

Valoración diferenciada de la diversidad epistémica en una experiencia de formación técnico-productiva en los Andes peruanos

ESTEBAN ESCALANTE SOLANO*

En este artículo se buscará poner en discusión, a través de un caso etnográfico, la pertinencia de la dicotomía modernidad/alteridad como eje de relevancia política del conocimiento subalterno en proyectos educativos desarrollistas. Se pregunta cómo es que, en la experiencia concreta de las y los sujetos-a-desarrollar, se construyen parámetros de valoración de saberes culturalmente distintos. Se analiza, etnográfica y cualitativamente, el caso de una institución formativa en los Andes peruanos donde jóvenes de origen campesino estudian la carrera técnica de Producción Agropecuaria. Es decir, donde son formados en una perspectiva experta de producción agropecuaria cuyos objetos de conocimiento coexisten e interactúan con los de tradiciones campesinas de conocimiento productivo. Se argumentará que, si bien se construye un cuadro de subordinación epistémica, esta subordinación será inestable y existen grietas desde las cuales valorar el conocimiento campesino. Éstas, sin embargo, no implicarán necesariamente una forma de resistencia frente a la modernidad.

With this article and through an ethnographic case, I seek to discuss the suitability of the dichotomy between modernity/otherness as an axis of political relevance for subordinate knowledge within development educational projects. I question how, within the concrete experience of developing subjects, they construct assessment parameters for different cultural knowledges. I culturally and ethnographically analyze the case of an educational institution in the Peruvian Andes where young people of rural origin study the technical career of Farming Production. That is to say, they are educated within a farming production expert perspective whose knowledge goals coexist and interact with traditional rural production knowledge. I argue that though this creates an epistemic subordination scheme, this subordination is unstable and includes fractures from where we can evaluate rural knowledge. However, these don't necessarily imply a form of resistance against modernity.

Palabras clave

Conocimiento
Desarrollo rural
Educación técnica
Educación y cultura
Población campesina

Keywords

Knowledge
Rural development
Technical education
Education and culture
Rural population

Recepción: 17 de octubre de 2021 | Aceptación: 10 de agosto de 2022

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60829>

* Docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) (Perú). Doctorante en Antropología. Líneas de investigación: educación; interculturalidad; extractivismo; desigualdades en la región Andina. Publicaciones recientes: (2023, en coautoría con C. Weill), *Minería artesanal y de pequeña escala en Chumbivilcas: un mapeo inicial*, Cusco, Derechos Humanos sin Fronteras; (2022), "Formación técnica-productiva, jóvenes de origen campesino-quechua y construcción de valoraciones en torno al desarrollo en los Andes peruanos", en *Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad. Ponencias del V Congreso Internacional de Etnografía y Educación (CIEE)*, Quito, Editorial Abya-Yala/Universidad Politécnica Salesiana. CE: escalante.e@pucp.edu.pe

INTRODUCCIÓN

Los contextos educativos son escenarios eminentemente multiculturales en los que la diferencia cultural es constantemente recreada desde ejercicios de poder (Erickson, 2011). En estos contextos se construyen modelos particulares de “personas educadas” en tanto proyectos culturales (Levinson y Holand, 1996), de ahí que sea pertinente discutir sobre los elementos de dichos proyectos, por ejemplo, la dimensión epistémica: ¿qué tipos de saberes se construyen en estos contextos educativos y cómo esto tributa a la configuración de un particular entramado de poder en y desde el aula?

Este artículo busca aportar a la discusión sobre la relación entre diversidad epistémica, educación y poder; en particular, en torno a los proyectos educativos asociados al desarrollismo. Se parte de la definición de desarrollismo como un proyecto moderno de saber/poder que silencia u opaca posibles formas no modernas de comprender al mundo (Ferguson, 1990; Escobar, 2014, 1999); desde esta reflexión se ha propuesto a la dualidad ontológica modernidad/alteridad como eje para discernir la relevancia política del conocimiento en contextos de diversidad cultural. Es decir, en línea con este eje, que aquellos conocimientos propios de tramas culturales no modernas adquieren una relevancia política y se vuelven el *locus* desde donde pensar la autodeterminación y la resistencia cultural.

Esta idea ha inspirado análisis sobre la educación, como en el caso de Breidlid (2016). Este autor comprende el conflicto cultural asociado a la educación como una relación de dominación dicotómica entre dos polos: por un lado, un proyecto epistémico occidental de conocimiento abstracto con un centro: una “versión cartesiana-newtoniana de la ciencia como algo universal y objetivo” (Breidlid, 2016: 13). Por otro lado, una pluralidad de saberes indígenas situados, asociados a la espiritualidad y la naturaleza: “producidos en contextos históricos y culturales específicos y [que] típicamente no

son generados por una serie de reglas o procedimientos pre-especificados” (Breidlid, 2016: 49). En este marco, la relevancia de los conocimientos indígenas radica en que “plantean una alternativa a las estrechamente enfocadas disciplinas científicas que descuidan las interconexiones de fenómenos naturales que podrían promover el desarrollo sostenible” (Breidlid, 2016: 53), y de esta manera definen tipos de saberes intrínsecos a situaciones de poder (subordinación). En esta dicotomía, la no-totalización de la experiencia subalterna por parte del desarrollo implicaría grietas que permitirían el posicionamiento del saber local y abriría vías de transición potenciales hacia el post-desarrollo (Escobar, 1999; 2014).

Frente a estos planteamientos pueden formularse preguntas para complejizar esta discusión teórica: ¿el eje modernidad/alteridad es la única forma de comprender la relación entre diversidad cultural y poder en los contextos educativos?, ¿qué sucede con aquellas experiencias subalternas que no calzan en dicho eje? Si en vez de iniciar el análisis a partir de esta supuesta dicotomía epistémica, lo hacemos analizando la perspectiva y acción de los mismos sujetos podríamos preguntarnos ¿cómo es que ellos, desde su particular situación de poder, comprenden y valoran los tipos de conocimiento presentes en estos contextos educativos multiculturales? Y si los sujetos subalternos optan por no resistir directamente a los conocimientos occidentales hegemónicos y más bien, en la consecución de sus propios objetivos de vida, optan por co-construir al desarrollo (Bebbington, 2000), entonces ¿qué tipo de relación entre poder y diversidad cultural se configura?

Esta discusión teórica será abordada a partir de un caso etnográfico situado en los Andes peruanos, en torno al cual será planteada la pregunta de investigación, misma que se explica en la siguiente sección. Se revisa el caso de la experiencia cultural de jóvenes de origen campesino quechua en una institución formativa técnico-productiva: el Instituto de

Educación Superior Técnico Productivo de Sangará (IESTPS). Esta institución, como se argumentará, constituye una experiencia de co-construcción del desarrollo donde múltiples determinaciones epistémicas configuran la formación de los estudiantes y dan forma a una experiencia que, si bien es calificable de subordinación cultural, no deja de ser inestable. Es decir, se buscará comprender el espacio ambiguo de las tramas de saber y poder en el que las y los jóvenes se forman como sujetos culturales. Esperamos que a largo plazo este tipo de apuesta permita trazar mejores rutas de diálogo crítico con dichos jóvenes.

El artículo se divide en cinco secciones: en la primera se presenta el caso de la investigación y, a partir de su descripción, se presenta también la pregunta de investigación, las herramientas teóricas y la metodología utilizada; en la segunda sección se presenta la contextualización del caso y la comprensión teórica del escenario analizado. Las secciones tercera y cuarta presentan los resultados de la investigación, mismas que abordan respectivamente las dos partes del argumento planteado. Finalmente, la quinta sección presenta las conclusiones y preguntas de investigación a futuro.

CASO DE INVESTIGACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL ARTÍCULO

El IESTPS, en tanto instituto de educación superior técnica, es una institución de educación superior, pero está situada por debajo de las universidades en las jerarquías oficiales del Estado peruano (Ley No. 30512; Minedu, 2019a). Está localizado en el distrito de Sangará (provincia de Acomayo, región de Cusco), distrito mayoritariamente campesino y quechua.¹

Fue creado en 1989 (Resolución Ministerial No. 821-88-ED) como resultado del impulso de dirigentes campesinos locales cuya apuesta era formar jóvenes campesinos que pudieran contribuir a tecnificar la producción en el campo. Su inauguración coincidió con el inicio del ciclo neoliberal de la economía peruana, y ha sido desde entonces vector de localización de distintas corrientes de conocimiento desarrollista asociados a la Revolución Verde y sus continuaciones contemporáneas (Patel, 2013). Con esta institución educativa como escenario se analizará la experiencia de sus estudiantes (jóvenes de origen campesino)² en la carrera técnica de Producción Agropecuaria; los objetos de conocimiento de la carrera coexisten e interactúan con los de las prácticas agropecuarias campesinas en el escenario eminentemente multicultural actual, y en el marco de este momento histórico.

