

Educación, cultura e interculturalidad en el trabajo de Juan Ansión

Sofía Druker Ibáñez (*)

Resumen

El presente artículo desarrolla algunos aspectos del trabajo académico de Juan Ansión.

Las temáticas que se abordan son un balance general de su obra, el modo en que entiende el concepto de cultura, con las implicancias de su operacionalización, la problemática educativa y su significatividad, y centralmente, algunas de sus ideas respecto a interculturalidad y educación intercultural.

En las conclusiones se presenta una síntesis, intentando explicitar las articulaciones entre los conceptos clave, con sus implicancias para la educación superior.

Palabras clave: cultura, educación, educación intercultural

Education, culture and interculturality based on Juan Ansión's work

abstract

This article addresses some aspects of the academic work done by Juan Ansión.

The topics discussed in this article represent a general overview of his work, the way he understands the concept of culture and the implications of its operationalization and educational problems and their significance. Centrally, also some of his ideas relative to interculturality and intercultural education.

In the conclusion section, a summary explaining the relationship between key concepts and their implications for post-secondary education is given.

Key words: culture, education, intercultural education

(*) Sofía Druker: Licenciada en Antropología, Universidad Austral de Chile, Magíster © en Antropología con Mención en Estudios Andinos, Pontificia Universidad Católica del Perú. Investigadora integrante del equipo FONDECYT/UMCE sobre lenguaje, construcción de mundo e interculturalidad desde 2002, y del equipo FONIDE/UMCE sobre saber pedagógico y práctica docente, desde 2006. www.veirak@gmail.com

Introducción

El presente artículo intenta desarrollar algunos aspectos centrales del aporte académico de Juan Ansión, en específico, sus concepciones de cultura, educación y educación intercultural. La obra del autor sobre estos temas es bastante extensa, de modo que para este trabajo se han revisado, particularmente, textos desde el año 1981 hasta el 2007.

En el primer apartado se realiza un balance general de su obra, proponiendo una clasificación de sus publicaciones, en el interés de identificar algunas líneas teóricas en las que puede enmarcarse. Luego, en las secciones que siguen, se ahonda en las problemáticas señaladas en el párrafo de inicio y que ordenan este desarrollo.

Así, primeramente se trabaja respecto al concepto de cultura, atendiendo tanto a su construcción teórica, como a las implicancias que tendría su operacionalización; se prosigue después con un análisis que busca profundizar en el tratamiento de la problemática educativa, en la perspectiva de la significatividad social que tiene la educación. Hacia el último apartado, se presentan algunas ideas fuerza respecto a interculturalidad y educación intercultural, considerando el modo específico en que se construyen tales conceptos, en vínculo con las conclusiones que el mismo autor extrae de sus reflexiones sobre el tema.

En las conclusiones se presenta una breve síntesis de este trabajo, intentando explicitar las articulaciones existentes entre los conceptos clave, con sus implicancias para

la educación superior, especialmente para la formación de profesores.

Principales líneas teóricas de Juan Ansión

La obra de Juan Ansión es bastante extensa y variada. Entre el año 1972 y el 2008 es posible identificar más de 100 títulos, incluyéndose artículos, entrevistas, actas de congresos, capítulos de libros y libros. En ellos, ya sea como autor, coautor, editor o compilador, trabaja distintos temas vinculados, generalmente, a las culturas andinas.

A continuación, se proponen algunas líneas de desarrollo teórico en las que sería posible clasificar la mayor parte de su obra.

- a) Análisis de mitos: el académico ha desarrollado variados trabajos de análisis de mitos andinos. Resulta particularmente interesante la incorporación que él hace, desde la perspectiva histórica, el uso de un marco teórico y metodológico que conjuga elementos del marxismo con enfoques estructuralistas clásicos. Además de las publicaciones dedicadas in extenso al trabajo con mitos o cuerpos mitológicos específicos, recordamos: *Sobre mitos y pistacos* (1982); *Essais sur la pensée andine et ses réinterprétations actuelles dans la région d'Ayacucho* (1984); *Démons des Andes. La pensée mythique dans una région des Andes péruviennnes* (1984); *El árbol y el bosque en la sociedad andina*. (1986); *Desde el rincón de los muertos. El pensamiento mítico en Ayacucho* (1987). Ansión re-

curre al análisis de mitos para entender la mirada de los actores respecto a procesos sociales de transformación. Tal es el caso, por ejemplo, del análisis de los mitos sobre la escuela, que se puede encontrar en textos como *La escuela en la comunidad campesina* (1989) y *La escuela en tiempos de guerra* (1992), utilizado para explicar los modos de relación que entablan las culturas andinas con la escuela, en las condiciones históricas de su incorporación y posterior institucionalización en las comunidades campesinas.

