

SISTEMATIZACIONES DE LAS EXPERIENCIAS ANDINAS Y AMAZÓNICAS DE INTERCAMBIO EDUCATIVO EN CIUDADANÍA Y LIDERAZGO INTERCULTURAL

Santiago Alfaro
Pilar Chinchayán
Luis Mujica

Perú - PUCP



FONDO
EDITORIAL

Sistematizaciones de las experiencias andinas y amazónicas de intercambio educativo en ciudadanía y liderazgo intercultural

**Luis Mujica
Santiago Alfaro
Pilar Chinchayán**

Perú - PUCP



**FONDO
EDITORIAL**

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ. 90 AÑOS

Ciudadanía intercultural. Experiencias educativas con pueblos indígenas en América Latina.

Sistematización de las experiencias andinas y amazónicas de intercambio educativo en ciudadanía y liderazgo intercultural.

Proyecto Educación Ciudadana Intercultural para los Pueblos Indígenas de América Latina en contextos de pobreza

Auspiciado por la Fundación Ford

Coordinación:

Juan Ansion

Fidel Tubino

Equipo PUCP:

Ana María Villacorta

Luis Mujica

Santiago Alfaro

Pilar Chinchayán

Roberto Zariquiey

Margarita Osterling

Nila Vigil

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Plaza Francia 1164, Lima 1

feditor@pucp.edu.pe

www.pucp.edu.pe/publicaciones/

©Red Internacional de Estudios Interculturales – RIDEI, 2007

ridei@pucp.edu.pe

www.pucp.edu.pe/invest/ridei/

Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2007-00829

ISBN O.C.: 978-9972-42-790-9

ISBN: 978-9972-42-791-6

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| PRESENTACIÓN | 7 |
| INTRODUCCIÓN | 13 |
| I. LA EXPERIENCIA ANDINA | 17 |
| 1.1. Antecedentes y contexto | 17 |
| 1.1.1. Antecedentes | 17 |
| 1.1.2. Contexto sociocultural | 18 |
| 1.1.3. Las perspectivas de los actores para el intercambio educativo | 20 |
| 1.2. La experiencia de intercambio educativo | 22 |
| 1.2.1. La preparación y definición de los temas | 22 |
| 1.2.2. El desarrollo pedagógico y resultados del intercambio | 25 |
| 1.3. Los aprendizajes del intercambio educativo | 34 |
| 1.3.1. Los temas y contenidos para la ciudadanía intercultural | 35 |
| 1.3.2. Las implicancias metodológicas interculturales | 40 |
| II. LA EXPERIENCIA AMAZÓNICA | 46 |
| 2.1. Antecedentes y contexto | 46 |
| 2.1.1. Antecedentes | 46 |
| 2.1.2. Contexto | 49 |
| 2.2. La experiencia de intercambio educativo | 52 |
| 2.2.1. Esquema general de los cursos-taller | 53 |
| 2.2.2. Reconstrucción del proceso educativo | 54 |
| 2.3. Los aprendizajes del intercambio educativo | 60 |
| 2.3.1. Evaluación general | 60 |
| 2.3.2. Análisis de la experiencia | 62 |
| 2.3.3. Reflexiones finales | 66 |
| III. DESARROLLO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE LOS MATERIALES | 72 |
| 3.1. Definición de la propuesta pedagógica de los materiales: reflexiones iniciales | 72 |
| 3.2. La propuesta pedagógica en el diseño de los materiales | 78 |
| 3.3. Los materiales diseñados | 82 |
| 3.4. Conclusiones | 86 |

PRESENTACIÓN

El proyecto *Educación ciudadana intercultural para pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza* (RIDEI) se inició el año 2004 en cuatro países de nuestro continente: Bolivia, México, Nicaragua y Perú. Posteriormente, en el 2006, se incorporaron Ecuador y Brasil. Se trata de un proyecto de alcance regional que responde a la necesidad de construir ciudadanías indígenas interculturales en contextos pluriculturales y asimétricos como los nuestros.

El proyecto empezó con una fase de investigaciones que nos permitió elaborar simultáneamente estados de la cuestión en torno de las diferentes percepciones y discursos que existían en cada uno de estos países sobre la interculturalidad y la ciudadanía. Asimismo, se hicieron estudios socio-antropológicos exploratorios sobre las variadas y diversas modalidades de exclusión y discriminación -explícitas o soslayadas- que existen en nuestro continente y que bloquean el ejercicio pleno de la ciudadanía por parte de las personas que pertenecen a los pueblos indígenas.

Estas investigaciones y estudios nos permitieron desarrollar un debate serio e informado sobre las diversas maneras de entender la interculturalidad y la ciudadanía, con la finalidad de disponer de mayores elementos de juicio para iniciar la elaboración de materiales educativos pertinentes en educación ciudadana intercultural para líderes indígenas. El poder contrastar las diversas maneras de entender la interculturalidad y la ciudadanía en nuestros países nos permitió identificar nuestras diferencias y percatarnos de “cómo la propia noción de líder y las de ciudadanía e interculturalidad, al margen de las similitudes continentales que podían existir, estaban fuertemente marcadas por las características sociohistóricas particulares de los contextos específicos en los que cada experiencia se llevaba a cabo”.¹ Aprendimos, en otras palabras, que lo que es válido en Bolivia no tiene por qué serlo en México, Nicaragua o Perú y viceversa, y que, sin embargo, tenemos mucho que aprender los unos de los otros.

Esta constatación posibilitó definitivamente el intercambio libre de experiencias e ideas, y nos permitió organizar y realizar, con mayores

¹ Machaca, Guido y Luis Enrique López. El fortalecimiento de liderazgos indígenas para la gestión de la educación intercultural bilingüe en Bolivia. Lima: RIDEI, 2006, p. 37.

elementos de juicio, durante todo el año 2005, talleres de inter-aprendizaje sobre ciudadanía intercultural entre líderes reales y/o potenciales de nuestros pueblos indígenas, y estudiantes y profesores de las universidades concernidas. Estos talleres fueron espacios privilegiados de investigación-acción. Espacios de intercomprensión mutua que nos permitieron, desde los saberes previos de los participantes, construir los contenidos temáticos de los materiales de educación ciudadana intercultural que se han desarrollado en cada país. El proceso ha sido complejo y no siempre hemos logrado nuestros objetivos. Es muy difícil, cuando no imposible, abandonar el lugar de enunciación en el que nos encontramos y dejar de atribuir al otro, concepciones y sentimientos que nos pertenecen. El “otro” habitualmente es una construcción nuestra. ¿Cómo revertir esto? ¿Cómo abrirse a la alteridad cultural, a los saberes de los otros, a sus formas de razonamiento?

El libro que presentamos a continuación es resultado de la sistematización y análisis crítico de los talleres de inter-aprendizaje que se llevaron a cabo con líderes tseltales, tsotsiles y ch’oles en México; dirigentes quechuas, aimaras, guarayos y afrodescendientes, entre otros, en Bolivia; profesores kiwchas y mestizos en Ecuador; dirigentes asháninkas y quechuas en Perú; líderes y profesores makuxi y wapichana en Brasil; y líderes miskitos, ramas, garifunas, creoles y mestizos en Nicaragua.

Estas sistematizaciones, a su vez, nos han permitido construir las metodologías y los contenidos de los materiales sobre educación ciudadana intercultural que cada equipo nacional ha desarrollado. La experiencia mexicana de metodología inductiva intercultural es ilustrativa al respecto. Es preciso reconocer que “en todos los casos, la ida y vuelta entre la oralidad y la escritura, y entre la lengua indígena y el español, abrieron el camino de la intercomprensión y el aprendizaje intercultural.”² El “interaprendizaje” entre educadores indígenas bilingües y facilitadores no indígenas monolingües se logró “a partir de la producción de escritos libres, historias, mapas y dibujos que motivan en los educadores la evocación y el recuerdo de situaciones de la vida real, vía el uso de los lenguajes gráfico, plástico, oral, gestual y narrativo.”³ De manera paralela, en los talleres con los asháninkas de la selva central peruana se evidenció con suma claridad cómo “la recuperación de

² Bertely, María. *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en los Altos, la región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. Lima: RIDEI, 2007, p. 31.

³ *Ibid.*, p. 32.

saberes previos y la socialización de contenidos a partir de la dramatización de sus propias experiencias permitieron un mayor acercamiento entre los participantes y los contenidos.”⁴ En ambos casos, pues, ha sido incorporando en el proceso educativo los diversos lenguajes y las formas culturales propias de elaboración de lo vivido que el aprendizaje intercultural se hizo posible.

A lo largo de los talleres realizados simultáneamente en los países concernidos, los aprendizajes que hemos logrado son incontables. Hemos aprendido así que la interculturalidad como ideal “choca con la cruda realidad de nuestros países, en los cuales existe una relación de dominación política y cultural de grupos de poder sobre los pueblos indígenas y las comunidades étnicas minoritarias.”⁵ Este es un rasgo común en todos los países latinoamericanos. Hemos aprendido también que, por ello, la interculturalidad ha empezado a entenderse “no solamente como la aceptación de la alteridad o la convivencia armónica entre diferentes”,⁶ sino como un proyecto político, a saber, como el acceder al poder, y, sobre todo, como saber compartirlo. El discurso de la interculturalidad en América Latina no plantea un ideal sin asidero en la realidad. Interculturalidad significa, en muchos lugares de nuestro continente, comprarse el pleito de la discriminación y el racismo. Significa asumir –desde la educación formal y no formal– la tarea de deconstruir las relaciones de discriminación para generar espacios de reconocimiento.⁷

Hemos aprendido también que “la ciudadanía entendida como la pertenencia colectiva al Estado y, simultánea y complementariamente, a un grupo sociocultural específico, es una noción que demandan diversos pueblos indígenas.”⁸ Que “el proceso de revitalización y fortalecimiento cultural, o de intraculturalidad, se realiza mejor cuando los sujetos se encuentran con los otros culturalmente diferentes.”⁹ Que la construcción de ciudadanía intercultural es “un proceso de participación activa” que presupone y contribuye a la ampliación de las oportunidades reales de la gente. La pobreza cercena los derechos básicos de las personas, impide

⁴ Mujica, Luis, Santiago Alfaro y Pilar Chinchayán. *Sistematizaciones de las experiencias andinas y amazónicas de intercambio educativo en ciudadanía y liderazgo intercultural*. Lima: RIDEI, 2007, p. 35.

⁵ Castillo, Claribel y Guillermo Mc Lean. *Sistematización de buenas prácticas en materia de Educación ciudadana intercultural para los pueblos indígenas de América Latina en contexto de pobreza*. Lima: RIDEI, 2007, p. 23.

⁶ Machaca Guido y Luis Enrique López. *Op. cit.*, p. 41

⁷ Esta definición de interculturalidad la ha propuesto acertadamente el antropólogo Luis Mujica.

⁸ *Ibid.*, p. 40.

⁹ *Ibid.*, p. 36.

el ejercicio de la ciudadanía legalmente reconocida. Una ciudadanía intercultural bien entendida debe, por ello, “atender los aspectos que limitan las oportunidades para mejorar las condiciones de vida, [...] entre los que están el empobrecimiento [...] y el deterioro del medio ambiente y los recursos naturales debido a una sobre-explotación que origina mayores niveles de pobreza.”¹⁰ La construcción de ciudadanía intercultural no se limita, pues, al reconocimiento y a la valoración de las diferentes culturas, pues, para que esta valoración sea una realidad tangible, es necesario que los injustamente discriminados “participen como ciudadanos en la construcción de la sociedad, interviniendo en los espacios de decisión.”¹¹

Hemos aprendido que la educación en derechos humanos para pueblos indígenas demanda un cambio de paradigma, que las categorías y las taxonomías que están a la base de la educación ciudadana clásica son culturalmente etnocéntricas y que, por lo mismo, no poseen legitimidad intercultural. Hemos aprendido desde la práctica que el peso que se le da en la concepción clásica a los derechos individuales en desmedro de los derechos colectivos es expresión directa del individualismo ilustrado; que debemos lograr expresar, en los contenidos de nuestros materiales educativos, que los derechos individuales sin los derechos colectivos son una formalidad vacía de contenido y que los derechos colectivos sin los derechos individuales pierden su razón de ser.

Hemos aprendido, también, que hay muchas maneras de elaborar las experiencias y de procesar lo vivido; que hay muchas formas válidas de concebir la dignidad humana y que estas concepciones no siempre se tematizan en el lenguaje de los derechos. Además, este trabajo nos ha enseñado que la naturaleza también tiene derechos y que, por tal razón, los derechos no tienen por qué limitarse a los humanos.

En una palabra, hemos aprendido que, si queremos disponer de una concepción no etnocéntrica de los derechos humanos, capaz de ser legitimada culturalmente por una diversidad de culturas, debemos deconstruir nuestra manera de entenderlos a la luz de las concepciones que al respecto poseen nuestras culturas originarias. Reconstruir y renovar nuestra concepción de los derechos desde la recuperación de los saberes previos de la gente. Eso es lo que hemos intentado desde un inicio, pues sabemos que solo de esa

¹⁰ Castillo, Claribel y Guillermo Mc Lean. Op cit., 24.

¹¹ Mujica, Luis, Santiago Alfaro y Pilar Chinchayán. Op cit., p. 18.

manera la educación ciudadana se convierte en una experiencia con sentido. Es tornándose permeable a las culturas como la educación ciudadana puede convertirse en una experiencia significativa.

En esta línea, hemos aprendido que una educación en derechos culturalmente pertinente no puede ser de corte intelectualista. Sin embargo, con frecuencia, hemos partido del supuesto de que “a mayor y mejor conocimiento de los derechos colectivos, hay más posibilidades de ejercer la ciudadanía intercultural. Esta asociación entre conocimiento, ejercicio y eficacia de los derechos es muy común en los trabajos de capacitación sobre derechos.”¹² Esto es un error, pues la educación en derechos es también y, sobre todo, una educación de la sensibilidad. El conocimiento no es de por sí eficaz. Para serlo debe estar integrado a los afectos e incorporado en la identidad de las personas como parte suya. Por ello, el punto de partida de la educación en derechos para pueblos indígenas es el fortalecimiento de la propia identidad, es decir, de la identidad personal, familiar y comunitaria, pues, es sobre ella que se construye la identidad ciudadana y no al revés. Para que las personas sometidas a un proceso de violencia simbólica y de discriminación sistemática puedan auto-reconocerse como ciudadanos con derechos inalienables y como sujetos con capacidad de agencia, deben empezar por fortalecer sus identidades propias.

Para que la educación ciudadana adquiera sentido para nuestros pueblos indígenas debe renovarse en términos de contenidos y en términos de didácticas y metodologías de enseñanza-aprendizaje. En estos menesteres no basta la buena fe. Se necesita, sobre todo, voluntad sostenida y capacidad de escucha. Es necesario abrirse a los saberes de los otros, dejar de aferrarse a los saberes propios, por más universales que nos parezcan. Pero sobre todo, es muy importante dejarse cuestionar por los saberes de los otros. Ese es el comienzo de la interculturalidad auténtica.

Fidel Tubino

¹² Martínez, Alexandra y Sebastián Granda. *El curso de formación ciudadana intercultural en el programa de educación intercultural bilingüe. Análisis y nuevos retos*. Lima: RIDEI, 2007, p. 21.

INTRODUCCIÓN

Durante el 2005, en el marco del proyecto *Educación ciudadana intercultural para pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza*, se diseñó e implementó un conjunto de cursos-taller sobre ciudadanía y liderazgo intercultural con poblaciones de origen indígena de las regiones amazónica y andina del Perú. Entre los objetivos principales de dichos talleres, se puede mencionar la experimentación de metodologías y contenidos para la elaboración posterior de materiales educativos, la contribución a la formación de liderazgos indígenas desde un enfoque intercultural y el establecimiento de relaciones interinstitucionales que permitieran articular los esfuerzos realizados por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) para la construcción de democracias multiculturales con los efectuados por otras instancias de la sociedad civil y el Estado.

Los cursos-taller fueron organizados, en la región amazónica, con jóvenes asháninka y colonos provenientes del Distrito de Río Tambo (Región Junín, selva central) y, en la región andina, con líderes y dirigentes de comunidades y autoridades de municipios rurales de la región del Cusco (sierra sur). Para la planificación y ejecución de las actividades educativas, en el primer caso, se establecieron acuerdos con el Municipio del Distrito de Río Tambo y con el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP); mientras que, en el segundo, con la Casa Campesina y la Asociación *Arariwa*.

Los contextos en los que se realizó la intervención fueron marcadamente distintos. Mientras que en la región amazónica la población asháninka se reconoce como indígena y ha llevado su diferencia cultural a la política a través de la organización de movimientos sociales, en la andina nadie quiere ser denominado como tal, por lo que las reivindicaciones étnicas no forman parte de la agenda pública local. Por lo mismo, las luchas asháninkas por insertarse a la sociedad nacional pasan por la reivindicación de la educación bilingüe intercultural, la participación indígena en los gobiernos locales, la delimitación de sus territorios ancestrales para enfrentar la invasión de colonos andinos y la aplicación del Convenio 169 de la OIT frente al abuso de empresas madereras y petroleras. Los campesinos cuzqueños, por el contrario, tienden a ver a la educación bilingüe intercultural con recelo

debido a que muchos prefieren que sus hijos sepan castellano antes que quechua, su participación en los gobiernos locales no se plantea en términos culturales, demandan la delimitación de tierras y no de territorios, y el Convenio 169 de la OIT no es un instrumento jurídico que conozcan.

Sin embargo, más allá de estas y otras diferencias, en ambas regiones se buscó que los cursos-taller sean espacios de interaprendizaje. Vale decir que, se intentó construir relaciones horizontales con la población, asumiendo que el conocimiento puede ser construido interculturalmente y que la información, las experiencias y los marcos conceptuales científicos pueden ser cuestionados y complementados con los que poseen los asháninkas y campesinos cuzqueños. Más que ir a enseñar verticalmente herramientas teóricas y experiencias ajenas a su realidad, se intentó articular espacios de mutua transferencia y de intercambio de saberes entre los investigadores de la PUCP y los participantes, para, a partir de tales espacios, construir en conjunto el conocimiento. Ello implicó abordar una relación dialéctica entre la realidad y la teoría, entre la práctica y la conceptualización, en la que se asumió que determinados conceptos como *ciudadanía* o *interculturalidad* sólo adquieren validez en cuanto son ajustados a los distintos contextos en los que se buscan aplicar.

Los resultados de la ejecución de este enfoque fueron disímiles. Por ejemplo, la recuperación de saberes propios de los participantes a través de sociodramas, elaboración de dibujos y visualización de videos, entre otros medios permitió reconocer la importancia que tiene la aplicación de este tipo de ejercicios prácticos para involucrar emocional y cognitivamente a los participantes en el proceso pedagógico, ajustar las exposiciones del equipo de la PUCP a la realidad local y crear las condiciones para dialogar en torno a los temas propuestos. Sin embargo, también se hizo evidente la ausencia de una dinámica a través de la cual se pudiera verificar la reapropiación y la asimilación de lo discutido por parte de los jóvenes asháninkas y campesinos cuzqueños.

Como una manera de recuperar lecciones aprendidas se identificarán y evaluarán los criterios teóricos y metodológicos utilizados tanto en los cursos-taller como en los materiales de educación ciudadana intercultural que finalmente se elaboraron. Para ello, el presente documento ha sido dividido en tres partes. En una primera, elaborada por Luis Mujica, se describe y analiza la experiencia andina. Allí, se da cuenta de los contextos sociales y culturales del lugar donde se eligió hacer el intercambio educativo y las perspectivas de los

actores que intervinieron en esta experiencia; se presenta analíticamente en qué consistió el intercambio educativo propiamente dicho; y se señala, a modo de reflexión, los aprendizajes interculturales de la experiencia para el desarrollo de prácticas y políticas educativas más pertinentes a estas poblaciones.

Por otro lado, en una segunda parte, elaborada por Santiago Alfaro, se aborda el caso amazónico. En esta sección se identifican principalmente los procesos sociales que definen los conflictos de identidad sufridos por los jóvenes asháninka a partir de su paso de contextos comunitarios rurales a otros individualistas urbanos para, de esta manera, dar cuenta de los planteamientos teóricos y metodológicos más convenientes a utilizar en futuros trabajos con esta población. Finalmente, en una tercera parte, escrita por Pilar Chinchayán, se aborda el desarrollo de la propuesta pedagógica de los materiales que terminaron realizándose a partir de las lecciones aprendidas en los cursos-taller y de las conclusiones de una investigación interna sobre las prácticas discursivas de los jóvenes asháninkas; asimismo, se sustenta y se describe su contenido teórico y metodológico.

