

ORLANDO PLAZA  
Coordinador

# CAMBIO SOCIAL EN EL PERÚ 1968-2008

Homenaje a Denis Sulmont

Segunda edición

## Capítulo 14



FONDO  
EDITORIAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

*Cambios sociales en el Perú 1968-2008*

Orlando Plaza (coordinador)

© Orlando Plaza (coordinador)

De esta edición:

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2012

Av. Universitaria 1801, Lima 32 - Perú

Teléfono: (51 1) 626-2650

Fax: (51 1) 626-2913

feditor@pucp.edu.pe

www.pucp.edu.pe/publicaciones

Cuidado de la edición, diseño de cubierta y diagramación de interiores:

Fondo Editorial PUCP

Primera edición Centro de Investigaciones Sociológicas, Económicas,  
Políticas y Antropológicas (CISEPA), octubre de 2009

Segunda edición, marzo de 2012

Tiraje: 500 ejemplares

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

ISBN: 978-9972-42-993-4

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2012-03819

Registro de Proyecto Editorial: 31501361200248

Impreso en Tarea Asociación Gráfica Educativa

Pasaje María Auxiliadora 156, Lima 5, Perú

## CULTURA ANDINA: MITOS Y MODERNIDAD

*Juan Ansion*

### 1. EL CAMBIO CULTURAL EN LA LARGA DURACIÓN

El presente texto se apoya en trabajos anteriores del autor (Ansion, 1982, 1987, 1989a, 1989b, 1992, 1994, 1995, 2007; y Ansión y otros, 1992) para reflexionar sobre un tema recurrente en la antropología: desde el punto de vista de la larga duración, ¿qué es lo que cambia en la cultura? Y, ¿en qué se producen rupturas que no sean simples ajustes, adaptaciones y reacomodos generados por nuevas circunstancias históricas? Hacemos aquí estas preguntas acerca de la cultura andina y su evolución en relación con la modernidad. Como base empírica de la discusión, examinaremos diversas versiones del discurso andino sobre la escuela que es, por lo demás, un símbolo particularmente pertinente de la modernidad.

#### *a) Una triple apuesta metodológica*

Para examinar el tema, proponemos tres presupuestos metodológicos fundamentales de base.

##### **a) La cultura andina ha ido cambiando desde su propia lógica (o sus propios patrones culturales)**

Las culturas son complejas y polifacéticas y se van transformando según las circunstancias históricas, pero no lo hacen de cualquier manera, sino de acuerdo con una lógica propia de cambio o, si se prefiere, de acuerdo con patrones culturales que se han ido forjando a lo largo de la historia de un grupo humano determinado. Los actores sociales, al crear y recrear expresiones culturales, no lo vuelven a inventar todo, sino que parten —consciente o inconscientemente— de las maneras de hacer las cosas que han ido incorporando (es decir «convirtiendo en su propio cuerpo») mediante su proceso de socialización y su experiencia vital en la sociedad en la que se han desarrollado. Esa lógica cultural es muy dinámica:

no solo sirve para reproducir hábitos adquiridos, sino también para modificarlos y producir otros nuevos.

**b) Es posible conocer los principios básicos que rigen esa lógica**

Un segundo presupuesto fundamental es que se puede llegar a conocer los principios básicos que rigen una determinada lógica cultural. Quienes comparten una cultura los conocen, aunque muchas veces los tienen tan incorporados, los consideran tan «naturales», que no los explicitan para alguien externo a su cultura, no necesariamente porque no quieran hacerlo o porque no los tengan claros, sino porque no se les ocurre que tengan que explicitar aquello que les parece evidente. Uno de los papeles del antropólogo sería, entonces, lograr explicitar algunos de estos principios que rigen una lógica cultural y que son evidentes para los actores.