b) Política: el tema político es abordado desde dos perspectivas. En primer lugar, el entendido como la dimensión del acceso y utilización del poder, que está presente como factor transversal en toda su obra. En segundo término, su trabajo de análisis desde la antropología política, de ciertas coyunturas sociales específicas. Por ejemplo, el desarrollo de Sendero Luminoso, tema tratado en textos como *La escuela en tiempos de guerra* (1992) o *¿Es luminoso el camino de Sendero?* (1985). En general, su producción no intenta presentar una perspectiva políticamente "neutral", aunque sí rigurosa desde el punto de vista del trabajo científico; en este contexto, el autor explicita sus posturas políticas cercanas a la izquierda (Ansión, 1990) y declara, como objetivo de su trabajo académico, el aportar a la construcción de una sociedad democrática, que posibilite que los grupos marginados históricamente, participen de las esferas públicas en igualdad de condiciones (Ansión, 1997; 2007).

c) Educación: en sus trabajos, el tema educativo incorpora el tratamiento de la dimensión política y la búsqueda de condiciones de equidad para el desarrollo de una educación de calidad. Se advierte, en este sentido, un interés concreto por la educación escolar pública. Es posible identificar varios modos de aproximación al problema educativo, entre los que destacan:

- El abordaje de la escuela: se caracteriza, en primer lugar, por situarla en vínculo con relaciones sociales, políticas y económicas específicas. Esto es, entendiendo la escuela como hecho cultural, más allá de su carácter pedagógico, focalizándose en los actores involucrados en su funcionamiento cotidiano. En estos estudios, la relación escuela-comunidad es abordada desde una perspectiva histórica, con el afán de comprender los mecanismos intersubjetivos que han resultado en su apropiación. Destacan en este análisis sus explicaciones respecto a la incorporación de la escuela en las estrategias familiares a largo plazo.
- El abordaje de las políticas públicas
- El abordaje de la significatividad social de la educación: esto constituye un eje central del trabajo de Ansión; el tratamiento respecto a este tema, será visto en profundidad en el apartado correspondiente.

d) Interculturalidad: si bien esta materia se relaciona con la cultura misma, la política y particularmente con la educación,

se propone como una línea de desarrollo independiente, ya que a través del tema de ciudadanía intercultural tratada por el autor, al menos desde 1994, propone un concepto de interculturalidad que trasciende los espacios educativos formales, vinculándolo a todas las áreas de la vida pública dentro de la sociedad, enfatizando particularmente la relación de los individuos con el Estado (Ansión, 1994). La interculturalidad es vista como una situación de hecho, y a la vez como la materia prima para la construcción de una ciudadanía democrática. En términos generales, lo que se plantea es que, si bien la situación de contacto permanente entre culturas ha violentado sistemáticamente a las culturas indígenas, también ha abierto una serie de posibilidades de desarrollo en la diversidad y desde la diversidad. Cabe aclarar que el tratamiento específico de la interculturalidad en educación, se profundizará hacia la última parte del presente trabajo; por ahora basta con precisar que esta temática se ha configurado en una de las áreas centrales del autor, siendo objeto de análisis en sus últimas publicaciones (Ansión, 2007, 2008).

Es importante subrayar que esta clasificación se ha propuesto en virtud de facilitar la comprensión de la obra del autor, pues los temas descritos están íntimamente relacionados y refieren unos a otros. Más que como temáticas separadas, en especial las últimas tres, educación, política e interculturalidad, deben considerarse como puntos de convergencia del trabajo académico de Juan Ansión.

El concepto de cultura y sus implicaciones en la obra de Ansión

En varias de sus obras, él comienza por distinguir la concepción antropológica de cultura, entendida como una propiedad exclusiva de lo humano, distanciada de las definiciones usuales de cultura como "alta cultura", referida a los conocimientos de la elite. Esa diferencia, obvia a primera vista, resulta interesante para él, en tanto grafica un modo efectivo de actualizar la discriminación, que muchas veces se materializa en la selección de contenidos operados por la cultura escolar (Ansión, 1986).