I. LA EXPERIENCIA ANDINA

Runakunawan (Con los quechuas)

1.1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO

1.1.1. Antecedentes

El proyecto *Educación ciudadana intercultural para pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza*, en adelante proyecto RIDEI, se propuso en el 2004 “impulsar el debate serio e informado entre comunidad académica, líderes indígenas, docentes de escuela y representantes de instituciones públicas y privadas que trabajan con pueblos indígenas de América Latina, sobre las formas de exclusión, discriminación y pobreza de estos pueblos y sus posibilidades de inserción ciudadana diferenciada, en una perspectiva intercultural que articule derechos colectivos étnicos con derechos individuales, contribuyendo así al desarrollo de liderazgos en la formación de identidades construidas en el enriquecimiento mutuo con los diferentes”.

La propuesta se hizo teniendo en cuenta que, de una parte, los pueblos indígenas u originarios permanecen aún bajo la lógica colonial, en condiciones de injusticia y desigualdad en un contexto de globalización económica que pretende una homogeneización cultural, política e informativa. De otra parte, constatamos que las políticas de Estado destinadas a atender a las poblaciones indígenas hacían esfuerzos de educación en perspectiva intercultural con la participación de la sociedad civil, pero que, en la práctica, mantenían aún un modelo de Estado monocultural que no tomaba en cuenta la diversidad y las ciudadanías diferenciadas.

Tomando en cuenta esta situación, se consideró que había dos grandes tareas: una teórica y otra práctica. En la parte teórica, se debía revisar críticamente la concepción ilustrada de la ciudadanía vigente en los programas de educación ciudadana para los pueblos indígenas y revisarla desde las propias concepciones de los participantes. En la parte práctica, se requería de los elementos adecuados para emprender caminos de formación y reflexión destinados a construir ciudadanos con derechos diferenciados, con identidades fortalecidas y con acceso a los espacios públicos y a la representación política.

De esta manera, la experiencia buscó contribuir a reducir las brechas entre los discursos y los conceptos que giran alrededor de la interculturalidad y la ciudadanía con la intervención de los actores de la sociedad civil y el Estado: pueblos indígenas, comunidad académica, ONGs e instituciones públicas. Entre las metas esperadas estaban: fortalecer las relaciones entre instituciones académicas y organizaciones indígenas; precisar los temas centrales y fortalecer el debate en torno a los conceptos de interculturalidad y ciudadanía diferenciada; generar espacios para que los líderes de organizaciones indígenas conozcan mejor sus derechos desde una perspectiva intercultural; y promover que los líderes de instituciones privadas y públicas estén mejor informados para contribuir y sostener el proyecto.

Finalmente, para el desarrollo de la experiencia se tomó en cuenta que los pueblos andinos en el Perú no cuentan con un “movimiento indígena” propiamente dicho, porque la adscripción “indígena” no responde a su autodefinición cultural y social, y tampoco existe una relación entre identidad y organización política con motivaciones colectivas. A esto se añade una fragmentación regional en comunidades que en la práctica viven aisladas y paradójicamente relacionadas por conflictos de diverso tipo con larga historia. Desde esta preocupación se debía considerar una educación ciudadana intercultural capaz de apoyar a las organizaciones originarias para una mejor interlocución con las instituciones del Estado y, al mismo tiempo, contribuir al fortalecimiento de prácticas de solidaridad y formas de organización y autoridad para contrarrestar las formas de reproducción de las relaciones de dominación-subordinación presentes en los pueblos y en las organizaciones indígenas.

1.1.2. Contexto sociocultural

La elección del lugar para realizar el intercambio educativo en perspectiva intercultural fue el departamento del Cusco por ser una región quechua hablante y caracterizada históricamente por tener un movimiento campesino, pero también porque contaba con la presencia de organizaciones no gubernamentales trabajando con las organizaciones y las comunidades campesinas.

El Cusco es una región descentralizada, autónoma y articulada al imaginario nacional e internacional por su patrimonio histórico y cultural, pero también por sus recursos mineros y energéticos, y por su biodiversidad.

Cuadro 1

| IDIOMAS | % | |
|--------------------|------|-------|
| | Perú | Cusco |
| Castellano | 79.8 | 34.8 |
| Quechua | 16.5 | 63.2 |
| Aymara | 2.3 | 0.3 |
| Otra lengua nativa | 0.7 | 0.8 |
| Idioma extranjero | 0.2 | 0.1 |
| No especificado | 0.6 | 0.8 |

Una vez definido el espacio para la experiencia, se procedió a la elección de las instituciones que podrían ser las intermediarias para realizar el intercambio educativo: la Casa Campesina y la Asociación *Arariwa*.

1.1.3. Las perspectivas de los actores

Para el intercambio educativo era necesario considerar algunos aspectos en el terreno pedagógico propiamente dicho pero también en las maneras de establecer coordinaciones con otras instituciones. Por ello, es importante resumir las características y la intencionalidad de los actores en el intercambio.

a) *El Equipo RIDEI de la PUCP*

El Equipo RIDEI está conformado por dos educadoras, un filósofo, dos antropólogos, dos lingüistas y dos sociólogos; cuatro personas del equipo son mujeres y cinco son varones. Todos se han formado en la PUCP y tienen responsabilidades en el campo de la docencia, la investigación y la administración. La constitución del equipo pasó por diversas etapas y se consolidó para fines de la aplicación del proyecto de formación en las dos zonas seleccionadas (Satipo y Cusco). Es importante mencionar aquí el intento de promover un trabajo multidisciplinario; cada miembro del equipo asumió responsabilidades correspondientes a su especialización profesional pero también responsabilidades colectivas que respondían a acuerdos establecidos en consenso. La dedicación de cada uno de sus miembros al trabajo fue aproximadamente el tercio de un tiempo completo.

El Equipo RIDEI ha tenido reuniones periódicas para estudiar, reflexionar, planificar y ejecutar las actividades, así como para evaluar y elaborar las conclusiones de la experiencia educativa. La orientación del proyecto apuntaba a conocer mejor el sentido de la interculturalidad con el objetivo de incidir a mediano plazo en la elaboración de materiales que contribuyeran a la formación de líderes campesinos y profesionales desde una perspectiva intercultural. Desde el inicio se tomó conciencia de que la experiencia era un reto y de que se requería ensayar no sólo el contenido de los temas sino también el tratamiento de los mismos en diálogo con las instituciones que fungían de intermediarios en el Cusco.

b) Los participantes

El primer curso-taller se realizó el 27 y 28 de junio de 2005 con cuarenta (40) líderes o dirigentes campesinos en ejercicio, 30 varones y 10 mujeres, quienes formaban parte de un programa de formación de líderes de la Casa Campesina. Los dirigentes provenían de diversas zonas del Cusco, se desempeñaban en algún cargo y muchos de ellos habían sido elegidos por sus comunidades para participar en dicho programa de formación. El marco en el que se dio el curso-taller estaba establecido de antemano y, en conversaciones con los encargados del programa, elaboramos una propuesta que buscaba recoger las necesidades y las demandas de las organizaciones indígenas participantes.

El segundo curso-taller se realizó en Urubamba el 19 y 20 de enero de 2006, con la participación de 14 personas, 4 varones y 10 mujeres. El taller fue organizado expresamente en coordinación con *Arariwa*, que logró convocar a 3 autoridades municipales, 5 líderes de comunidades campesinas y 3 dirigentes sociales. Los participantes provenían de las zonas de Canas, Acomayo, Chincheros, Calca y Urubamba. A este grupo, se sumaron 2 promotores y una asesora, profesionales de la Asociación.

² Por un lado, la Casa Campesina “Domingo Cabrera Lartaún” (CC), la Asociación *Arariwa* y COINCIDE institución que coordina diversas organizaciones no gubernamentales de desarrollo de la región del Cusco.

1.2. LA EXPERIENCIA DE INTERCAMBIO EDUCATIVO

En esta parte, presentamos dos dimensiones de la experiencia formativa: la preparación y la definición de los temas y contenidos, y el desarrollo pedagógico y el resultado de la experiencia.

1.2.1. Preparación y definición de los temas

La preparación del curso-taller implicó definir los objetivos, los temas pertinentes y las estrategias adecuadas para su ejecución, como la coordinación con facilitadores quechua-hablantes para llevar a cabo las acciones del taller propiamente dicho.

a) La definición temática para los talleres con los campesinos

a1) Primer taller

El objetivo fue lograr que los participantes reconozcan los rasgos que caracterizan su identidad colectiva y diferencien y relacionen el sentido e importancia de los derechos individuales y colectivos, asumiendo el enfoque intercultural como construcción de relaciones con otras culturas en perspectiva del ejercicio de la ciudadanía. Para esto se propuso una estrategia metodológica basada en la definición de temas y actividades siguientes:

Primer tema: “Identidad e interculturalidad”. Para el desarrollo de este tema se propuso sustentar algunas ideas fuerza:

- La identidad es múltiple y cambiante en el tiempo, se construye en relación y por la influencia de las personas y las circunstancias.
- Las identidades personales y colectivas se configuran en torno a aspectos comunes y corren el riesgo de ser estereotipadas y absolutizadas.
- La interculturalidad es una forma de establecer relaciones entre pueblos y culturas, y apuesta por comprender las condiciones reales y proponer las maneras de transformar las situaciones de exclusión y dominación; y por promover otras maneras de comportarse que muestren actitudes de apertura, aceptación y respeto entre unos y otros.
- La interculturalidad implica desarrollar una actitud crítica respecto de lo que se percibe de otras culturas y conocer los

mecanismos de rechazo, exclusión y discriminación entre unos y otros.

En las actividades, los participantes realizaron las siguientes acciones:

- a) Presentación de las concepciones de sí mismos, de su familia y su comunidad;
- b) Expresión de las vivencias y comportamientos en su comunidad, fuera de ella y cuando regresan de la ciudad;
- c) Valoración de lo que les gusta o no de su comunidad y de la ciudad, y reconocimiento de la existencia de situaciones de exclusión y discriminación;
- d) Intercambio de experiencias con cooperantes extranjeros que participan en la ejecución de proyectos de desarrollo en las comunidades campesinas, para conocer sus costumbres y sus prácticas productivas.

Los indicadores para esta parte fueron los siguientes:

- Los participantes debían describir y establecer comparaciones entre su identidad personal y colectiva, y señalar experiencias de discriminación y rechazo experimentados.
- Los participantes debían escuchar y argumentar con claridad ideas, opiniones y observaciones críticas sobre la vida en las comunidades y en la ciudad.
- Los participantes debían expresar interrogantes e inquietudes sobre las implicancias de la interculturalidad en la vida del campesino.

Segundo tema: “Ciudadanía e interculturalidad”. Las ideas fuerza fueron:

- Los derechos humanos y los derechos de los pueblos indígenas son realidades históricas que han sido construidas a través de luchas sociales protagonizadas por los pueblos, y necesitan ser garantizadas y promovidas a nivel regional, nacional e internacional;
- El reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas se debe promover sin vulnerar los derechos fundamentales de los otros y creando espacios para la participación de los pueblos indígenas en la perspectiva del reconocimiento de sus derechos.

Las actividades orientaban a los participantes a:

- a) Expresar sus vivencias de vulneración de derechos en las relaciones con las instituciones públicas en el ámbito judicial;
- b) Clasificar los derechos distinguiendo los de la comunidad y los de las personas (*runas*), así como los más y menos importantes, y expresar algunas ideas en torno a los derechos individuales y colectivos; y
- c) Realizar dramatizaciones sobre las estrategias que aplican o que podrían aplicar para ejercer la ciudadanía en el reclamo y la búsqueda de reconocimiento de los derechos de una comunidad sin vulnerar los derechos de los demás.

Los indicadores para esta parte fueron:

- Los participantes hacen un listado de derechos que consideran que son vulnerados en su relación con instituciones y personas de la sociedad civil y el Estado.
- Los participantes clasifican los derechos que corresponden a la comunidad y a las personas (*runas*); y argumentan críticamente con relación a las acciones que realizan por el reconocimiento de dichos derechos.

a2) Segundo taller

Los objetivos del segundo curso-taller, con autoridades de municipios rurales y dirigentes campesinos y sociales, eran los siguientes:

- Identificar las necesidades de las comunidades que el Estado debe reconocer como derechos.
- Reflexionar sobre la importancia del uso del quechua en espacios públicos y sobre sus implicancias en la consecución de otros derechos.
- Informar sobre la existencia del Convenio 169 de la OIT como herramienta jurídica que posibilita la defensa de sus derechos ante el Estado.
- Analizar el rol de los líderes comunales como interlocutores ante el Estado, presentando las necesidades de sus comunidades y defendiendo sus derechos.

Para lograr estos objetivos, los participantes realizaron las siguientes actividades:

- Presentación de los problemas y potencialidades de sus comunidades.

- Intercambio de opiniones en torno a la vulneración de sus derechos como problema y la relación que establecen con el Estado.
- Debate en torno a su autodenominación como pueblo indígena.
- Lectura y comentario colectivo del Convenio 169 de la OIT.
- Elaboración de ejemplos para su aplicación en la realidad local, regional y nacional.
- Intercambio de opiniones sobre el rol de los líderes comunales en la defensa de los derechos de las comunidades campesinas.

Los indicadores fueron:

- Los participantes elaboran un listado de necesidades de las comunidades campesinas argumentando su importancia con precisión y claridad en las ideas.
- Los participantes relacionan los hechos observados en un video sobre acceso a la justicia por campesinos quechuas con su experiencia personal y comunal, y vinculan sus necesidades con los derechos de sus pueblos.
- Los participantes expresan que el ejercicio ciudadano a través de la participación constituye un elemento clave para la defensa de los derechos de sus comunidades ante el Estado.
- Los participantes demuestran apertura al reconocimiento de su identidad como indígenas, proponen interrogantes con relación a la información presentada y plantean ejemplos de aplicación del contenido del Convenio 169.

1.2.2. El desarrollo pedagógico y los resultados del intercambio

En este punto queremos mostrar el desarrollo pedagógico para luego hacer una reflexión sobre el conjunto del intercambio educativo. Para esto, repasamos brevemente los dos talleres e incluimos algunos comentarios y valoraciones sobre el proceso.

a) Resultados del curso-taller con los líderes campesinos

a1) Primer taller

El primer curso-taller realizado con los líderes campesinos en la Casa Campesina se hizo en dos grupos de veinte (20) personas y con la asistencia de un facilitador local de habla quechua y uno del equipo RIDEI. Es importante recordar que el taller se realizó en el contexto de un programa de formación y capacitación para líderes campesinos

de la Casa Campesina, bajo la modalidad de internado de dos días. En el taller, la facilitación se hizo en quechua y en castellano.

El tema *Identidad e interculturalidad* permitió encontrar respuestas en dos direcciones. La primera consistió en ver cómo se construye una identidad individual y colectiva, y la segunda, en determinar cómo se relaciona esta identidad con la del que es diferente. Es importante resaltar aquí que los términos quechuas empleados surgen como acuerdos a partir del debate realizado con los participantes. Para los líderes campesinos, la identidad (*kikin kayninchis* = lo que somos)³ parecía ser un concepto relativamente “conocido” y para expresar su significado se valían de elementos que hacían referencia al “haber vivido” o haber tenido una “experiencia” en las diversas dimensiones de la vida. Estos aspectos están en la memoria histórica y mítica que es producto de lo que se ha aprendido a lo largo de la vida individual y colectiva. Esto, por supuesto, implicaba incorporar cosas nuevas a su bagaje, las mismas que han contribuido al cambio de su propia identificación. Se puede decir, por ello, que la identidad está conformada por elementos tradicionales y modernos.

Los participantes son conscientes de que las comunidades viven en extrema pobreza (*waqcha kay*) y que mucha gente aún no sabe escribir y leer o no tiene una educación formal completa; además viven en medio de muchos conflictos internos e intercomunales, que crean problemas y enemistades, y producen gran tristeza (*sinchi llaki*); y, por otro lado, no cuentan con reconocimiento por parte del Estado. Pero también saben que tienen una gran biodiversidad, un medio ambiental complejo y conocimientos diversos que se expresan en maneras de organización y en la realización de actividades comunales.

La identidad está también sujeta a cambios (*tikray*) y a modificaciones en el tiempo y en las relaciones con los otros. Los participantes reconocen cambios en varios niveles, por ejemplo, el cambio en los animales de “chusco” a “mejorado” y de medio de uso a medio de cambio (*el cuy es plata*). Perciben las transformaciones en las personas, de chusco a mejorado (*chusco runamanta mejorasqa*

³ El término quechua *kikin kayninchis* está formado por tres términos: *kikin* (la mismidad), *kaynin* (lo que es) *chis* (nosotros), cuya traducción o interpretación aproximada nos lleva a decir que es “aquello que es lo que somos o nos hace ser”, siempre en términos de relación con los otros.

runaman), de irresponsables a responsables, de “liso” (violento e ignorante) a “humilde” (tolerante y educado). En suma, la identidad es un conjunto de rasgos que forman parte de un modo de ser y cuyo cambio se experimenta de modo cualitativo.

Ahora bien, los factores que originan el cambio están en el campo del intercambio, es decir, están en el hecho de conocer otras experiencias, viajar a otros lugares y conocer cosas nuevas (asesoría técnicas, inversión y capacitación). El esquema siguiente (cuadro 2) grafica de manera tentativa en qué consisten las identidades y los factores que propician el cambio.

Cuadro 2

| ÑAUPAQ (antes) | TIKRACHIQ (lo que hace cambiar) | KUNAN (ahora) |
|----------------------------|---------------------------------------|------------------|
| Chuscomanta | Conocimiento, técnica, mercado | Mejorasqaman |
| Manan responsable | Conciencia, experiencia, conocimiento | Responsableman |
| Manan puntual | Participación, experiencia, estudio | Puntual runa |
| Lisomanta | Conciencia, palabra de Dios | Humilde kayman |
| Manan allin kausaymanta | Viajes, experiencias, conocimiento | Allin kausayman |

Las identidades se forman por la presencia de lo diferente y por el intercambio con lo diverso. La oportunidad de intercambiar con personas extranjeras (por ejemplo, europeos) en torno a las percepciones de la vida, la producción y la celebración permitió tomar conciencia sobre las desigualdades en las culturas y las formas de trato diferenciado, pero también las discriminaciones que existen en otras partes del mundo. El intercambio en el campo de la vida es un mecanismo que permite conocer cosas nuevas de los otros y motiva a valorar lo que es propio. El ser *huq kay* o ser diferente es una manera de mostrar que somos otro respecto de uno y, al mismo tiempo, somos lo mismo que el otro, en la medida en que, por semejanza o por analogía, formamos parte de la misma naturaleza a la que se puede remitir para intercambiar.

El sentido de la identidad intercultural (*kikin kayninchis huqkunawan*), es decir, ser nosotros mismos con los otros, es una relación social que se da en múltiples esferas que afectan tanto las identidades de unos

como las de los otros y viceversa; la interculturalidad es una realidad de hecho y en permanente cambio, en tanto hay un conocimiento mutuo (*riqsinakuy*) ya que no es posible vivir aislados y autárquicos. La experiencia de la interculturalidad de hecho 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 como la lengua y los saberes o la aceptación de algunos rasgos que son menos importantes como su folklore y sus formas de organización.

Los participantes saben que tener una identidad implica fortalecer una manera de ser (*runa kayninchis*) en relación con los otros, es decir, “lo que somos nosotros con los otros” (*kikinkayninchik huqkunawan*). No es posible construir la identidad al margen de las relaciones con los otros y esto se sustenta en la inviolabilidad de que “somos”. No es posible construir la identidad al margen de las relaciones con los otros y éstas se sustentan en la inviolabilidad de lo que “se es o somos” (*kikinkayninchis*), tal como uno se autodefine. Los participantes, sin embargo, tienen conciencia de que ese “ser lo que se es” está discriminado “por todos lados” y se expresa, por ejemplo, en tener miedo de hablar el quechua frente a una autoridad y no lograr la justicia.