En este escenario, el artículo buscará responder la siguiente pregunta: ¿cómo son valorados los distintos tipos de conocimiento presentes en la experiencia cultural de las y los estudiantes en la carrera técnica de Producción Agropecuaria del IESTPS;³ a través de qué parámetros y con qué consecuencias para la relación entre diversidad cultural y relaciones de poder en dicho contexto educativo? Esta pregunta se enmarca en la discusión teórica anotada líneas arriba y busca contribuir a ella.

Para responderla se entenderá a las valoraciones como formas de conciencia que, articuladas en torno a sentidos de lo “bueno”, orientan comprensiones del mundo social a la vez que prescriben formas de intervenir en él (Graeber, 2001, 2013; Hickel y Haynes, 2018). Esta forma de comprender a la valoración, derivada de la antropología del valor, permite poner el

¹ Quechua refiere tanto al pueblo originario mayoritario en el Perú como a su lengua. Si bien las tramas del auto-reconocimiento originario quechua son complejas y no se consolidan como un nacionalismo étnico al tenor de otros países andinos (ver De la Cadena, 2004; García, 2008; Monroe, 2007), en el último Censo Agrario la auto-identificación étnica como “quechua” siempre estuvo por encima de 80 por ciento en las provincias de las cuales provienen las y los estudiantes del IESTPS (INEI, 2012).

² Las y los estudiantes con los que se trabajó provienen en su mayoría de las provincias cusqueñas de Acomayo, Chumbivilcas, Paruro y Quispicanchis.

³ Me refiero a la formación experta impartida por la institución y a los conocimientos generados desde las comunidades y hogares campesinos

foco en la relación entre conocimientos y relaciones de poder, tal y como es construida activamente por los sujetos sociales involucrados. Es decir, se optó por una perspectiva de análisis centrada en la práctica y atenta a cómo los sujetos construyen el escenario social en el que se inscriben, aunque no de forma completamente consciente y menos aún voluntaria.

Dado que el caso se sitúa en un contexto de conflicto cultural instaurado por los mismos procesos desarrollistas (Monroe, 2007; 2011), se analiza cómo se construyen socialmente los parámetros mediante los cuales se valora cada tipo de saber en el IESTPS, y se argumenta que dichos parámetros no definen formas de conciencia intrínsecas a una situación de subordinación; más bien, éstos permiten alternar entre estándares de valoración epistémica coexistentes (Gregory, 1997), pero conflictivos, en cuyos espacios opacos se expresa el poder desde el que fueron formados y a partir de los cuales las y los estudiantes deben descifrar⁴ cómo desplegarse como sujetos culturales. Esto permitió analizar la forma en que se construyen socialmente los términos que orientan (mas no determinan) la relación de las y los jóvenes estudiantes con los tipos de conocimiento que circulan en el IESTPS.

La metodología para explorar estas preguntas fue de corte etnográfico y principalmente cualitativa. Se partió de comprender a la institución educativa enmarcada en un contexto social de relaciones de poder que dan forma a la diversidad epistémica, a nivel local; pero también con relación a formas globales de conocimiento que circulan a través de la institución (esto se explica con mayor detalle en la siguiente sección). En ese marco, se buscó reconstruir el escenario de circulación de conocimientos a

través de dicha institución: se tipificaron los conocimientos, a sus agentes y medios concretos de acción discursiva, y se buscó reconstruir las líneas generales de la conversación social que se construye en torno a dicha cuestión. Esto llevó a analizar cómo estudiantes, docentes y otra población relevante se relaciona con los conocimientos, expresa formas de conciencia sobre los mismos, los valora, los apropia o los descarta, y los relaciona con otras cuestiones como la valoración de sí mismos y de sus pares en tanto sujetos culturales válidos.

El trabajo de campo se realizó entre noviembre de 2019 y enero de 2020, como parte de la tesis de maestría en Antropología del autor de este artículo.⁵ Se priorizó el trabajo con el alumnado del último semestre de la carrera técnica en cuestión. Se realizaron 24 entrevistas a estudiantes de dicho semestre y egresados, 7 docentes, así como a otros actores relevantes del contexto local de Sangará; además, se hicieron 18 observaciones de aula en 7 cursos distintos, así como otras observaciones participantes, revisión de documentación institucional relevante (Plan Educativo Institucional - PEI), marco normativo y de política pública, y contextualización social, histórica y económica. Todo esto permitió reconstruir los términos y sentidos de la conversación social que se genera al interior de la institución.

CONTEXTOS PARADÓJICOS Y ESCENARIO INSTITUCIONAL

Como punto de partida se propone entender al IESTPS como una institución que no sólo está orientada por saberes y conceptos “pre-locales”;⁶ es necesario mirarla también en su

⁴ Para Varenne y Koyama (2011) la actividad cultural es un continuo proceso colectivo de educación y aprendizaje de la habilidad de “descifrar”. Es decir, de tomar los elementos acerca de los cuales los sujetos son conscientes para desarrollar respuestas para lidiar con su contexto (del cual no son del todo conscientes). Mediante este proceso se van produciendo nuevos escenarios a partir de esta ignorancia relativa. Graeber (2001) sugiere que es justamente mediante la producción parcialmente consciente del mundo que reproducimos las formas de poder a las que estamos subordinados.

⁵ En la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO sede Ecuador.

⁶ Es decir, que responden a lógicas expertas, burocráticas y textuales anteriores y ajenas al contexto particular que definen y que buscan intervenir, a través de los cuales se instaura un régimen de verdad desarrollista y modernizante (Escobar, 2014).

ejercicio de localización, es decir, como la forma en que estos saberes se incrustan⁷ en tramas sociales preexistentes y generan un nuevo momento de producción de conocimiento como parte de formas globales de circulación de saberes (Livingstone, 2003). Lo anterior exige, a su vez, ver al IESTPS como un lugar donde los tipos de conocimiento socialmente valorados se construyen en la intersección de las formas de poder estructural con la agencia de los distintos actores: estudiantes, docentes y familias (Levinson y Holand, 1996).

Esto implica, a su vez, contextualizar a la institución situándola en aquellos ejes que permitan hacer inteligible la incrustación de los saberes que posee. Como se verá, ambas tramas institucionales —y su interacción— juegan un rol al momento de situar la experiencia del IESTPS.

Un primer eje que permite realizar la contextualización del Instituto es la trama del desarrollismo en los Andes, desplegada desde mediados del siglo XX sobre un escenario de previa e importante producción cultural.⁸ Esta historia ha sido compleja. En primer lugar, las consecuencias de la modernización y del despliegue de las ideologías del progreso han traído consigo la implantación de jerarquías epistémicas —o la reinención de algunas ya existentes (por ejemplo, las de carácter hacendatario)—, con lo cual se ha reafirmado la desvalorización de las formas productivas campesinas (Mayer, 1994; Rénique, 1991, 2004; Del Pozo-Vergnes, 2004; Monroe, 2007, 2011; Degregori, 2007). Asimismo, las economías campesinas andinas fueron incorporadas de forma excluyente y parcial en la economía política capitalista nacional. Expresión de esto es que dichas economías son co-determinadas por tramas sociales tanto mercantiles como no-mercantiles (González de Olarte, 1994;

Golte y De la Cadena, 1989). En segundo lugar, ha sido también una historia de canalización de las aspiraciones de modernidad y democratización de sectores campesinos a través del “mejoramiento productivo” (Rénique, 1991, 2004; Del Pozo-Vergnes, 2004; Asensio, 2016) y de formas de apropiación e hibridación productiva como vía para enfrentar la marginación (Zimmerer, 1999; Mayer, 1994).