El autor dedica secciones de sus variadas obras a explicitar su concepto de cultura, además del modo específico de operacionalizarlo en su trabajo (ver la bibliografía). Para el diseño de su concepción específica de cultura -la cual podemos rastrear al menos desde 1985 y que continúa presente en sus más recientes trabajos (Ansión, 2007)-, parte de la definición clásica de Edward B. Tylor, quien comprende cultura como "...aquél todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre" (Tylor, 1871; 1995: 29), para luego depurarla, mediante la incorporación de distintas concepciones, representadas en tres definiciones de autores que afrontan el problema desde distintos paradigmas epistemológicos¹:

1. Estas definiciones se presentan en varios de los textos de Ansión, uno de ellos es Ansión, Juan, 1985^a.

Como primer límite a la definición clásica de Tylor, Ansión cita la que entrega Melville Herskovits: "una cultura es el modo de vida de un pueblo, mientras una sociedad es el agregado organizado de individuos que siguen un modo de vida dado. En términos aun más simples, una sociedad se compone de gente; el modo en que se comportan es su cultura" (en Ansión, 2007). Esta definición es mencionada en tanto reduce ese "todo complejo" de Tylor a los "modos de vida", concepto que es retomado por Ansión en una de sus últimas obras, para indicar que la cultura, en primer lugar, refiere a las "maneras de" o los "modos de hacer", antes que a las cosas concretas que se hacen o a los productos que se obtienen de determinadas acciones (Ansión, J. 2007). Considerando que la idea de "modos de vida" es aún demasiado amplia, precisa por segunda vez mediante la definición de cultura presentada por Alfred Kroeber y Clyde Kluckhohn en 1952, quienes afirman:

La cultura consiste en patrones (patterns) explícitos e implícitos, de y para un comportamiento adquirido y transmitido por símbolos, el que constituye las realizaciones que distinguen a los grupos humanos, incluyendo su encarnación en artefactos; el meollo central de la cultura consiste en ideas tradicionales (i.e. originadas y seleccionadas históricamente) y especialmente en los valores inculcados a ellas; los sistemas culturales pueden, por un lado, considerarse como productos de la acción, y por otro lado como elementos que condicionan la acción futura (en Ansión, 1985a).

De esta última fórmula conceptual, él rescata particularmente la simbolización como función y condición esencial de la cultura,

y la idea de los patrones culturales como modelos intersubjetivos, que son previos a la acción y la determinan. Finalmente, cita a Jürgen Golte, quien desde una perspectiva más vinculada al marxismo y como producto del trabajo realizado sobre culturas andinas, define el concepto como "el acumulado conjunto de soluciones a problemas surgidos en el desarrollo de la sociedad". Estas soluciones incluirían no solamente las respuestas técnicas a los retos históricos, sino -y quizás resulte más importante-, la organización del enfrentamiento de la sociedad con la naturaleza y del hombre con otros hombres; es decir, la creación, el procesamiento, y la transmisión de conocimientos.

Como conclusión de los componentes teóricos aquí referidos, puede señalarse que Ansión propone una definición cercana a la de Golte, quien comprende la cultura, principalmente, como los modos de conocimiento (y por tanto de entendimiento) teóricos y prácticos compartidos por un determinado grupo de personas. En palabras del autor, "Al hablar de cultura, entendemos el modo como -dentro de la misma sociedad- nos acercamos a la realidad para apropiarnos de ella. Es el modo de conocer el mundo..." (Ansión 1986: 27), donde por conocimiento "no nos referimos solamente al conocimiento científico, sino a todo tipo de apropiación de lo real, incluyendo el conocimiento «práctico», el conocimiento religioso, el conocimiento artístico. El proceso por el cual una sociedad elabora su conocimiento es, pues, su cultura" (Ansión, 1985: 63).

Uno de los aspectos interesantes de esta definición es que permite la complementariedad de visiones culturalistas y marxistas.

Esta es la conceptualización que predomina, con algunos matices, en toda su obra. Por ejemplo, en 1994 define cultura como

un conjunto de formas acostumbradas y compartidas de ver el mundo, de hacer las cosas, de resolver problemas, de relacionarse con los demás, con la naturaleza y con uno mismo. Es una manera de ver y conocer el mundo, si por conocer no entendemos solamente la relación con el mundo mediante nuestro intelecto, sino también a través de nuestros afectos, nuestro sentido ético y estético y, en general, todo nuestro cuerpo (1994a: 3).