**c) Buscar primero el cambio como producto de una lógica propia de la cultura**

Los cambios culturales se dan muchas veces en contextos de relaciones entre grupos humanos diferentes por lo que las influencias mutuas son frecuentes. Ello no significa, sin embargo, que los cambios produzcan mezclas de cualquier tipo. Antes de hablar de simbiosis, de mestizaje cultural, de sincretismo o de hibridación, cabe preguntarse si, más allá de las primeras apariencias, los cambios no se han producido dentro de una lógica cultural propia de la cultura que tiene su manera peculiar de apropiarse de elementos culturales ajenos. Esto es particularmente importante en relación con las influencias del mundo «occidental» o de la sociedad «moderna» sobre sociedades que han sido sometidas a procesos de subordinación violenta como los que se dan en el contexto de la colonización. Por ejemplo, la apropiación andina de los santos de la iglesia católica no significó necesariamente una hispanización u occidentalización, sino abrió más bien nuevas oportunidades para desarrollos culturales originales sobre la base de antiguos principios. Del mismo modo, la introducción de zapatillas en la danza de tijeras puede dar nuevos brillos a una expresión cultural antigua.

***b) Las relaciones interculturales son posibles por los elementos comunes a las diferentes culturas***

Las diferencias culturales no deben hacer perder de vista que compartimos todos una misma condición humana. Las diferencias deben verse entonces más como énfasis que contraposiciones totales. Los intercambios interculturales no podrían darse sin elementos básicos en común. Las culturas encierran muchas potencialidades y contienen muchas vías posibles de desarrollo. Las diferencias entre ellas no representan diferencias de esencia, sino énfasis diversos puestos en las maneras de enfrentar la vida.

### *c) El cambio cultural en situación de subalternidad*

Si bien apostamos a que las culturas se transforman desde su propia lógica, en situaciones extremas, sin embargo, se pueden producir importantes resquebrajamiento, como en el caso de las sociedades que han sido convertidas en subalternas y han sufrido la destrucción de bases importantes de su reproducción. Aun en esos casos, sin embargo, tenemos que estar atentos a transformaciones culturales inesperadas de la antigua cultura, desde su confrontación con la cultura hegemónica. La cultura andina colonial, por ejemplo, puede ser analizada en ese sentido, como el desarrollo de muchas expresiones culturales nuevas —en especial en los campos de los rituales y de las expresiones religiosas— que siguen respondiendo a una antigua lógica cultural en su apropiación de la cultura impuesta. Dicho esto, pareciera que las transformaciones contemporáneas son tan importantes y presentan rupturas de tal magnitud que es difícil prever su evolución.

¿Está la cultura andina condenada a desaparecer o encontrará nuevas formas de desarrollo en la modernidad? El debate es a la vez histórico y teórico y no queremos aquí ir más allá de plantear el problema.

## **2. UN PRINCIPIO CENTRAL**

### *a) La noción de tinkuy*

Muchos estudios sobre la cultura andina desarrollados en una perspectiva estructuralista han insistido en la dualidad andina y también en la cuatripartición como nueva subdivisión de las dos partes. A ello, se añade la parte central o del medio (*chawpi*) que permite la unión de las dos o de las cuatro partes, lo que conduce a una división en tres o en cinco, según el caso. El estructuralismo puso de relieve esta manera cultural de ordenar el mundo, pero lo hizo dejando de lado la historia y la experiencia vital y concreta de la gente. La crítica a estas deficiencias, correcta como tal, condujo también lamentablemente al abandono de hallazgos útiles logrados bajo esa corriente. Sin embargo, la constatación de las subdivisiones mencionadas, si se ubica en perspectiva histórica, nos da una pista importante para entender la lógica cultural desarrollada en los Andes.

La noción de *tinkuy* permite ilustrar la idea y nos servirá de base para desarrollar nuestro argumento en relación con ciertos cambios producidos en la cultura andina. El término significa «encontrarse», pero conlleva una connotación de tensión y conflicto en el encuentro, de pelea entre opuestos para conformar una sola unidad, como es el caso en la confluencia de dos ríos.

*b) Oposición y unidad en tejidos aymaras tradicionales*

La antropóloga Verónica Cereceda (1987) ilustra este principio al mostrarnos cómo las franjas de tejidos aymaras tradicionales se construyen sobre la base de buscar la unidad de los opuestos. El término *k'isa* señala la franja muy pequeña de hilos delgados que une dos colores contrapuestos: color de luz con color de sombra. El arte de la tejedora consiste en lograr una impresión visual de continuidad con hilos claramente diferenciados. De ahí nace la belleza del tejido. Así, el espacio de intermediación, en todos los aspectos de la cultura, es un lugar de construcción de la unidad de las partes que permite que cada una de ellas mantenga su identidad, tal como se da en el tejido. Es a la vez un lugar de construcción de la belleza y es un lugar de peligro: la construcción de la belleza de ese modo supone arte y creatividad, para unir sin confundir, sin mezclar, y a la vez puede fallar el procedimiento y, por tanto, fallar la búsqueda de unidad. El *tinkuy*, como ritual, es precisamente una pelea que significa —y simultáneamente construye— la unidad tensa entre dos grupos (dos barrios, dos familias, por ejemplo) que buscan simultáneamente establecer relaciones de buena vecindad y mantener identidades fuertes y diferenciadas.