Esta situación compleja y paradójica es compartida con otra trama institucional modernizadora en los Andes, que conforma el segundo eje de nuestro análisis: la educación. Ésta ha sido caracterizada como un vector de reconfiguración y subordinación cultural donde lo indígena se deslegitima en tanto iletrado (De la Cadena, 2004); sin embargo, la educación también ha sido caracterizada como un vector de integración y canalización de las aspiraciones y esfuerzos de inclusión del campesinado andino. De igual forma que con el desarrollismo, los procesos desatados por la expansión de la educación en los Andes han abierto espacios ambiguos para la reconfiguración de relaciones de poder. En este contexto, diversos estudios sobre educación y poder realizados en esa región (Ames, 2013; Ansión, 1995; Crivello, 2009; Uccelli, 1999) han mostrado que los contenidos y formas de conocimiento impartidas por la educación formal nunca llegaron a totalizar la experiencia social de las y los estudiantes, sea por precariedad institucional o por otras razones. Y mostraron más bien la existencia (y reinención) de ámbitos de aprendizaje marginales respecto del sistema educativo en los que las protagonistas fueron las tramas culturales previas (comunitarias y familiares) en las que se insertaron.

Un tercer eje tiene que ver con el carácter del IESTPS como parte de una política pública de formación técnica que apunta a cubrir las

⁷ Se usa el verbo “incrustar” en el sentido que se le da en Polanyi (1976: 161), es decir, como una dimensión de la vida social (originalmente una práctica económica) que se ve “incrustada y enredada en instituciones económicas y no económicas”. Ingold (2002) aplica fructíferamente este concepto a la tecnología. En esta línea, en el presente artículo se optó por extrapolar el concepto para analizar la experiencia formativa del IESTPS.

⁸ Largas y heterogéneas tradiciones de conocimiento productivo han sido documentadas en los Andes peruanos, así como sus correlatos organizativos, políticos y míticos (Earls, 2006; Golte, 2001; Mayer, 2004; y Murra, 1975, entre otros).

brechas que deja el limitado alcance de la formación universitaria (Cuenca y Urrutia, 2019). A partir de la aprobación de la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior de Perú (Ley No. 30512) se estableció para dichas instituciones el objetivo de mejorar el capital humano para fomentar la inserción laboral de sus estudiantes (artículos 5 y 6) de manera articulada con las dinámicas económicas regionales más relevantes, entre las que se encuentra la producción agropecuaria tecnificada (Minedu, 2019a).

En el escenario en el que se inserta, dicha orientación ha permitido un engrazamiento con los efectos que el ciclo expansivo neoliberal de la economía peruana ha tenido en la producción agropecuaria local. Por ejemplo, en las provincias vecinas de Acomayo y Quispicanchi se ha documentado una expansión de la tecnificación productiva, así como transformaciones culturales e institucionales asociadas a ella (Asensio, 2016; Escobal *et al.*, 2011). Los hogares campesinos evidencian una mayor articulación a mercados de productos ganaderos y un aumento del ingreso monetario global a razón de “un escenario de precios relativos favorable [para la ganadería] y por un reacomodo de las intervenciones externas y de los gobiernos locales hacia el fomento de emprendimientos productivos” (Escobal *et al.*, 2011: 12). A su vez, este proceso viene acompañado, entre otras cosas, por el entusiasmo campesino con los saberes de la tecnificación (uso de agroquímicos, manejo de especies mejoradas) y con las instituciones que los incorporan o promueven (empresas de venta de semillas, ONG, municipios), así como por el debilitamiento de las instituciones comunales en la gobernanza de la actividad productiva campesina, con una tendencia hacia el aumento de los emprendimientos individuales.

En este contexto de entusiasmo con los saberes de la tecnificación agropecuaria, ¿qué orientaciones específicas se establecen en los documentos de política sobre la diversidad cultural? La oferta formativa nacional del programa de estudios de Producción Agropecuaria

(Minedu, 2019b), por ejemplo, brinda orientaciones que se enfocan exclusivamente en lo que se espera que suceda dentro de las empresas-unidades productivas donde el estudiante realizaría su formación y se desempeñaría; establece como ejes formativos el manejo técnico de la producción agropecuaria, así como la gestión y administración de la actividad empresarial y comercial, todo ello orientado por valores de eficiencia, calidad e inocuidad. Los vínculos con el contexto de dichas empresas o unidades productivas son descritos en clave extensionista, es decir que el vínculo del futuro sujeto técnico-profesional con estos espacios se configura a partir del saber técnico adquirido. En estos documentos no aparecen aspectos relacionados a la diversidad cultural o a cuestiones de formación ciudadana.

Entonces, en términos “pre-locales” las orientaciones de política revisadas establecen parámetros de valoración del saber técnico como un saber práctico (un medio de *performance*) a través del cual las personas puedan ser parte de proyectos económicos empresariales específicos. Estas orientaciones proyectan, además, una función económica que se plantea neutral y opaca frente a la diversidad productiva y cultural en la que inevitablemente se insertan. Es decir, dejan un espacio libre para que el propio criterio docente decida cómo abordar la diversidad epistémica cuando sea el caso.

Y es aquí donde comienza el diálogo con los demás ejes presentados. Al analizar la experiencia formativa del IESTPS en campo se puede decir que ésta se articula en torno al valor de la rentabilidad mercantil, esto es, de hacer más rentable la pequeña producción campesina. Al respecto se puede decir que, por lo menos, no colisiona con las orientaciones normativas nacionales. Así, el alumnado se forma en una serie de técnicas y conocimientos relacionados con el mejoramiento de las especies vegetales, pero sobre todo de las especies animales (destacan los vacunos), y con una regulación de su crecimiento y reproducción que se puede

calificar como biopolítica, es decir, relativo a las habilidades prácticas como la observación o medición, y teóricas como el conocimiento de insumos sintéticos y la objetivación numérica de la socio naturaleza, la cual toma la forma de insumos o productos mercantiles. En términos generales, este paquete formativo coincide con lo que se ha llamado una “zootecnia desarrollada en los países del hemisferio norte por los agronegocios” (Fulcrand, 2008: 205).⁹

Sin embargo, las vías a través de las cuales se produce el conocimiento en la institución son múltiples: los docentes del IESTPS¹⁰ reciben orientaciones institucionales para la elaboración de sus *syllabus*, pero la formulación de las clases específicas deriva principalmente de cómo ellos amalgaman su propia formación (profesiones como agronomía, veterinaria, zootécnica) con su experiencia productiva y profesional. Esta síntesis bebe de distintas fuentes (capacitaciones, Internet, sugerencias de colegas, entre otras) así como de sus propias consideraciones morales y político-culturales. De igual forma, las y los estudiantes formados en hogares campesinos de distintos distritos y procedencias, así como de diversos circuitos mercantiles, traen consigo expectativas y saberes con los cuales los docentes deben interactuar. En este escenario, ¿cómo se valora efectivamente a la diversidad epistémica en la que participan de diversas maneras tanto estudiantes como los mismos docentes?

VALORACIÓN DE LOS SABERES EXPERTOS, MINUSVALORACIÓN DE LO EMPÍRICO

Diferenciar entre tipos de saberes puede ser un ejercicio difuso, más aún cuando, como

se mencionó, nos encontramos ante una larga historia de apropiaciones e hibridaciones en términos de producción agropecuaria; sin embargo, esta distinción se da en la práctica al interior del IESTPS. Por ejemplo, en un taller con las y los estudiantes dialogamos sobre sus padres, abuelos o pares que no han recibido una formación técnica y en uno de los momentos más entusiastas de la sesión se compartieron opiniones como las siguientes: “[ellos] sí saben, pero la idea es que no aplican lo que nosotros avanzamos acá, *lo que nos enseñan*, esa parte no... saben pero no aplican técnicamente” (Luciano); “lo *básico* nomás, de todo, saben” (Lizeth); “tradicionalmente, ellos lo hacen lo *que les ha enseñado sus antepasados*. No le dan los medicamentos químicos que hoy en día nosotros usamos. Ellos *lo han aprendido empíricamente*, de otra persona, viendo, aprendiendo, y así” (William).¹¹

Esta distinción se da de forma permanente dentro del IESTPS, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes; expresa claramente una subordinación entre dos tipos de saberes al establecer pautas de lectura de la diversidad en tanto carencia —uno de los supuestos del desarrollismo (Escobar, 2014)—, así como el hecho de considerar a la educación como una subordinación antitética¹² (Breidlid, 2016). Sin embargo, más que expresar una diferencia entre conocimientos modernos e indígenas (de hecho, en ningún momento se usaron las palabras “campesinos” “quechuas” o “indígenas” para caracterizarlos ni se definieron como conocimientos propios de un pueblo o una clase social), las etiquetas de técnico y empírico parecen expresar, más bien, que la forma de adquisición (o de producción) de conocimientos sería el criterio diferenciador más relevante.¹³

⁹ La cual consistiría en “un medio de crianza cada vez más artificial y ‘fuera de suelo’... una especialización e intensificación cada vez mayor de los animales... una ampliación de las unidades de producción para beneficiar cierta economía de escala... un dominio de la genética aplicada a la mejora de los animales” (Fulcrand, 2008: 205-206).