Un aspecto de interés en esa definición consiste en que, reuniendo aportes de diversas corrientes teóricas, rechaza de plano las conceptualizaciones metafísicas resultantes de visiones esencializadas y esencializadoras de la cultura; con énfasis en su carácter dinámico e histórico, trabaja sobre diversos temas, por ejemplo, el educativo, considerando la cultura como un catalizador que permite la incorporación de elementos nuevos y la transformación cultural no traumática. Esto es posible al comprender que lo que constituye el “núcleo duro” del fenómeno son los modos de conocimiento, que implican formas de apropiación determinados; por lo mismo, una cultura mantiene su integridad mientras no se fragmenten las maneras de conocer o de hacer, aunque los objetos del conocimiento o las acciones específicas sean nuevas. Al visualizar la cultura de este modo, el análisis cultural permite comprender los procesos de transformación de los grupos humanos.

Entonces, de la operacionalización de su definición se desprende, como una de las

ideas fuerza, que todas las culturas son producto de procesos de cambio dinámicos, que involucran el contacto con otras diferentes. En el caso específico de las andinas, el autor afirma que su particularidad más interesante sería la capacidad de manejar e incorporar la diversidad social, ecológica y productiva. En este sentido, él considera que el “núcleo duro” de estas culturas refiere a su capacidad de apropiarse de elementos externos, incorporándolos sin hacer desaparecer su diversidad (Ansión, 1994).

El abordaje de la educación y la escuela

La educación se constituye en uno de los temas centrales del trabajo de Ansión, quien la aborda desde varias perspectivas. En el presente apartado, se expondrán aspectos medulares de su análisis respecto a su significatividad social.

Partiendo desde la visión de los actores “usuarios” del sistema educativo, refiere una especie de *trayectoria de significado* respecto a la educación escolar, que va desde el miedo y el rechazo absoluto, hasta la adscripción generalizada hacia el “mito contemporáneo de la educación” (Ansión, 1985^a, 1989^a, 1990, 1992).

En el caso de los usuarios campesinos indígenas, sector que recibe una especial atención del autor, el análisis parte de un mito sobre la escuela contado por Isidro Huamani², -anciano campesino quechua

2. Los mitos aquí sintetizados son referidos en varios trabajos del autor, el primero de ellos es Ansión (1989).

monolingüe, y recopilado por Alejandro Ortiz. En este mito, que viene a graficar la visión tradicional sobre la escuela, se relata que Jesús engaña al Inca, lo vence utilizando la escritura y golpea a la Pacha Mama; luego, el *ñawpa machu* -antiguo andino que es liquidado por la llegada del sol y del Inca, a causa de su canibalismo y tendencia a la guerra-, consigue engañar a los hijos del Inca, convenciéndolos de que entren al monte llamado escuela donde él habita; los niños se asustan de la escuela y se escapan. Hasta hoy los niños deben ir a la escuela, pero esta no les gusta porque continúa asustándolos.

Para Ansión, este mito relata una actitud inicial de temor respecto a la escuela, en tanto esta constituye un ambiente desconocido y representa el mundo "salvaje" de los conquistadores y, por lo mismo, un instrumento de dominación. Sin embargo, y citando a Montoya, precisa que la actitud hacia la escuela siempre tuvo un carácter ambivalente, puesto que al mismo tiempo que se la considera peligrosa y se la identifica con los dominadores, representa un instrumento emancipador en tanto posibilitaría que las jóvenes generaciones manejen conocimientos como el castellano, la lectura y la escritura, que les permitan defenderse de los abusos de quienes detentan el poder. En este sentido, la escuela les "da ojos"³ a los niños.

Como resultado de esto último, percibe un cambio de actitud importante respecto a la escuela; en palabras del autor, "La escuela, entonces, en la visión más tradicional, pue-

de aparecer como un monstruo asociado con las tinieblas. Pero frente a esta actitud de rechazo y desconfianza radical, se ha desarrollado también, desde la cultura andina, un movimiento pujante que busca la apropiación de los conocimientos de la escuela para poder enfrentar el mundo moderno en nuevas condiciones" (1989: 186).

Para graficar esa transformación, refiere otro mito que narra la historia de un "escolar" que, siguiendo los consejos recibidos en un sueño, engaña a Juan Sabio -un hombre rico, cuya fortuna se relacionaba con la posesión y conocimiento de libros mágicos-haciéndole pensar que no sabe leer. Finalmente, Juan Sabio descubre al escolar y se enfrenta con él; el muchacho vence a Juan Sabio y se lleva los libros mediante los cuales se hacen ricos él y su familia.