### **3. PREFERENCIA CULTURAL DE MANEJO DE LA DIVERSIDAD: COMPLEMENTAR LOS OPUESTOS SIN MEZCLARLOS**

Cuando se observan las manifestaciones culturales andinas, llama la atención la facilidad para manejar la diversidad incorporando elementos nuevos, dándoles su lugar en un juego complejo de oposiciones complementarias. No se trata, desde luego, de una característica exclusiva de la cultura andina, sino más bien de una preferencia, un hábito, una inclinación que parece natural a quienes participan de esa cultura.

*a) Subdivisiones antes que fusión o mezcla*

A diferencia de lo que sucede en las culturas que tienden a la fusión y síntesis de todos los elementos que van incorporando, la cultura andina ha tendido más bien a mantener la separación entre los diversos elementos y, para ello, a dividirlo todo en dos partes (dualidad), las cuales pueden a su vez volver a dividirse en dos (cuatripartición). El centro, espacio de unidad de las partes, constituye así la tercera o la quinta parte según sea el caso. De ese modo, parece que el ideal andino tiende a juntar a la manera de un mosaico antes que mezclar. La iconografía andina está llena de figuras que dan cuenta de esa manera de construir un conjunto.

### *b) Preferencia aplicada en todos los campos*

Esta preferencia no se aplica solamente a las representaciones gráficas, sino a todos los campos de la vida. Se puede observar, por ejemplo, en la organización de los rituales, en la construcción de las aldeas, en la arquitectura o en la manera de construir los relatos. También se ve en la manera de ordenar los cultivos, en la relación con lo sagrado (los santos de la iglesia católica tienen su lugar al lado de las divinidades antiguas de la tierra) y, en general, en la organización de las relaciones sociales, en especial en las relaciones con «los otros».

## 4. VISIÓN ANDINA DE LA ESCUELA: PRIMERA VERSIÓN

### *a) Versión mítica: la escuela alberga un monstruo que devora a los niños*

Encontramos una primera versión de la relación con la escuela en un relato recogido de un anciano quechuahablante por el antropólogo Alejandro Ortiz Rescaniere (1973).

En la escuela se esconde un monstruo (el *ñawpa machu*), cómplice del la muerte del Inca por acción de Jesús, su hermano menor, y que quiere devorar a los hijos del Inca. Del «monte llamado escuela» sale este personaje (también llamado en otras versiones *ñawpa runa* o gentil) quien encuentra a los hijos del Inca buscando a su padre luego de que este haya muerto por acción de una alianza de Jesús con la luna y los pumas. El *ñawpa machu*, dice el relato, quiere comerlos y les dice: «La Tierra, Mama Pacha, ya no quiere al Inca. El Inca ha amistado con Jesús, y ahora están juntos como dos hermanitos; miren el papel escrito aquí». Pero los niños se asustan y se escapan. Hoy en día, no se sabe dónde están, pero cuando el hijo mayor esté ya crecido va a volver, siempre que los niños lo busquen y lo encuentren. Si no, se morirá de hambre como su padre el Inca.

Esta primera versión es, como queda claro al final, una versión original del mito de Inkarrí, de esperanza de la vuelta del Inca (o, en este caso, de su hijo), quien volverá cuando esté plenamente reconstituido (en esta versión, que haya crecido; en otras se dice que se están volviendo a juntar sus miembros dispersos o que está creciendo a partir de la cabeza). Al igual que en las demás versiones del mito de Inkarrí, la ruptura entre indios y españoles es radical. La escuela y la escritura aparecen entonces como instrumentos del nuevo poder, que es un poder que a la vez asusta y engaña al hacer creer que existe amistad y buena voluntad ahí donde hay voluntad de destrucción.