¹⁰ Los docentes del IESTPS son varones casi en su totalidad, y más de la tercera parte de ellos son de origen campesino.

¹¹ Todos los nombres de las y los interlocutores han sido cambiados. Las citas de sus testimonios han sido reproducidas de forma fidedigna, intentando respetar el sociolecto en el que son emitidas (castellano andino, muchas veces informal).

¹² Es decir, entre dos esferas culturales distintas entre sí, que no se mezclan y que se relacionan por oposición.

¹³ Otra cosa que expresan es una distinción identitaria (ellos/nosotros). Éste es un tema extenso que será abordado en un artículo futuro en preparación.

Los estudiantes distinguen la validación técnica de los nuevos conocimientos productivos adquiridos respecto de la forma empírica o tradicional de adquisición. En este sentido, si se hace uso libre de estos términos se podría hablar de saberes *empírico-técnicos* (saberes expertos incorporados por los campesinos sin pasar por la validación de una institución formal) y saberes *empírico-campesinos* (conocimientos propios de una matriz quechua), ambos considerados como subordinados desde la perspectiva del IESTPS. Pero esta valoración de lo técnico/minusvaloración de lo empírico no sucede sólo en sí misma; se expresa a contraluz de un contexto imaginado que permite hacer sentido de dichas valoraciones (“arenas imaginadas de sentido” en palabras de Graeber, 2013: 226) y que se forjan en la experiencia social más amplia del contexto andino. Para explicar lo anterior describiremos los dos ejes que explican este aspecto.

En primer lugar, el eje principal de valoración de los conocimientos técnicos reside en su mayor potencial para procurar rentabilidad, en el marco de la preocupación estudiantil y de sus familias por mejorar su participación como productores en los mercados locales agropecuarios; es el caso tanto de quienes se asumen como “emprendedores” de futuros negocios de compra, venta y engorda de ganado o crianza de cuyes, como de quienes buscan ocupar nichos laborales en torno a este horizonte (futuros inseminadores de animales o capacitadores de productores). Esto se expresa, por ejemplo, en la comparación que hacen las y los estudiantes del paquete formativo agrario con el ganadero, ya que si bien hay un relativo consenso en que el primero, así sea tecnificado, no representa “nada nuevo” respecto de lo que aprendieron en su experiencia campesina acerca de incorporar saberes

técnicos agrícolas; la ganadería tecnificada, en cambio, sí es concebida como algo nuevo en tanto que es más rentable.¹⁴ “Acá de la parte agrícola... lo que trabajaba en mi casa trabajé acá y casi como que no tanto aprendí. Es como si estaría trabajando en mi casa” (William).

En esto coinciden los docentes, como se vio líneas arriba, pero también comerciantes, funcionarios municipales y promotores de desarrollo con los que se pudo conversar. Este consenso define un campo moral articulado por un sentido de lo que es “bueno”: mejorar la producción agropecuaria. Dentro de este marco la práctica docente puede configurar una acción moral; por ejemplo, Frank, uno de los docentes, comentaba su preocupación por el poco sentido que tendría “darles” a las y los estudiantes algo que ya conocen, ya que no valdría la pena que ellas y ellos invirtieran tiempo, esfuerzo y sobre todo recursos monetarios en estudiar en un instituto técnico. A pesar de que este sentido de “lo bueno” varía de acuerdo con cada sujeto, no deja de ser una valoración compartida.

Un segundo eje de valoración/minusvaloración tiene que ver con las maneras en que los saberes técnicos adquieren carácter de supuesto de acción. La formación técnica permite hacer frente a los problemas prácticos derivados de la participación campesina cotidiana en los mercados agropecuarios: cómo engordar una vaca, cómo evitar que muera, cómo vacunarla, entre otras cuestiones. De ahí también su carácter novedoso de acuerdo con el involucramiento comercial campesino. Su contraparte, sin embargo, es la autopercepción de una situación de ignorancia inicial o anterior que, a la vez que deslegitima la experiencia empírica, valida al conocimiento técnico como supuesto de acción. Un estudiante afirmó:

¹⁴ Sin embargo, existe una tendencia a dividir ámbitos de desempeño ganadero por género: la crianza de animales mayores (vacunos sobre todo) suele ser patrimonio de los hombres a razón de su supuesta mayor fuerza física, mientras que las mujeres se dedicarían a los animales menores cuya crianza pueden compatibilizar con los roles de cuidado doméstico. Esta distinción, sin embargo, como se vio en campo, es retada por las mujeres en distintos momentos.

No sabía de vitaminas, hormonas, y cuando los técnicos venían [yo] no sabía si lo hacían bien o mal... Como yo no sabía qué era la enfermedad, ni tampoco sabía con qué curarlo, perdimos un ganado. Y el otro año el doctor nos enseña esas enfermedades, con esas consecuencias el ganado muere y me di cuenta, mi ganado con esa cosa ha muerto (Jack).

Es cierto que, como se desarrollará más adelante, el IESTPS no es el único lugar donde las y los jóvenes pueden adquirir estos conocimientos; sin embargo, la formación del Instituto tiene un valor especial frente a ellos porque permite asentar y profundizar dichos conocimientos.¹⁵ Al respecto Juan dijo que siente que en el Instituto “se le ha ordenado” todo lo que ya sabía de antemano de manera empírica. El coordinador académico de la institución coincidió en que “[el estudiante] ya viene con algún conocimiento, que acá se hace complementar lo que le falta, especialmente la parte científica, ¿no?”.

Esto se expresa también con relación a la creciente incertidumbre climática y el respectivo deterioro de la efectividad de los saberes empíricos. El deterioro de las condiciones de reproducción de estos saberes (su “pérdida”) es un tema recurrente entre las y los jóvenes. Algunos estudiantes se reconocen como la generación donde estos saberes han comenzado a perderse con mayor contundencia, y señalan que esto es causado por su propio “desinterés” frente a dichos saberes, pero también por ser conscientes de que el escenario de transformaciones climáticas afecta a las condiciones medioambientales sobre las que este tipo de conocimientos han forjado su efectividad. La idea de que “ya ni los abuelos saben bien cuándo va a caer fuerte relámpago y cuándo no” (Yesenia) es algo recurrente.

En contraste, se pudo identificar una confianza mayor en la tecnificación de la producción como forma de afrontar esta incertidum-

bre climática. María, estudiante, dijo que aun cuando la tierra estuviera cansada o hubiera sequía, la crianza de cuyes o vacas seguiría funcionando, ya que se cuenta con técnicas como la hidroponía para asegurar el cultivo de alfalfa. Miguel, por su parte, manifestó su confianza en el uso de herramientas como las máquinas cortadoras frente a situaciones de variaciones climáticas: el uso de las máquinas cortadoras permite realizar una siega mucho más rápida que la hoz, de modo que permite aprovechar el escaso tiempo que puede haber entre el momento del riego y una probable y sorpresiva helada que podría caer por la noche.

Así, en la arena imaginada de su participación en los mercados agropecuarios locales, es decir, a partir de la interpretación que hacen de dicha experiencia, el valor del paquete formativo del IESTPS no sólo reside en potenciar la producción, sino también en asegurar fiabilidad frente a la pérdida de peso de los saberes empíricos; esto puede ser producto de la construcción social de la ignorancia, por fortalecer el lado más rentable de la cartera de actividades campesinas o porque permite superar la vulnerabilidad de la agricultura frente a las variaciones climáticas. De este modo, la formación que imparte el Instituto adquiere carácter de verdad —o por lo menos de validez— en tanto supuesto de acción; es decir que los estudiantes confían en que su trabajo podrá orientarse por dicho conocimiento. El IESTPS, por lo tanto, se valida como lugar de adquisición o producción de conocimientos.

Se puede decir que la legitimación de los saberes expertos es también un efecto de la reacción respecto de sus propios márgenes (en el sentido que le dan Das y Poole, 2008): la activa deslegitimación de lo empírico. Esto tiene dos dimensiones: por un lado, es cierto que, a través de la formación desarrollista, los jóvenes de origen campesino pueden “codificar sus reclamos y reivindicaciones en un lenguaje altamente legitimado, ampliando sus

¹⁵ Tienen, además, el valor de la obtención del título, que sirve cuando uno se proyecta como trabajador. “Es que del Instituto salimos con el título. Entonces cualquier trabajo te puedes presentar” (Ana, egresada).

posibilidades de acceder a nuevas alianzas y recursos” (Asensio, 2016: 105) en el marco del complejo campo de fuerzas que sería el desarrollo rural. Por otro lado, este escenario formativo también establece términos de deslegitimación parcial de los sujetos campesinos en tanto productores de cultura, que resuena en los procesos de larga data ya anotados: la deslegitimación de lo indígena en tanto iletrado, así como de sus formas productivas. En esa línea, se puede decir que en la formación de las y los estudiantes se expresa una persistente subordinación cultural: “el conflicto [cultural] se instala en el mismo proceso de formación de los sujetos” (Monroe, 2007: 61).