Este último mito daría cuenta de otra actitud hacia la escuela, que informa de los inicios de un proceso de apropiación por parte de los campesinos. En palabras de Ansión, "no se quiere eliminar al monstruo, sino que aprender de él y, a través de él, ubicarse mejor en el mundo externo. La estrategia no consiste solamente en buscar y tener bajo control al «monstruo», sino también conduce a domesticarlo para conocer el secreto de su fuerza, abrir las puertas de la escuela (que pertenece al mundo «salvaje» de los dominantes), para conocerla desde dentro, y de ese modo apropiarse de un instrumento de poder de ese mundo que asusta" (Ansión: 1989: 62). A ello respondería, más que nada, la movilización masiva de las comunidades por obtener su escuela.

3. Esta expresión es acuñada por Montoya y citada por Ansión (1989, 1992).

Esa actitud, sin embargo, no dejaría tampoco de ser ambivalente, ya que daría cuenta de una apropiación incompleta, en donde los padres de familia y la comunidad, en general, recibe a la escuela "como paquete completo", apoyando su funcionamiento y presionando por el cumplimiento de requerimientos formales (infraestructura, cumplimiento de horarios, que los niños llenen el cuaderno, etc), pero sin participar mayormente en la selección de contenidos y metodologías de enseñanza.

Ansión indica que esta actitud reflejada en el mito del escolar (en el mito, los libros que representan el conocimiento occidental son de Juan Sabio y el escolar los roba, aunque el éxito en esta misión se debe a que escucha la voz de sus raíces culturales, representadas por la advertencia del sueño), estaría evolucionando y que los miembros de comunidades campesinas estarían cada vez más intentando participar en la planificación pedagógica de las escuelas para que estas se adapten a sus realidades y necesidades (Ansión, 1989).

Como significado inverso al expresado por el mito de Isidro Huamani, el autor habla del mito de la educación como uno de los sentidos más movilizadores de la historia moderna del Perú. Este mito que incluiría a toda la sociedad contemporánea, y con especial fuerza a los sectores campesinos, formaría parte del más amplio mito del progreso característico de la modernidad. En este sentido, la educación es vista como la primera vía para alcanzar el progreso, representado por los objetos y relaciones características de la modernidad urbana. La educación escolar sería vista como el único modo de

superarse, tener un buen salario, obtener un buen trabajo (Ansión, 1989^a, 1998). Si bien ese mito podría implicar, en algunos casos, el intento de despojarse de todo lo que refiera a la cultura campesina e indígena, en un segundo momento las personas y colectividades podrían también seleccionar lo que les sirva, e incorporarlo en sus propios términos, su bagaje cultural previo. Esto sería posible puesto que las culturas andinas, como se menciona anteriormente, se habrían caracterizado por su capacidad de acomodar lo nuevo junto a lo viejo, en un proceso de apropiación armónica (Ansión, 1985^a, 1994, 1997, 2007), si bien en varios textos de principios de los 90 (como por ejemplo *Del mito de la educación al proyecto educativo*) el autor señala que el mito contemporáneo de la escuela está llegando a sus límites, debido a la baja calidad de la educación y al incumplimiento de las expectativas, asociadas con el ingreso a la universidad y al mejoramiento de las condiciones sociales y económicas.

En 1998, en su libro *Educación la mejor herencia* entregó resultados de una investigación empírica, los cuales indican que, a pesar de las fallas del sistema, este mito sigue tan vigente como siempre, lo que se expresa en que los padres de familia, con independencia de su extracción de clase, consideran que la educación es la mejor y la única herencia que pueden dejar a sus hijos. Sin perjuicio de lo anterior, el autor enfatiza la necesidad de pasar del mito de la educación a proyectos educativos nacionales, con bases sólidas, que abran realmente posibilidades de cumplir las expectativas de las familias que luchan por incorporar la formación de los hijos, a sus estrategias de

largo plazo, brindándoles una educación de calidad con igualdad de oportunidades para todos.