Aunque la distinción de los derechos individuales y colectivos sea una ocupación académica, los líderes señalaron que los derechos están relacionados a las tierras, a la educación de los hijos, a tener una familia, a una organización y a poder acceder a la justicia. La conciencia de los derechos está ligada a aquello que los hace ser gente (*runa kay*), poder hacer (*ruway*), tener lo necesario (*kapuy*) y sentirse (*sintiy*)⁴ como personas. Los derechos, en todo caso, están relacionados a vivir tranquilos, a tener buena alimentación y salud, a tener un nombre, a conservar sus costumbres, a la integridad física, que incluye el descansar, a opinar, decidir y hablar en su idioma, a su religión y a la capacitación. Por otro lado, los participantes también son conscientes de que violar los derechos es atentar contra la integridad no solo de un individuo sino de la familia y la comunidad; por ejemplo, cuando un ladrón se lleva algún bien afecta la seguridad, la integridad y la tranquilidad personal, familiar y comunal.

⁴ Este término, por ejemplo, es castellano pero ha sido quechuzado. En quechua *sentir* se dice *kuyay* y se usa, por ejemplo, como *kuyakuni* para decir *sentir un cosquilleo*. Pero para decir que uno siente tristeza debe decir *llakikuy*.

Todos estos temas fueron valorados de manera satisfactoria por los participantes.⁵ Los participantes consideraron que los objetivos del taller se habrían cumplido casi en su totalidad y lo que les llamó más la atención fue el tema de los derechos colectivos e individuales, y afirman que ahora conocen mejor acerca de sus derechos como el de “aprender a reclamar el quechua”. Sin embargo, uno de los problemas mencionados por los participantes fue el uso del idioma durante la presentación de los temas. La facilitación en “quechua” fue más valorada que las intervenciones en “castellano”. Los participantes subrayaron, empero, el esfuerzo por establecer una comunicación (traducción y discurso) en los dos idiomas y valoraron la presentación del equipo por la “habilidad y conocimiento”. La comunicación en castellano generó algunas observaciones como aquello que alguien dijo: “a veces yo fallo y tengo miedo” y “no entiendo castellano; yo hablo quechua” o “estoy aprendiendo todavía, poco a poco aprenderé”, materia que requiere seguir siendo investigada. Los participantes, en suma, valoraron la facilitación “en castellano y en quechua” y los intentos de los facilitadores del equipo por comunicarse en quechua, lo que habría creado cierta cercanía y empatía.

a2) Segundo taller

El segundo taller, que se realizó en Urubamba en coordinación con la Asociación *Arariwa*, tuvo un proceso diferente a los anteriores y también sus resultados variaron notablemente. Logró recoger las percepciones que los dirigentes tienen de las necesidades y las potencialidades de sus pueblos, con el propósito de defenderlas y potenciarlas leyendo el Convenio 169 de la OIT.

La importancia de conocer los problemas y las potencialidades de las poblaciones desde la óptica de los dirigentes o líderes sociales fue sumamente importante en tanto se podía visualizar el alcance de dicha óptica. En primer lugar, los líderes señalaron que los problemas más importantes son los relacionados a la salud y la contaminación del medio ambiente por las empresas extractoras; a esto se suman la percepción de pobreza por la poca producción, la desocupación, los problemas de infraestructura vial o de riego, la inadecuada formación en el campo educativo y las dificultades legales y políticas para el uso de los recursos

⁵ Aquí incluimos las valoraciones del taller; la información procede de la evaluación que la Casa Campesina suele hacer a los participantes después de cada actividad educativa.

naturales. En segundo lugar, los líderes reconocieron que también tienen potencialidades como los recursos culturales que podrían ser explotados turísticamente, la agrobiodiversidad y los recursos naturales (agua, suelos, plantas, minas, cuencas); también reconocieron como potencialidades la tecnología o las técnicas tradicionales de producción, así como aspectos de las identidades humanas como sus costumbres y valores.

Los líderes saben perfectamente que los derechos de sus pueblos están siendo vulnerados pero no siempre identifican a los responsables de los atropellos y las violaciones. Los derechos más vulnerados están en el campo de la salud y el saneamiento medio ambiental, así como en el educativo. Las responsabilidades de las “violaciones”, según los participantes, son compartidas por “todos” y recaen en mayor medida en el gobierno y en las instituciones públicas que “no oyen”, en las empresas extranjeras que no velan ni atienden debidamente los acuerdos establecidos, en las ONGs, aunque en menor medida, y también en el “pueblo”, porque no tiene educación ni capacidad para reclamar ni hacer propuestas. Sin embargo, la constatación de las potencialidades con las cuales cuentan los pobladores, así como los problemas de los cuales son conscientes, implica, de algún modo, que tenían las posibilidades de resolverlos y de propiciar el desarrollo de su identidad como *runa kay* o *llaqta kay*.

Entonces, se planteó la necesidad de leer y comentar en grupos el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que podía defender y promover los derechos de los líderes. Pero ¿cuál es la identidad desde donde se debía hacer dicha lectura? El convenio está dirigido a pueblos indígenas y tribales pero los participantes del taller no se identificaron con los términos y más bien los rechazaron acremente, ya que los consideraban como insultos y les recordaba la dominación y marginación desde la época de la colonia. Esta constatación llevó a preguntarse: ¿Quiénes somos? ¿Cuál es nuestra identidad?

Las respuestas, en primer lugar, apuntaban a considerar una identidad adscrita a una región con potencialidades “materiales” o recursos naturales e históricos que podrían ser explotables mediante el turismo. En segundo lugar, la identidad estaba ligada algunas potencialidades que podrían afirmar la calidad de ser personas y comunidades (*runa kay* y *llaqta kay*) en tanto que se consideraban ser poseedores de un conocimiento (*yachay*) y la posibilidad de comunicar su mundo en su propia lengua (*rimay*).

Los participantes eran conscientes de que no podían eliminar la identidad de ser *runas*, es decir, la de ser descendientes de los “incas” y también de los “españoles” (por ejemplo por los apellidos), 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 *runas* envuelve la calidad del “ser humano”, en genérico, pero también el ser “gente” con calidades particulares. El *runa kay* 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 engloba el ser comunidad de *runas* y, por lo tanto, les da la posibilidad de llamarse así mismos *quechuas*, identidad que probablemente está en proceso de construcción.

Sin embargo, para leer el Convenio 169 se necesitaba precisar desde que “identidad” se estaba posicionado y con qué potencialidades se debía contar para reclamar el reconocimiento de sus derechos estipulados en el nivel jurídico. De hecho, para seguir leyendo el Convenio los participantes propusieron cambiar el “nombre” y que en lugar de indígenas proponían ser “pueblos quechuas” o “pueblos descendientes de los incas” o incluso “asociación de productores agropecuarios” o “comunidad campesina”. ¿Qué razones para rechazar el término e identificarse de diferente manera? Tres palabras sintetizan por qué los líderes no aceptan y más bien rechazan el término *indígena* como aquello que los identifica como *runa* o *llaqta*: la humillación (*saruchasqa*), el miedo (*manchakuy*) y la vergüenza (*p'inqakuy*). En primer lugar, el término *indígena* está ligado a una experiencia histórica de dominación y humillación por parte de grupos sociales poderosos; en segundo lugar, está asociado a las experiencias de exclusión estructural que producen un temor al poder establecido; finalmente, remite a la experiencia de sentirse disminuido y no ser reconocido por la sociedad. En suma, ser indígena era sinónimo de pobreza, ignorancia y atraso. Ver cuadro 3.

Cuadro 3

| IDENTIDAD AFIRMADA | | IDENTIDAD RECHAZADA | |
|-----------------------|------------------------|--------------------------|-----------------|
| Runa o quechua | Con recursos naturales | Saruchasqa (humillación) | Indígena |
| | Yachay (conocimientos) | Manchakuy (miedo) | |
| | Rimay (interlocutor) | P'enqakuy (vergüenza) | |

Por ello, la identidad no sólo debía reconocer que eran “dueños” de los recursos naturales y culturales que podrían ser explotados turísticamente, sino definir aquello que los presentara como sujetos sociales frente al Estado y a la legislación internacional. La lectura directa del Convenio por los dirigentes, después de este debate, ha sido uno de los procedimientos más importantes del interaprendizaje de aquella experiencia. Los participantes reconocieron que sus problemas y muchas de sus expectativas políticas estaban contemplados en el Convenio 169.

En suma, los dirigentes podían leer el Convenio pero no necesariamente aceptaban el término *indígena* como una una etiqueta que englobe diferentes identificaciones y preferían denominarse “pueblo quechua” o “runa”, es decir, simplemente “gente”. Estas posibilidades estaban acompañadas con frases como: “si no conocemos nuestros derechos nunca seremos ciudadanos”, “tenemos que luchar por el reconocimiento de nuestros derechos”, “para ser líderes, que reconocemos nuestros derechos, tenemos que valorar nuestras potencialidades”. Los derechos, para las autoridades y líderes sociales, lejos de ser un elemento teórico, son una finalidad y un medio para la práctica política y la construcción de una ciudadanía diferenciada.

c) La cuestión metodológica y procedimental

En este punto queremos señalar los aspectos más saltantes de la cuestión pedagógica. El intercambio educativo fue planteado *ad experimentum* y aquí reside su limitación y su riqueza en la medida que ha permitido poner a prueba las ideas teóricas y ensayar los elementos metodológicos y estilos pedagógicos de manera multidisciplinaria y complementaria.

En primer lugar, la preparación minuciosa de los guiones permitió desarrollar sin interrupciones los talleres. Para esto, precisar las ideas fuerza permitió sostener el tratamiento de los temas y evitar la dispersión innecesaria. Del mismo modo, el uso flexible de los materiales necesarios permitió el desarrollo de los talleres sin contratiempos.

En segundo lugar, las dinámicas de trabajo permitieron circular informaciones, agilizar las intervenciones y el debate, y elaborar propuestas a partir de la experiencia de los participantes en general. La presentación del conjunto de informaciones, aunque eran consideradas

como básicas por el equipo, no lo eran necesariamente para los participantes de los talleres. Las intervenciones y los debates fueron espacios de prueba para los participantes y los facilitadores, y de aprendizajes sobre determinados aspectos del tema para todos. Los líderes encontraron en los talleres alguna oportunidad para tomar e incorporar en su bagaje personal aquello que consideraban como importante para resolver los problemas de sus comunidades.

En tercer lugar, resultó sumamente importante que las autoridades y dirigentes campesinos en Urubamba tomaran contacto directo con la mayor parte de los artículos del Convenio 169 de la OIT. A pesar de que había dificultades con algunas palabras del texto, los dirigentes o autoridades encontraron altamente provechoso leer el convenio e interpretarlo a partir de sus “intereses” y “necesidades”.

En cuarto lugar, el rol de las preguntas ha sido clave para el desarrollo del taller. Tenían la misión de motivar el desarrollo del tema; construir y elaborar representaciones de sus identidades; indagar las causas y las secuelas de los hechos; y cuestionar lo que parecía obvio y algunas “seguridades” o costumbres que parecían “naturales”. Aquí resumimos una de las secuencias utilizadas en uno de los talleres. Ver Cuadro 4.

Cuadro 4

| SECUENCIA METODOLÓGICA |
|---|
| 1. Motivación. Se propone una pregunta desencadenante para el diálogo relacionada con hechos de la experiencia. La pregunta se hace después de la presentación de un video o relato de un caso de la vida real. |
| 2. Trabajo grupal. Los participantes forman grupos según un criterio local, sectorial o gremial e intercambian opiniones con relación a la pregunta propuesta. |
| 3. Plenaria. Cada grupo presenta sus conclusiones fundamentando las opiniones vertidas. |
| 4. Síntesis. El facilitador acuerda con los participantes algunas categorías globales que incluyen la totalidad de aspectos abordados por los grupos. |
| 5. Valoración. El facilitador plantea interrogantes encaminadas a que los participantes planteen juicios de valor sobre la realidad expuesta (ejemplo: ¿quién es el más responsable de los hechos de la contaminación del medio ambiente? ¿Por qué?). |

De esta secuencia se puede deducir que es importante considerar en el proceso de los aprendizajes el debate entre los participantes y el facilitador. Este aspecto constituye uno de los ejes centrales de la metodología empleada con las autoridades y los líderes; el diálogo es posible por el interés que los participantes mostraron en el tema, que facilitó las intervenciones y la profundidad en la discusión. Es igualmente importante la empatía entre el facilitador y los participantes en la medida en que permite elaborar de manera conjunta los resúmenes como la síntesis final.

En quinto lugar, se puede considerar como un acierto el haber abordado el significado del título del Convenio como punto de partida para “engancharse” afectivamente con los derechos de los pueblos indígenas. La lectura del Convenio buscando ejemplos de la experiencia concreta como dirigentes o autoridades no solo contribuyó a su comprensión, sino que permitió elaborar preguntas sobre su identidad como “pueblos indígenas”, sobre sus derechos y sobre si pueden ser consultados o no para explotar sus recursos.

Finalmente, el rol de los facilitadores ha sido el de establecer relaciones entre los participantes, vinculando las diversas informaciones que se presentan en el diálogo, precisando los conceptos vertidos en la conversación y manejando el sentido del humor necesario para vincular dichos elementos. El apoyo de los facilitadores locales fue importante no sólo por la experiencia y el conocimiento de la localidad, sino también por el interés que tenían en el tema.

1.3. LOS APRENDIZAJES DEL INTERCAMBIO EDUCATIVO

Los intercambios educativos pretendían acercarnos al mundo de los líderes campesinos y sociales para tener un mayor conocimiento acerca de sus expectativas, creencias, sentimientos e ideas, y para poder confrontarlos con nuestros quehaceres académicos. Durante ese acercamiento notamos que el “otro”, como autoridad, dirigente o líder campesino, es una realidad compleja y es capaz de establecer intercambios dialógicos. A pesar de las limitaciones que presentaban los temas, los contenidos, el idioma, los lenguajes y las metodologías empleados, aquella experiencia produjo un

conjunto de aprendizajes para nuestros fines. Sin duda, ahora a la distancia, se puede decir que los intercambios han sido espacios privilegiados para conocer mejor al otro, así como su espacio social y cultural diverso y múltiple, y que nos ha hecho descubrir que es posible la interculturalidad.

En esta parte queremos recoger sintéticamente los elementos que creemos que pueden ser útiles para pensar y construir una ciudadanía intercultural con la participación de los “pueblos indígenas” o “quechuas”. Aquí desarrollamos algunos puntos alrededor de los temas y contenidos, y de las implicancias metodológicas extraídas de la experiencia.

1.3.1. Los temas y contenidos para la ciudadanía intercultural

a) El sujeto y las identidades

Los intercambios educativos han permitido visualizar un conjunto de sujetos sociales con diversos niveles de participación e incidencia en el medio local y regional del Cusco. Por un lado, los líderes son personas y representantes de comunidades y organizaciones campesinas con sendas preocupaciones sociales y políticas, y dotados de un conjunto de habilidades y cualidades personales que les permite desempeñarse con solvencia en sus roles de representación. Por otro lado, los profesionales que desarrollan actividades con las diversas organizaciones son personas con alta sensibilidad social y sus acciones responden, sobre todo, a los requerimientos de las instituciones para las que trabajan. Finalmente, las ONGs con las que establecimos un vínculo de cooperación son instituciones que tienen una influencia notable en los diversos lugares donde desempeñan actividades, tanto en el campo del desarrollo económico productivo como en la formación de conciencia ciudadana.

Del mismo modo, los dirigentes campesinos describen y representan a un pueblo “interesado” en tener mejores condiciones y recursos para vivir mejor. Sin embargo, los talleres nos han mostrado una situación en la que los líderes no se identifican ni aceptan que su pueblo sea denominado como “indígena”. Este hecho indica que los pobladores aún con una historia, viviendo en una región y con un idioma común no tienen conciencia de que pueden ser considerados como “sujetos” de los derechos estipulados en el Convenio 169 de la OIT. Las razones podrían

obedecer a dos problemas centrales: a) a un sistema de discriminación, marginación y exclusión social aceptado y promovido socialmente; y b) a un relativo aislamiento y fragmentación local por una suerte de comunalismo entre los campesinos.

Se ha visto con claridad que 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 está asociado a sentimientos de atraso, pobreza y marginación. Aunque estas valoraciones provengan del mundo externo de las comunidades, obedece a un conjunto de relaciones jerarquizadas que también se reproducen en el seno de las comunidades. Los líderes mismos usan el término *indígena* para señalar a los habitantes de las provincias altas a quienes consideran como “inferiores”.

A la discriminación histórica y estructural se suma la fragmentación social en la medida que no se consideran a sí mismos como miembros de “un solo pueblo”, antes bien, prefieren considerarse como comunidades locales, regidos por la lógica de la familia o el ayllu. La fragmentación social que está condicionada geográfica e históricamente no es un óbice para las comunidades, que se mantienen activas promoviendo competencias entre las que están “arriba” (*puna runa*) y las que están “abajo” (*llaqta runa*).

En este contexto, dejar de ser “indígena” es, para muchos, sinónimo de dejar de ser pobres y discriminados. Para evitar la discriminación o exclusión, 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 el de “productores”, “asociaciones de productores” o “micro empresarios” con el propósito de mostrar una adecuación a los tiempos, valiéndose de sus habilidades, y de “entrar” en el mercado, tratando de salir de las condiciones desventajosas y denigrantes.

Los dirigentes valoran sus recursos (naturales e históricos) y sus expresiones culturales, e incluso consideran que pueden ser comercializados y al mismo tiempo ser presentados como parte de su identidad. Se puede decir que muchas de aquellas identificaciones andinas están siendo convertidas en “valor de cambio” y dejando de

tener exclusivamente la connotación de “valor de uso”; vale decir, que muchos de sus elementos culturales y, sobre todo, folklóricos están siendo modificados para ser productos de mercado.

Estas actitudes pueden ser vistas como una suerte de invisibilización de su identidad y pertenencia étnica; pero también es cierto que en un contexto de globalización los dirigentes quieren redefinir su identidad como “*runa y llaqta kay*”, y de este modo tratar de mantener su memoria, es decir, su pertenencia a una comunidad con historia y a una sociedad mayor que está en cambio y en transformación.

A partir de estas constataciones se debe mantener una pregunta para seguir proponiendo una ciudadanía intercultural: ¿cómo construir la igualdad y la valoración de la diversidad en una sociedad discriminadora? La respuesta, sin duda, debe pasar necesariamente por el reconocimiento de las diferencias y, al mismo tiempo, afirmando y defendiendo la dignidad de las personas de las diferentes culturas, pero también haciendo que participen como ciudadanos en la construcción de la sociedad y en los espacios de decisión.

El factor étnico es la base que permanece y se mantiene estable ante los cambios. Las características físicas no cambian, lo que se modifican son las identificaciones, las pertenencias a lugares o grupos, y las maneras de estructurar y organizar la sociedad. Hay que tener en cuenta que el racismo se sustenta en la creencia de que existen “razas” (identidades basadas en determinados rasgos físicos o fenotipos) y que existen unas que son superiores y otras inferiores. Por ello, todo proceso de lucha contra el racismo no trata de “blanquear” las facciones, pigmentaciones, etc., sino de deconstruir el sistema que reproduce aquellas creencias de superioridad “natural” de unos sobre otros y proponer reconocimientos de la diversidad y la igualdad de los seres humanos. Hacer frente a las formas de discriminación está en el terreno ideológico y político, y este proceso debe estar acompañado por la práctica de la justicia y la equidad.

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” o, incluso, buscando amigos “extranjeros”. Sin embargo, estas nuevas identificaciones no logran disminuir las relaciones de discriminación que existen en la sociedad.

Los dirigentes han mostrado que van dando valor y sentido a lo que “hacen”, a lo que “tienen” y que “pueden” modificar (*tikrachi*) tanto la naturaleza, las cosas, los bienes como las relaciones sociales. El cambio observado en sus animales, de “chusco a mejorado”, es producto de la educación, pero también el cambio es experimentado en las personas y se piensa que proviene de nuevas experiencias y de la adquisición de bienes y conocimientos. Sin embargo, nos hemos percatado de que la educación por sí sola no resuelve el racismo y la discriminación; antes bien, puede tender a reproducirlos, pues los que se vuelven más “educados” pueden seguir igualmente discriminando a los “no educados”.

La pregunta en este punto es: ¿qué tipo de educación es la que debe ayudar a quebrar el “círculo vicioso” de la discriminación? Un sistema formal que está construido para el ascenso basado en la “selección natural” de los hábiles sin permitir la participación de todos en condiciones de igualdad puede atentar directamente contra la posibilidad de buscar ciudadanos diferenciados. El trasfondo de la discriminación, por lo tanto, está en la creencia de que no solo hay naturalmente seres superiores e inferiores sino de que esta situación puede llegar a normalizarse o volverse natural.