Se encuentran antecedentes antiguos de esta versión en el movimiento del *Taki unquy* en el siglo XVI, movimiento que atribuía las desgracias del momento al

haber abandonado a los antiguos dioses y mantener el contacto con los españoles, por lo que había que producir una separación radical, en especial religiosa y lingüística. Posteriormente, la actitud de desconfianza radical se perpetuó entre otras cosas en el miedo a los *nakaq* o pishtacos, aquellos asaltantes nocturnos que, según cuentan, extraen la grasa de las personas para enriquecer a hacendados o gente de la ciudad, personajes poderosos en el mundo actual. Con el *pishtaco*, no hay negociación posible, es la encarnación del enemigo radical.

### *b) Versión secularizada*

Esta visión simplificadora y dicotómica del Perú se expresa también en una forma no mítica, que llamaremos aquí «secularizada». Por ejemplo, en los años ochenta, Gonzalo Portocarrero y Patricia Oliart (1989) encuentran una visión muy radical del país desarrollada por los maestros y compartida por muchos estudiantes. Es lo que ellos llaman la «idea crítica del Perú».

Sendero Luminosos llevó, sin duda, esa «idea crítica» al extremo más radical, y si pudo hacerlo es porque estaba presente ya en diversos sectores de la sociedad. Así, por ejemplo, en su arenga de inicio de la lucha armada, Abimael Guzmán, al oponer lo negro de la reacción con la luz del partido, señala a las escuelas, al lado de las cárceles, las fábricas y los campos, como lugares donde se produce la «vieja y sangrienta violencia», la «paz de bayonetas», la «guerra maldita» contra el pueblo (citado en Anson y otros, 1992).

## **5. VISIÓN ANDINA DE LA ESCUELA: SEGUNDA VERSIÓN**

### *a) Versión mítica: el «mito contemporáneo de la escuela»*

El «mito contemporáneo de la escuela», en su versión presentada por Rodrigo Montoya (1980), expresa una actitud opuesta a la anterior. La escuela, según sus observaciones en Puquío, permite pasar del mundo de la noche (*tuta*) al mundo del día (*punchaw*), permite dejar de ser ciego (*ñawsa*) para pasar a tener ojos (*ñawiyuq*) y lograr así, gracias a la escuela, el acceso al mundo urbano y al progreso. Aunque Montoya no presente propiamente un relato sobre el asunto, sino expresiones y relaciones entre ellas, aceptaremos que se trata de una versión de orden mítico aun cuando este punto sea discutible, pues las nociones utilizadas (día y noche, ceguera y ojos abiertos) podrían ser simples metáforas más propias de una versión secularizada.

Esta vez, la gente sí cree en el valor benéfico de la escuela. Esta versión parece así responder a la actitud de la población campesina, y luego urbana popular, de buscar en la escuela un canal de movilidad social. Aquí parece haber desaparecido



la desconfianza. La luz del Inca —luz de la antigua cultura— se ha transformado en oscuridad y viceversa. En los términos de la primera versión, podríamos decir que los hijos del Inca han terminado por creer al *Ñawpa Machu*, que se han dejado engañar por él y que el deseo ahora es de integración sin discusión al orden del mundo actual.

Pero el hecho de que la actitud haya cambiado no significa que se haya modificado la manera de construir las relaciones. Parece más bien que simplemente se han invertido los términos, lo cual indica un debate dentro de la cultura, debate que evoluciona junto con las nuevas necesidades y perspectivas históricas. De hecho es muy interesante constatar la aparición en los años ochenta de un nuevo tipo de rumor, similar al de los pishtacos, pero en el que la amenaza no se dirige a la extracción de grasa de las personas, sino a la extracción de los ojos de los niños (Ansión, 1989b; y Portocarrero y otros, 1991). La grasa humana representa la energía vital extraída por los pishtacos (Ansión, 1987; Ansión, 1989b) y los ojos de los niños son su posibilidad de acceder a la cultura urbana, cultura del *punchaw*, del día y de la luz.