Educación y cultura: desde la educación bilingüe para los indígenas a la educación intercultural para todos

El vínculo entre educación y cultura está presente en todas las publicaciones de Anisón dedicadas al análisis educativo. Una de las perspectivas en las que el autor relaciona estos conceptos es la reproducción de ciertas relaciones de poder, que atentan contra la construcción de una sociedad democrática. En este sentido, por ejemplo, en su texto *La escuela en la comunidad campesina* (1989), problematiza respecto de la poca pertinencia que esta guarda con las expectativas y realidades culturales de los estudiantes. Con el mismo sentido, en 1992, en su libro *La escuela en tiempos de guerra*, analiza la incidencia de las características verticales y autoritarias de la educación escolar (específicamente en espacios campesinos), así como las falencias del sistema educativo, que generan altos niveles de frustración y baja capacidad crítica en los jóvenes, que serían factores cruciales para comprender la incorporación de importantes sectores de la juventud a grupos como Sendero Luminoso, que tiene un proyecto político autoritario y violento. En este enfoque, lo que se releva es el carácter discriminador y segregador de la escuela, que reproduce los contenidos de la cultura dominante, en desmedro de los estudiantes campesinos, indígenas o pobres urbanos,

cuyos capitales culturales son despreciados y marginados del proceso escolar. En este contexto, los estudiantes campesinos de origen indígena representan el sujeto más trabajado por el autor.

El concepto de educación bilingüe es propuesto como primera solución al desencuentro entre la cultura escolar y la cultura previa de los estudiantes indígenas campesinos. Él considera, como lo indica en 1989, que la educación bilingüe tiende un puente entre la escuela y la comunidad, posibilitando la intervención de esta última en las decisiones educativas respecto a los contenidos y metodologías de enseñanza. Además, la educación bilingüe, representaría a su juicio una forma muy importante, si no la más importante, de legitimar los conocimientos previos de los estudiantes, y hacerles asequible la construcción de conocimientos nuevos en el contexto de la escuela. El concepto, sin embargo, comienza a ser desplazado en su obra por la noción de interculturalidad, a mediados de los 90. Ya en 1997 presenta una crítica sistemática a la educación bilingüe, desprovista de los demás aspectos que configuran una educación intercultural:

Recordemos que, aunque es muy cierto que el idioma es expresión de cultura, no hay una relación unívoca entre ellas de forma que podamos afirmar que una lengua expresa exclusivamente una cultura. De facto es posible utilizar un idioma para transmitir contenidos y comportamientos de cualquier cultura. En este sentido, puede darse el caso de que el maestro use exclusivamente la lengua indígena en el aula, pero los conocimientos, valores, los «modos» que presenta a sus alumnos

indígenas tengan poco o nada que ver con la cultura de estos (Ansión, 1997: 15).

La interculturalidad es mucho más abarcativa y compleja que el bilingüismo, en tanto refiere al proceso dialogante entre tradiciones culturales distintas, imbricando sus diversos aspectos, donde la lengua sería solo uno aspecto a considerar. El concepto propuesto por el autor hace referencia, en su dimensión colectiva, al diálogo en igualdad de condiciones, entre sujetos y grupos que provienen de diversas tradiciones culturales, y en su dimensión individual, al diálogo interno entre las diversas tradiciones culturales que conforman la visión de mundo de un individuo.

En lo que concierne a la educación, este desplazamiento desde la educación bilingüe a la intercultural, implica también un desplazamiento de la educación especial para indígenas a la intercultural para todos. Este desplazamiento responde, en primer lugar, a la toma de conciencia respecto a la interculturalidad de hecho, en otras palabras, a la interculturalidad como condición que siendo preexistente en América Latina, trasciende al problema idiomático (Ansión, 1997).

La urgencia de una perspectiva intercultural en educación, así como en otros campos de la vida cívica, devendría de que la situación moderna de interculturalidad ligada a las grandes migraciones empieza a poner en cuestión lo que podríamos llamar el núcleo duro de las culturas tradicionales, es decir las formas mismas de asimilación y articulación (Ansión, 1994: 3). La propuesta de educación intercultural, en este mismo sen-

tido, sería consistente con las preocupaciones políticas del autor, en miras a avanzar hacia la construcción de sociedades más democráticas. La educación intercultural debería ser, en primera instancia, una instancia que acogiera la diversidad de sentidos que traen los estudiantes, en correspondencia con sus tradiciones culturales diversas, y que promoviera el conocimiento y la apropiación de distintas maneras de mirar el mundo, lo cual enriquecería a todos los actores involucrados en el proceso educativo, así como a la sociedad en su conjunto.

La concepción de cultura, entendida como las maneras de conocer y, por lo mismo, de apropiarse de conocimientos previamente seleccionados, se constituye en la base de la propuesta de educación intercultural del autor, puesto que implica la afirmación de la posibilidad que tienen todos los sujetos de aprender desde sus propios modos culturales. En este sentido es que sería viable pensar en una educación intercultural, que no implique la asimilación de unas culturas por otras, sino que, por el contrario, conlleve la puesta a disposición de todos de diversas perspectivas sobre el aprendizaje, convirtiendo la diversidad en un aspecto positivo que contribuya a la formación de estudiantes con capacidad crítica y reflexiva, constructores de una sociedad donde la diversidad no sea considerada un problema. Las identidades culturales diversas se fortalecerían en el proceso educativo, en tanto este legitimara los modos de comprensión enraizados en las diversas tradiciones culturales.

