

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

Santiago Alfaro

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

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

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

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

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

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

² Al respecto ver anexo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Chile: acción afirmativa para identidades culturales en movimiento

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1. “Aprendiendo a ser mapuches”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Perú: acción afirmativa para identidades culturales sin movimiento

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1. “El despertar de la identidad”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Bibliografía

Bengoa, José

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

Bourdieu, Pierre

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

Degregori, Carlos Iván

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

De la Cadena, Marisol

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

Frazer, Nancy

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

Hall, Stuart

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

Hernández, Isabel

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

Instituto de Estudios Indígenas

- 2002 *Informe sobre la situación de los derechos del pueblo mapuche.*
Temuco: Universidad de la Frontera.
- 2003 *Los derechos de los pueblos indígenas en Chile.* Informe del
Programa de Derechos Indígenas. Santiago: LOM Ediciones.

Instituto Nacional de Estadísticas

- 2003 *Hojas Informativas Estadísticas Sociales. Pueblos Indígenas en Chile Censo 2002.* Santiago de Chile: INE.

Instituto Nacional de Estadísticas e Informática

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

López, Sinesio

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

Ministerio de Planificación y Cooperación

2003. *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional 2003.*
Santiago de Chile.

PNUD

- 2005 *La libertad cultural en el mundo diverso de hoy. Informe sobre desarrollo humano 2004.* Nueva York: Mundi-Prensa Libros.

Spalding, Karen

- 1973 *De indio a campesino: cambios en la estructura social del Perú colonial.* Lima: IEP.