Muchos aspectos que son considerados desde afuera, como la falta de identidad o la poca autoestima entre los campesinos, son consecuencia de la marginación, la discriminación social y la desigualdad que es permitida y propiciada por un modelo de Estado monocultural. Lo cierto es que las identidades de los campesinos están en un proceso de definiciones y se van transformando con la finalidad de dejar de ser discriminados y, a la vez, ser reconocidos e incluidos por la sociedad. Los dirigentes han expresado con claridad que ellos no quieren ser “indígenas” en tanto este término significa humillación, miedo y vergüenza, pero podrían llamarse “pueblo quechua” en la medida en que sean reconocidos sus derechos, sus bienes y sus capacidades.

b) Los derechos y el poder

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 habitantes de los Andes deben dejar de ser considerados como víctimas y, más bien, deben ser sujetos sociales y políticos que busquen cambios en su vida y en su organización. La importancia de la interculturalidad como proyecto pasa por la defensa de los derechos de los comuneros porque hablan quechua, viven en ayllus o comunidades y son también peruanos.

Los talleres han indicado con claridad que los pobladores tienen una marca de dolor e ignominia y que se preguntaban “qué derechos no han sido violados” durante la violencia política en el país y a lo largo de su vida. La historia de las violaciones de los derechos humanos es una afrenta a la vida y a la organización del mundo andino y que permite recordar que los campesinos no son aún considerados como personas.

Aquí se debe resaltar que las autoridades y los dirigentes participantes tienen conciencia de que pertenecen a un lugar histórico, social y culturalmente importante y que son propietarios de un conjunto de recursos naturales e históricos, pero también son poseedores de saberes (*yachay*) que les han permitido no solo sobrevivir durante mucho tiempo, enfrentando las condiciones climáticas y geográficas, sino también los retos que provienen del mundo moderno.

En la perspectiva intercultural se busca el cambio social a partir de los derechos y no solo la comprensión de las realidades culturales. El cambio social implica la transformación de los espacios de representación y de acción: el Estado y sus instituciones. Las leyes deben proteger a las personas que son “indígenas” o “pueblos” y que son pobladores de tierras con recursos y con gente que contribuye con bienes y riquezas, ahora como campesinos, como productores o como micro empresarios locales.

Los dirigentes han mostrado que sus pueblos están dando los pasos necesarios para dejar de ser discriminados, pero no cuentan con los elementos o instrumentos adecuados para la defensa y la promoción de sus derechos. En esta perspectiva, la difusión del Convenio 169

de la OIT podría convertirse en un medio para desarrollar liderazgos comunales y locales, y de esta manera contribuir a buscar nexos importantes para formar un movimiento social integrador en el nivel regional. Que exista una legislación internacional como el Convenio 169 que reconoce derechos a los pueblos “indígenas” tiene ventajas y puede ser un instrumento muy importante para postular la formación de un “estado multicultural”.

c) Los liderazgos y los movimientos

¿Qué significa en esta perspectiva el liderazgo intercultural? No tenemos muchos elementos sobre este punto, sin embargo, algunas notas dan una pauta sustancial para pensar el camino de dicho liderazgo. En primer término, los dirigentes son personas con un alto grado de conocimiento local y regional. Conocen y saben enfrentar el mundo que los rodea y tratan de ser embajadores en un mundo globalizado y, al mismo tiempo, buscan el reconocimiento y la defensa de los derechos como “*runa y llaqta kay*”. En segundo término, los participantes nos han mostrado que no tienen los instrumentos adecuados para emprender un proceso social de larga envergadura. Los condicionamientos geográficos y económicos no son los escollos más importantes, sino la fragmentación y el sentido localista de las comunidades y el sistema social que discrimina.

1.3.2. Las implicancias metodológicas interculturales

a) La comunicación y los lenguajes

Para que haya interculturalidad se requiere al menos de dos sujetos abiertos a un mutuo conocimiento y al cambio. Los intercambios educativos han sido espacios en los que se ha logrado cierto “conocimiento” pero no han sido necesariamente el espacio donde “nos” hayamos hecho conocer por los otros. En todo caso, si se tuviera que pensar en otros intercambios educativos no se debería dejar de lado el método dialógico, el desarrollo del debate y la elaboración de una agenda para dicho diálogo.

¿Qué importancia tiene la lengua en los intercambios educativos? En los intercambios hemos visto que existen “barreras lingüísticas” entre

los dirigentes y los facilitadores, pero también entre los diversos actores que han intervenido en la experiencia. Sin embargo, la principal “barrera lingüística” que hemos visto es aquella que se establece políticamente y que mantiene la diglosia como un fenómeno natural, es decir aquella mentalidad y práctica que cree que hay idiomas superiores a otros y que bajo este pretexto ejerce un poder real y excluyente.

El quechua, en parte, está relegado al terreno “privado-comunal” de las familias o las comunidades y es rechazado en el campo “público-estatal” por parte de muchas autoridades y también por la resistencia en el uso por parte de los ciudadanos. En cierto sentido el uso del quechua es vergonzante en muchos espacios y se percibe como ineficaz.

Los esfuerzos de comunicación realizados en los intercambios educativos no fueron del todo fluidos; tanto la “traducción simultánea” de un idioma al otro como las “aclaraciones” por los “traductores”, que mediatizaban la comunicación, generaron interpretaciones cuyos resultados finales no son del todo claros. Aunque los dirigentes apreciaban mucho que los talleres se hayan realizado en quechua, los comportamientos y las actitudes de todos los participantes seguían marcando distancias entre los grupos participantes. Esto nos dice que los intercambios educativos no sólo se dan en la dimensión cognitiva sino también en la afectiva, la que es mediatizada por el trato interpersonal.

Al parecer en las relaciones interculturales no es el uso del quechua lo que está en cuestión sino su “eficacia” en las actividades públicas. El sentido de la eficacia está relacionado al uso que se le da para comunicar su propio mundo, conocer lo que se tiene como derechos, salir del círculo de la discriminación y la exclusión, y ampliar y enriquecer el léxico y los significados contruidos dialógicamente. Nos damos cuenta de que ningún idioma es completo, por ello es preciso el encuentro con otras culturas para enriquecer la propia lengua. Los participantes valoraron el uso del quechua para la comunicación asociado al conocimiento de aquello que los podría hacer más “runa o llaqta kay”.

Los dirigentes durante los intercambios educativos participaban indistintamente en quechua y en castellano. También se usaba el quechua como un envoltorio para transmitir “mensajes empaquetados” a modo de definiciones previamente elaboradas. Los participantes

escribían en castellano y “traducían” constantemente al quechua lo que se “entendía”, por ejemplo, por democracia, democracia participativa y democracia representativa, derechos, identidad, interculturalidad.

Si queremos pensar en una interculturalidad como proyecto educativo y político se debe tener en cuenta que el problema no consiste en si se debe hablar en quechua o en castellano para comunicarse; la cuestión de fondo es que la población tiene “miedo de hablar” con el otro porque éste (como institución o como Estado) no “escucha” y no reconoce a los campesinos como interlocutores válidos. Esta imposibilidad se sentencian en un frase simple: “*manam kanchu comprensión*” (no hay comprensión). El dirigente no usa su idioma natal porque piensa que es de “segundo nivel” y que produce vergüenza y miedo, y, como no quiere ser humillado, usa el “castellano” que tampoco conoce bien. Es obvio que el quechua sirve para organizar y mantener una identidad privado-comunal pero su uso en el espacio externo conlleva riesgo y peligro, porque causa desconfianza y temor. Esta situación puede ser revertida en la medida en que el uso del idioma esté acompañado de la defensa de sus derechos (*runa kay*) y de la posibilidad de elaborar sus propias propuestas.

Al parecer el castellano se usa porque se piensa que hay pocas cosas que “aprender” en quechua. El castellano está asociado a las ciencias y a la política, y el quechua aún está más confinado al campo folklórico y lúdico.⁶

b) El debate y la construcción de sentido

En este punto queremos subrayar lo concerniente a la agenda intercultural: los derechos. Un aspecto que no podemos dejar de mencionar es que la interculturalidad implica saber el idioma del otro. Así como el quechua-hablante hace el esfuerzo (con todos los problemas que implica en términos diglósicos) para entender y penetrar en la cultura del otro, desde nuestra perspectiva debería también existir la exigencia de hablar el idioma del otro como

⁶ Los ensayos de la CVR de escuchar a las víctimas de la violencia en quechua y usar términos como *Yuyanapaq* o *Hatun willakuy* podrían dar pie para exigir el uso oficial del quechua en el campo educativo y político. El quechua puede ser un vehículo para hacer memoria política.

requisito elemental para la práctica intercultural. El lenguaje juega el rol de la comunicación pero también el de dar sentido a la práctica de los interlocutores a través del debate.

Los intercambios realizados con la mediación de los dos idiomas en simultáneo han servido para establecer un tipo de relación que permitía afirmar las identidades, acceder al conocimiento de los otros y tener la satisfacción de saber que uno puede conocer del otro. Esto indica que la interculturalidad como proyecto debiera seguir generando los espacios necesarios para dar significado y sentido no solo a los términos que se emplean en los intercambios, sino para construir los temas que están en debate a partir de las necesidades de los sujetos interlocutores. Que se hable mezclando quechua y castellano no constituye un problema, el problema mayor es la sordera institucionalizada de la sociedad y del Estado, y la incapacidad de escuchar lo que es diferente y entablar un debate prolongado y serio. Como van las cosas, el castellano seguirá sirviendo para corregir al quechua mientras no se tenga claro cuáles son los temas de la agenda del debate. Pues, la dominación se expresa también en el uso del idioma; el Estado “impone” en castellano y lo hace mediante la escuela y la academia, en general, porque probablemente sigue pensando que los otros son como minusválidos mentales o seres de segundo nivel.

La discusión debe ser colocada como elemento básico de la interculturalidad. Por ejemplo, el término *tikray* tiene como acepción común el de “voltear”. Algunos dirigentes afirmaban que “voltear” una hoja de papel es *tikray*. Sin embargo, discutiendo con los mismos dirigentes se mencionaba que el *tikray* no solo es un resultado sino es también un proceso que afecta a diversas dimensiones de la vida de las personas y de las comunidades. De hecho, no solo cambian (*tikray*) los animales de “chuscos a mejorados”, sino también lo hacen las personas y las identidades. Aquí es importante resaltar no solo el resultado de las conversaciones sino la importancia del debate para la construcción de un significado o de una acepción diferente. Podemos dejar constancia de que es posible aprender colectivamente en la medida en que se pueda dialogar, discutir y argumentar teniendo como base que los otros son siempre capaces de dar nuevos significados a los referentes que se emplean en las comunicaciones. En última instancia, los significados son diferentes para los interlocutores.

Los intercambios nos han mostrado que la interculturalidad pasa por la comunicación como una manera del intercambio. No se trata de transmitir un conjunto de conceptos tipo catecismo, sino de dialogar en base a temas de interés común. No tenemos la certeza de que los temas desarrollados eran del interés de los participantes -sabiendo que el encuentro se desarrollaba en un contexto muy preciso-, pero de lo que podemos estar seguros es que los debates podrían orientar la vida de los *runas* y la nuestra.

El lenguaje puede ser visto desde distintas funciones: la de permitir comunicar conocimientos y elaborar significados. Pero también hemos aprendido que ningún lenguaje es completo. Durante los intercambios educativos hemos visto que no hay un solo lenguaje, hay muchos: el castellano, los quechuas, el quechua-castellanizado, el castellano-quechuzado, etc.

c) Los medios y mediaciones

La interculturalidad como proyecto, finalmente, implica también considerar las conductas y los comportamientos, es decir las relaciones interpersonales, el trato entre dirigentes y facilitadores, y no sólo el tratamiento del tema. El espacio de formación debe ser el espacio del debate, este es el instrumento más poderoso para la construcción de nuevos saberes comunes entre los que interactúan. No se trata de enseñar sobre la identidad, los derechos, la democracia, el liderazgo y la interculturalidad, sino de discutir (dialogar) sobre el sentido y el significado de las relaciones sociales e institucionales, partiendo de los aportes y experiencias locales, regionales e institucionales. La construcción de la ciudadanía, en términos políticos, implica construir prestigio y también poder.

Hasta el momento sabemos que la concepción comunitarista de las reciprocidades en el mundo andino, al parecer, no permite distinguir lo individual de lo colectivo, así como los derechos de los deberes. Este aspecto es un punto neurálgico para repensar los procesos educativos en perspectiva intercultural.

Los dirigentes saben que son gente (*runa*) y un pueblo-nación (*llaqta*), pero no un movimiento social y que sus relaciones con el Estado son

muchas veces clientelistas. Los dirigentes estuvieron interesados en reconsiderar su condición y su identidad cuando comenzaron a leer directamente los artículos del Convenio 169. Las preguntas aclaratorias venían desde sus intereses individuales, de búsqueda de prestigio pero también de deseo de acceder a los beneficios de la modernidad. La lectura del Convenio es también un reto a la identidad de los pobladores quechuas de los Andes. No se trata de “ser indígena” sino de tener derechos.

Finalmente, hay que hacer notar que la interculturalidad como proyecto debe pensar que los procesos sociales se construyen cuando las partes son requeridas para participar en la elaboración de proyectos; en la actualidad sólo escasas veces son invitados para intervenir en la ejecución de los programas de manera activa. En una palabra, las poblaciones siguen siendo objeto de impacto de los proyectos de desarrollo y no sujetos con capacidades de interlocución y decisión.

Siendo el tema del Estado un punto muy importante en la referencia educativa y práctica de los participantes no constituye, en la práctica, un eje de referencia central para repensar la organización de la sociedad. Sin embargo, existe una preocupación por cambiar las condiciones de la población a partir de las formas de inserción en el campo y por promover el desarrollo desde una perspectiva técnico-instrumental.

II. LA EXPERIENCIA AMAZÓNICA

“Somos indígenas pero sin educación no valemos nada”: Los jóvenes asháninka del Distrito de Río Tambo y las tensiones de la interculturalidad

2.1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO

2.1.1. Antecedentes

En el caso amazónico, realizamos un curso-taller de investigación-acción con pobladores asháninkas del Distrito de Río Tambo, ubicado en la provincia de Satipo, Departamento de Junín. La selección de esta zona se realizó por dos razones: una de rango histórico y otra coyuntural. La de rango histórico está asociada a las recomendaciones que hiciera al Estado y a la sociedad peruana, la Comisión de la Verdad y Reconciliación con motivo de su evaluación de lo sucedido en el conflicto armado interno que sacudió el país entre 1980 y el 2000. Según su Informe Final, el Perú debía ingresar a un periodo de reconciliación, es decir, a “un proceso de restablecimiento y refundación de los vínculos fundamentales entre peruanos” (2004: 411), orientado a la “edificación de un país que se reconozca positivamente como multiétnico, pluricultural y multilingüe”(2004: 465).

En este proceso, la Selva Central y, en particular, el Distrito de Río Tambo ocupan un rol protagónico ya que allí se desarrolló uno de los principales escenarios del conflicto. Por su ubicación, colindante a través del Río Ene con Ayacucho (epicentro del conflicto) y relativamente cercana a Lima por carretera, esta región tuvo un carácter estratégico para las organizaciones subversivas (PCP-Sendero Luminoso y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru-MRTA) al ser usada como refugio y proyección hacia la capital.

UBICACIÓN DEL DISTRITO DE RÍO TAMBO



Dado que allí mismo habitan desde tiempos ancestrales los asháninkas, estos sufrieron con especial intensidad las consecuencias del accionar subversivo. Las investigaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2004: 126) concluyeron que cerca de 10.000 asháninkas fueron desplazados forzosamente en los valles del Ene, Tambo y Perené, 6.000 fallecieron y/o desaparecieron, entre 30 y 40 de sus comunidades fueron completamente arrasadas y alrededor de 5.000 estuvieron cautivos por el PCP-Sendero Luminoso (PCP-SL). Si consideramos que sumaban cerca de 50 mil en 1993 (según los datos del censo de ese año), durante el período del conflicto armado interno el 20% de los asháninkas tuvo que migrar, el 10% perdió la vida y otro 10%, la libertad. Es por ello que para la CVR, este fue el único caso con rasgos de genocidio desarrollado durante el conflicto armado interno.

La intensidad de la violencia vivida allí y la necesidad de revertir sus consecuencias dentro del horizonte de la reconciliación fue, entonces, el primer antecedente tomado en cuenta para elegir al distrito de Río Tambo como población objetivo de nuestro trabajo. Sin embargo, también existió otro de orden coyuntural que coadyuvó a tomar esta decisión: la posibilidad de insertar el curso-taller dentro del proyecto *Formación intercultural y ciudadanía de jóvenes asháninkas del Distrito de Río Tambo-Selva Central* que desde hace dos años viene desarrollando el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP) en coordinación con el Municipio del Distrito de Río Tambo.

Teniendo en cuenta la dificultad que tienen de ser profesionales y el reto de convertirse en una nueva generación de líderes postconflicto, el proyecto ha venido buscando promover el ingreso y la permanencia de los jóvenes asháninkas y colonos del distrito de Río Tambo en la Educación Superior, además de formarlos como líderes desde un enfoque intercultural. Para ello, el CAAAP ha organizado una academia pre-universitaria en su local de la ciudad de La Merced (provincia de Chanchamayo, Departamento de Junín) y el Municipio ha implementado un albergue en la ciudad de Satipo. En el primero, los jóvenes que fueron seleccionados por sus respectivas comunidades para integrar el Proyecto se alojan, alimentan y reciben clases de nivelación académica dirigidas a permitirles afrontar los exámenes de ingreso de los centros de estudio a los que decidieron postular. En el segundo, quienes lograron ingresar a las universidades e institutos tecnológicos con sede en Satipo se alojan, alimentan y llevan allí una serie de cursos sobre liderazgo e interculturalidad impartidos por el personal del CAAAP.

De esta manera, a la vez de contribuir al enriquecimiento de la profesionalización y el liderazgo de los jóvenes asháninkas y colonos, a través del ofrecimiento de un curso-taller en formación ciudadana desde un enfoque intercultural, el intervenir en el desarrollo de este proyecto también nos permitía la posibilidad de probar la pertinencia de los contenidos y métodos que luego se incluyeron en los materiales del proyecto *Ciudadanía intercultural para pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza*.

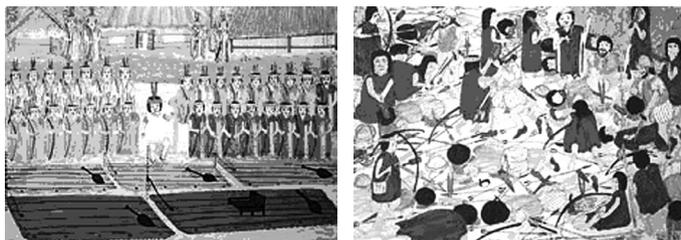
Además, el establecimiento de una alianza con dos importantes instituciones abría la posibilidad de realizar futuras acciones en conjunto, compatibilizando intereses y potencializando sinergias. El perfil de cada una de ellas reforzaba esta idea. El CAAAP es una ONG que trabaja en la Amazonía desde 1974. Aquél año, los 9 Obispos de la Amazonía Peruana lo crearon con la intención de mejorar la calidad de vida de la población marginada de la selva, especialmente de los indígenas amazónicos.

Asimismo, el cuadro se completa con la presencia de Santiago Contoricón en la alcaldía del Municipio de Río Tambo. Él fue un importante líder asháninka que logró su legitimidad participando en los Comités de Autodefensa que lucharon contra el PCP-Sendero Luminoso. Su presencia en un cargo público es una excepción para la realidad peruana porque aquí son contados los indígenas que llegan a acceder a cuotas de poder estatal. Por ello, apoyar su gestión también se volvió un aliciente para situar nuestro trabajo en esta región.

Dicho esto, para ubicar estos antecedentes dentro de un contexto mayor, a continuación se detallaran las características del pueblo asháninka, el desarrollo histórico de su integración a la sociedad nacional y el proceso de violencia vivido entre 1980-2000, así como la situación socioeconómica actual del Distrito de Río Tambo.