El análisis respecto a la significatividad social de la educación y su crisis latente, por un canal distinto, llega a la misma conclusión, en la medida que posiciona la educación intercultural como el mejor modo de solucionar la problemática educativa continental. Para llegar a esta conclusión, afirma que el aspecto menos moderno, y por ende más endeble del proyecto moderno, es la pretensión de homogeneidad que se esconde, por ejemplo, en la concepción de estado-nación homologado a identidad, o en la concepción homogeneizadora de la cultura escolar. El mito del progreso entendido como uniformidad de modos y metas estaría efectivamente en crisis, por su carácter poco moderno. En este sentido, el autor indica que El aprender a vivir entre los diversos, se está convirtiendo así en el nuevo reto y tal vez el nuevo mito de una modernidad más amplia (Ansión, 1997: 8). El único modo, entonces, de que la escuela se legitime en este proyecto de modernidad más amplia, sería que dejase de reproducir exclusivamente los contenidos del grupo dominante, para acoger una perspectiva de interculturalidad como principio rector y transversal de los currículos y acciones pedagógicas.

Finalmente, Ansión plantea que los países andinos, en general, tienen un importante aporte que hacer al mundo, en cuanto poseen una tradición cultural caracterizada por el manejo constructivo de la diversidad, convirtiéndola en un potencial de desarrollo.

Un eje central del trabajo es entonces el proyectarnos al futuro desde una civilización- la andina- cuyo rasgo más relevante,

comparativamente con otras grandes civilizaciones, siempre fue el de enfatizar el manejo de la diversidad en todos sus aspectos, tanto físicos como sociales y culturales (Ansión, 1997: 8).

Conclusiones

Ansión comprende la cultura como un proceso de integración dinámica, donde aquello que es propio de un grupo, se vincula con sus modos compartidos de apropiación y construcción de conocimientos teórico-prácticos. Este manera de verla, posibilita un abordaje progresista de la temática educativa, aspecto que permite plantear un proyecto de educación intercultural, entendido como proceso de diálogo constructivo entre individuos y grupos provenientes de tradiciones culturales distintas. En otras palabras, un proyecto de educación intercultural, que al permitir a las personas construir los nuevos conocimientos en el ámbito escolar desde sus modos de hacer, no busca la asimilación ni redundante en la fragmentación de las culturas e identidades de los individuos, sino que por el contrario, fortalece estas identidades culturales, mediante la validación del proceso de construcción *desde lo propio*.

Lo anterior se convertiría, al mismo tiempo, en la condición inexorable para que la educación escolar comience a cumplir las expectativas en las que se fundamenta su legitimidad social, brindando igualdad de oportunidades a todas y todos los ciudadanos, sin que para ello tengan que dejar de ser lo que son para convertirse en lo que

deberían ser, según los parámetros de la sociedad dominante. En otros términos, la integración de la noción de interculturalidad en educación es un elemento esencial, para que todas las personas, desde lo que culturalmente son, puedan aprender y mejorar sus condiciones de vida, así como sus niveles de participación en los espacios sociales públicos (Ansión, 2007). El abordaje educativo desde el análisis de la significatividad social de la educación, releva de este modo la necesidad de una educación que legitime el diálogo intercultural, que convierta la interculturalidad de hecho en interculturalidad de derecho, posibilitando la construcción democrática de las naciones.

Si bien la mayor parte de la obra de Ansión tiene como foco a las culturas andinas en general, y a las de Perú en particular, su trabajo resulta singularmente atinente para las discusiones sobre la calidad de la educación que proliferan en todo el continente. Chile, así como la región que integra, se enfrentan a las fracturas sociales ocasionadas, o al menos reforzadas, por sistemas educativos excluyentes y discriminadores, enraizados en visiones unívocas sobre la cultura y el desarrollo, que chocan con la diversidad de facto característica de cualquier país, que como el nuestro, se compone de ciudadanos y ciudadanas con distintas historias y tradiciones culturales. A pesar de lo evidente que resulta la existencia de un escenario social múltiple y complejo, la educación formal, tanto escolar como superior, continúa operando sobre el supuesto de universalidad, donde el conocimiento válido (aquello susceptible de ser universalizado), se corresponde con

las priorizaciones culturales de un reducido sector de la sociedad (Díaz y Druker, 2007).