Se trata, sin embargo, de una subordinación cultural inestable, ya que los márgenes de la formación experta (su interacción con lo empírico, su hibridación) no aparecen sólo como un elemento a deslegitimar, sino que, como se verá, los saberes empíricos aparecen constantemente, tanto en la experiencia formativa como en los testimonios de las y los estudiantes.

MÁRGENES E INESTABILIDAD DE LA SUBORDINACIÓN CULTURAL

La distinción y valoración/subvaloración expresada en las categorías de técnico/empírico, si bien son ejes de la formación técnica en el IESTPS, la experiencia cultural de las y los jóvenes no se agota en esa separación. Durante las entrevistas y conversaciones con estudiantes del Instituto aparecieron numerosas referencias a saberes prácticos productivos aprendidos en sus hogares y comunidades como alternativas prácticas: desde indicadores de posicionamiento eco-climático hasta ritos propiciatorios basados en la sacralización de la tierra, pasando por conocimientos sobre las aplicaciones productivas de plantas y animales. Asimismo, las y los jóvenes reconocen la validez de aquellos conocimientos técnico-empíricos aprendidos en sus propios contextos productivos, es decir, de las formas de “saber local” en términos de Escobar (1999).

Es posible, por lo tanto, pensar la inestabilidad de la subordinación cultural al interior del IESTPS. En la sección que sigue se analizan las complejidades de dos ejes mediante los cuales se expresa esta inestabilidad.

Lo práctico y los problemas de legitimidad del IESTPS

El primer eje de inestabilidad tiene que ver con la limitada eficacia de la institución al momento de localizar los saberes técnicos en su contexto productivo, lo cual pone en cuestión su rol institucional como validador de conocimientos. Estos límites producen un espacio ambiguo para improvisaciones no siempre “técnicas” al momento de imaginar el ejercicio productivo; y esto, a su vez, abre un espacio para la valoración de lo aprendido de forma “empírica”. Lo anterior tiene como punto de partida lo que se podría llamar “problemas de legitimación institucional”.

Un primer ejemplo de estos problemas es que, en el paisaje de desarrollo en el que se mueven las y los estudiantes hay una oferta muy diversa de capacitaciones en temas productivos: ONG locales y municipalidades distritales, cursos en universidades o su propia experiencia laboral en industrias agropecuarias, entre otros. Frente a esta oferta formativa muchas veces el IESTPS es minusvalorado por su precariedad: instalaciones “incompletas” en comparación a modelos ideales de empresas agropecuarias o grandes universidades, docentes no siempre presentes, pues tienen que complementar sus ingresos con otras fuentes, entre otros; todo ello termina por relativizar su autoridad epistémica: “acá también me han enseñado, pero más he aprendido en el lado de capacitaciones” (William).

Esto abre un espacio para, por ejemplo, considerar que a través de la práctica se puede validar la performance de sujetos que no han sido formados en la educación técnica institucionalizada:

No ha estudiado mi papá, sino que había tiempo ya un ingeniero... ahí le enseñaban a mi papá cómo vacunar... cuánto puedes poner, cuánto mililitros, todo. Todo se sabe mi papá, más que un estudiante. Sólo le falta estudio a mi papá (María).

Un segundo problema son las dificultades de aprendizaje de “lo teórico” (contenidos letrados y formas de razonamiento basados en ellos) derivadas, en parte, de las dificultades que los docentes deben sortear debido a las limitadas capacidades de lectoescritura formal del estudiantado.¹⁶ Con relación a esto, muchos estudiantes expresaron, incluso en los ejercicios más dinámicos, situaciones de nerviosismo y estrés debidas a sus dificultades para utilizar conceptos teóricos para leer su realidad productiva (por ejemplo, tipos de enfermedades, lógicas de prevención o identificación de medicamentos pertinentes).¹⁷ Estas dificultades redundan no sólo en una construcción social de la ignorancia, como se vio líneas arriba, sino también en limitaciones al momento de imaginar su práctica productiva orientada por estos conceptos. Como indicó María: “de que sabemos, sabemos, sólo que no podemos contestar como el [profesor] dice... nosotros conocemos de lo que vemos, no más. En cambio, una enfermedad que viene con un nombre extraño todavía no conoces”. Asimismo, fue recurrente que dijeran “teóricamente no entiendo, pero en la práctica, todito lo hago”. Y “la práctica”, como veremos a continuación, tiene que ver, sobre todo, con localizar los conocimientos expertos.

En el IESTPS hay una permanente preocupación, docente y estudiantil, por adecuar los conocimientos de los docentes a las preocupaciones derivadas de la experiencia o de las

expectativas de participación efectiva en los mercados agropecuarios locales. Día a día se dan ensayos de adecuación productiva en distintos ámbitos de la vida institucional, ya sea en lo que cada docente intenta compartir en clase, en el aprovechamiento de las instalaciones del Instituto para las prácticas pre-profesionales o en la dinámica de discusión formal e informal entre docentes y estudiantes dentro y fuera de clases.

Un ejemplo de esto es la preparación de alimento “concentrado” para acelerar el engorde del ganado. Para el caso de las vacas, por ejemplo, existen distintas formas de combinar los insumos para cada raza y cada propósito,¹⁸ aunque con una lógica común: combinar forrajes (hierba seca, usualmente pastos “mejorados”, como *rye grass* o alfalfa) con complementos sintéticos. La lógica agronómica asigna bajas potencialidades nutritivo-energéticas a insumos vegetales “nativos”, como la cebada o el maíz, por lo que no se recomienda su uso, sin embargo, algunos docentes incrustan dicha lógica en las condiciones productivas locales y recomiendan su uso en los casos en que se quiera “economizar” o cuando se presente el problema recurrente de ausencia o encarecimiento de alternativas técnicas. Esta diversidad de formas deja a cada productor la decisión final y abre, por ende, un espacio de validez para el uso de conocimientos empíricos. Así, un ejemplo análogo es que, para el tratamiento de la salmonela en el cuy, las y los estudiantes han aprendido en el IESTPS la pertinencia del uso de amoxicilina; sin embargo, Yesenia comenta que prefiere usar: “el antiguo era dar *maichil* nomá pues... yo sigo usando porque allá donde vivo hay hartos... me han enseñado mi papá para darle eso porque antiguamente no había pue ese químicos ahora

¹⁶ A veces los docentes mostraban preocupación ante esto; otras veces su preocupación iba acompañada con algo de desprecio solapado: “los alumnos no saben ni multiplicar” (Felipe, docente). Con todo, esto debe ser siempre leído a contraluz del precario sistema de educación formal rural (Cuenca y Urrutia, 2019).

¹⁷ En esa línea, Wright *et al.* (2011) indican que la argumentación científica no debe ser entendida sólo como la capacidad aprendida de enunciar prescripciones lógicas abstractas, sino como una habilidad incrustada en su interacción social en un medio abigarrado como es el aula.

¹⁸ Vocación del ganado vacuno, definida zootécnicamente de acuerdo a su mayor rentabilidad en cuanto a productos obtenidos. Así, cada tipo de raza tiene un “propósito”: cárnico, lácteo o mixto.

recién ha aparecido ese químico” (Yesenia). Es así que, al momento de dar cuenta de estos saberes, las estudiantes explicitan el aprendizaje doméstico e incorporan silenciosamente ese ámbito formativo alternativo que, como se vio, es más bien subordinado.

De este modo, en el ámbito del aprendizaje la fiabilidad de lo experto se relativiza y las y los estudiantes deben recurrir a otros registros práctico-epistémicos para la resolución de sus problemas. Expresan, así, su experiencia en la resolución de los problemas prácticos de sus propias unidades productivas en la intersección entre tradiciones productivas campesinas y el aprendizaje empírico de los saberes técnicos. Para Luisa, el uso de hierbas (en genérico) para el tratamiento de la fiebre en las vacas es tan válido como el uso de medicamentos, por lo que, a su juicio, sería buena idea combinar la enseñanza de ambos. William, por otro lado, a la vez que critica la renuencia de su familia de abandonar la pluriactividad para dedicarse sólo a la crianza de ganado, reconoce la validez de los conocimientos climáticos campesinos para dicho fin: “[para el ganado] hay que saber mucho de la clima, cómo es la temporada, porque a veces no hay lluvia, por ejemplo, esta vez se ha tardado la lluvia hasta el mes de noviembre, entonces a veces no conviene”.

