

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador

Departamento de Antropología, Historia y Humanidades

Convocatoria 2018-2020

Tesis para obtener el título de maestría de investigación en Antropología

Jóvenes de origen campesino, formación técnico-productiva y configuración de valores en los
Andes peruanos

Esteban Escalante Solano

Asesor: Víctor Bretón Solo de Zaldívar

Lectores: Alicia del Carmen Torres Proaño, Roberto Chauca Tapia, Anita Josefa Krainer

Quito, julio de 2021

Dedicatoria

Esta tesis va dedicada a las y los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público – Sangarará, quienes con su pujanza transforman el campo cusqueño de maneras, para muchos, insospechadas.

Tabla de Contenido

Resumen	VI
Agradecimientos	VIII
Introducción	1
Problema a investigar, preguntas y metodología	1
1. Planteamiento del problema	1
1.1. El contexto y los ejes de relevancia del problema	1
1.2. Los Institutos de Educación Superior como escenario.....	5
2. Estrategia metodológica	6
Capítulo 1	10
Marco teórico	10
1. Debate: los saberes, la diferencia y la conciencia en la antropología del desarrollo.....	10
2. Herramientas teóricas	16
2.1. Valor, conciencia e imaginación.....	16
2.2. Sobre el espacio pedagógico: producción cultural y etnografía institucional.....	20
Capítulo 2	24
Estado de la Cuestión	24
1. Desarrollo y modernización: intervenciones y saberes expertos	24
1.1. Antecedentes: modernización del Cusco post-Reforma Agraria	24
1.2. Paisajes del desarrollo a partir de la liberalización del Estado	28
1.3. Debate sobre el carácter contemporáneo del desarrollo rural en los Andes	29
2. Educación: valoraciones, jerarquías y diversidad cultural	33
2.1. Múltiples jerarquías y movilidad social	33
2.2. La familia, los espacios comunales y la educación: márgenes y moralidades.....	37
3. Jóvenes Rurales: diagnósticos recientes.....	40
3.1. Migración y experiencia rural-urbana.....	41
3.2. Educación.....	42
3.3. Agricultura y empleo rural.....	43
3.4. Aspiraciones de futuro de los jóvenes rurales.....	44
4. Cierre: líneas de análisis de la experiencia del IESTPS.....	46
Capítulo 3	48
El IESTPS: escenario de despliegue de la formación experta	48
1. El paisaje del desarrollo	48

1.1.	Aspectos etnográficos de la tecnificación agropecuaria	48
1.2.	Intento de caracterización social de las y los estudiantes del IESTPS	51
2.	El IESTPS como escenario	58
2.1.	Proceso y sentido histórico	58
2.2.	Aspectos formales del funcionamiento del instituto	59
2.3.	Sujetos docentes	61
2.4.	Apuntes etnográficos sobre las relaciones sociales al interior del instituto.....	63
3.	Saberes expertos y rutas de desarrollo	70
3.1.	Rutas concretas de producción agropecuaria	70
3.2.	Un saber multidimensional. Los contenidos de la formación técnico-productiva	73
4.	Conclusiones	80
Capítulo 4.....		83
Modernizar el campo: traslape de saberes y formación de parámetros de valoración .		83
1.	Eje movilidad social	83
1.1.	Arenas sociales imaginadas: tramas de subordinación como punto de partida ...	83
1.2.	El valor de la formación técnica para construir rutas particulares	90
2.	Eje modernización productiva.....	95
2.1.	Saberes campesinos y sus condiciones	95
2.2.	El carácter de verdad del saber técnico	98
2.3.	Traslape de saberes: relativización de la autoridad experta y posicionamientos	101
2.4.	Efectos y dilemas de la preocupación por la salud en los parámetros de tratamiento de la diversidad epistémica	109
3.	Conclusiones	117
Conclusiones		119
Anexos		128
Lista de referencias		141

Ilustraciones

Ilustración 1-1 Ubicación de Sangarará respecto de la ciudad de Cusco y de distritos de origen de estudiantes.	2
Ilustración 4-1 Juzgamiento de Vacunos de Leche. XI Expoferia Agropecuaria, Agroindustrial, Artesanal, Gastronómica y Comercial. Pomacanchi.....	94
Ilustración 4-2 Comparación de nubosidad el mismo día antes y después de lanzamiento de cohetones. XXII Aniversario Comunidad Campesina “Unión Chahuay”.	97

Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesis

Yo, Esteban Escalante Solano autor, de la tesis titulada “Jóvenes de origen campesino, formación técnico-productiva y configuración de valores en los Andes peruanos” declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de maestría de Investigación en Antropología concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Cedo a la FLACSO Ecuador los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo la licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, julio de 2021



Esteban Escalante Solano

Resumen

Esta tesis explora la experiencia cultural de jóvenes de origen campesino con la formación que se imparte en el Instituto de Educación Superior Tecnológico Público – Sangarará (Cusco, Perú), realizándose el trabajo de campo entre noviembre de 2019 y enero de 2020. En esta institución, las y los jóvenes son formados en una perspectiva experta de producción de bienes y servicios agrícolas y ganaderos. Es así que el objeto de conocimiento de dicha perspectiva experta se traslapa con el de las prácticas agropecuarias campesinas. Esta investigación puso el foco analítico en cómo, desde dicho traslape, distintos aspectos de los espacios campesinos de origen de las y los estudiantes son valorados.

Esta tesis argumenta que, en el marco de la formación experta impartida, se configura un estándar de valoración basado en un criterio de rentabilidad mercantil. Desde este estándar, docentes y estudiantes formulan y proyectan diversas formas de modernización del medio campesino. La legitimidad de dicho estándar de valoración se sustenta en su funcionalidad a un proyecto campesino de mejorar su propia participación como productores en los mercados locales, asociada a expectativas de movilidad social. Asimismo, y a modo de reflejo, esta legitimidad se sustenta en la activa deslegitimación de los saberes y prácticas productivas campesinas. Es decir, la formación experta configura sus márgenes y se legitima a través de ellos. La construcción de particulares jerarquías epistémicas, así como el despliegue de formaciones identitarias emprendedoras basadas en la distinción étnica y la desindigenización, terminan configurando un cuadro de subordinación cultural.

Sin embargo, se argumenta también que se trata de una subordinación inestable: existen determinadas vetas dentro de la misma experiencia formativa mediante las cuales los saberes y prácticas productivas campesinas pueden ser valorados. Estas vetas tienen que ver con los problemas de legitimación del IESTPS y de su programa formativo durante el proceso de adecuación de los mismo a las condiciones económicas y ambientales locales. El resultado es que este paquete formativo no acaba de brindar todas las posibles soluciones a los problemas prácticos que encuentran las y los productores, de modo que se abre un espacio para la innovación y la improvisación. En este espacio, las y los jóvenes echan mano de las tradiciones de conocimiento productivo campesino en las que han sido formados/as, así como de su propio aprendizaje “empírico” de saberes expertos por fuera del IESTSP. Otra veta, muy relacionada a esto, tiene que ver con las nuevas corrientes productivas asociadas a lo

orgánico y la preocupación por la salud, las que permiten reinventar a la producción campesina “natural” (sin químicos) como una ventaja comparativa antes que una carencia.

Todo esto lleva a plantear preguntas sobre el carácter y las condiciones de producción de esta subordinación inestable. Así como sobre la forma en que esta se reproduce a través de las mismas apuestas de movilidad social y mejoramiento de condiciones de vida de las y los jóvenes.

Agradecimientos

Esta tesis hubiera sido imposible de realizar sin la buena disposición de quienes forman la comunidad del IESTPS: docentes, estudiantes y trabajadores. A ellas y ellos mi principal gratitud por brindarme su tiempo y su atención. Y por tolerar la curiosidad de un antropólogo ávido de conocer detalles sobre un conflicto cultural que no siempre es un tema cómodo para conversar. Espero que esta investigación contribuya de alguna manera, aunque sea indirecta, a la realización de los anhelos de sus estudiantes. Espero también aportar con un ínfimo grano a que, algún día, las mujeres y hombres del campo sean reconocidos en toda la potencia que sus aportes puedan tener para la construcción de un mundo nuevo.

En FLACSO, agradecer a mis compas quienes, de manera muy natural, ponían la urgencia por cambiar al mundo en el centro de nuestra propia experiencia formativa. Ha sido una alegría conocerlos y crecer académicamente al lado de ustedes. A mis asesores, Víctor Bretón y Alicia Torres, quienes me retaron, cada uno a su manera, a exigirme más en el camino de la investigación. Luego de sus clases es imposible volver a mirar el mundo del desarrollo de la misma manera.

Asimismo, de una manera que yo mismo no acabo aún de comprender, me siento agradecido con la inconclusa historia familiar que me llevó a conocer Acomayo. De esta provincia proviene mi familia paterna, por lo que esta tesis ha sido también un viaje para intentar reconstruir algunos lazos perdidos con mi propio espacio andino de origen.