#### *b) Versión secularizada*

La escuela aparece a menudo como el camino hacia el progreso. Ha acompañado, durante el siglo XX, los grandes procesos migratorios. El afán de que los niños aprendan el castellano y la lectoescritura sigue constituyendo para muchos una fuente central de movilización. En el extremo, esto significa el intento de abandonar la cultura propia y el rechazo a enseñar el quechua a los hijos. Esta actitud ha acompañado importantes procesos de cambio y de modernización, pero, a la vez, encierra un grave problema: la cultura y la lengua en las que uno se ha socializado no desaparecen por simple voluntad de las personas y, más bien, al inhibirse en el nivel consciente, lo reprimido tiende a volver de formas inesperadas. Esta situación puede entonces desencadenar explosiones de violencia en cualquier momento: reaparece entonces la primera actitud, la de la ruptura radical. He aquí una posible explicación de lo que pudo suceder con muchos jóvenes seguidores de Sendero Luminoso: ilusionados por el progreso a través de la escuela y de la universidad, pero con muchas dificultades para acceder plenamente a una cultura científica abierta, terminan atraídos por la oposición de confrontación radical. Es decir, en los términos del presente análisis, pasan de la segunda visión sobre la escuela a la primera.

Así, si bien, en un primer momento, estas dos versiones se presentan como opuestas, vemos que son dos aspectos de una misma realidad compleja o, si se quiere, que expresan una enorme tensión dentro de una misma perspectiva cultural.

## 6. VISIÓN ANDINA DE LA ESCUELA: TERCERA VERSIÓN

### a) *Versión mítica*

La siguiente versión, recogida por Abilio Vergara (1990), nos muestra cómo la aspiración al progreso puede darse manteniéndose la desconfianza en los personajes vinculados a la escuela.

Aquí, se presenta el caso de un niño campesino que ha ido a la escuela y va en busca de trabajo. En el camino se encuentra con un personaje llamado Juan Sabio, dueño de unas fieras devoradoras de personas, que nos recuerda a los pumas y al propio *Nawpa Machu* de la primera versión. Juan Sabio le propone trabajo, pero él necesita a alguien que no sepa leer y por ello pone al niño a prueba. Los dos hermanos mayores pasaron antes por eso y, al demostrar que leían, fueron devorados por las fieras. Este escolar, sin embargo, es más vivo y, haciendo caso a la advertencia de una señora que le habló en su sueño, finge que no sabe leer. Se pone entonces a trabajar en la casa de Juan Sabio, hombre rico y poseedor de libros de magia que el escolar tiene que desplazar de un lugar a otro. Instalado en la casa, el escolar seguirá respetando sus propias costumbres en la forma de dormir o de comer. En ese proceso, va leyendo los libros y aprendiendo a hacer magia, de modo que, cuando Juan Sabio se dé cuenta, el niño podrá vencerlo recurriendo a la magia aprendida. El cuento da a entender que la clave del éxito ha sido haberse apropiado del conocimiento del poderoso sin olvidar su propia cultura.

### b) *Versión secularizada*

La visión que aparece en este relato es también una visión de progreso, pero, a diferencia de la segunda versión, se asume que la apropiación del saber dominante no implica el olvido de la cultura propia, sino todo lo contrario. Se mantiene la visión de una separación radical con respecto al mundo dominante que sigue siendo el mundo de los hacendados que no quieren que los indígenas vayan a la escuela, pero no estamos frente a la lógica del *taki unquy*, ya que la lucha es por apropiarse del saber de los poderosos. Se trata, entonces, de engañar a quien nos engaña, de «sacarle la vuelta» al monstruo para ganarle en su propio terreno. El relato fue contado por un comerciante de Huanta, vinculado a sectores más modernos, pero esto no significa que esta lógica sea enteramente nueva. Parece más bien que responde a la lógica colonial de convivencia obligada con el opresor, en un juego complejo y ambiguo de adulación y desconfianza. En la actualidad, pareciera que los movimientos neoindigenistas tienen una actitud bastante cercana a esta.

## 7. VISIÓN ANDINA DE LA ESCUELA: CUARTA VERSIÓN

### *a) La escuela como posible espacio de desarrollo intercultural*

La última versión sobre la escuela es distinta de las anteriores en tanto corresponde más bien a una visión en construcción o por construir. Es una versión que empieza a romper con la antigua actitud bipolar y confrontacional para entenderla como un espacio de intercambios interculturales. Es una versión por construir en tanto las culturas subordinadas en el Perú siguen teniendo muy poco espacio en el bagaje escolar. Sin embargo, existen esfuerzos muy interesantes, especialmente en la educación rural para desarrollar una educación intercultural de búsqueda de diálogo entre visiones del mundo diferentes.

