compatible con las instituciones tradicionales de una comunidad campesina. “La asamblea ha decidido suspender las autoridades tradicionales porque son antiguas, ya no cabe en estos tiempos tener una autoridad de ese tipo porque vamos a ser provincia, ya no cabía tener envarados”. La provincialización es percibida como paso importante hacia la modernidad, porque “si Chuschi fuera provincia sería de material noble, ordenado, los caminos libres, habría educación, se vestirían modernos como en la provincia de Ayacucho”.

5.2. La desaparición de los qalas

¿Qué consecuencias ha traído la desaparición de los qalas?

Ya no hay qalas tampoco. Algunos fueron victimados por Sendero Luminoso – recuérdese que Chuschi fue el lugar donde se inició su lucha armada con la quema de ánforas en mayo de 1980 –, otros “se han quitado por el problema”. Sus hijos viven en Lima o en otros países, ya no tienen muchos vínculos con el pueblo, aunque de vez en cuando vienen para la fiesta y “toman fotos, como turistas”. Sus casas y tierras las ha comprado la comunidad para construir una casa comunal, o también comuneros individuales. Ya no son los “foráneos” los que viven en el centro del pueblo. Son chuschinos que, de una u otra manera, han juntado suficiente dinero como para comprar o construirse una casa y abrir una tienda. Con la desaparición de los qalas también ha desaparecido la división del mundo en un centro “negativo” y la periferia comunal “positiva”.

5.3. Presencia del ayni y la minka

¿Conoces algún sistema de reciprocidad como el ayni y la minka y/o alguna vez has participado en alguno?

Ayni y minka⁴, los pilares de la reciprocidad andina, se notan cada vez menos. El ayni se da todavía a veces entre familiares y, últimamente, también entre los miembros de las sectas evangélicas que han captado buena parte de la población durante los años de la violencia. La minka, en cambio, ha desaparecido por completo. Antes eran los varayoq los que la convocaban para las obras públicas, ahora es la Municipalidad la que ha asumido muchas de las funciones que antes tenía la comunidad. Se sabe que el municipio tiene su presupuesto y nadie va a trabajar gratuitamente. El jornal ha reemplazado a la reciprocidad, “ahora quieren ganar ya”; Billie Jean Isbell ya no tendría ningún problema para conseguir su mesa.

5.4. Cambios en el calendario festivo

• **¿Qué piensan los jóvenes de las creencias ancestrales?**

Finalmente, ha desaparecido casi por completo el calendario festivo. Santa Cruz ya no se festeja, el Yarqa Aspiy sí porque es necesario limpiar los canales, aunque no tiene el mismo carácter festivo que antes porque los evangélicos participan sólo en la limpieza más no en la fiesta. También la herranza ha sufrido cambios significativos porque los wamanis son cada vez menos poderosos. Algunos – aunque de lejos no todos – de los jóvenes entrevistados manifiestan ya no creer en “estas cosas”, que “un cerro es un cerro, qué va a hacer” y que los que mantienen la costumbre de pagar a los apus⁵ “lo hacen por gusto”. A fines de los años sesenta, Isbell pidió a un grupo de niños que dibujen wamanis y consiguió diseños de hombres acaudaladamente vestidos,

⁴ Ayni y minka son dos formas de trabajo colectivo basados en el principio de la reciprocidad. Su práctica es ancestral, se conoce que fue base fundamental del sistema económico del imperio incaico.

⁵ Los apus son deidades representados por una montaña o cerro sagrado.

de cóndores volando sobre las cumbres o simplemente de cerros y lagunas con una cruz (1978: 59). Nosotros hicimos el mismo pedido a tres niñas (una de ellas evangélica) y conseguimos dibujos de un personaje con cuernos; son demasiado pocos para ser representativos, pero al menos para ellos, el wamani ahora es el diablo.