2.1.2. Contexto

Desde la época pre-hispánica, los asháninka han mantenido relaciones conflictivas y de intercambio con el resto de sociedades que han ocupado el territorio peruano. Los incas y luego los españoles en innumerables ocasiones trataron de dominarlos. Sin embargo, el pueblo asháninka logró evitarlo, protagonizando incluso sublevaciones como la de Juan Santos Atahualpa, una de las más importantes acontecidas a nivel sudamericano durante la época colonial. Aunque se hayan perdido los detalles de su biografía, Juan Santos Atahualpa fue un indígena quechua educado por los jesuitas en el Cuzco que viajó al Gran Pajonal en 1742 con la intención de erradicar las misiones franciscanas allí instaladas. Se autoproclamó Apu Inca, exigió tener derecho sobre su reino y organizó un levantamiento indígena multiétnico -participaron tanto asháninkas como yáneshas, piros, nomachiguengas, shipibos y conibos, entre otros pueblos- que logró la autonomía y el aislamiento de la zona durante casi doscientos años. Luego desapareció misteriosamente pero incluso hasta hoy se le recuerda, ya que ha logrado incrustarse indeleblemente en el imaginario asháninka (Varese 1973: 175-209).



"Enfrentamiento entre españoles y ashaninkas" y "Juan Santos Atahualpa alista un viaje por el río junto con otros grupos indígenas". Obras del pintor asháninka Enrique Casanto.

Ya instaurada la República, el Estado peruano buscó ejercer su soberanía e incluir a los indígenas de la Selva Central dentro de la nación naciente. Durante el gobierno de Ramón Castilla, se inició la “recuperación” del territorio asháninka, perdido por el poder central debido a la labor de Juan Santos Atahualpa. Así, se fundaron fuertes como avanzadas de la “civilización”, se instauraron comunidades evangelizadoras y se promovió la inmigración de colonos extranjeros para que ocuparan aquellos, sino “vacíos”, “bárbaros” lugares. Para ello, en 1845 se promulgó una excluyente ley que reguló la tenencia de la tierra en la Selva Central y que distinguía tres categorías de colonos: 1. Los indígenas pobladores, los ciudadanos del Perú y los extranjeros. A los primeros se les otorgaba el derecho de disponer de las tierras que cultivasen, a los segundos las que quisieran poblar y a los terceros todas las que ocuparan y trabajaran (Espinosa 1996: 84).

Acompañando la colonización extranjera y nacional del territorio asháninka, producida a lo largo del siglo XIX gracias a leyes como las mencionadas, a inicios del siglo XX llegó a la Selva Central otra fuente de conflictos: la explotación del caucho. Aunque la historia oficial intentó mantener oculto aún este período de horror de nuestra historia, lo cierto es que los caucheros organizaron las llamadas “correrías”, que consistían en una suerte de cacería de indígenas, con la finalidad de esclavizarlos o intercambiarlos por productos como hachas, escopetas u otros objetos. Ya que muchos indígenas morían en los campos de concentración en los que se les obligaba a trabajar para extraer el caucho las correrías servían para reponerlos.

Aunque sin la misma violencia, a lo largo del siglo XX, las actividades de diversas industrias extractivas, como la del petróleo o madera, han tenido también consecuencias adversas para los asháninkas, especialmente antes de 1974, año en el que el gobierno populista de Juan Velasco Alvarado promulgó el Decreto Ley # 20653 o “Ley de Comunidades Nativas y Promoción Agropecuaria de las Regiones de Selva y Ceja de Selva”, también conocida como la “Ley de Comunidades Nativas”. En dicho instrumento jurídico por primera vez en la historia de nuestra República se reconoció legalmente a las comunidades nativas y se les otorgó personería jurídica, visibilizando su problemática en la agenda pública.

Sin embargo, el nuevo orden jurídico resultó insuficiente y tanto la extracción de madera como la colonización continuaron. Una de sus consecuencias fue la facilitación del surgimiento de nuevas fuentes de conflicto como las protagonizadas por el PCP-Sendero Luminoso entre 1980 y el 2000.

En una primera etapa, el PCP-SL incursionaba en las comunidades para saquear los puestos misioneros, los proyectos de desarrollo o los pocos centros comerciantes que podía encontrar. A esto le siguió el secuestro de jóvenes para enrolarlos a sus filas a la fuerza, el adoctrinamiento de la población en escuelas populares y la creación de Bases de Apoyo o Comités Populares Abiertos, cuando comunidades enteras entraban a su control (Espinosa 1993: 80-81).

Esto último fue la estrategia característica del PCP-SL en la zona. Tal como ocurría con las “correrías” pero de manera más masiva, los senderistas secuestraron poblaciones asháninkas enteras, y en menor proporción colonas, que eran llevadas al monte, a regiones inaccesibles de la selva, alejadas de los ríos y elevadas para la mejor vigilancia. Allí convirtieron a los asháninkas en esclavos, obligándolos a cultivar y cosechar para los mandos senderistas, además de servirles de mano de obra para la construcción de refugios en medio de la selva. Sin embargo, la vida “en libertad” también era trágica. Por ejemplo, en un testimonio recogido durante la elaboración de la presente sistematización, el presidente actual de la APAFA (Asociación de Padres de Familia) de la comunidad de Otica relató que para huir de las “retiradas”, se internó en la selva junto con su familia e instalaron una maloca (choza) donde vivieron solos durante dos años rodeados del lodo producido por las intensas lluvias. Todo ese tiempo no tuvieron acceso a sal, agua potable, luz, alimentos que no fueran los que encontrarán en los alrededores, ni medicamentos. Por ello, no pudieron auxiliar a su hijo menor que, al adquirir la enfermedad del cólera, murió por falta de asistencia.

Casos como este impulsaron en 1991 a los asháninka de los ríos Ene y Tambo a organizarse en Rondas o Comités de Autodefensa. Ese mismo año, el Ejército Peruano instaló tres guarniciones militares en la zona: en Puerto Ocopa, Cutivireni y Valle Esmeralda. La acción conjunta entre ronderos y el Ejército finalmente logró detener con relativa rapidez el avance senderista.

Así, durante los últimos años, los asháninka han ido reconstruyendo sus vidas. Actualmente, el Distrito de Río Tambo tiene una población estimada de 23.929 habitantes, agrupados en 128 comunidades principalmente asháninkas. Ocupa el 25% del territorio del Departamento de Junín, equivalente a 10.349 km². No obstante, esta amplitud física se contrasta con la estrechez económica de la región. Según el mapa de pobreza de FONCODES, el 80% de sus habitantes viven en estado de pobreza y extrema pobreza. El ingreso anual *per capita* es de 235.7 soles, solo el 12.3% tienen acceso a servicios de salud, únicamente el 14% tienen agua potable, 0.94% a luz eléctrica,

74% de los niños sufren desnutrición crónica y el 49.9% son analfabetos (Municipalidad Distrital de Río Tambo 2006). Esta cruda realidad es producto de todo lo anotado anteriormente: el abandono estatal a lo largo de los 184 años republicanos, su ubicación periférica dentro del mercado interno y el alto grado de intensidad de la violencia allí sufrida durante el conflicto armado interno vivido en el Perú entre 1980-2000.

Para trascenderla, una de las estrategias que han ido hilvanando los asháninka es mejorar la calidad de la educación escolar impartida en la zona y buscar que sus jóvenes alcancen la educación superior. Por ello, Santiago Contoricón, alcalde del Municipio Distrital de Río Tambo, impulsó durante su gestión (2003-2006) el *Proyecto Educativo Concertado Distrital* y el *Proyecto de Formación intercultural y ciudadanía de jóvenes asháninkas del Distrito de Río Tambo- Selva Central*. El primero, con la participación de los diferentes actores implicados en la educación, tiene como finalidad realizar un diagnóstico situacional de la educación del distrito y definir la política de educación bilingüe intercultural para las comunidades nativas y colonas. La segunda, por su parte, garantizar el ingreso de los jóvenes del distrito a universidades e institutos tecnológicos. Como parte del proceso de aplicación de este último proyecto, se insertó la elaboración y ejecución del curso-taller *Ciudadanía y liderazgo intercultural* impartido por el equipo de la PUCP. Dentro de este contexto, encontramos sumergidos a los jóvenes asháninkas y colonos que lo recibieron.

2.2. LA EXPERIENCIA DEL INTERCAMBIO EDUCATIVO

De la misma manera como se buscó en el caso andino, la apuesta en la Selva Central por la ejecución de los talleres que combinen investigación y acción implicó reconocer el carácter parcial no sólo de nuestras interpretaciones sobre la realidad de los jóvenes amazónicos sino también de las categorías utilizadas para sostenerlas. Por ello, se intentó tener una continua vigilancia epistemológica con relación al encadenamiento saber-poder (Foucault 2001: 139-156) para posibilitar de esta manera un intercambio horizontal de conocimientos. Los talleres en ese sentido se plantearon como espacios de mutua transferencia, de recojo de saberes previos para a partir de estos construir en conjunto el conocimiento. La idea fue integrar al investigador y al investigado en un mismo proceso de intercambio y transformación.

Este punto de partida llevó a establecer que los contenidos y metodologías diseñados para el curso se orienten primero a extraer la memoria e interpretaciones de los jóvenes para luego proponer nuestras categorías y fomentar situaciones de diálogo entre ambas perspectivas. Este ejercicio tuvo resultados desiguales y fue producto de un aprendizaje realizado a lo largo del curso. Como veremos más adelante, nuestra perspectiva permitió que muchos conceptos como ciudadanía o interculturalidad fueran puestos en debate, abriendo espacios para que los jóvenes puedan plantear sus propias nociones sobre esos temas.

Esta fue nuestra brújula teórica. En la práctica el curso se dividió en dos partes. La primera se desarrolló en la ciudad de Satipo los días 20 y 21 de mayo de 2005. Participaron 44 estudiantes asháninkas y colonos del distrito de Río Tambo. La segunda, se organizó el 5 y 6 de noviembre del mismo año, en la misma ciudad. Participaron 21 estudiantes igualmente asháninkas y colonos.

2.2.1. Esquema general de los cursos-taller:

- ***Objetivos formativos***

La primera fase del curso tuvo los siguientes objetivos:

1. Reconocer la importancia del fortalecimiento de la identidad colectiva en su relación con otras culturas desde un enfoque intercultural.
2. Reconocer la importancia de la participación de los pueblos indígenas en espacios de concertación que contribuyan al reconocimiento de sus derechos.

La segunda fase, por su parte, buscó:

1. Identificar la visión de desarrollo y las características del perfil de los líderes que existen en sus comunidades.
2. Reconocer la importancia de ejercer el liderazgo desde fundamentos éticos que regulen las conductas y desempeños.
3. Definir las capacidades y actitudes que necesitan desarrollar como líderes indígenas reinterpretando la información recibida sobre liderazgo y competencias interculturales.

- **Contenidos trabajados**

1. Identidad y modernidad: ¿Es posible ser un asháninka moderno?
2. Ciudadanía intercultural: ¿Cuáles son nuestros derechos como pueblos indígenas?
3. Desarrollo intercultural: ¿Qué tipo de desarrollo queremos para nuestra comunidad?
4. Liderazgo intercultural: ¿Qué tipo de líder queremos ser?

- **Metodologías utilizadas**

- a. Exposiciones orales, preparadas y realizadas por los facilitadores.
- b. Elaboración de dibujos y papelógrafos.
- c. Escenificación de sociodramas.

2.2.2 Reconstrucción del proceso educativo

- **Identidad y modernidad: ¿Es posible ser un asháninka moderno?**

El curso-taller se inició con este tema porque consideramos que era la mayor fuente de interrogantes para los jóvenes. Durante el taller piloto realizado en febrero del 2005 se pudo observar la importancia que tenía para ellos discutir en torno a la manera cómo podían hacer confluír en sus proyectos de vida el legado cultural de sus comunidades de origen y la experiencia urbana por la que venían atravesando. Se planteó, entonces, orientar el debate en torno a dos ejes centrales: la relación entre a) memoria y el derecho a la identidad; y entre b) identidad indígena y modernidad.

- a) Memoria y derecho a la identidad**

El primer eje se inició dividiendo a los participantes en grupos. A cada uno de ellos se le solicitó identificar lo que valoran y no valoran de la historia, las creencias, las normas y la organización de sus comunidades y de las ciudades. La idea era generar un espacio reflexivo a través del cual los jóvenes pudieran tomar una posición crítica tanto de la vida rural como urbana, de su propia cultura y de la ajena. La síntesis de los resultados son los siguientes:

| Lo que valoramos de nuestra comunidad | | | |
|--|--|---|--|
| <i>Históricos</i> | <i>Comunitarismo</i> | <i>Conocimientos tradicionales</i> | <i>Valores individuales</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> Las riquezas forestales. J. S. Atahualpa, líder que organizó a las comunidades La manera cómo superamos el terrorismo. | <ul style="list-style-type: none"> La práctica de la ayuda mutua. La forma de organizarnos para enfrentar el terrorismo. La confianza y la honestidad de las personas. La formación de brigadas. Los castigos a quienes se portan mal. El tener juntas directivas. Las normas sobre la pesca y la caza. | <ul style="list-style-type: none"> Los mitos y las leyendas en las que se basa nuestra percepción del mundo así como nuestros conocimientos de plantas medicinales. Las costumbres propias: comida, danza. El ayahuasca que nos ayuda a investigar más. Shopisiko (duende). Otishi (dios del cerro). | <ul style="list-style-type: none"> Los deseos de superación. Emilio Ríos, héroe por su valentía durante la guerra. |

| Lo que no valoramos de nuestra comunidad | | | |
|--|--|--|---|
| <i>Históricos</i> | <i>Comunitarismo</i> | <i>Conocimientos tradicionales</i> | <i>Valores individuales</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> La violencia social. | <ul style="list-style-type: none"> Las normas del estatuto. Las malas personas de las organizaciones. El matrimonio forzado. Los castigos. | <ul style="list-style-type: none"> El dialecto ashaninka. La vestimenta. La creencia en brujos y la hechicería. El mito con exageración. Las plantas medicinales para el aborto. Tunchi(diablo). | <ul style="list-style-type: none"> Los vicios y que se malgaste el dinero. El autoritarismo y el egoísmo de algunos líderes. El robo, el desorden y la envidia. Los abusos psicológicos. La violencia subversiva apoyada también por asháninkas. La tala indiscriminada y la pesca. |

| Lo que valoramos de la ciudad | | |
|--|---|---|
| <i>Conocimientos y objetos modernos</i> | <i>Valores individuales</i> | <i>Oportunidades</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> Su sabiduría en tecnología. Que tienen radio y teléfono. Su amplio manejo de computadoras. | <ul style="list-style-type: none"> Que no son conformistas. Las ganas de superarse. | <ul style="list-style-type: none"> La educación. La información científica que posee. |

| Lo que no valoramos de la ciudad | | |
|--|--|---|
| <i>Seguridad</i> | <i>Anti- valores individuales</i> | <i>Racismo y discriminación</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • La delincuencia. • La prostitución. | <ul style="list-style-type: none"> • La corrupción. • Que son egoístas, solo piensan en su bienestar propio. | <ul style="list-style-type: none"> • La discriminación a los P.I. • Se creen superiores. • El desconocimiento de la cultura asháninka. |

Luego de la dinámica, se expuso el tema *Memoria y derecho a la identidad*. Se propusieron algunos alcances de la identidad, entendiéndola como un sentido de pertenencia construido a través de la memoria (la interpretación del pasado para explicar un presente y proyectarse al futuro). Dado que en una nación existen varias memorias, se reflexionó acerca de la necesidad de que el Estado las respete y reconozca, que incorpore en el currículo de enseñanza pública el universo cultural de todas las comunidades de peruanos, que en sus instituciones (como el Poder Judicial o los hospitales) se hable las lenguas indígenas.

b) Identidad asháninka y modernidad

Para desarrollar este tema se volvió a dividir a los participantes en grupos y se les entregó un papelógrafo para que allí describan sus modelos de hombres y mujeres asháninkas tanto tradicionales como modernos.⁷ A la asháninka tradicional se la representó vestida con *cushma* (túnica típica), con la cara pintada con *achiote*, tomando *masato*, comiendo *suri* (gusano) y señalando que iba a “formar un hogar a temprana edad y que no le daba importancia al estudio”; y a la moderna con el pelo pintado y un tatuaje en el ombligo, vestida sólo con un bikini, llevando puesto un reloj en la mano, calzando zapatos de taco y diciendo “dejé la *cushma* por la tanga, pienso que la cultura de la ciudad es mejor que la cultura de mi comunidad”. Asimismo, el hombre asháninka tradicional fue dibujado vestido con *cushma*, llevando una corona de plumas (símbolo de autoridad) y diciendo “soy orgulloso de ser asháninka y anhelo ser profesional para sacar adelante a mi comunidad”; y al moderno vestido con camisa, pantalón y corbata, y señalando que “estudiaba para ser líder de su comunidad, sin perder sus costumbres porque son parte de él y de sus padres”.

⁷ Los dibujos podrán ser vistos en la sección dedicada a las lecciones aprendidas.

En la discusión desarrollada luego de la exposición de estos resultados la mayoría de jóvenes se inclinaron por reconocerse en la última representación, afirmando que dentro de su proyecto de vida estaba aprovechar las ventajas de la modernidad para luego regresar a sus comunidades como líderes para contribuir a su desarrollo. Como parte de esa apuesta, señalaron que esperaban ver que, en los próximos años, en sus lugares de origen:

- Haya servicios básicos como agua, luz y desagüe, con trabajo estable y seguro.
- La cultura no se haya perdido y que el Estado contribuya a ello, respetando sus derechos.
- Puedan comercializar sus productos.
- Se den cambios en el estatuto social de vida, que solucionen los diferentes problemas que los abaten.

Finalmente, recogiendo lo discutido se propuso debatir en torno a tres posibles estrategias para la integración de los pueblos indígenas en la sociedad nacional: la aculturación, el fundamentalismo indígena y la interculturalidad. Se describió cada una de ellas y se discutió las virtudes de optar por la tercera, ya que a través de esta se puede lograr una mejor calidad de vida sin renunciar a los valores intrínsecos de las culturas originarias ni tampoco encerrándonos en ellos. La interculturalidad, en ese sentido, fue asumida como un enfoque que demanda luchar contra las estructuras que sostienen la desigualdad económica y las asimetrías en la administración del poder entre las diferentes comunidades culturales que componen la sociedad peruana, y que, a la vez, promueve el reconocimiento de las diferencias.

- ***Derechos individuales y derechos colectivos de los pueblos indígenas***

Complementando lo anterior, en la siguiente parte del curso-taller se trató sobre la evolución del reconocimiento internacional de los derechos humanos y los derechos indígenas. Para ello, se solicitó a los participantes, aglutinados en 3 grupos, que escenifiquen situaciones en las que ellos creían haber sufrido la vulneración de sus derechos, diferenciando los que son reconocidos en tanto individuos y en tanto miembros de comunidades culturales.

Se representó el injusto apoyo de un juez a un grupo de madereros que habían invadido territorio asháninka; a un conjunto de estudiantes asháninkas que, a pesar de llegar tarde a sus clases en un instituto tecnológico, eran comprendidos por el profesor porque sabía que trabajaban hasta altas horas de la noche; a la enfermera de un hospital que, mientras maltrataba a una joven asháninka embarazada, a los pacientes ciudadanos los respetaba; y a una comunidad asháninka que acudía a la policía para denunciar a un grupo de colonos por invadir su territorio y no era tomada en cuenta.

Luego de la presentación de los sociodramas y a partir de lo allí expresado, se planteó el marco histórico en el que comenzó a acuñarse la idea de los derechos humanos y se describió la evolución que han tenido a partir de su clasificación en derechos de primera, segunda y tercera generación. Igualmente, se mostró el origen, trayectoria y estado actual de los derechos indígenas reconocidos por la legislación internacional y las instituciones multilaterales. Finalmente, se explicó la diferencia entre los derechos colectivos y los individuales, además de detallar cada uno de los que están incluidos en la Constitución peruana.

- ***Desarrollo con identidad***

El primer objetivo de la segunda fase del curso-taller fue identificar la visión de desarrollo y las características del perfil de los líderes que existen en sus comunidades. Para ello, se les pidió a los participantes que escribiesen tres propuestas de acción que desearían llevar a cabo en beneficio de su comunidad. Entre las que fueron mencionadas estuvieron: creación de talleres de artesanía, construcción de una carretera, mejoramiento de la infraestructura de la escuela y contrato de un profesor bilingüe, y construcción de un aserradero.