Esta hibridación de lógicas incorpora sus concepciones sobre sus saberes y sus condiciones socioambientales, es decir, conocimientos empíricos, en los intentos de cada uno de descifrar cómo mejorar su participación en los mercados locales, así como definir lo que es un supuesto de acción válido (Varenne y Koyama, 2011). Esta forma de situar los conocimientos en la intersección entre la validación de los conocimientos empíricos y los fines orientados por el valor de la rentabilidad constituye un eje de relativización de la formación experta.

Producción campesina “natural”

El segundo eje de inestabilidad es la creciente preocupación sobre los efectos negativos que puede tener el uso de “químicos”¹⁹ sobre la salud humana. Si bien se trata de una preocupación que expresa solamente la mitad del plantel docente, el tema en sí es de discusión cotidiana. Así, encontramos docentes que enseñan a no usar el químico más fuerte en la actividad agrícola y estudiantes preocupados por los efectos que estos productos puedan tener en sus posibles consumidores, lo que trae consigo, a su vez, la discusión acerca de la aplicación de químicos en la producción de alimentos, pero sólo en los que son para venta (no en los de consumo doméstico), entre otras manifestaciones.

Esta preocupación viene acompañada de una valoración positiva de la producción “natural”, es decir, sin químicos, lo cual abre la posibilidad de valorar la producción “campesina”. “Como tú también consumes ese carne [de cuy tratada con medicinas químicas], tú también te estás matando con eso. Más que todo yo no utilizo el químico, más que todo utilizo lo más naturales nomás” (Yesenia). Como puede verse, se pasa de la comprensión de la producción campesina como carencia (no usar químicos por ser atrasados) a una valoración positiva de ésta (no usarlos para no contaminar). ¿Qué parámetros de valoración de lo “empírico” establece esto?

Por un lado, se podría considerar que se relativiza el paradigma de la rentabilidad e incluso se reconocen positivamente formas campesinas de producir conocimiento. Al respecto Frank, uno de los docentes, trajo a colación en clase el ejemplo de las razas “criollas” de ovinos, es decir, no mejoradas, como un ejemplo de crianza que no necesita del uso de químicos:

¹⁹ Término genérico para hablar de la diversidad de productos sintéticos de uso agropecuario.

Docente: hay ovinos que son resistentes al parasitismo. Ustedes van a ver un grupo de esos de barriga calata, criollas, y todavía están gorditas a pesar que comen el mismo pasto... ¿Y qué quiere decir eso? Que el criollo...

Alumnos: es resistente.

Docente: pero esa resistencia no es pues de la noche a la mañana, compañeros, esa resistencia viene desde años de criollos, su sangre, su sangre ha venido transmitiéndose.

Su discurso es interesante porque no sólo reconoce el valor de las razas en sí para ahorrar trabajo más allá de cuán rentables sean en términos mercantiles, sino que también reconoce el valor de las formas de crianza, es decir, los modos empíricos de producirlas. Estas declaraciones pueden leerse como una suerte de descentramiento de la autoridad epistémica experta. Lo mismo puede verse en distintos testimonios de estudiantes que valoran la propia producción o la de sus padres por no usar químicos, sobre todo con relación a lo agrícola, aunque también incluyen cuyes y pollos.

Al mismo tiempo, también hay parámetros que más bien limitan o truncan el reconocimiento de las formas empíricas de producir conocimiento. Los vacunos, que son el centro del proyecto de tecnificación ganadera, constituyen un ámbito distinto. Lizet, alumna del Instituto, indicó que el “[vacuno] criollo también no te conviene, así que pasteas un año o dos años ahora también el mejorado pasteas dos años o tres años y ya está listo para vender”. Es decir que el ganado mejorado gana en el balance tiempo/dinero/rentabilidad. En otras ocasiones Frank presentó como ejemplo a los vacunos “mejorados” genéticamente a través de la inseminación con semen importado.

Algo similar sucede con la valoración de los tipos de papas. Se distingue entre variedades “tradicionales” de papa (naturales/campesinas) y variedades “industriales”, término que implica tanto a las variedades mejoradas como a la aplicación de agroquímicos en el cultivo. Las variedades tradicionales son valoradas por su sabor en el marco del autoconsumo y por la idea de que son menos dañinas para la salud; es decir, lo natural como ventaja comparativa. Al mismo tiempo, las variedades mejoradas son más rentables para la venta en los mercados locales por su tamaño, por la rapidez de su crecimiento y por tener menos parásitos, aunque comparativamente pierden en la valoración del sabor. Si bien algunos entrevistados indican que es por estas razones que prefieren sembrar las variedades tradicionales, otros argumentan que “la gente ahorita dice que no hay que meter químico, pero siempre la papa le ponen todo” (Jack). La razón de esto tendría que ver con los precios desfavorables que encuentran en los mercados en los que están insertos,²⁰ lo cual presiona a vender más para cubrir los costos de producción; es por eso que la papa industrial compensa más el esfuerzo invertido que la tradicional, y la razón de que muchos productores, según las y los estudiantes, terminan eligiéndolas como su prioridad más allá de la valoración “natural”.

El punto aquí es que no se trata de posiciones personales acabadas, sino de parámetros de valoración que existen en simultáneo, entre los cuales se alternan las percepciones de docentes y estudiantes de acuerdo con sus ámbitos de aplicación y las tensiones que enfrentan en el momento.

Otra de las complejidades del reconocimiento y valoración de lo natural/campesino es que el reconocimiento del saber no siempre redundará en un reconocimiento del sujeto.

²⁰ En términos macroeconómicos esto tiene que ver con una tendencia del patrón de crecimiento: “el crecimiento en economía abierta, al facilitar la importación de productos agropecuarios, discriminó a los sectores con menores productividades mediante la competencia, pues los precios fueron más bajos para aquellos bienes sustitutos o similares a los que producen los campesinos” (González de Olarte, 1994: 56).

Éste es el caso, por ejemplo, de cómo el aval experto hacia lo natural/campesino puede ser una vía para que los docentes afirmen su autoridad epistémica; esto es, el ejercicio de reinención del saber experto a través de la validación de sus propios márgenes. Así, en conversación con el director del IESTPS sobre los saberes campesinos (en este caso sobre la aparición de tréboles y alfalfa en la tierra barbechada como indicador de una buena cosecha futura de papa) él los validaba a través de una lectura científica de la naturaleza:

Eso está relacionado con que el trébol, la alfalfa, como son plantas que abonan el suelo porque eso aporta nitrógeno a la parte radicular... se supone que el suelo está lleno de nitrógeno entonces siembras... y los campesinos saben muy bien eso.

Otro docente fue más allá. En su discurso se confunden los saberes productivos de los incas (en específico, la forma en que éstos son imaginados) con las técnicas de producción orgánica de los nuevos giros de la revolución verde (Patel, 2013). Pero, contrariamente a reconocer al campesinado como productor de conocimientos, se les despoja de su autoridad epistémica y se asigna el dominio del saber a las instituciones de desarrollo:

Entonces, eso mismo se enseña, porque el niño de campo lo tiene a la mano... crece en su comunidad, cultivan, la planta crece. Lo que pasa es que no saben para qué sirve... [mientras que] las ONG productivas siempre se han inclinado a recuperar la tecnología que nuestros antepasados tenían. Los incas, por ejemplo, nunca han utilizado fertilizante químico... Entonces el campesino papá siempre va a la escuela a visitar y aprende "ah caramba y esto cómo lo están haciendo", "ah caramba acá hay lombriz".

Se refuerza así una concepción de la etnicidad campesina como disociada de una herencia cultural significativa y se le asigna un rol de carencia cultural.²¹

En suma, las tramas que permiten, en el escenario analizado del IESTPS, reconocer saberes producidos de forma empírica son diversas y complejas. No se trata de pautas de relacionamiento instauradas sobre la base del reconocimiento institucionalizado del campesinado en tanto productores legítimos de cultura, ni por parte de los docentes ni por los estudiantes. Más bien se trata de grietas abiertas por las tensiones propias de la localización de los saberes expertos en la práctica pedagógica, o por la incrustación de la institución educativa en circuitos globales de conocimiento a la vez que en una política cultural local atravesada aún por el conflicto y la subordinación. Estas grietas dejan un espacio para la valoración de conocimientos contemporáneos no expertos de los productores campesinos de estas provincias.