• *¿Qué fin tienen las festividades?*

Desde comienzos de los ochenta, la fiesta principal en Chuschi es el 28 de Julio. Hace dos años, se acordó juntarla con la Fiesta Patronal del 16 de julio –la Virgen del Carmen– porque la asistencia en esta última había disminuido considerablemente. Para el 28, en cambio, vienen muchos migrantes y los festejos incluyen una maratón, campeonato de fútbol y carrera de ciclismo. También traen grupos musicales y cantantes de Ayacucho o Lima como Juan Pipa o La China María, para cuyos espectáculos se cobran cuatro soles por entrada. Hay concurso de chimaycha, la música tradicional de Chuschi, con premios en efectivo otorgados por la Municipalidad. Es evidente la diferencia entre la manera cómo se festeja ahora y los rituales andinos que, como hemos visto, funcionaban según Isbell como defensa contra el mundo externo. Ahora es mucho más diversión, y hay más libertad para elegir si uno quiere participar o no.



Jóvenes chuschinos

5.5. Chuschi: apertura al cambio

Ahora bien, creo que hemos enumerado suficientes ejemplos como para demostrar que la comunidad de Chuschi ya no es la que fue en los años setenta. Ha dejado de ser una “comunidad corporada cerrada”, si alguna vez lo fue (no quiero entrar aquí en la discusión sobre la construcción de los informes e interpretaciones etnográficas, pero tampoco quiero ocultar mi impresión que el estructuralismo de Isbell esquematizó de sobremanera la organización social del pueblo). La comunidad se ha “abierto”, los círculos que definían el mundo exterior y el centro del pueblo como “negativos” ya no tienen vigencia alguna. Las influencias de afuera no son concebidas como perjudiciales, y muchos aspectos de la cultura andina, tal como han sido presentados por la antropología de los años setenta, se han transformado hasta lo irreconocible.⁶

6. Origen de los Cambios

6.1. El papel de los migrantes

¿Cómo se ve a los migrantes en Chuschi?

En buena parte, los cambios se deben a la influencia de los migrantes, los que no solamente han alterado la estructura social, la conceptualización del espacio y los rituales, como ya había mencionado Isbell (1978, capítulo 8), sino también los gustos y las preferencias. Esta influencia es reconocida, aunque no siempre bien vista. Muchos lugareños se quejan de que los migrantes que vienen para las fiestas son “achorados”, “sobrados”, “liberales”. Vienen “con corte hongo, pantalones medio bolsudos, parecen costales ya”; no obstante, “mis compañeros ya se han comprado pantalones

⁶ Es interesante notar que en la comunidad de Quispillaqta, cuya plaza está a 500 metros de la plaza de Chuschi, se han mantenido muchas de las tradiciones, entre ellas el sistema de varayoc y el uso de ropa de bayeta. Lamentablemente, las limitaciones de tiempo para el presente trabajo no han permitido analizar las causas de estas diferencias y de los conflictos entre Chuschi y Quispillaqta, que se remontan a la época colonial.

⁷ Términos usados en el habla popular para designar a sujetos pretenciosos y autosuficientes.

así, se han hecho cortar así”, o sea “prácticamente ya nos están contagiando” (entrevista con un joven chuschino).

6.2. Los medios de comunicación

¿Qué influencia tienen los medios?

Aparte de los migrantes, la mayor influencia la ejercen los medios de comunicación, más que nada la televisión. Desde el año 1992, Chuschi cuenta con una antena parabólica que les permite captar algunos canales de señal abierta, aunque sólo uno a la vez. Son las autoridades municipales las que deciden cuál de los canales verán los chuschinos. Con excepción de los ancianos, que en su mayoría manifiestan que la televisión no les llama la atención, prácticamente toda la población pasa diariamente algunas horas frente a la pantalla. Los que no tienen su propio televisor, van donde los vecinos o a una de las tiendas en el centro del pueblo.

Las preferencias varían según género y generación. Los varones adultos dicen que más les interesan las noticias (hemos encontrado en varias entrevistas que, al parecer, tienen una predilección para las noticias nefastas: el incendio, el accidente, el asalto), las telenovelas son vistas más por las mujeres: “Pobre Diabla”, “María la del barrio”, “Betty la fea”. Entre los jóvenes, las películas de acción gozan de mayor popularidad. Los días sábado, desde las cuatro de la tarde hasta las siete de la noche, alrededor de 15 personas se aglutinan en las tiendas para ver Rambo o Kickboxer, expresando admiración y bromas en quechua: “Wak Rambuja ñuqa qina kasqa allin qarisu” (“ese Rambo es un buen hombre, fuerte como yo”).