En los relatos andinos, generalmente prevalece la oposición dual entre mundos irreconciliables, como se da por ejemplo en muchas versiones sobre «Juan el oso» o «El hijo del oso». Sin embargo, se dan casos en los que se produce un esfuerzo para pensar la posibilidad del aprovechamiento de las dos partes para construir algo más fuerte y rico (Ansió, 1992). El cuento narra la historia de una mujer raptada por un oso y que tiene un hijo de él. Ella, luego de dar a luz a un varón, se escapa con su hijo, quien mata al padre, y se refugia en su pueblo. El hijo del oso va entonces a la escuela, pero, dada su fuerza de bestia, termina por matar a sus compañeros de juego, por lo que el cura —su padrino— decide que es un monstruo que tiene que morir y le tiende una trampa. Lo hace subir a la cima de una torre, donde lo esperan para tirarlo al vacío. En un conjunto de variantes, el relato termina aquí: el hijo del oso cae y muere, como una muestra de que la unión de una mujer con una bestia no puede dar fruto ya que pertenecen a dos mundos incompatibles<sup>1</sup>. Pero existen versiones en las que el Hijo del Oso, quien también tiene la astucia de los humanos, se percata de la trampa y logra escapar a ella<sup>2</sup>. Entonces el joven oso es botado del pueblo y va de pueblo en pueblo sin lograr integrarse en ninguno por su fuerza descomunal que lo aparta de los humanos. Finalmente, llega a un lugar donde le prometen aceptarlo si vence a un condenado que azota al pueblo. La lucha es dura, y el relato se prolonga en torno a ella, hasta que el hijo del oso logra vencer al condenado y, en el momento de lograrlo, pierde su carácter monstruoso para convertirse en un joven fuerte. Así, como en el caso del cuento de Juan Sabio, el hijo del oso vence porque ha sido capaz de utilizar los instrumentos de poder de los dos mundos contrapuestos (en este caso, la fuerza de su naturaleza animal y la astucia y valentía de su humanidad). Pero, a diferencia de la tercera versión, el engaño no es necesario para vencer

<sup>1</sup> Véanse versiones de este tipo en Weber (1987).

<sup>2</sup> Véase una extraordinaria versión de ese cuento recogida en quechua por Arguedas (1961).

(es más el engaño venía de los habitantes del pueblo de su madre, quienes lo querían matar).

Este relato muestra que la cultura andina es capaz de reelaborar sus relatos en función a nuevas necesidades. En este caso, se trata de enfrentar la necesidad de unir dos mundos que parecen incompatibles, y este es un buen punto de partida para un trabajo intercultural.

### *b) Las diversas interpretaciones de la interculturalidad*

Dado que estas diferentes versiones se construyen sobre bases culturales comunes y corresponden a un debate de interpretaciones, las personas pueden pasar de una a otra según las circunstancias y, también, como es el caso aquí, utilizar un término en diferentes sentidos. Así, encontramos actualmente que, por interculturalidad se entiende no solamente lo que acabamos de exponer, sino también:

- La búsqueda de identidad cerrada, que corresponde a la primera versión.
- El proceso de pérdida cultural en la escuela con la paulatina castellanización propia de la segunda versión.
- La apropiación desconfiada de la cultura dominante tal como aparece en la tercera versión, visión compartida muchas veces por perspectivas neoindigenistas.

## **8. RESUMEN DE LAS DIFERENTES VERSIONES**

Se podría resumir el conjunto de versiones sobre la escuela diciendo que representan actitudes diversas sobre cómo vencer el miedo al poderoso identificado con la escuela y la escritura.

Ante ese desafío, como lo hemos visto, se puede responder «buscando al Inca»<sup>3</sup>, desconfiando radicalmente del poderoso de hoy con la esperanza de que algún día el mundo se volteará; intentando olvidar la cultura y lengua propias para incorporarse con entusiasmo a la cultura y a la lengua dominantes; buscando apropiarse desconfiadamente y con engaños de los conocimientos del poderoso; o asumiendo plenamente las diferentes formas culturales y de conocimiento en busca de una nueva forma de modernidad.