Por los resultados obtenidos, los jóvenes evidenciaron no tener una concepción “modernizadora” del desarrollo sino más bien una en la que el fomento de las capacidades de las personas ocupaba un rol protagónico. Así, antes que levantar edificios, como suelen hacer muchos alcaldes del interior del país, los asháninkas mostraron su inclinación por la inversión en las habilidades y potencialidades de las personas. A raíz de ello, se analizó el enfoque de “desarrollo

con identidad”, orientado en la misma dirección. Se reconoció que los objetivos de los pueblos indígenas, en muchos casos, no buscan necesariamente maximizar la rentabilidad de los recursos a corto o mediano plazo, sino darle prioridad a una visión de suficiencia del bienestar, de equilibrio con el medio ambiente y de preservación de los recursos para las generaciones futuras.

Para que ello suceda se asumió que, por un lado, el Estado debe respetar los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas; otorgarles autonomía para que puedan definir su propia forma de desarrollo y de gestión de sus espacios territoriales; garantizar su efectiva participación en las esferas políticas y de gestión pública para el ejercicio de sus derechos y responsabilidades como ciudadanos y como pueblos indígenas; y eliminar las causas de la desigualdad económica. Y que, por otro, los líderes indígenas deben reconocer los principales problemas que aquejan a sus comunidades, ubicar las soluciones conociendo sus derechos colectivos e individuales, y los posibles espacios de participación política dónde exigir su cumplimiento e identificar las posibles ventajas comparativas de sus comunidades basadas en su capital natural, cultural y social; así como consultar a la población (mandar obedeciendo) sobre los caminos a seguir.

- ***Liderazgo intercultural***

En un segundo momento de esta fase del curso-taller, los participantes recibieron una hoja y se les solicitó que individualmente elaboren un dibujo sobre algún hecho relacionado con el movimiento de Juan Santos Atahualpa. Posteriormente, se formaron seis grupos mediante una dinámica de animación y se les pidió que comenten los dibujos elaborados tratando de definir tres rasgos que caracterizarían al personaje en su rol de líder indígena. Escribieron en tarjetas los rasgos seleccionados y presentaron al plenario los resultados de su trabajo, fundamentando su importancia.

Seguidamente, partiendo de las opiniones de los participantes, se presentó una propuesta de competencias necesarias para el ejercicio de liderazgos interculturales ejemplificándola con el rol político que cumplió Juan Santos Atahualpa en su tiempo. Luego, se les invitó a expresar sus comentarios y a responder a estas tres preguntas:

- ¿Qué problemas y necesidades tiene nuestro pueblo?
- ¿Qué debe hacer un líder para ayudar a nuestro pueblo a superar sus problemas y necesidades?
- ¿Cómo debe ser el líder de nuestro pueblo cuando establece relaciones con la gente e instituciones de la ciudad (Satipo / Lima)?

A continuación, cada grupo presentó al colectivo el resultado de su trabajo. Una vez terminada las presentaciones, se plantearon preguntas de reflexión para precisar la presencia de la perspectiva intercultural en las opiniones expresadas por los grupos. Finalmente, se realizó una evaluación del curso.

2.3. LOS APRENDIZAJES DEL INTERCAMBIO EDUCATIVO

2.3.1. Evaluación general

Tal como se señaló al inicio de la recuperación de la experiencia, los temas elegidos para realizar el curso-taller fueron: Identidad y modernidad, Ciudadanía intercultural, Desarrollo con identidad y Liderazgo intercultural. Asimismo, se intentó exponerlos mediante dinámicas que permitieran extraer los conocimientos previos de los participantes para luego discutir las ideas propuestas por el equipo de la PUCP. De lo observado se concluye:

- Los jóvenes asháninkas y colonos del Distrito de Río Tambo, al ofrecerles el curso, se encontraban insertos en un proceso de redefinición identitaria producto de la modernización desatada en sus vidas. Por lo mismo, los temas con mayor acogida fueron aquellos vinculados a su experiencia directa, los dedicados a la discusión en torno a la identidad individual y colectiva, la cultura asháninka y la modernidad, el liderazgo de Juan Santos Atahualpa y la interculturalidad o los derechos de los pueblos indígenas.
- Al abordar este último tema, el derecho de los pueblos indígenas, los participantes mostraron mucha facilidad para identificar sus derechos tanto civiles, políticos, económicos y sociales como culturales. No obstante, cuando se aludió al derecho a la cultura, no se mencionó el idioma. Asimismo, se observó que mostraron dificultades para

diferenciar los derechos humanos en base a su carácter individual o colectivo. Lo primero expresa las contradicciones que vienen enfrentando en su proceso de modernización: se reconocen como asháninkas pero muchas veces minusvaloran algunos rasgos de su propia cultura. Lo segundo muestra su poca familiaridad con ese tipo de clasificaciones. Por lo tanto, se recomienda que en otros debates en torno a este tema no se deje de discutir el derecho a la lengua y se realicen dinámicas que permitan que los jóvenes puedan contrastar sus propias taxonomías con las científicas.

- Los temas que fueron expuestos dentro de un formato más académico sólo evidenciaron que su reapropiación termina siendo mecánica, esto es, mediante la reproducción de fórmulas o eslogans como “la interculturalidad es el diálogo entre culturas” o “el desarrollo debe ir de la mano con la identidad”. Este último tópico, por ejemplo, obtuvo mayores reacciones no cuando se expuso mencionando el paso del enfoque de desarrollo basado en la modernización a otro en las capacidades sino cuando se señalaron ejemplos de modelos de “desarrollo con identidad” como la lucha contra la biopiratería y la defensa del derecho a la propiedad intelectual colectiva de los conocimientos tradicionales vinculados a la biodiversidad. Por lo mismo, se recomienda no dejar de darle prioridad a la introducción de contenidos en base a ejemplos y no solo a conceptos.
- En cuanto a las metodologías, se observó que la recuperación de saberes previos y la socialización de contenidos a partir de la dramatización de sus propias experiencias permitieron un mayor acercamiento entre los participantes y los contenidos impartidos. Por lo tanto, los materiales de enseñanza deben estar inclinados a utilizar metodologías que recuperen el conocimiento y experiencia de los jóvenes motivando su capacidad expresiva a través del arte plástico y los sociodramas.
- Sin embargo, también fue evidente la ausencia y necesidad de establecer un tercer momento dentro del proceso formativo del curso. Esto es, uno que busque evaluar si efectivamente los jóvenes llegaron a interiorizar críticamente los contenidos que el equipo RIDEI busca que conozcan, ya que constituyen herramientas para su futuro desenvolvimiento como líderes. No es suficiente, entonces, recuperar saberes previos e impartir ideas de manera dialógica. También es necesario constatar

los cambios producidos por los jóvenes producto de las dinámicas. Esto es especialmente relevante debido a que se pudo identificar una brecha entre lo que los jóvenes aprenden en este tipo de talleres, lo que escuchan por parte del Municipio y su experiencia en la vida cotidiana, normalmente marcada por el racismo, la pobreza y la discriminación.

2.3.2. Análisis de la experiencia: la identidad en conflicto

Dicho esto, para profundizar en lo mencionado y realizar un análisis de lo encontrado que contribuya a una mejor comprensión de la conducta y realidad de los jóvenes, a continuación nos detendremos en el tema que concitó mayor interés e interrogantes debido a la experiencia migratoria y modernizadora a la que están actualmente sujetos: identidad y modernidad. Su ubicación al inicio tuvo la intención de reconocer la relación que los jóvenes asháninkas mantenían con su cultura y con la que encontraron en la ciudad de Satipo, esto es, identificar obstáculos como el racismo que, asumimos, íbamos a encontrar en el camino al plantear los desafíos de la interculturalidad.

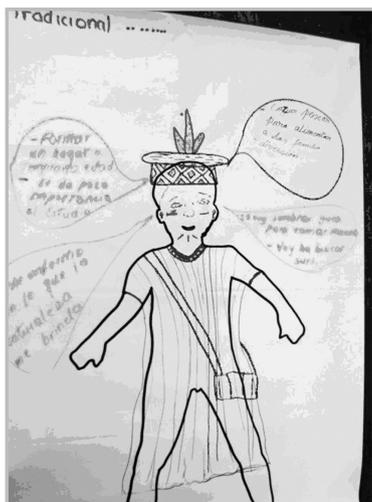
Así, en las respuestas a las dinámicas propuestas en el curso-taller, se hizo evidente una permanente tensión entre el mantenimiento de la identidad que delimitaron en sus comunidades de origen, la opción por volverse profesionales en una ciudad ajena y agresiva como Satipo y su formación como líderes dentro de un programa con enfoque intercultural. Por ello, no resultó extraño que en su discurso y práctica aparezcan referencias al impacto de la violencia desatada por el PCP-Sendero Luminoso, la pobreza, los problemas ocasionados por la intervención en sus comunidades de agentes externos como las empresas madereras o los colonos, y la modernización que viven por el paso de contextos comunitaristas-rurales de socialización primaria a contextos individualistas-urbanos de socialización secundaria.

En la dinámica *Identidad individual y colectiva*, se motivó a que los jóvenes identificaran lo que valoran y no valoran tanto de su comunidad como de la ciudad. Se pudo observar que, de su cultura, lo que más apreciaban eran principalmente los aspectos comunitaristas (ayuda mutua, confianza entre personas y organización colectiva) y los conocimientos tradicionales (comidas, medicina tradicional, danzas y mitos). Pero a la vez, despreciaban las restricciones internas formuladas comunitariamente (no poder elegir pareja y las normas del estatuto) y los conocimientos tradicionales que no se ajustan a la vida en la ciudad (“dialecto Asháninka”, “vestimenta”, “creencia en

brujos”, “medicina para el aborto”). Además, también se criticó aquellos anti-valores que no contribuían a la organización colectiva por ser individualistas (corrupción, autoritarismo y sobre-explotación de la naturaleza).

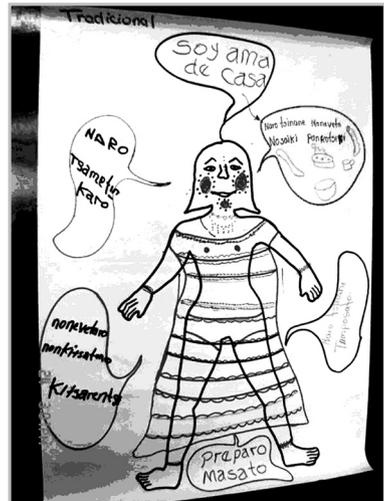
Asimismo, de la modernidad resaltaban como valores positivos la posibilidad de ascenso social (educación e información), el progresismo (ansias de superación, no conformismo) y los conocimientos y objetos asociados a las tecnologías (computadoras, radio y televisión). Como negativos se reconocía la problemática vinculada a la seguridad (la delincuencia) y al individualismo extremo (egoísmo y corrupción) y, en especial, el racismo (sentimiento de superioridad y discriminación al asháninka).

Las conclusiones a las que llegaron los jóvenes en la dinámica siguiente, articulada en torno a la pregunta ¿se puede ser un asháninka moderno?, ayudó a complementar y aclarar lo mencionado. La respuesta a esta interrogante fue positiva, asumiendo que las tradiciones comunitarias pueden ser combinadas con las tecnologías y conocimientos modernos necesarios para progresar: “Sí, porque un asháninka al salir de la comunidad se ponen al ritmo de la modernidad y la tecnología, pero sin dejar sus costumbres e identidad, solo que desarrollan sus capacidades intelectuales para el bien de sus comunidades”. Sin embargo, de por sí estas respuestas no pueden dar luces sobre la manera cómo piensan ponerla en práctica debido a su esquema formulista.



Lo contrario sucede con los dibujos, muy nutridos en información etnográfica. En estos, el sujeto tradicional es representado mediante los tres elementos visuales clásicos de la cultura asháninka: la cushma (vestimenta típica parecida a una túnica), el sombrero y la bolsa. A su vez, el discurso que se le otorga al sujeto se divide en dos hemisferios: en el izquierdo los aspectos negativos-calificativos y en el derecho los positivos-descriptivos. Entre los primeros se encuentran: formar un hogar a temprana edad, darle poca importancia al estudio y conformarse con lo que la naturaleza le brinda. Mientras tanto en el segundo: cazar y pescar para alimentar a las familias y divertirse, ir a sembrar yuca y comer suri.

En contraste, ser un asháninka moderno era tener una empresa, solucionar problemas dentro de la sociedad, apoyar a las personas necesitadas y dar ejemplos a los jóvenes. De alguna manera, hacer confluir los valores capitalistas (el emprendimiento) con los altruistas (el ejemplo y la caridad). Sin embargo, el dibujo muestra que el líder moderno del que se habla es uno que viste de forma occidental. A diferencia, por ejemplo, de la reivindicación hecha por los pueblos indígenas bolivianos, para los asháninkas el acceder a la modernidad, a este nuevo Dorado platórico de oportunidades, implica despojarse de su cultura más visible como la ropa. De allí que a pesar que mantengan algunos valores colectivistas, el sujeto moderno al que representan como paradigma de un líder se viste con terno y corbata.



Por su parte, cuando se refieren a las mujeres, se evidencian situaciones contrastadas. Por un lado, la asháninka es representada vestida con cushma y con la cara pintada con achiote diciendo “preparo masato”, “soy ama de casa”. Luego, los jóvenes explicarían que en sus comunidades las mujeres forman un hogar a temprana edad y que no le dan importancia al estudio”. Esto es, presentan el ideal de un sujeto tradicional que mantiene sus costumbres pero que es conformista, no pudiendo beneficiarse de la cultura de las ciudades.

Asimismo, la asháninka moderna aparece como una chica vestida en bikini, que llevaba puesto un reloj en la mano derecha, el pelo pintado, zapatos de taco y un tatuaje en el brazo y en el ombligo; que afirma “dejé la cushma por la tanga”, “pienso que la cultura de la ciudad es mejor que la cultura de mi comunidad” y “quiero cambiar a mi gente por mi estilo de vida moderno”. Esto es, la imagen representa una distopía, una asháninka aculturada por su contacto con la ciudad, una mujer modernizada que renuncia a su cultura, como se suele ver muchas veces ya que “al salir de la comunidad las mujeres se avergüenzan de lo suyo y al volver tratan de imponer la cultura extranjera, alegando que la suya no sirve”.

En los dibujos, entonces, a diferencia de las preguntas en las que se afirmaba que sí era posible, se evidencia la dificultad y las contradicciones de hacer confluir la cultura asháninka con la moderna, de pensar la existencia de un indígena moderno. La intensa discriminación que encuentran en las ciudades, el desprecio a su cultura y la inexistencia de modelos que den otra alternativa, probablemente sean las razones que expliquen esta dificultad y contradicción. En ese sentido, los discursos interculturales del CAAAP, que promueven una reivindicación de lo asháninka, no obtienen una respuesta inmediata. Pueden llegar a reproducirlos verbalmente pero no a aplicarlos fácilmente.

Sin embargo, en la valoración que realizan de su universo simbólico, distinguen con claridad lo que apoyan de lo que quisieran apartar de sus vidas, no señalan un claro desapego a su cultura. Más bien, su evaluación evidencia el contexto autoreflexivo en el que se encuentran por su paso de un ambiente rural a otro urbano. Al mismo tiempo que manifiestan su apoyo a la capacidad organizativa de su comunidad, desechan lo que obstaculiza su desarrollo (la corrupción de las autoridades) y la creencia en el *Otishi* (dios del cerro); se muestran escépticos ante el *Tunchi* (diablo); buscan asumir la

importancia de las normas colectivas y rechazan los matrimonios forzados; se muestran orgullosos de sus costumbres pero asumen que su idioma no tiene utilidad. Igualmente, con relación a las ciudades, a la vez que admiran sus oportunidades y su desarrollo tecnológico, rechazan la delincuencia y el racismo que allí han llegado a encontrar.

2.3.3. Reflexiones finales: conocimiento y verdad o las tensiones de la interculturalidad

En conclusión, se podría afirmar que la opción de los jóvenes no es la de aculturarse pero tampoco la de reivindicar con firmeza y en todos sus aspectos a la cultura asháninka, buscando que sea reconocida públicamente. Esto último, se observa especialmente en el caso de la lengua: prefieren abandonarla que luchar por reconocimiento dentro de la sociedad nacional. Ellos apuestan por su cultura, queriendo convertirse en agentes de desarrollo de sus lugares de origen pero aún no logran encontrar el método para hacerlo sin minusvalorar las tradiciones de sus familias.

Los jóvenes asháninkas han interiorizado los valores individualistas propios de la modernidad a la que se han acercado tanto mediante la radio en sus comunidades como estudiando en universidades e institutos. Quieren elegir libremente a sus parejas y apropiarse de las tecnologías. Ya no participan de contextos comunitaristas, por eso adecuan sus valores a la situación que viven en la actualidad. Es importante reconocer eso. La cultura no es una esencia ancestral que se transporta en una maleta de un lugar a otro, sino un producto histórico, una estructura cognitiva y un patrón de percepción que se crea, recrea y transforma en función a la experiencia de los individuos (Bourdieu 2002: 116; Hall 1999: 15).

No se puede evaluar, por ende, a estos jóvenes como si fueran comuneros rurales. Hay prácticas y creencias que inevitablemente van a abandonar, sin que eso implique que dejen de reconocerse como asháninkas. Algo así, encontró el etnomusicólogo Thomas Turino entre los migrantes del distrito de Conima en Lima. Luego de trasladarse a Lima, ellos seguían interpretando la música de sus lugares de origen (*sikuris*) y sintiéndose conimeños pero ya no prestaban mucho interés a las prácticas y el conocimiento espiritual de la gente mayor de sus comunidades. La explicación se la dio al investigador un miembro del Centro Social Conima:

En Conima, la gente depende de la naturaleza para su sustento. Aquí, trabajamos por salarios, por dinero, por lo tanto, no necesitamos más de esas creencias. En tanto ellos (la gente de Conima) dependen de la naturaleza, si un año no llueve, llevan agua a la montaña, y siempre llueve; o si hay una inundación, hacen una ceremonia para detener la lluvia. La tinka y la ch'aclla son como oraciones. Pero nosotros trabajamos por salarios y ya no necesitamos estas cosas (Turino 1992: 451).

Según Turino, la razón de la distancia de los migrantes de Conima frente a sus paisanos y lo pobladores que viven actualmente en Conima no se encontraba en un escepticismo con respecto a estas creencias y prácticas serranas sino en “una afirmación pragmática que sostiene que tales cosas ya no son relevantes en las actuales circunstancias de los residentes” (Turino 1992:451). Por ende, “dado que las disposiciones internalizadas por los individuos, cosmología, visión del mundo, cultura se modelan por la experiencia de vida, y que muchos miembros del Centro Social han vivido más de la mitad de sus vidas en Lima, aunque en circunstancias distintas de los limeños de la costa, ¿por qué deberíamos considerarlos como esencialmente conimeños o limeños? ¿por qué usar una sola línea de análisis cultural para abordar los problemas relativos a la continuidad y el cambio?” (Turino 1992: 452).

Igualmente, ¿por qué asumir que los jóvenes son esencialmente asháninkas y que, por lo tanto, no pueden tener una visión autoreflexiva de su cultura? ¿Por qué creer que la crítica o desapego de algunas prácticas y creencias son parte de un proceso de aculturación? ¿Acaso escuchar grupos de chicha provenientes del sur del Perú como Alaska o Los Puntos, tal como lo hacen, los convierte en menos asháninkas? ¿Dejar de creer en brujos los vuelve unos indígenas desarraigados? Lo que vienen viviendo estos jóvenes es un proceso de cambio en sus gustos y modos de vida que es irreversible pero que no necesariamente tiene que llegar a implicar la pérdida de la identidad asháninka ni de todas las costumbres de su lugar de origen.

De allí que la mayoría haya manifestado su intención de volver a su comunidad luego de estudiar y quiera que en los próximos diez años su pueblo tenga “servicios básicos como agua, luz y desagüe, con trabajo estable y seguro para servir a la comunidad, con buenos líderes profesionales” y que puedan “cambiar el estatuto social de vida y solucionar diferentes problemas”. Esto es, su intención al educarse es mejorar sus comunidades, salir de la pobreza económica y no convertirse necesariamente en modernos

profesionales ajenos totalmente a la cultura asháninka. De hecho, su distancia ante esta se estructura alrededor de las pocas oportunidades que le brinda para tener acceso a recursos económicos y no por sus propiedades intrínsecas.