Los niños, a su vez, prefieren el Chavo del Ocho y los dibujos animados: Pokémon, Ranma. A Emilio, de diez años, le gusta Dragon Ball y “quisiera ser como Gohan, porque tiene poderes”. Pero también identifican con facilidad – más que los adultos – a los personajes de las telenovelas; también se apilan en las puertas de las tiendas cuando pasan películas de acción que después repiten en sus juegos.

¿Qué ocasionan los signos y símbolos que se transmiten en los medios de comunicación como la televisión?

• **¿Crees que la televisión cambia la forma de pensar o de ser?**

La proliferación inaudita de los medios de comunicación – los “mediascapes” (Appadurai 1990; 1996) – es uno de los principales responsables para el trastorno de las referencias territoriales de la cultura:

Todo un universo de signos y símbolos difundidos planetariamente por los mass media definen el modo en que millones de personas sienten, piensan, desean, imaginan y actúan. Signos y símbolos que ya no vienen ligados a las peculiaridades históricas, religiosas, étnicas, nacionales o lingüísticas de estas personas, sino que poseen un carácter transterritorializado y, por ello mismo, postradicional (Castro-Gómez y Mendieta 1998: 10).

6.2.1. Más allá de la visión local

Tendencias de este tipo son innegables en Chuschi, al igual que en otras comunidades andinas. Estar “mejor informado” implica ampliar las perspectivas y la posibilidad de situarse a cierta distancia del punto de vista local. Además, ven “cómo está la gente en la ciudad” o pueden imaginarse vidas diferentes, aunque sean ilusorias: “a quién no le gustaría ser como Rambo, manejar esas armas, volar en helicóptero, todo eso, ¿no? Los más realistas quieren ser ingenieros y comprarse carros. Creo que a eso se refiere Appadurai cuando dice que la imaginación “ahora ha adquirido un nuevo poder singular en la vida social” (Appadurai 1996: 53): más personas en más partes del mundo tienen a su disposición un repertorio más amplio de posibles vidas y crean sus propios “mundos imaginados” (Appadurai 1990: 296).⁸

⁸ En su estudio en una comunidad en las alturas de Huanta, al norte de Ayacucho, Lauritsen y Hojer Mathiasen (1999) han demostrado que estos mundos imaginados, como consecuencia de la televisión, son filtrados por contextos y percepciones locales, pues había “un montón de información ‘suelta’, pero los niños (y los adultos) tenían dificultades de poner estos conocimientos en perspectiva y contexto” (Ibíd.: 10). Pero aún así, se ha ampliado la visión sobre las posibilidades que ofrece la vida y, quizás más importante, sobre su lugar en el mundo.

Ezequiel tiene doce años. No conoce ni Huamanga ni Lima. En el futuro, le gustaría ser ingeniero porque ellos ganan plata. Si tuviera plata se compraría un carro, luego viajaría a Lima. Se imagina Lima como un lugar grande, donde hay muchos carros, casas de calamina, de teja, también tienen mar. Le gustaría vivir en Lima, porque es bonito.

Vilca tiene dieciséis años. Ha viajado a Ayacucho, la última vez en abril, se quedó dos semanas, le gustó porque tiene todo. No conoce Lima, es mejor que Huamanga cree, de material noble, bastantes carros. Le gustaría vivir en Lima. Si tuviera plata se compraría cosas, si alcanzara se compraría un carro, viajaría a Lima, luego regresaría si le va mal, de lo contrario se quedaría en Lima.

Edvín tiene diecinueve años. No conoce Lima, pero dice imaginarse cómo es. De igual manera se imagina Estados Unidos como un país más adelantado, ha escuchado que los hombres son grandes, más científicos. Le gustaría progresar, considera que el trabajo se realiza para poder progresar. Asimismo le gustaría tener una profesión (profesor de lenguaje). Escucha las noticias a través de la radio (Radio Programas). Estudiar y progresar, para mantener a su familia son sus metas para el futuro.

6.2.2. Pérdida de certezas culturales: individualismo y nuevos símbolos

¿Qué ocasiona la ampliación de horizontes?