En este escenario, la educación superior, y específicamente aquella relativa a la formación docente, es la principal convocada a realizar un cambio de mirada que instale, en el centro del quehacer docente, el reconocimiento y acogida de la interculturalidad de hecho, entendida como la diversidad de construcciones de mundo que caracteriza a cualquiera de nuestras salas de clase (MINEDUC, 2005). Este reposicionamiento de la diversidad en la mirada pedagógica, que se debería forjar en la formación docente (OCDE, 2010), abriría el espacio para la interculturalidad de derecho, permitiendo a los nuevos profesores y profesoras, repensar las posibilidades pedagógicas y éticas implicadas en el trabajo con la diversidad cultural, abriendo de este modo nuevas puertas para el diálogo intercultural, democrático y horizontal, como práctica pedagógica cotidiana.

Bibliografía

- Ansión Juan (1981). "Lo individual y lo colectivo en la comunidad andina". En *Ideología, Revista de ciencias sociales*. Instituto de Estudios Regionales José María Arguedas N° 7, 1981.
- (1985). "Antropología y cultura". En *Ideología. Revista de ciencias sociales* N° 9, 1985.
- (1985a). "Violencia y cultura en el Perú". En *Siete ensayos sobre la violencia en el Perú*. Compilado por Felipe Mac Gregor. Lima, Asociación Peruana de Estudios e Investigación para la Paz.
- (1987). *Anhelos y sinsabores: Dos décadas de políticas culturales del Estado peruano*. Lima: GREDES.
- (1987a). *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. III. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC (editor, en colaboración con Madeleine Zúñiga y Luis Cuevas).
- (1988). "Cultura, educación, comunidad y tecnología". En CCTA. *Tecnología y desarrollo en el Perú*. Serie: Cuadernos de debate y reflexión, 2. Lima. Comisión de Coordinación de Tecnología Andina.
- (1989). "Autoridad y democracia en la cultura popular: una aproximación desde la cultura andina". En: *Allpanchis*, N° 33. Lima, (1989).
- (1989a). *La escuela en la comunidad campesina*. Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina. Lima, Ministerio de Educación, Ministerio de Agricultura, FAO, COTESU.
- (1990). *Ideología y cultura*. Lima, Boletín de ILLA. N° 9.
- Ansión, J; del Castillo, D; Piqueras M; Zegarra, I. (1992). *La escuela en tiempos de guerra*. Lima: Tarea.
- Ansión, J. (1994). *Cultura andina y transformación cultural*. Lima, Ideele, No. 67-68.
- (1994a). "La interculturalidad como proyecto moderno". *Páginas*, Vol. 19, N° 129 Lima.
- (1995). "Del mito de la educación al proyecto educativo". En Portocarrero, Gonzalo y Valcárcel, Marcel: *El Perú frente al siglo XXI*. Lima: PUCP -Fondo Editorial.

- (1996). "El diálogo intercultural, clave del desarrollo planetario". En *Síntesis. Revista de Ciencias Sociales Iberoamericanas*, Madrid. N° 26. Julio-Diciembre.
- Ansión, J.; Zúñiga, M. (1997). *Educación intercultural*. Lima: Foro Educativo.
- Ansión, J; Lazarte P; Matos, S; Rodríguez, J; Vega-Centento, P. (1998): *Educación, la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica*. Lima: Fondo Editorial -PUCP.
- Ansión, J. (2002). "Sobre verdades y mentiras". En *Revista Páginas*. Lima, vol. 27, N° 177.
- Ansión J, Fidel Tubino y otros (2007). *Educación en ciudadanía Intercultural*. Lima: Fondo Editorial -PUCP.
- Díaz, T. y Druker, S. (2007). "La democratización del espacio escolar: Una construcción en y para la diversidad". *Estudios Pedagógicos*. Vol. XXXIII, N°1: 63-77. Valdivia, Universidad Austral de Chile.
- MINEDUC (2005). *Informe sobre Formación Inicial Docente*. Santiago, Serie Bicentenario.
- OCDE (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. Paris: OCDE.
- Tylor, Edward B. (1871; 1995). "La ciencia de la cultura". En: Kahn, J. S. (comp.) (1995). *El concepto de cultura*. Barcelona: Anagrama.