No obstante, tampoco se puede dejar de reconocer que en este proceso de transformación los jóvenes vienen interiorizando categorías jerárquicas en torno a lo asháninka. Ellos aún no reaccionan al racismo reclamando organizadamente su eliminación ni exigen que su lengua sea hablada en las instituciones del Estado, más bien tienen vergüenza de ella. Por lo tanto, para una adecuada comprensión de la conducta de los jóvenes y para la elaboración de estrategias educativas, tienen que identificarse los cambios culturales naturales en procesos de modernización y diferenciarlos de la reproducción de las históricas relaciones de poder que incluso están insertadas en el imaginario de sus comunidades.

En el trabajo de campo realizado en el Distrito de Río Tambo durante febrero del 2006, los padres de estos jóvenes no sólo hacían alusión a la educación como el único camino de ascenso social sino que la ubicaban como una fuente de redención cultural. Así, por un lado, se pueden encontrar opiniones que resaltan el valor de la educación para el desarrollo, al señalar que “la principal herencia que les podemos dejar a nuestros hijos es la educación” y que “hemos sido agricultores pero ahora en este mundo cambiante también tenemos derecho a educarnos”.⁸ Pero, por otro, también se aprecian afirmaciones, como la del presidente de la comunidad de Poyeni, Joaquín Zalarza, cuyo hijo participó en el programa del CAAAP, que resaltan la superioridad de la cultura letrada sobre la asháninka: “sin educación no valemos nada” o “lo importante es tener conocimientos, capacidad, educación, progreso”.⁹

Afirmaciones como estas no son ninguna sorpresa. En el Perú, desde el encuentro del padre Valverde con Atahualpa en Cajamarca (1532), la escritura ha sido un instrumento de dominación y, en las últimas décadas, una aspiración de todos aquellos a los que les fue negada. Tal como lo señaló Carlos Iván Degregori (1986:50) hace dos décadas para el caso andino,¹⁰ “cuando a mediados de siglo los antropólogos (re)descubren el mito del

⁸ Testimonio del presidente de la comunidad de Bhetania recogido en Puerto Ocopa, durante una reunión de la Asociación de Padres de Familia organizada por el Municipio del Distrito de Río Tambo.

⁹ Testimonio recogido durante una reunión comunal en Poyeni, “núcleo poblacional”, durante el conflicto armado interno.

¹⁰ Rodrigo Montoya hace también varias décadas recogió en la sierra testimonios en los cuales el no saber leer y escribir aparecen como sinónimo de oscuridad, noche (*tuta*); ya que con la escuela se hace la luz, llega el día (*punchau*).

Inkarri, este se encuentra ya confinado entre las poblaciones más alejadas, porque entre las décadas de 1920 y 1960, y sobre todo a partir de mediados de siglo XX, entre la mayoría de campesinos el mito del Inkarri había sido empezado a ser reemplazado por el mito del progreso”. Es decir, las narrativas del “eterno retorno”, tradicionales, orientadas al pasado, han sido desde hace varios años reemplazadas por las de la conquista del progreso, de la modernidad, orientadas al futuro.

De hecho, la biografía del mencionado presidente de la comunidad de Poyeni, Joaquín Zalarza, es un ejemplo de ello. Su padre fue un clásico cacique que incluso mantenía la tradición de tener varias esposas; pero él, para llegar a ser presidente de la comunidad, no solo tuvo que demostrar aptitudes sino convertirse en profesor. Su fuente de legitimidad política no fue la sabiduría oral, fue la escuela; no fue su capacidad para resguardar el pasado sino para proyectarse al futuro.

Quizá la novedad sea, entonces, que el “mito del progreso” ya no esté orientado a conquistar la escuela sino también la universidad. Sin embargo, el problema es el mismo: el progreso es un mito porque la educación, con la calidad que tiene actualmente y su tendencia a la monoculturalidad, de por sí no es una solución a sus problemas. Mientras que en los programas impartidos en el CAAP los jóvenes son conminados a establecer diálogos interculturales, en sus respectivos institutos nadie habla asháninka y muchos los insultan por ser nativos. Además, los obstáculos para la profesionalización de los jóvenes no se reducen a los conflictos culturales sino que abarcan otros de índole económica. En todas las comunidades visitadas, lo que reclamaban los padres de familia era apoyo para poder comprarles a sus hijos los implementos que ellos necesitan en sus cursos como relojes (con la finalidad de medir el pulso) o estetoscopios, en el caso de los médicos; escuadras, en el caso de los ingenieros y agrónomos; o uniformes, para las enfermeras.

En suma, dada la evaluación de los contenidos y las metodologías impartidas en el curso-taller se recomienda, a los futuros proyectos que se realicen con los jóvenes asháninkas, darle prioridad dentro de su formación a las relaciones entre cultura y poder. La identidad de los jóvenes asháninka que viene formando en su paso del campo a la ciudad, de la familia a la universidad, está siendo estructurada dentro de un campo de fuerzas definido por distintos discursos en disputa: el de sus pares comunitarios, que realzan los valores asháninka (aquellos vinculados con la reciprocidad, el respeto a la naturaleza, las creencias mágico-religiosas y la defensa del territorio, entre

otros); el hegemónico ligado al capitalismo, la ciudadanía formal del Estado y a los gustos y modos de vida de las élites (individualismo competitivo, respeto a las leyes universales, superioridad de la cultura occidental); y el alternativo propuesto por el CAAAP y la PUCP, que rescata la interculturalidad como modelo de convivencia (desarrollo con identidad, defensa de los derechos indígenas, diálogo entre culturas). Los tres discursos contribuyen a construir el conocimiento con el cual los jóvenes asháninkas orientan su conducta.

De allí que su aspiración de convertirse en profesionales y en los líderes de su comunidad no pueda desligarse de la pugna de estos discursos por convertirse en “verdad”. Esta última debe ser entendida como el conjunto de procedimientos regulados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación y el funcionamiento de los enunciados (del tipo “estamos orgullosos de ser asháninkas”, “los asháninka son ignorantes”, “los asháninkas tienen el derecho a su identidad”) ligados circularmente a sistemas de poder que los producen y los sostienen, y a efectos de poder que los inducen y los programan (Foucault 2001: 156).

En ese sentido, la interculturalidad, entendida como un proyecto político que promueve la construcción de espacios de reconocimiento a nivel legal y social entre las diferentes culturas existentes dentro de una comunidad política, es un conocimiento entre otros que reciben los jóvenes asháninkas. Este conocimiento solo se puede volver verdad para ellos, o tentativa de verdad, mediante una relación de lucha y poder. “Solamente en esas relaciones de lucha y poder, en la manera en que las cosas se oponen entre sí, en la manera en que se odian entre sí los hombres, luchan, procuran dominarse unos a otros comprendemos en qué consiste el conocimiento”, señala Michel Foucault (2003: 28).

El conocimiento pretende ser verdad y la verdad es la verdad del poder. La verdad es la verdad de quien tiene el poder de imponerla. “Yo tengo la verdad si logro que todos los demás crean en ella. Si no, no la tengo. Las verdades se oponen, colisionan. Nunca hay una sola que se imponga a todas. Pero siempre se relaciona con el poder. Siempre hay una que es más verdadera que las otras porque tiene mejores medios para imponerse” (Feinmann 2006). Por ello, todo proyecto intercultural tiene que intentar hacerse de la mayor cantidad de medios posibles para establecer su verdad sobre la del racismo y el neoliberalismo, su dos más claros oponentes. El reconocimiento y trato igualitario a todos los miembros de las comunidades culturales del Perú y la redistribución equitativa de la riqueza entre estas son enunciados que necesitan trascender los cursos y materiales educativos institucionales.

De allí que sea recomendable establecer mayores alianzas interinstitucionales. Por ejemplo, realizar cursos de ciudadanía intercultural en las universidades e institutos en los que estudian los asháninkas, campañas de promoción de la interculturalidad y lucha contra el racismo en la ciudad de Satipo, incidencia política dentro de la opinión pública en torno a la realidad asháninka. Igualmente, complementar el apoyo otorgado a los jóvenes (alojamiento, alimentación, formación) con recursos que satisfagan sus necesidades materiales profesionales (utensilios técnicos, uniformes, etc.) y les permitan competir con el resto de la población con mayores herramientas.

Por ello, a los que desde la universidad impulsamos el proyecto intercultural y el proceso de reconciliación nacional no nos queda más que asumir que:

El problema político esencial para el intelectual no es criticar los contenidos ideológicos que estarían ligados a la ciencia o hacer lo preciso para que la práctica científica esté acompañada por una ideología justa. Sino saber si es posible constituir una nueva política de la verdad. El problema no es cambiar la "conciencia" de la gente o lo que tienen en la cabeza, sino el régimen político, económico e institucional de producción de verdad.

No se trata de liberar la verdad de todo sistema de poder -sería una quimera, ya que la verdad es ella misma poder-, sino desligar el poder de la verdad de las formas hegemónicas (sociales, económicas, culturales) en el interior de las cuales funciona por el momento (Foucault 2001:156).

Dicho en otras palabras, se debe evitar que el discurso de la interculturalidad sea sólo escuchado por los jóvenes como parte de cursos aislados de su vida cotidiana. De lo contrario, la interculturalidad se volverá una fórmula que repetirán para satisfacer gustos académicos y no la incorporarán ni en su conducta ni en sus planes de vida como líderes comunitarios. La promoción de una convivencia ciudadana desde una perspectiva intercultural tiene que ser motivo de intervención en los mayores espacios posibles, por lo que los esfuerzos no se deben concentrar sólo en buscar cambiar los enfoques individuales de los jóvenes sino también las fuentes discursivas que promueven el racismo y la exclusión socioeconómica y que permitieron el desarrollo de la espantosa experiencia de violencia vivida en la selva central durante el conflicto armado interno.

III. EL DESARROLLO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE LOS MATERIALES

3.1. DEFINICIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE LOS MATERIALES: REFLEXIONES INICIALES

El proceso de definición de la propuesta pedagógica de los materiales educativos tuvo como etapa inicial la realización de los cursos-taller, cuya sistematización ha sido abordada en la parte uno y dos del presente documento.

Estos cursos-taller fueron el espacio de construcción de los contenidos y la metodología propuesta en los materiales. Empezar esa tarea implicó considerar interrogantes como:

- 1°. **En el proceso de aprendizaje:** ¿De qué manera los jóvenes líderes asháninkas y los dirigentes campesinos quechuas construyen conocimiento? ¿Cómo establecen la relación entre lo concreto y lo abstracto? ¿Qué categorías conceptuales manejan?
- 2°. **En la mediación pedagógica:** ¿Cómo conjugamos el conocimiento práctico con las categorías propias del saber teórico asociado a varios de los temas a trabajar? ¿Cómo organizar las actividades que orientan la construcción de nuevos conocimientos para que respeten su forma de pensar y hacer? ¿Cuál es nuestro rol como facilitadores en estas actividades? ¿Qué actitud debemos tener?

Estas interrogantes orientaron nuestras reflexiones posteriores al desarrollo de cada uno de los cursos-taller, posibilitando que llegáramos a constataciones como las siguientes:

- Existe gran dificultad para procesar información referida a categorías abstractas propias del mundo académico cuando estas no cuentan con referentes concretos en su vida cotidiana.
- Existen conceptos y formas de clasificación en el mundo académico que no se adecuan a sus propias categorías de abstracción; tal es el caso de la distinción entre “derechos individuales” y “derechos colectivos” que no resultó ser significativa debido, entre otros factores, a que dicha distinción no es posible comprenderla desde sus propias formas de interpretación de la realidad.

- Se interesan por conocer y manejar información que pueda serles de “utilidad” para mejorar la situación de inequidad y de marginación en la cual se encuentran; prueba de ello, fue su creciente interés por conocer las disposiciones del Convenio N° 169 de la OIT.
- Toda mediación pedagógica debe partir de las preocupaciones y los problemas que ellos experimentan de tal forma que les permita no sólo comprender dichos problemas sino también contribuir a su solución como parte de un proceso de largo aliento.
- Se puede trabajar una metodología cuyas actividades se organicen desde una lógica inductiva siempre que ella permita procesar la información de manera analógica y con alusión permanente a situaciones concretas de la vida cotidiana. Da cuenta de ello el siguiente hecho:

Cuando en el primer curso-taller con dirigentes campesinos quechuas se abordaba la idea de que la identidad está sujeta a cambios y a modificaciones en el tiempo y en las relaciones con los otros; los participantes manifestaban la comprensión del concepto “cambio” en varios niveles; por ejemplo, el cambio en los animales de “chusco” a “mejorado”, el cambio en las personas de “chusco runa” a “*mejorasqa runa*”, de irresponsables a responsables, de “liso” (violento e ignorante) a “humilde” (tolerante y educado). En suma, la reflexión en torno al significado de esta categoría tuvo como apoyo la alusión a analogías que ponían en evidencia la aplicación del concepto en seres, objetos y situaciones de su entorno cercano.

- El arte constituye una de las actividades más apropiadas para orientar los aprendizajes tanto de los jóvenes líderes asháninkas como de los dirigentes campesinos quechuas siempre que se asuma como medio de expresión de sus experiencias, saberes y afectos de manera complementaria a procesos de análisis y reflexión de dichas situaciones.
- El debate es una estrategia metodológica adecuada para guiar procesos de análisis y reflexión con estas poblaciones toda vez que ella permite, de manera práctica, contrastar la nueva información con su propia realidad.
- La actitud del facilitador debe contribuir a crear un ambiente de respeto, de confianza en las posibilidades del “otro” teniendo como práctica constante el diálogo y la apertura a desarrollar y asumir mutuos aprendizajes entre él o ella y los participantes indígenas.

- Muestran interés por el manejo del lenguaje escrito aún a pesar de sus dificultades de comprensión.

Simultáneamente a la ejecución de los cursos-taller, se desarrollaron dos estudios sociolingüísticos¹¹ como aproximación a las prácticas discursivas de los jóvenes líderes asháninka y de los dirigentes campesinos quechuas. Para este estudio, los investigadores observaron los talleres de manera participativa y aplicaron entrevistas individuales y grupales así como una encuesta de diagnóstico sociolingüístico.

Por medio de este estudio pudimos tomar contacto con los testimonios dados por los jóvenes y dirigentes indígenas, lo que constituyó una valiosa información para la definición de los temas a abordar en los materiales. A continuación, presentamos las ideas centrales de esta investigación en ambas poblaciones junto con algunos testimonios que las ejemplifican.

Sobre los jóvenes líderes asháninka

- Manifiestan la necesidad de afirmación de su identidad, pero no son conscientes de los prejuicios que asumen con respecto a su propia cultura.

Desde de un punto de vista yo veo que está pasando en los asháninkas es que recién están, ¿cómo se puede decir? están civilizando, están viendo que los colonos por ejemplo cultivan para obtener ganancias, ingresos, entonces, los asháninkas están viendo ese que cuanto más cultivo más venden, entonces, viven mejor los civiles, tienen carros... este... mayor acceso, salen a los bares se divierten entonces ven eso los asháninkas por ejemplo más que nada los de parte de adentro, ¿no?, lo que es puro campo, ahí los asháninkas ven recién están, como te vuelvo a decir; este... civilizándose....

- Reconocen la importancia de los derechos y son capaces de distinguir entre derechos individuales y colectivos, aunque, después, sostendrán que los asháninkas no pueden defender sus derechos porque no están capacitados (como si los derechos fueran patrimonio de las personas educadas).

Como yo decía antes, el primer derecho es a la vida y el segundo derecho es el territorio es muy importante, pero yo diría que el segundo derecho sería a nombre de una familia el derecho al territorio vendría después, eso ya sería un derecho social.

¹¹ Estos estudios fueron realizados por Roberto Zariquiey y Nila Vigil, dos lingüistas investigadores de lenguas indígenas.

Los asháninkas no tienen derechos porque no están capacitados, es por eso que no pueden llegar. Si ellos piden algo, presentan documentos, alguien les ayuda pero de luego la mayoría ¿no? los que dirigen cualquier este... cualquier puesto en el gobierno saben que los asháninkas es difícil que... que le van a exigir que no, mayormente no están capacitados en sus derechos.

- Perciben al líder como una persona que debe ser capaz de difundir los derechos entre las comunidades y que debe contar necesariamente con capacitación profesional para el ejercicio del liderazgo. Esta creencia termina por hacer sentir a estos jóvenes que sus líderes más tradicionales no fueron verdaderos líderes por no haber recibido capacitación.

Solamente entran a ser autoridades [los] que tienen menos quinto de primaria, tercer primaria, lamentablemente hoy sin autoridad esos señores no... están así como debe ser actualizar, ya saber hacer sus documentos; por eso hoy en día mi pueblo mismo, usted mismo con usted podemos hacer algo pero yo dentro de mi capacidad todavía no, porque para ser un buen líder o sea un buen autoridad dentro de tu comunidad hay que ser también capacidad para poder resolver cualquier tipo de problemas, porque si no así no se puede.

- Afirman que el asháninka es un dialecto, en el sentido peyorativo del término y que sólo debe usarse cuando la gente no habla castellano. El castellano, en cambio, es necesario para “salir adelante.”

Entrevistador: ¿Y por qué me dijiste que tu dialecto es el asháninka?

Estudiante: Porque hablo, porque mis padres son asháninkas

Entrevistador: Ah no, ¿por qué me dijiste que es un dialecto?

Estudiante: ¡Dialecto!, donde nosotros conversamos, donde nosotros hablamos pe’

Entrevistador: ¿Entonces no es una lengua?

Estudiante: No, es una... es un idioma, no es una lengua pe’

Entrevistador: ¿No es una lengua el asháninka?

Estudiante: Leng... eso sí, un poco me decía ahorita, estoy recordando

Entrevistador: ¿Y el castellano es una lengua?

Estudiante: El castellano sí, pe...

En castellano nomás le hablo. A mi mamá le he dicho que le hablen en castellano nomás porque así comprende la lectura más.

- No escriben ni leen en asháninka. Leen y escriben en castellano, aun con grandes dificultades, sobretodo, en comprensión lectora.

A pesar de que leer en asháninka es uno de esos aspectos que los jóvenes podrían considerar importantes para “ser asháninkas” frente a los otros, frente a nosotros, las personas que sostuvieron leer en asháninka fluidamente fueron abrumadoramente minoritarias (17.14%). La opción mayoritaria, con un 34.29%, fue saber hacerlo pero con dificultad y otro importante 29.52% afirmó estar en condiciones de leer solo palabras sueltas.

...nuestros jóvenes marcaron en un 90.48% que sí lo podían hacer fluidamente [leer en castellano]. Sabemos por nuestra observación que tal afirmación no es verdadera y sabemos que, más bien, estos estudiantes presentan algunos problemas de lectura bastante evidentes. Sabemos, por otro lado, que los jóvenes fueron capaces de responder a esta encuesta (diseñada en castellano) y que estudian en institutos que funcionan también en la lengua del poder. Así, es probable que sepan leer y es probable también que no lo hagan de la manera más deseable. Pero leen en castellano y, además, es importante para ellos, mayoritariamente, decir que saben hacerlo.

Sobre los dirigentes campesinos quechuas

- No se consideran a sí mismos como indígenas y la palabra llega a parecerles ofensiva, no tanto por su significado sino por su valoración social, que remite a las situaciones de maltrato y rechazo de las que han sido y siguen siendo víctimas.

Claro pues tú me vas a decir que indígena pero acá no nos gusta esa palabra. Mirame a mí, acaso yo soy indígena, yo soy quechua pero no indígena. Acá más que nada hay un cuestionamiento a lo de indígena... porque suena como despectivo... porque ese término, de dónde proviene... es un término que nos lo han impuesto a nosotros...

- Reconocen su identidad en términos de la actividad que realizan y no respecto de su pertenencia étnica. Ello se vincularía con sus posibilidades de transformación, de cambio hacia una posición social en la que no fueran discriminados.

Antes, nosotros éramos indios. Hay que recordar... de esa forma, nos llamaban los conquistadores. Luego, nosotros fuimos campesinos. Eso ya un poquito mejor; pero, en las zonas urbanas, con esa palabra “campesino” los mistis nos llamaban para insultarnos. Eso es ya más que nada insulto. Campesino ya es una palabra de eso. Pero ya tampoco somos campesinos. Ahora en cada comunidad hay productores agropecuarios. Eso estamos empezando a ser. Productores agropecuarios. En eso nos hemos vuelto. Así estamos cambiando.