Pero la extensión de los horizontes imaginarios es una condición ambigua, pues implica también la pérdida de certezas culturales (Tomlinson 1999: 115) y una cierta desorientación en un mundo sometido a cambios vertiginosos. Cuando todo lo sólido se desvanece en el aire, la noticia y aún el mundo ficticio de la telenovela ofrecen apoyo:

Quizá la fascinación de las telenovelas [...] y de los noticieros de información que convierten los acontecimientos estructurales en dramas personales o familiares, se asiente no sólo en su espectacularidad morbosa, como suele

decirse, sino en que mantienen la ilusión de que hay sujetos que importan, que sufren o realizan actos extraordinarios” (García Canclini 1999: 63).

Lo mismo podría decirse de los reality shows que cultivan la ilusión de que el individuo sí interesa. Tal vez ésa es la razón por la que Laura Bozzo tenga su público entre ambos sexos y en todas las generaciones. Aunque controvertidas, prevalecen las reacciones positivas: “A mí me gusta, sacan cacho a sus mujeres, le quitó a su marido, eso me gusta” (varón); “pasan de la gente sus problemas, se enamoran, se separan, se reconcilian, todo eso me gusta ver” (chica).⁹ Manifestaciones como estas demuestran no sólo una tendencia hacia la individualización, sino también el hecho que Chuschi ha dejado atrás su pasado ensimismado y ahora forma parte de una sociedad más amplia y compleja, con su particular juego de símbolos:

Las culturas de sociedades pequeñas son de flujos de significados orales, directos. Las culturas de sociedades complejas, por otro lado, ahora utilizan la escritura impresa, radio, teléfonos, telégrafos, fotografía, películas, discos y cassettes, televisión, video, y computadoras. Cada medio... crea a través de su sistema de símbolos sus propias potencialidades y ejerce sus propias limitaciones al manejo de significados en su camino de llegar a la mente, y posiblemente también a los corazones, de la gente (Hannerz 1992: 27).

7. Cambio de patrones de consumo: vestimenta e identidad

¿Qué cambios se han dado en la identidad?

La apertura de la comunidad, así como la influencia de la migración y de los medios de comunicación, han cambiado fundamentalmente los patrones de consumo no sólo a nivel público, como se manifiesta en la infraestructura, en la estructura social o en las fiestas, sino

⁹ Sobre la influencia de la televisión en niños rurales, véase el Informe de Investigación de Rocío Trinidad, ¿Qué aprenden los niños rurales de la televisión? Globalización, socialización y aprendizaje. IEP 2001.

también a nivel personal. Se ha occidentalizado la indumentaria que antes funcionaba como marcador étnico entre qalas y comuneros: “sólo los qalas andaban con zapatos”; “nosotros no conocíamos ropa de los qala”; “antes era vergonzoso usar pantalón de tela y zapatos, porque sólo los qalas podían usar”. Los comuneros usaban ponchos y pantalones de bayeta que ellos mismos confeccionaban. La ropa, entonces, era uno de los “bienes posicionales” que expresaban el estatus social (Featherstone 1995: 22).

Pero “ahora todo el mundo es qala, se visten como ellos”, “la gente ya no quiere usar pantalón de bayeta”. Como nos comenta un joven, “qué dirían mis amigos, me dirían llama, recién bajadito (de la puna)”. Para la juventud, dice, “de moda tiene que ser”, prefieren ropa de marca.¹⁰ Aunque plagiados, Bronco y Lacoste han llegado a la sierra peruana. También el fútbol internacional, porque hemos visto camisetas no sólo de Alianza Lima o de la U, sino también del Newcastle United, donde juega Nolberto Solano. “En situaciones caracterizadas por fuertes transformaciones sociales y económicas, – dicen Wilson y Arias (1995: 7) – por inseguridad social y cultural, por migración y urbanización, los modos cambiantes de vestimenta pueden convertirse en una manera efectiva de demostrar o suprimir, modificar o sellar nuevos reclamos de identidad social por individuos o grupos”.