Este recorrido por las diversas versiones nos ha permitido asomarnos a uno de los probables debates internos de la cultura andina, en su proceso complejo de intento de dar respuesta a los retos de su historia desde sus propias construcciones

---

<sup>3</sup> Para retomar el título de la obra de Alberto Flores Galindo (1987).

culturales. Nos permite asomarnos a la complejidad de la dinámica cultural que, trabajando desde preferencias socialmente heredadas, reconstruye las cosas y procesa incesantemente debates. Se contraponen nuevas versiones a las antiguas, pero estas pueden resurgir —aunque bajo nuevas formas— si las circunstancias y las necesidades de interpretación se ofrecen. El discurso mítico tanto como el discurso más secularizado se entrecruzan en este incesante proceso de creación sobre antiguos patrones conocidos, ellos mismos sometidos a la prueba del tiempo y de las nuevas necesidades históricas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ansion, Juan (1982a). Verdad y engaño en mitos ayacuchanos. *Allpanchis*, 20, 237-252.
- Ansion, Juan (1982b). *Desde el rincón de los muertos. El pensamiento mítico en Ayacucho*. Lima: Grupo de Estudios Socio-Demográficos.
- Ansion, Juan (1989a). *La escuela en la comunidad campesina. Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina*. Lima: Ministerio de Educación – Ministerio de Agricultura – Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación – Cooperación Técnica del Gobierno Suizo.
- Ansion, Juan (1992). Ensayo sobre las nociones de ruptura y de mezcla en la tradición oral andina. *Anthropologica*, 10, 41-53.
- Ansion, Juan (1994). Transformaciones culturales en la sociedad rural: el paradigma indigenista en cuestión. En Óscar Dancourt y otros, *Perú: el problema agrario en debate/SEPIA V* (pp. 69-101). Lima: Seminario Permanente de Investigación Agraria – Universidad Nacional de San Agustín.
- Ansion, Juan (1995). Del mito de la educación al proyecto educativo. En Gonzalo Portocarrero y Marcel Valcárcel (Eds.), *El Perú frente al siglo XXI* (pp. 507-525). Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Ansion, Juan (1995). La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía. En Juan Ansion y Fidel Tubino (Eds.), *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (pp. 37-62). Lima y Temuco: Pontificia Universidad Católica del Perú – Universidad de la Frontera.
- Ansion, Juan (Ed.) (1989b). *Pishtacos. De verdugos a sacaojos*. Lima: Tarea.
- Ansion, Juan y otros (1992). *La escuela en tiempos de guerra*. Lima: Tarea.
- Arguedas, José María (1961). Cuentos religioso-mágicos quechuas de Lucanamarca. *Folklore Americano*, 8-9, 142-216.
- Cereceda, Verónica (1987). Aproximaciones a una estética andina: de la belleza al *tinku*. En Thérèse Bouysse-Cassagne y otros, *Tres reflexiones sobre el pensamiento andino* (pp. 133-231). La Paz: Instituto de Historia Social Boliviana.

- Degregori, Carlos Iván (1986). Del mito de Inkarrí al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional. *Socialismo y Participación*, 36, 49-56.
- Degregori, Carlos Iván (1990). 1969, la lucha por la gratuidad de la enseñanza. En *El surgimiento de Sendero Luminoso. Del movimiento por la gratuidad de la enseñanza al inicio de la lucha armada* (pp. 49-90). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Flores Galindo, Alberto (1987). *Buscando un Inca: identidad y utopía en los Andes*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- Montoya, Rodrigo (1980). *Capitalismo y no capitalismo en el Perú*. Lima: Mosca Azul.
- Ortiz Rescaniere, Alejandro (1973). *De Adaneva a Inkarrí*. Lima: Retablo de Papel.
- Portocarrero, Gonzalo & Patricia Oliart (1989). *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- Portocarrero, Gonzalo y otros (1991). *Sacaos: crisis social y fantasmas coloniales*. Lima: Tarea.
- Stern, Steve (1986). *Los pueblos indígenas del Perú y el desafío de la conquista española*. Madrid: Alianza.
- Vergara Figueroa, Abilio (1990). La educación, el trabajo y lo lícito en un relato oral. *Anthropologica*, 8, 227-245.
- Weber, David J. (1987). *Juan del Oso*. Yarinacocha: Ministerio de Educación – Instituto Lingüístico de Verano.