La exploración de todas estas tensiones y complejidades, antes que ser un intento de definir pautas uniformes de interacción, se ha propuesto como un ensayo para abordar los múltiples estándares de valoración que los docentes y las y los jóvenes alternan, de acuerdo con criterios prácticos y morales (estos últimos como una búsqueda de atender problemas productivos y de hacer un bien a las y los estudiantes), no necesariamente ideológicos y menos aún ontológicos.

CONCLUSIONES

Este artículo ha buscado comprender cómo se configura la valoración de distintos tipos de saberes en el escenario multicultural del IESTPS, desde una lente distinta a lo que plantea el enfoque de la relación dicotómica entre dos paquetes antitéticos de conocimiento. Así, se pudo constatar cómo el alumnado asume de forma hasta cierto punto pasiva el paradigma

²¹ En una operación discursiva similar al discurso criollo de "incas sí, indios no" (Méndez, 2000).

formativo desarrollista, activamente adecuado al contexto local, de modo que incorporan un estándar de valoración de la rentabilidad. Al mismo tiempo, sin embargo, también afirman un proyecto de modernización del campo formulado desde abajo por sujetos campesinos. En este contexto, lo que es bueno para las y los estudiantes consiste en formas de mejorar sus condiciones de vida a través de su participación en los mercados locales mediante el uso de los saberes considerados como más fiables para dicho fin (predominantemente, los saberes técnicos). Este sentido de lo bueno define un campo compartido que permite el encuentro de las expectativas estudiantiles de realización y de las “buenas intenciones” docentes de ayudarles al respecto.

Ésta es la forma de conciencia que construye el IESTPS, en tanto que localiza las corrientes pre-locales de conocimiento que se encuentran en sus carreras). Esta forma de conciencia, a su vez, ofrece una lectura particular de las dinámicas epistémicas del conflicto cultural en el que se inscribe. Es decir que ésta es la “versión particular” del escenario del IESTPS sobre la deslegitimación de lo indígena en tanto iletrado.

Se trata, sin embargo, de una respuesta institucional inestable: los saberes previamente deslegitimados no llegan a ser deslegitimados por completo. A su vez, el IESTPS no termina de legitimarse frente a sus estudiantes (e incluso docentes) como fuente única de respuestas a los problemas prácticos de la vida productiva cotidiana y deja la puerta abierta a otros registros práctico-epistémicos, como pueden ser los saberes “empíricos”. En este contexto los docentes, en tanto agentes pedagógicos, asumen el doble rol de, por un lado, reproducir agenciosamente esta forma de construir valoraciones sobre los tipos de saberes y, por otro lado, contribuir a la inestabilidad descrita al saltarse la norma y valorar, en determinadas circunstancias, a los saberes empíricos.

El conflicto cultural no se configura, entonces, como mera subordinación entre dos culturas antitéticas (como sugeriría una lectura ontológica); más bien, se trata de un escenario donde la subordinación se expresa en cómo se definen determinadas valoraciones que orientan la acción práctica (la improvisación, la hibridación, la proyección de relaciones sociales) de una forma que no es mecánica. Así, estas valoraciones parecen más bien incorporar las dinámicas de dominación más amplias en el marco de las cuales han sido configuradas, y que se expresan tanto en la respuesta docente como en la estudiantil frente al contexto imaginado. Mi argumento es que a través de este conflicto se constituyen los parámetros dentro de los cuales las y los jóvenes se posicionan frente a los retos, tensiones y oportunidades que trae consigo la ya duradera expansión desarrollista. Así, no se define una subjetividad y una praxis uniforme frente al desarrollismo, sino, más bien, criterios compartidos dentro de los cuales orientar las distintas acciones de acuerdo con las circunstancias. Es decir que el poder se manifiesta en la forma en que se establecen las pautas que determinan los escenarios en los cuales se mueven los sujetos (Varenne y Koyana, 2011), más allá de que éstos sean completamente conscientes de dichas pautas o de que orienten su acción sólo por dichas prescripciones.²²

Asimismo, si bien se postula que la deslegitimación de los saberes empíricos está en la base de la experiencia educativa de las y los jóvenes, el eje modernidad/alteridad no es el que define la relevancia de los saberes para ellas y ellos. Más aún, sus expectativas formativas no parecen tener como punto de disputa la resistencia frente a dicha modernización hegemónica, como lo plantearía Escobar (2014). En tanto que no hay una intencionalidad manifiesta de enfrentar una dominación cultural, el reconocimiento de los saberes empíricos difícilmente

²² Lo que remite directamente también a la definición de *habitus* (Bourdieu, 2013).

podría considerarse como resistencia. Todo lo contrario, es desde el lenguaje de la “modernización desde abajo” que el alumnado del IESTPS formula respuestas a los conflictos de subordinación y exclusión. Y es en el marco de estas respuestas que se terminan abriendo las grietas donde los saberes empíricos llegan a ser valorados, y donde los sujetos campesinos podrían, en algún momento, ser reconocidos como productores legítimos de cultura.

Me parece que esto abre una serie de preguntas respecto del poder que son distintas a las derivadas de la preocupación por la resistencia frente a la modernidad. Estas nuevas preguntas tienen que ver más bien con qué formas de subordinación cultural se reproducen al momento de desplegar estrategias perfectamente razonables de construir el mundo que se quiere para uno y para los suyos, desde la propia participación en tramas económicas propiamente modernas. Es decir, llevan a mirar las dinámicas de fetichización²³ de la formación técnica como instrumento de mejoramiento de las condiciones de vida; llevan a pensar, además, en cómo se configuran las formas de conciencia desplegadas en el IESTPS de modo que tenga sentido que la experiencia de subordinación cultural y la inconformidad con la misma se traduzcan en estrategias de apropiación de saberes expertos, al tiempo que la persistencia de un registro epistémico propiamente campesino adquiere el carácter ambiguo de ser deslegitimado a la vez que revalorado. Y lleva también a preguntarse por los medios a través de los cuales las y los

estudiantes pueden alternar entre estos parámetros. Todo ello debe ser comprendido como parte de la experiencia formativa de las y los estudiantes en el IESTPS, cuyos conocimientos y valores desplegados se derivan, pero no son idénticos, a las corrientes desarrollistas que llegan a encontrarse en dicha institución. Se trata, finalmente, de hacer preguntas que permitan avanzar en la teorización de aquel espacio ambiguo entre el ejercicio de la dominación y la experiencia de la subordinación, en el marco de las reflexiones sobre diversidad epistémica, educación y poder.

¿Cuáles son los efectos agregados de este tipo de formación de subjetividades en la configuración de relaciones al interior del campesinado andino peruano? ¿Reproduce formas de desvaloración por parte de los jóvenes con formación experta, por ejemplo, hacia sus pares legos o hacia campesinos adultos mayores? ¿Es ésta una de las formas a través de las cuales, día con día, se van debilitando vínculos y tejidos sociales al interior del mundo campesino y atrofiando así posibles alternativas colectivas de afirmación cultural? ¿Es ésta ya una pregunta relevante con relación a jóvenes que buscan constante y permanentemente desindigenizarse epistémicamente, es decir, que aún se consideran (o se les puede considerar analíticamente) parte del campesinado de la misma forma que sus padres, abuelos u otros pares legos? Responder estas preguntas implica investigaciones futuras, pero señalarlas permite calibrar la relevancia del estudio realizado y del enfoque asumido.

²³ Que para Graeber (2001; 2013) es una forma parcialmente consciente de co-construcción de la dominación.