7.1. Cómo se divierten ahora los jóvenes

Al igual que en la ciudad, los cambios en el consumo se manifiestan también en la diversión. Como dijimos, la música autóctona de Chuschi es la chimaycha, acompañada con el chinlili, un pequeño instrumento parecido a la guitarra. Esta música goza de mucha popularidad todavía en el pueblo, pero sobre todo los jóvenes han ampliado su repertorio y escuchan –en su walkman– también Ronish, Skándalo, Néctar o Armonía 10 como en cualquier otra parte del país. Los niños, a su vez, prefieren grupos juveniles: Joven Sensación o Tornado, cuyos cassettes venden en las tiendas.

¹⁰ Sin embargo, hay diferencias de género en este sentido, porque las mujeres, al menos si no salen del pueblo, usan más su vestimenta tradicional.

Una distracción apreciada por los jóvenes chuschinicos es el Vida Michiy, una fiesta tradicional de cortejo. Jóvenes de ambos sexos se escapan en pequeños grupos hacia la puna para cantar, bailar y beber. De acuerdo con la cosmovisión andina descrita por Isbell, ello sólo podía ocurrir en lugares considerados “salvajes”:

El juego continúa toda la noche, y cuando todos están borrachos tienen relaciones sexuales indiscriminadas. La sallqa salvaje es considerada el lugar apropiado para esta actividad sexual, la que no está permitida en el pueblo civilizado. Parejas jóvenes solteras festejan vida michiy también en el cementerio, otro lugar no civilizado fuera de los límites del pueblo (Isbell 1978: 119).

Esta costumbre se mantiene todavía entre los jóvenes chuschinicos, pero aparte del chinlili ahora llevan también su grabadora: “La costumbre es chimaycha, pero a veces escuchamos otra música. Los jóvenes como nosotros hemos cambiado ya, anteriormente era puro estilo del pueblo, puro chimaycha, pero ahora cuando queremos, escuchamos del norte, Rossy War y estas cosas”. También se ha hecho costumbre hacer vida michiy en una casa abandonada en el pueblo, porque “en la puna hace frío, mucha lluvia”. La conceptualización dual entre “civilizado” y “salvaje”, obviamente ha pasado a un pragmatismo secular.

8. El valor del trabajo

| |
|---|
| ¿Qué importancia tiene el trabajo? |
|---|

La ética de trabajo es otra de las características de la cultura andina que ha sido destacada en los trabajos antropológicos. La baja productividad de la agricultura andina, se ha dicho (Golte 1980), permite la supervivencia sólo aprovechando hasta el máximo la mano de obra disponible, de modo que el trabajo se convierta en el punto central, en la médula de la existencia social, más allá del ámbito netamente económico (Golte 1995, 1997). Ello, a su vez, supone una ética concomitante; de modo que, análoga a la “ética protestante” calvinista (Weber 1981), la ética de

trabajo en el mundo andino penetra todos los aspectos de la vida. Es decir, el trabajo tiene valor propio, es una “actividad cultural, más que una simple actividad económica” (Joyce 1987: 1).

Efectivamente, el trabajo sigue teniendo alta valoración entre la población chusquina; los jóvenes entrevistados manifiestan que el hombre o la mujer de sus sueños tiene que ser “trabajador(a)”. Sin embargo, parece que el trabajo ha perdido al menos parte de sus cualidades transcendentales y espirituales y culmina más bien en el poder adquisitivo y por lo tanto en la capacidad de consumir. “El trabajo es para vivir”, “el trabajo es para comer, alimentarse, vestirse”, “con trabajo se gana plata”.¹¹ Más que un fin en sí, el trabajo parece convertirse más y más en un medio para conseguir otros objetivos. Eso, repetimos, no le quita nada a la alta valoración que el trabajo sigue gozando en el mundo andino y entre los migrantes andinos en las ciudades (Huber 1995, s.f.).

9. Cambios en la cultura

Los cambios culturales en Chuschi, al igual que en otras comunidades andinas, se deben a varios factores, siendo el más importante quizás la mayor intervención del Estado y el avance del mercado. Sin embargo, como hemos visto, su población tampoco está ajena a los impactos de la globalización. Grupos marginados como el campesinado andino “pueden ser en todos los sentidos ‘perdedores’ de la globalización, pero eso no significa que sean excluidos de sus efectos” (Tomlinson 1999: 131). Los cambios que se han producido en este proceso se manifiestan no tanto en la producción –al fin y al cabo su sustento económico sigue siendo, en primer lugar, la tierra– sino en una cultura material y simbólica ecléctica o híbrida, donde los jóvenes veneran tanto (o aún más) a Rambo y Gohan como al apu y los wamanis.