A mis padres también quiero agradecer. Su apoyo amoroso me ayudó a terminar de escribir esta tesis en medio de una pandemia mundial.

Y de manera muy especial, a ti Eliana, de quien quedé sorprendido e inspirado desde que te conocí en esta locura llamada maestría. Tal vez no sepas cuanto ayudaste a realizar esta tesis.

Introducción

Problema a investigar, preguntas y metodología

1. Planteamiento del problema

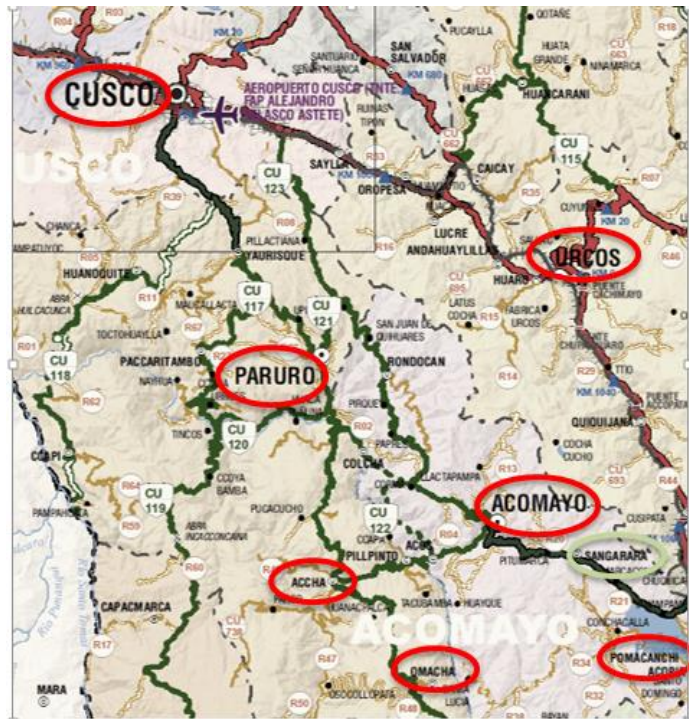
Esta investigación se pregunta por la forma en que jóvenes de origen campesino en los Andes peruanos se vinculan con el “desarrollo”, entendiendo a éste como un dispositivo político global que se despliega de formas diversas, histórica, social y geográficamente. Me interesa en específico explorar una dimensión importante de este dispositivo: el conocimiento experto. Me pregunto por el rol que éste juega en la configuración de las perspectivas de desarrollo que las y los jóvenes construyen en relación a los espacios campesinos de los cuales provienen. Exploraré estas preguntas desde la experiencia del alumnado del Programa de “Producción Agropecuaria” que oferta el Instituto de Educación Superior Tecnológico Público – Sangarará (IESTPS), situado en el distrito de Sangarará, provincia de Acomayo, región de Cusco, Perú. Institución donde las y los jóvenes son formados en una perspectiva experta de producción de bienes y servicios relacionados la agricultura y la ganadería. Es así que el objeto de conocimiento de dicha perspectiva experta se traslapa con el de las prácticas agropecuarias campesinas. Tomando este traslape como marco, me aproximaré a las valoraciones específicas que se construyen para los distintos temas que este vínculo con el desarrollo pone en el centro de relevancia: la tecnificación de la producción, los pares campesinos, la movilidad social, y la misma diversidad epistémica en sí.

1.1.El contexto y los ejes de relevancia del problema

Dos ejes sitúan la relevancia de este tema. El primero tiene que ver con el proceso de expansión de la tecnificación agropecuaria que se ha venido dando en las provincias y distritos de los cuales proviene el alumnado en cuestión (Urcos y Quiquijana (provincia de Quispicanchis), Paruro, Accha y Omacha (provincia de Paruro), y Pomacanchis y Acomayo (provincia de Acomayo), ver Figura 1.1). Proceso en buena cuenta promovido por instituciones y programas de desarrollo durante las últimas dos décadas del siglo veinte y que en los 90 se concatenó con los efectos derivados de un ciclo macroeconómico expansivo (Escobal et.al. 2013, Asensio 2016). Esta tecnificación es derivada de (y por ende compatible con) los distintos momentos de la “larga Revolución Verde” (Patel 2013) que se desplegó a nivel global pero también de forma específica y situada, en los Andes peruanos.