REFERENCIAS

- AMES, Patricia (2013), “¿Construyendo nuevas identidades? Género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales de Perú”, documento de trabajo del programa Nuevas Trenzas, núm. 16, Lima, IEP Ediciones.
- ANSIÓN, Juan (1995), “Del mito de la educación al proyecto educativo”, en Gonzalo Portocarreño y Marcel Valcárcel (eds.), *El Perú frente al siglo XXI*, Lima, PUCP, pp. 507-526.
- ASENSIO, Raúl (2016), *Los nuevos incas. La economía política del desarrollo rural andino en Quispicanchi (2000-2010)*, Lima, IEP Ediciones.
- BEBBINGTON, Anthony (2000), “Reencountering Development: Livelihood transition and place transformations in the Andes”, *Annals of the Association of American Geographies*, vol. 90, núm. 3, pp. 495-520.
- BOURDIEU, Pierre (2013), *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- BREIDLID, Anders (2016), *Educación, conocimientos indígenas y desarrollo en el Sur global: cuestionando los conocimientos para un futuro sostenible*, Buenos Aires, CLACSO.
- CRIVELLO, Gina (2009), “‘Becoming somebody’: Youth transitions through education and migration –evidence from Young Lives, Peru”, Working Paper núm. 43, Young Lives, Oxford.
- CUENCA, Ricardo y Carlos Urrutia (2019), “Explorando las brechas de desigualdad educativa en el Perú”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 81, pp. 431-461.
- DAS, Veena y Deborah Poole (2008), “El Estado y sus márgenes. Etnografías comparadas”, *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 27, pp. 19-52.
- DE LA CADENA, Marisol (2004), *Indígenas mestizos, raza y cultura en el Cusco*, Lima, IEP Ediciones.
- DEL POZO-Vergnes, Ethel (2004), *De la hacienda a la mundialización. Sociedad, pastores y cambios en el altiplano peruano*, Lima, IFEA/IEP Ediciones.
- DEGREGORI, Carlos Iván (2007), “¿Por qué apareció Sendero Luminoso en Ayacucho? El desarrollo de la educación y la generación del 69 en Ayacucho y Huanta”, en Anne Pérotin-Dumon (dir.), *Historizar el pasado vivo en América Latina*, en: http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php (consulta: 15 de octubre de 2021).
- EARLS, John (2006), *La agricultura andina ante una globalización en desplome*, Lima, CISEPA-PUCP
- ERICKSON, Frederick (2011), “Culture”, en Bradley Levinson y Mica Pollock (eds.), *A Companion to the Anthropology of Education*, West Sussex, Wiley-Blackwell, pp. 25-33.
- ESCOBAL, Javier, Carmen Ponce y R. Hernández Asensio (2011), “Intervenciones de actores extra-territoriales y cambios en la intensidad de uso de los recursos naturales: el caso del territorio Cuatro Lagunas, Cusco-Perú”, Working Papers 074, Santiago de Chile, Rimisp Latin American Center for Rural Development.
- ESCOBAR, Arturo (1999), “After Nature: Steps to an antiessentialist political ecology”, *Current Anthropology*, vol. 40, núm. 1, pp. 1-30.
- ESCOBAR, Arturo (2014), *La invención del desarrollo*, Popayán, Universidad del Cauca.
- FERGUSON, James (1990), *The Anti-politics Machine: “Development”, depoliticization, and bureaucratic power in Lesotho*, Cambridge, University Press.
- FULCRAND, Bernard (2008), “Las dos zootecnias y el desarrollo agropecuario en el Perú”, en Gerardo Damonte, Bernardo Fulcrand y Rosario Gómez (eds.), *SEPIA XII: Perú. El problema agrario en debate*, Lima, Seminario Permanente de Investigación Agraria, pp. 261-326.
- GARCÍA, María Elena (2008), *Desafíos de la interculturalidad. Educación, desarrollo e identidades indígenas en el Perú*, Lima, IEP Ediciones.
- Gobierno de Perú (2016), Ley No. 30512 de 02 de noviembre, Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes, Congreso de la República.
- Gobierno de Perú-Ministerio de Educación (Minedu) (2019a), *Optimización de la oferta educativa de la educación superior tecnológica pública al 2021. Diagnóstico de la oferta educativa superior tecnológica pública de la región Cusco*, Lima, Minedu.
- Gobierno de Perú-Ministerio de Educación (Minedu) (2019b), *Catálogo nacional de la oferta productiva. Programa de estudios Producción Agropecuaria*, Lima, Minedu.
- GOLTE, Jürgen (2001), *Cultura, racionalidad y migración andina*, Lima, IEP Ediciones.
- GOLTE, Jürgen y Marisol de la Cadena (1986), “La codeterminación de la organización social andina”, documento de trabajo núm. 13, Lima, IEP Ediciones, Serie Antropología, núm. 5.
- GONZÁLES de Olarte, Efraín (1994), *En las fronteras del mercado: economía política del campesinado en el Perú*, Lima, IEP Ediciones.
- GRAEBER, David (2001), *Towards an Anthropological Theory of Value. The false coin of our dreams*, Nueva York, Palgrave.
- GRAEBER, David (2013), “It is Value that Brings Universes into Being”, *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, vol. 3, núm. 2, pp. 219-243.
- GREGORY, Chris (1997), *Savage Money: The anthropology and politics of commodity exchange*, Amsterdam, Harwood Academic Publisher.

- HICKEL Jason y Haynes Naomi (2018), "Introduction. Hierarchy and value", en Jason Hickel y Naomi Haynes (eds.), *Hierarchy and Value: Comparative perspectives on moral order*, Nueva York, Berghahn Books, pp. 1-21.
- INGOLD, Tim (2002), *The Perception of the Environment. Essays on livelihood, dwelling and skill*, Londres y Nueva York, Routledge.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2012), *IV Censo Nacional Agropecuario*, Lima, INEI.
- LEVINSON, Bradley y Dorothy Holand (1996), "The Cultural Production of the Educated Person: An introduction", en Bradley Levinson, Douglas Foley y Dorothy Holand (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person: Critical ethnographies of schooling and local practice*, Albany, SUNY Press, pp. 1-25.
- LIVINGSTONE, David (2003), *Putting Science in Its Place: Geographies of scientific knowledge*, Chicago, University of Chicago Press.
- MAYER, Enrique (1994), "Recursos naturales, medio ambiente, tecnología y desarrollo", en Oscar Dancourt, Enrique Mayer y Carlos Monge (eds.), *SEPIA V: Perú. El problema agrario en debate*, Lima, Seminario Permanente de Investigación Agraria, pp. 479-534.
- MAYER, Enrique (2004), *Casa, chacra y dinero. Economías domésticas y ecología en los Andes*, Lima, IEP Ediciones.
- MÉNDEZ, Cecilia (2000), "Incas sí, indios no. Apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Perú", documento de trabajo núm. 56, Lima, IEP Ediciones, Serie Historia núm. 10.
- MONROE, Javier (2007), "Campesinado indígena y modernidad política. Ciudadanía, cultura y discriminación en los Andes peruanos contemporáneos", CBC/CLACSO (mimeo).
- MONROE, Javier (2011) "Interculturalidad y adaptación al cambio climático en las montañas andinas peruanas", en Juan Torres Guevara (coord.), *Cambio climático, conocimientos ancestrales y contemporáneos en la región andina. Alcances y límites*, La Paz, Soluciones Prácticas-ITDG/Plan Internacional, pp. 51-63.
- MURRA, John (1975), *Formaciones económicas y políticas del mundo andino*, Lima, IEP Ediciones.
- PATEL, Raj (2013), "The Long Green Revolution", *The Journal of Peasant Studies*, vol. 40, núm. 1, pp. 1-63.
- POLANYI, Karl (1976), "El sistema económico como proceso institucionalizado", en Maurice Godelier (ed.), *Antropología y economía*, Barcelona, Anagrama, pp. 155-178.
- RÉNIQUE, José Luis (1991), *Los sueños de la sierra: Cusco en el siglo XX*, Lima, CEPES.
- RÉNIQUE, José Luis (2004), *La batalla por Puno: conflicto agrario y nación en los Andes peruanos: 1866-1995*, Lima, IEP Ediciones/SUR Casa de Estudios del Socialismo/CEPES.
- UCCELLI, Francesca (1999), "Familias campesinas. Educación y democracia en el sur andino", documento de trabajo núm. 104, Lima, IEP Ediciones, serie Sociología y Política núm. 23.
- VARENNE, Hervé y Jill Koyama (2011), "Education, Cultural Production, and Figuring Out What to Do Next", en Bradley Levinson y Mica Pollock (eds.), *A Companion to the Anthropology of Education*, West Sussex, Willey-Blackwell, pp. 50-64.
- WRIGHT, Laura, Joel Kuipers y Gail Viechnicki (2011), "Argumentation and the Negotiation of Scientific Authority in Classrooms", en Bradley Levinson y Mica Pollock (eds.), *A Companion to the Anthropology of Education*, West Sussex, Willey-Blackwell, pp. 247-262.
- ZIMMERER, Karl (1999), "Overlapping Patchworks of Mountain Agricultural in Peru and Bolivia: Toward a regional-global landscape model", *Human Ecology*, vol. 27, núm. 1, pp. 135-165.