Estos cambios no siempre son bien vistos; muchos ancianos se quejan de la “pérdida de las costumbres” y algunas autoridades tratan de recuperar las prácticas perdidas. Un ejemplo es el Yarqa Aspiy en Chuschi el año pasado:

¹¹ Las citas son de entrevistas con jóvenes chusquinos.

“Yarqa Aspiy es una diversión muy importante para los jóvenes, las autoridades nos hemos puesto de varayog, como los varas anteriores, todas las autoridades, con las vestimentas típicas nos hemos puesto, hemos pasado de varayog de Yarqa Aspiy en setiembre” (entrevista con autoridad).

Es decir, se revive el Yarqa Aspiy como antes, pero como escenificación en un acto de nostalgia, una aclamación de un pasado idealizado.

Marccaraccay es una comunidad campesina en el distrito de Santillana, provincia de Huanta. Después de diez años de desplazamiento debido a la guerra, fue la primera comunidad que retornó de forma organizada en 1994. A pesar de que el pueblo no cuenta con luz eléctrica y recién desde hace pocos años con una trocha carrozable, la experiencia de la migración está presente en el imaginario de sus pobladores. El presidente de la comunidad quiere que sus dos hijos “sean algo en el futuro” y sabe que los cantantes exitosos ganan buena plata. Por eso, y por recomendación de sus familiares que todavía viven en Lima, les ha dado nombres de dos artistas, de los cuales sólo conoce los nombres, mas no ha escuchado su música. Mark Antony de la Cruz Cavalcanti tiene cuatro años, su hermano Mik Yager tiene dos. Su mamá, una mujer que maneja mejor el quechua que el castellano, no tiene idea de quiénes son Marc Anthony y Mick Jagger.



Mark Antony y Mik Yager de la Cruz Cavalcanti con su mamá en Marccaraccay

Por supuesto que se han mantenido muchos elementos de la “cultura andina” en medio de estas transformaciones, fuese el pagapu, la adoración de la Pachamama¹² o aspectos más profanos como el uso de diferentes pisos ecológicos y la misma organización comunal. Pero lo que sí se ha desmoronado (repito: si es que alguna vez ha existido) es la cultura andina como entidad integrada y totalizante, relacionada con un determinado territorio, tal como ha sido presentada por la antropología estructural funcionalista. El mercado y sobre todo su avance desenfrenado en esta época globalizada, la ha relegado al campo de la etnohistoria.

10. Consecuencias de la globalización: nacen nuevas relaciones sociales, más allá del territorio.

Mientras tanto, Chuschi se prepara para la modernidad, y eso implica la pérdida de referentes territoriales. Como dice Giddens (1993: 101), en el contexto premoderno la localidad “es el foco de –y contribuye a– la seguridad ontológica”; predomina el “tiempo reversible”, entendido como una “temporalidad de la repetición” que “está gobernada por la lógica de la repetición, es decir, el pasado como medio de organizar el futuro” (Ibíd.: 102). Esta es la imagen que nos presenta Billie Jean Isbell de la comunidad en los años sesenta. Pero desde entonces, Chuschi ha pasado por un – todavía inconcluso – proceso de “desanclaje”, definido por Giddens como “el ‘despegar’ [de] las relaciones sociales de sus contextos locales de interacción y reestructurarlas en indefinidos intervalos espacio-temporales” (Ibíd.: 32). Las consecuencias, no sólo para los chusquinos sino también para las Ciencias Sociales, son evidentes: tenemos que repensar muchos de nuestros conceptos básicos; según el antropólogo norteamericano Michael Kearney (1996), por ejemplo, la misma

¹² Nombre con el cual se denomina a la “madre tierra”.

categoría ‘campesino’ se ha hecho obsoleta en la historia contemporánea, porque “los principios convencionales de clasificación que definen este tipo social ya no reflejan adecuadamente los campos sociales dentro de los cuales se forman las identidades sociales” (Ibíd.: 136).