- Identifican al quechua como su lengua materna y como característica propia de su grupo social y, aunque no todos poseen el mismo manejo del castellano, todos se autodefinen como bilingües.

Eso no me gusta. Eso es cierto, porque... aquí todos hablamos quechua, ¿no es cierto? Porque... aquí, todos somos iguales. Todos los compañeros se hablan solamente en quechua. Cuando un compañero de Lima quiere hablar con nosotros, que hable en quechua, eso nomás.

- Manifiestan gran preocupación por el hecho de que el quechua no se emplee en espacios públicos y son conscientes de que el castellano y el quechua no son lenguas valoradas de igual manera por el Estado.

Bueno, compañeros, tengan todos buenos días. Nosotros hemos visto [...], lo que es Ministerio de Justicia no más, de eso habla, pero no habla de lo que pasa, esos problemas en otros sectores, por ejemplo, qué pasa lo que es con estos policías, más pasa este problema en los puestos policiales, qué pasa por ejemplo una campesina que es golpeada, esta violencia familiar que dicen, a veces se va a quejar y a veces ningún policía sabe hablar en quechua [...]

- Saben leer y escribir en castellano, aunque con mucha dificultad, dependiendo su desenvolvimiento del nivel de complejidad y tipo de texto que quieran leer o escribir.

A la pregunta ¿Sabes leer y escribir en quechua?, sólo dos personas de un total de 18 encuestados afirmaron poder escribir o leer en quechua fluidamente, [...] en general, los campesinos manifiestan su poco manejo de las tradiciones escritas de su propia lengua materna [...].

A la pregunta ¿Sabes leer y escribir en castellano? Todos afirman saber leer y escribir en dicha lengua, aunque la mayoría afirma hacerlo con dificultad.

Como se ha podido constatar, estas investigaciones nos permitieron profundizar no sólo en el conocimiento de las competencias lingüísticas de estas poblaciones sino también, en el conocimiento de sus ideas, expectativas, sentimientos y creencias, información que fue determinante para el diseño de los materiales.

3.2. LA PROPUESTA PEDAGÓGICA EN EL DISEÑO DE LOS MATERIALES

Teniendo como punto de partida las reflexiones en torno a la práctica de los cursos-taller y los estudios sociolingüísticos realizados, se procedió a la definición de objetivos y contenidos así como a la elaboración de la propuesta de metodología que iba a orientar el diseño de los materiales. Veamos, brevemente estos aspectos:

a) Sobre los objetivos y contenidos

Para el caso del material asháninka, se definieron los siguientes objetivos y contenidos:

Objetivos

- Contribuir a que los jóvenes líderes asháninka reflexionen críticamente sobre los problemas que afectan su autoestima cultural en su relación con la cultura hegemónica.
- Contribuir a que los jóvenes líderes asháninka tomen conciencia acerca de su condición de ciudadanos y de los derechos que tienen como personas y como pueblo.

Contenidos

- La discriminación e invisibilización del asháninka en la sociedad de Satipo.
- La discriminación de los “asháninkas con educación” hacia los “asháninkas sin educación”.

- La discriminación de la lengua asháninka.
- La percepción reducida del asháninka sobre su propia cultura.
- La supuesta superioridad de las tecnologías no indígenas frente a la tecnología asháninka.
- La supuesta incompatibilidad entre la cultura de la “modernidad” y la cultura asháninka.
- La relación del Estado con el pueblo asháninka.
- Los derechos como personas y como pueblo.
- La vulneración del derecho al territorio.
- Las características de un líder asháninka.

Para el caso del material quechua se precisaron los siguientes objetivos y contenidos:

Objetivos

- Contribuir a la información y reflexión de los campesinos cusqueños en torno a los derechos de los pueblos indígenas establecidos en el Convenio 169 de la OIT.
- Contribuir a que reconozcan los beneficios que les aporta el Convenio 169 de la OIT en su relación con el Estado y su ejercicio ciudadano.

Contenidos

- Las disposiciones específicas del Convenio N° 169 de la OIT.
- La autopercepción como indígenas y como pueblo.

b) Sobre la metodología

La definición de la metodología en el diseño de los materiales implicó formular determinados principios pedagógicos partiendo de la revisión de las diversas aplicaciones del constructivismo en el ámbito educativo. Estos principios son:

- ***Principio de significatividad:*** aprendemos cuando se tiene en cuenta nuestras experiencias, saberes, necesidades e intereses.
- ***Principio de actividad:*** aprendemos cuando actuamos en una situación concreta que relacione la acción con el pensamiento.
- ***Principio de progresión:*** aprendemos cuando el saber se organiza desde lo más cercano a lo más lejano, de lo simple a lo complejo.

- **Principio de participación:** aprendemos cuando intercambiamos y compartimos saberes y experiencias con los otros con espíritu de cooperación y compromiso.

Asimismo, fueron de consideración para la definición de la metodología, algunas ideas propuestas por Paulo Freire en una entrevista (Torres 1988: 17) que se le hiciera sobre los fundamentos de su Pedagogía Liberadora, tales como:

- **Su definición de enseñanza**

Pero, entonces ¿qué es enseñar?, ¿será que enseñar es transmitir conocimientos? Yo digo que no. ¿Por qué no? Porque el conocimiento no se transmite; el conocimiento se hace, se rehace a través de la acción transformadora de lo real y a través de la comprensión crítica de la transformación que se ha dado antes o que se puede dar mañana. Este es el momento de la abstracción en el acto de conocimiento [...]

- **La relación dialéctica entre teoría y práctica**

Para mí, enseñar es desafiar a los educandos a que piensen su práctica desde la práctica social, y con ellos, en búsqueda de esta comprensión, estudiar rigurosamente la teoría de la práctica. Esto significa, entonces, que enseñar tiene que ver con la unidad dialéctica práctica-teoría. [...] lo que sucede es que práctica y teoría se constituyen en una unidad contradictoria.

- **El diálogo como práctica social colectiva, creadora de conocimiento**

El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para “pronunciarlo” no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú.

Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que “pronuncian” el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. (Freire 1969: 101 y 102)

La tarea de organizar estos fundamentos teóricos en una secuencia metodológica específica hizo que planteáramos algunos elementos característicos de la misma. Así, definimos como elementos fundamentales de la metodología:

- ***El empleo de IMÁGENES Y TESTIMONIOS:*** este elemento grafica alguna situación problemática de la población indígena de referencia con respecto al contenido a abordar, ya sea a través de dibujos, fotografías, historietas así como a través de relatos en su propia lengua. Sirve para estimular la reflexión de la situación propuesta desde sus percepciones. También sirve de apoyo a la comprensión del mensaje de algunos textos escritos, que aparecen en castellano, dado que las poblaciones están mucho más familiarizadas con la escritura en esa lengua.
- ***La formulación de PREGUNTAS DE ANÁLISIS:*** este elemento orienta el análisis de la situación problemática propuesta, vinculándola con su propia experiencia y con la experiencia de otros. Sirve como elemento desencadenante del diálogo entre los participantes y entre ellos con el facilitador.
- ***La presentación de TEXTOS:*** este elemento brinda información para comprender mejor la situación problemática que vivencia la población indígena de referencia o da a conocer información jurídica relevante para la superación de dicha problemática. Se presenta a modo de noticias o también a modo de conclusiones, en el caso del material asháninka. En el caso del material quechua, los textos aluden a los artículos del Convenio N° 169, propuestos como contenido. Para facilitar la comprensión de estos textos se ha subrayado las ideas centrales de cada párrafo.
- ***La realización de ACTIVIDADES:*** este elemento funciona como conductor de toda la metodología y se organiza secuencialmente desde una lógica inductiva del aprendizaje. Vincula permanentemente la experiencia concreta de la población indígena de referencia a la reflexión que se hace sobre ella, posibilitando la construcción del conocimiento de manera individual y colectiva y, desde la relación práctica-teoría-práctica. Por ello, sirve para profundizar en la reflexión y análisis del problema, desde el contacto con distintas posturas y percepciones, y también sirve para aplicar lo reflexionado en distintos ámbitos, intentando contribuir a su solución.

En el diseño de los materiales estos elementos interactúan de manera explícita o implícita, tal como lo apreciaremos en el siguiente punto.

3.3. LOS MATERIALES DISEÑADOS

a) El material para jóvenes líderes asháninkas

Como resultado de las reflexiones anteriores, se elaboró un material para jóvenes líderes asháninka denominado *AKENKETSATERO MEKAMAROJEINI ARO IMPOLJI ORA AMENAKOTERI* (Hablemos de nosotros y nuestros derechos).

Este material está compuesto por doce CARTILLAS y diecisiete RELATOS que se presentan como audio a través de un cassette.

¿Cómo son las CARTILLAS?

Las cartillas detallan una secuencia de actividades a ser desarrolladas por el participante con orientación de un facilitador o facilitadora. Cada cartilla presenta cuatro componentes en su estructura: Los ejes temáticos, el título, las secciones y las actividades.

• *Los ejes temáticos*

Las cartillas se organizan considerando 2 ejes temáticos: *Fortaleciendo nuestra identidad* y *Hacia una ciudadanía intercultural*. En el primer eje temático, se presentan algunos mensajes y prácticas de la discriminación para que los jóvenes asháninkas los analicen reflexivamente y perciban, con mayor claridad, la manera en que se organiza el medio donde se desenvuelven. Este eje comprende las cartillas de la 1 a la 7, que son:

Cartilla 1 ¿Nokoy nokantajeitenpi maroperotake asháninka?

¿Les quiero decir que soy asháninka?

Cartilla 2 ¿Paita nonevesanotantari yora asháninka?

¿Qué es lo más importante de mi cultura?

Cartilla 3 ¿Ikemisantajeitiri ashaninkapee?

¿Los asháninkas somos tomados en cuenta?

Cartilla 4 ¿Paita ojitari ñhane asháninka?

¿Los asháninkas tenemos una lengua o un dialecto?

Cartilla 5 ¿Paita akenkeshiriajeitari evankaripee?
¿Qué pensamos los jóvenes asháninkas?

Cartilla 6 ¿Kametsatake antero tecnología?
¿Usar la tecnología no indígena nos beneficia o nos perjudica?

Cartilla 7 ¿Ari amatakeru antee asháninkas modernos?
¿Podemos ser asháninkas modernos?

En el segundo eje temático, se aborda la vinculación entre ciudadanía e interculturalidad, con el propósito de que los jóvenes asháninkas tomen conciencia acerca de su condición de ciudadanos y de los derechos que tienen como personas y como pueblo. Consta de cinco cartillas, de la 8 a la 12, que son:

Cartilla 8 ¿Paita ojitari Peru?
¿Qué es el Perú para el pueblo asháninka?

Cartilla 9 ¿Ayotiro ora paita ojitari derechos (I)?
¿Cuáles son nuestros derechos (I)?

Cartilla 10 ¿Ayotiro ora paita ojitari derechos (II)?
¿Cuáles son nuestros derechos (II)?

Cartilla 11 ¿Ironpa ashii aipatsite?
¿El territorio es nuestro derecho?

Cartilla 12 ¿Jaoka ikantiarime yora jibatakantirori?
¿Cómo debería ser un líder asháninka?

- **El título**

Toda cartilla parte de un título a modo de pregunta motivadora que da cuenta de un problema relacionado con el eje temático correspondiente. Por ejemplo: el título de la cartilla 4 del eje temático *Fortaleciendo nuestra identidad*, dice;

Cartilla 4 ¿Paita ojitari ñane Asháninka?
¿Los asháninkas tenemos una lengua o un dialecto?

- **Las secciones**

Son las partes en las que están organizadas las actividades de las cartillas. Se identifican en la cartilla por un ícono o figura relacionada con la actividad a realizar. Toda cartilla cuenta con siete secciones, que son:

1. Pamenero impoiiji paretero - Observa y lee
2. Pikenkeshirenpa impoiiji pakero - Piensa y responde
3. Papatojeitia marojeini - Trabaja en grupo
4. Pikemishantero oca nokantepiry - Escucha lo que te voy a decir
5. Pikenkeshirenparo oca - Recuerda que
6. Pikantena paita okantiri aca - Cuéntame de qué trata
7. Irotake oca amenakoteri - Para comenzar el cambio

• **Las actividades**

Cada cartilla presenta una serie de actividades que permiten desarrollar un determinado contenido. Estas actividades están diseñadas para ser ejecutadas a nivel individual y grupal con orientación del facilitador(a). Por ejemplo:

2) *Presentamos grupalmente un noticiero*
Organicen en grupo un noticiero en el que den a conocer hechos similares a los de las noticias que les hemos presentado. Anímense a narrar las noticias en asháninka.
(Cartilla 11, sección Trabaja en grupo)

¿**Cómo son los RELATOS?**

Los RELATOS cuentan testimonios e historias de la vida de jóvenes asháninka que se emplean como actividad central de la sección *Pikemishantero oca nokantepiry* (Escucha lo que te voy a decir). Sirven de apoyo a la comprensión del contenido desarrollado en cada cartilla.

Los relatos, al igual que las cartillas, están organizados en los ejes temáticos: *Fortaleciendo nuestra identidad* y *Hacia una ciudadanía intercultural*.

Estos relatos han sido elaborados y grabados en lengua asháninka por un grupo de jóvenes asháninkas convocados para esta etapa.

b) El material para dirigentes campesinos quechuas

Este material, que hemos denominado “DERECHUNCHISKUNA YACHANAPAQ”, está compuesto por veinte TARJETAS y veinte RELATOS que también se presentan como audio a través de un cassette.

En cada TARJETA se encuentra, de un lado, la imagen de una situación relacionada con alguno de los derechos del Convenio 169. Del otro lado, está la idea central del artículo en quechua y en castellano, el número de la tarjeta y, además, un recuadro, con la transcripción del texto completo del artículo como referencia para su revisión.

En los RELATOS, se cuentan historias en quechua sobre la vida de los comuneros y comuneras. Estas historias ejemplifican el estado de vulneración de cada uno de los derechos desarrollados en las tarjetas y van acompañados de interrogantes que motivan al diálogo y la reflexión.

Las TARJETAS y los RELATOS (del 1 al 19) se organizan considerando 06 temas específicos del convenio y se distinguen por un distinto color en su impresión:

- a) Derechos sobre las Tierras (color marrón).
- b) Derechos sobre la Contratación y Condiciones de Empleo (color azul).
- c) Derechos sobre la Formación Profesional, Artesanía e Industrias Rurales (color rojo).
- d) Derechos sobre la Seguridad Social y Salud (color turquesa).
- e) Derechos sobre la Educación y Medios de Comunicación (color ocre).
- f) Derecho sobre los Contactos y Cooperación a través de las Fronteras (color mostaza).

La tarjeta 20, de color verde y su respectivo relato (el último del cassette), se refieren a los destinatarios de los derechos del Convenio y responden a la pregunta: ¿Para quiénes son los derechos del Convenio 169? Esta tarjeta y este relato buscan fomentar una reflexión entre los comuneros y comuneras sobre su propia condición de pueblo indígena, dado que, como sabemos, los habitantes de las zonas rurales andinas han adoptado la autodenominación de *campesinos* y consideran que la de *indígenas* es despectiva.

De lo que se trata es de explicitar que la categoría indígena se aplica en la legislación internacional a grupos humanos que tienen una determinada forma de vida, muy similar a la de los propios comuneros y comuneras. Más allá de que ellos vean con buenos ojos o no el apelativo de *indígenas*, ciertamente despectivo en nuestra sociedad, es importante explicitar que, según la legislación internacional, los campesinos quechuas calzan muy bien

con esa categoría y, por lo tanto, son sujetos de los derechos del Convenio 169 de la OIT. En este sentido, el relato y la tarjeta 20 tienen por finalidad resaltar la autoconciencia de los pueblos indígenas como condición principal para considerarse beneficiarios de los alcances de este instrumento jurídico.

“La conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del presente Convenio”.

(Artículo 1, inciso 2)

Los textos de las veinte tarjetas están elaborados en quechua y en castellano por tratarse de un material dirigido a población bilingüe (que tiene como lengua materna el quechua y como segunda lengua el castellano). En el caso de los relatos, solo se ha usado el quechua y se ha tratado de respetar las estrategias narrativas propias de la cultura andina.

3.4. CONCLUSIONES

La experiencia ha supuesto la adquisición de aprendizajes muy significativos con relación a cómo abordar procesos educativos con población indígena:

- Deben responder a las necesidades y características específicas de la población objetivo con relación a la afirmación de su identidad.
- Deben permitir el diálogo entre distintas percepciones de la realidad y un análisis crítico de la realidad de discriminación que viven los pueblos indígenas y sus posibilidades de transformación desde el ejercicio de la ciudadanía.
- Deben promover un ambiente de participación en coherencia con la construcción de espacios democráticos.
- Deben constituir una experiencia “intercultural” de construcción de conocimiento donde el conocimiento “universal” pueda ser interpelado y contrastado por los saberes de los pueblos indígenas.

Trabajar desde esta línea, constituye una valiosa experiencia para avanzar en la transformación de las relaciones de inequidad y asimetría, ofreciendo herramientas que les permitan analizar su realidad desde el ejercicio de sus derechos.

BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, Pierre. 2002. *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- DEGREGORI, Carlos Iván. 1986. "Del mito del INKARRI al mito del progreso". En: *Socialismo y participación*, N°36. Lima: CEDEP.
- DÍAZ BARRIGA, Frida y GERARDO HERNÁNDEZ. 1998. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw - Hill.
- , 1996. "El pueblo asháninka y su lucha por la ciudadanía en un país intercultural". En: *Derechos humanos y pueblos indígenas de la Amazonia peruana: realidad normativa y perspectivas*. Lima: APEP.
- ESPINOSA, Oscar. 1993. *Las rondas asháninka y la violencia política en la selva central*. En: *América indígena*, N°4.
- y Marisol RODRÍGUEZ. 1997. *Múltiples retornos a una misma tierra : La situación del pueblo Ashaninka de los ríos Tambo y Ene, Selva Central*. Lima: CAAAP.
- FEINMANN, José Pablo. 2006. "Guerra y verdad". En *Página 12*, 23 de julio de 2006.
- FOUCAULT, Michel. 2001. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Selección, introducción y traducción de Miguel Morey. Madrid: Alianza Editorial.
- , 2003. *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- FREIRE, Paulo. 1969. *Pedagogía del Oprimido*. Santiago de Chile: (edición incompleta).
- GONZÁLES MOREYRA, Raúl. 1995. *El constructivismo: sus fundamentos y aplicación educativa*. Lima: CEDHUM.

HALL, Stuart. 2003. "Introducción: ¿Quién necesita identidad?". En: Hall, Stuart y Paul, Du Gay. *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

Hernández, Isabel. 2003. *Autonomía o ciudadanía incompleta. El pueblo mapuche en Chile y Argentina*. Santiago: Pehuén editores.

MUNICIPALIDAD DISTRITAL DE RÍO TAMBO. 2006. *Realidad educativa del distrito de Río Tambo, gestión edil: 2003-2006*. Satipo: MDRT.

PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). 2004. *Informe sobre desarrollo humano: La Libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. New York: Mundi-Prensa Libros.

Pozzi-Escot, Inés. 1997. *El Multilingüismo en el Perú*. Cuzco: PROEIB Andes y Centro Bartolomé de Las Casas.

REGAN, Jaime. 1993. "Perfil etnográfico de los Asháninka". En: *América Indígena* N°. 4.

ROWE, William y SCHELLING, Vivian. 1993. *Memoria y modernidad. Cultura popular en América Latina*. México, D.F: Editorial Grijaldo.

TORRES, Rosa María. 1988. *Educación Popular: Un encuentro con Paulo Freire*. Lima: TAREA.

TURINO, Thomas. 1992. "Del esencialismo a lo esencial: pragmática y significado de la interpretación de los sikuri púnenos en Lima". En: *Revista Andina*, año 10, N°. 2. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas.

VARESE, Stefano. 1973. *La sal de los Cerros (una aproximación al mundo campa)*. Lima: retablo de papel ediciones.

VIGIL, Nila y Roberto, ZARIQUIEY. 2005. *Los jóvenes asháninkas del río Tambo. Una aproximación a sus prácticas discursivas*. Documento del proyecto.

VIGIL, Nila y Roberto, ZARIQUIEY. 2005. *Los campesinos quechuas del Cuzco. Una aproximación a sus prácticas discursivas*. Documento del proyecto.

ISBN 9972-42-791-9



*Proyecto educación ciudadana intercultural para
pueblos indígenas de América Latina en contexto de pobreza.*