Joven chuschino con sombrero típico y camiseta con el logotipo del Newcastle United

El consumo: un espacio de investigación de las culturas rurales

La erosión de obligaciones grupales y de regulaciones normativas que se puede observar en las comunidades andinas, es considerada como una de las principales características de una cultura de consumo (Warde 1997: 21). Obviamente no quiero equiparar Chuschi con las sociedades de consumo occidentales; sin embargo, estoy de acuerdo con Colloreto-Mansfeld cuando dice que

[...] el estudio de comunidades como símbolos y el consumo como acción cultural ha abierto nuevas líneas de investigación en la etnografía moderna. El giro hacia prácticas materiales representa un esfuerzo de ‘trabajar dentro del presente’, de desarrollar conceptos que hacen sentido de un mundo globalmente integrado. En el caso de los pobladores rurales latino-americanos, la pérdida de identidades ocupacionales compartidas y, de hecho, una fragmentación cultural más general, caracterizan este nuevo mundo. En estas circunstancias, el consumo se convierte en un foro inaudito de prácticas comunes (Colloreto-Mansfeld 1999: xii).

Actividad Final

Preguntas de reflexión:

1. Expresa tu opinión sobre:
 - ¿Crees que la vestimenta influye en la identidad?
 - ¿Los jóvenes de ascendencia mapuche de tu generación piensan igual que sus antepasados? ¿Han cambiado las costumbres y creencias del pueblo mapuche? ¿Qué opinas de ello?

2. Comparte a partir de tu experiencia:
 - ¿Cómo son las fiestas del pueblo mapuche?
 - ¿Conoces alguna experiencia del pueblo mapuche semejante al proceso de urbanización suscitado en Chuschi? ¿En qué aspectos?

SOBRE LOS AUTORES

Santiago Alfaro

Estudió Sociología en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha sido consultor de la Comisión Nacional de Cooperación con la UNESCO, para el análisis de la situación del patrimonio inmaterial del Perú. Es autor de una serie de artículos sobre diversidad cultural y política. Actualmente, se desempeña como investigador de la Red Internacional de Estudios Interculturales y como profesor del Departamento de Ciencias Sociales de la PUCP.

Juan Ansión

Doctor en Sociología por la Universidad Católica de Lovaina (UCL). Profesor principal de Antropología y ex Jefe del Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Investiga y enseña sobre temas de cultura andina, interculturalidad, antropología política y antropología de la educación. Entre sus múltiples publicaciones destacan: *Desde el rincón de los muertos. El pensamiento mítico en Ayacucho* (1987); *La escuela en la comunidad campesina* (1989); *Educación intercultural* (1997, con Madeleine Zúñiga); *Educación: la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica* (1998, con otros); *Autoridad en espacios locales. Una mirada desde la antropología* (2000, editor con Alejandro Diez y Luis Mujica); *Desarrollo humado entre el mundo rural y urbano* (2004, coordinador con Javier Iguíñiz); *Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades* (2004, editor con Ana María Villacorta).

María Elena González Plitt

Es psicóloga y Licenciada en Psicología por la Universidad de La Frontera (1989). Obtuvo el grado de Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile (1999). Desde el año 1989,

trabaja en el Departamento de Psicología de la Universidad de La Frontera. En esta institución, ha desempeñado diversos cargos de gestión académica, como el de Directora de Departamento (1993-1994), el de Directora de Docencia (1998-1999), el de Directora General de Estudios y Planificación (1999- 2002) y el de Vicerrectora Académica (2002-2006). Ha desarrollado investigaciones en el ámbito de la Psicología Educativa y Social, entre las que destacan los proyectos FONDECYT, orientados al estudio de variables psicológicas y de su relación con los procesos educativos. Sus publicaciones y presentaciones en congresos internacionales dan cuenta de estas temáticas. Ha sido responsable de variados proyectos de desarrollo institucional y, desde el año 2003, dirige el proyecto RÜPÜ, orientando su trabajo de investigación hacia la temática de la acción afirmativa en población estudiantil indígena.

Luis Mujica Bermúdez

Antropólogo, profesor de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha publicado libros como: *Los valores en jóvenes estudiantes universitarios: el caso de los cashimbos 1997-1 y 1997-2* (1998) y *Poncho y sombrero, alforja y bastón: la iglesia de Cajamarca 1962-1992* (2005). Asimismo, ha escrito artículos como *Aculturación, inculturación e interculturalidad: los supuestos en las relaciones entre “unos” y “otros”* (2002); *¿Runachu kanki icha imataq? (¿Eres gente u otra cosa?). A propósito de la responsabilidad y los otros* (2006); y *“A grandes problemas, pequeñas soluciones”*. *La vida cotidiana en tiempos de la violencia: una respuesta desde las comunidades cristianas* (2006).

Rita Laura Segato

Es profesora del Departamento de Antropología de la Universidad de Brasilia e investigadora de nivel máximo del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas (CNPq). Entre sus publicaciones se encuentran los libros: *Santos e daimones. O politeísmo afro-brasileiro e a tradição arquetipal* (Brasília: EdUnB, 2005); *Las Estructuras Elementales de la Violencia* (Buenos Aires: Prometeo e Universidad Nacional de Quilmes, 2003); *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez* (México: Universidad del Claustro de Sor Juana, 2006); y *La Nación y sus*

otros: raza, etnicidad e diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad (Buenos Aires: Prometeo, 2007). Dirige el grupo de investigación del CNPq sobre Antropología y Derechos Humanos y trabajó, a partir de las interfaces entre esos dos campos, sobre prisiones, violencia de género y la cuestión racial. Es co-autora, con José Jorge de Carvalho, del primer proyecto de reserva de cupos para estudiantes negros en la educación superior, formulado en una universidad brasilera que, después de ser presentado en la Universidad de Brasilia en noviembre de 1999, se transformó en referencia nacional.

Fidel Tubino Arias-Schreiber

Doctor en Filosofía por la Universidad Católica de Lovaina. Es profesor principal del Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú, donde enseña los cursos de Ética y de Derechos Humanos y multiculturalismo en el postgrado en Derechos Humanos de la PUCP. Actualmente, se desempeña como Decano de la Facultad de Estudios Generales Letras y como Coordinador Académico del proyecto regional *Educación ciudadana intercultural para pueblos indígenas de América Latina*. Es coautor de dos libros sobre interculturalidad y derechos de los pueblos indígenas. Ha publicado numerosos artículos sobre modernidad, ciudadanía y diversidad cultural en revistas especializadas de Perú, México, España y Chile.

Marco Villasante Llerena

Master of Sciences con especialidad en Sociología Rural por la Universidad de Wisconsin (Madison, Estados Unidos). Se desempeña como Docente de la Facultad de Ciencias Sociales en el Departamento de Antropología, Arqueología y Sociología de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, donde también es investigador del Instituto de Investigación, Universidad y Región. Fue Director Académico del Programa *Hatum Ñan* en la referida universidad.



Educar en ciudadanía INTERCULTURAL

Desentrañar las múltiples y conflictivas relaciones derivadas de una historia de conquista y dominación, de hegemonía e incompreensión, representa una tarea aún ampliamente pendiente en América Latina. Concebir formas de ciudadanía que reconozcan derechos auténticos para todos y, a la vez, respeten las diferencias entre los pueblos (tanto en sus concepciones del mundo como en lo que toca a sus sensibilidades) es un reto aún mayor. Intentar colaborar con el desarrollo de nuevos ciudadanos interculturales desde el trabajo universitario es, tal vez, la tarea más importante de todas, la más enaltecedora y también la más difícil.

En este libro, de una manera muy inicial y modesta, intentamos abordar este reto triple: dar cuenta de la realidad de la interculturalidad, teorizar sobre ella y proponer una educación ciudadana desde esa perspectiva. El volumen encuentra sus orígenes en un curso sobre Ciudadanía y Liderazgo Intercultural, ofrecido por un equipo de docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú y destinado a estudiantes y docentes tutores de un programa de acción afirmativa promovido por la Fundación Ford en la Universidad de la Frontera (Temuco, Chile), y en la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco (Perú).



**FONDO
EDITORIAL**

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ. 90 AÑOS

ISBN 9972-42-789-7



9 789972 427893