El proceso de Cusco es particular en el sur andino de la década de los 80. Esto debido a que la presencia de Sendero Luminoso (SL) (y por ende de la respuesta contra-subversiva del Estado) si bien fue importante, no tuvo la misma intensidad que en las regiones colindantes de Apurímac o Puno (CVR 2003)¹. En Puno por ejemplo los ataques a las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) fueron bastante más intensos, como fue la destrucción del Instituto de Educación rural (IER) Waqrani en 1989 (Rénique 2004), mientras que nada de esta naturaleza es mencionado en el recuento que Asensio (2016) hace sobre Cusco en esas décadas. Más bien durante ese periodo se habría dado una fuerte expansión de las ONG, donde algunas de estas llegarían incluso a contar con más recursos económicos y presencia política que los municipios. De acuerdo a la información recogida en campo se puede decir que entre las instituciones pioneras de esta transformación se encuentran el Corredor Cusco-Puno, el Programa Especial de Desarrollo en Microregiones (PRODERM), el Fondo de Cooperación para el Desarrollo Social (FONCODES) y el Programa Nacional de Manejo de Cuencas Hidrográficas y Conservación de Suelos (PRONAMACHCS)², las cuales promovieron estas modalidades productivas en distintos distritos de la zona: capacitaciones, concursos y procesos demostrativos fueron clave en esta difusión. En los últimos años: el Programa Nacional de Innovación Agraria (PNIA) y Haku Wiñay por parte del Estado, y Arariwa y Cáritas por parte de las ONG, entre otras, han retomado esta posta, trabajando estrechamente con los municipios.

Ilustración 1-1 Ubicación de Sangarará respecto de la ciudad de Cusco y de distritos de origen de estudiantes.



Fuente: Ministerio de Transporte y Comunicaciones. Modificaciones propias.

¹ El número de muertos y desaparecidos (entre 1980 y 2000) reportado a la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR 2003) es ilustrativo al respecto. Mientras que en Puno fue de 441 y en Apurímac de 883, en Cusco fue de 134 personas.

² Las dos últimas fueron parte de las políticas sociales que conformaron el programa de emergencia social del gobierno de Alberto Fujimori. Tuvieron el rol de paliar los efectos socioeconómicos del programa de ajuste estructural neoliberal implementado el año 1992. Al respecto ver Gonzales de Olarte (1998).

Por ejemplo, para el caso de la provincia de Quispicanchi, Asensio (2016) da cuenta del largo y complejo proceso de promoción, apropiación y configuración de saberes (uso de agroquímicos, crianza de “especies mejoradas”, etc.), apuestas (la modernización del campo por los campesinos), instituciones (asociaciones de productores, empresas de venta de semillas, ONG, etc.), sus rituales (ferias ganaderas, por ejemplo), entre otros. Uno de los indicadores da una idea del alcance de esta expansión es el porcentaje de animales de razas mejoradas sobre el total de ganado vacuno, el cual llega a 56.6% en el distrito donde esto está más avanzado (y desciende al 6.2%) en el distrito donde menos.

Otro ejemplo es el de la cuenca de Pomacanchi (provincias de Acomayo y Canas) donde Escobal et.al (2011) indican que la última década “está marcada por un abandono de las estrategias de intensificación de la producción agrícola, por un incremento en la diversificación de las fuentes de ingreso y por incremento selectivo de la actividad ganadera” (Escobal et.al. 2011,14)³. Los autores identifican consecuencias y/o transformaciones producidas en parte por las últimas tres décadas de intervenciones de desarrollo. En primer lugar, lo que llaman “crecimiento no inclusivo”: si bien mejoraron los indicadores de necesidades básicas, aumentó también la pobreza monetaria. Asimismo, y esto es importante, se da una fuerte inequidad interna basada en aspectos etarios: quienes para la fecha de publicación del artículo tenían menos de 35 años pudieron, a través de la ganadería, aprovechar mejor las oportunidades de articulación al mercado derivadas del ciclo expansivo macroeconómico de los 90-2000s. Esta generación muestra, por ejemplo, un mayor acceso a pastos y a capacitaciones técnicas⁴. Asociado a esto, una segunda consecuencia tiene que ver con lo que se podría interpretar como un cambio cultural. Un cuadro conjunto de transformación de las perspectivas de desarrollo (jóvenes con más acceso a educación formal que tiñen de mayor individualismo sus emprendimientos, luego de décadas de sensación generalizada de crisis y decadencia en el agro) a la par del debilitamiento de las instituciones comunales en cuanto al control de dichos emprendimientos individuales. Finalmente, se anota una mayor vulnerabilidad ambiental (derivada en parte de la intensificación del uso de la tierra –uno de los logros del proceso del PRODERM según Del Carpio et. al. (1992)) y una

³ Ya a inicios de los 90 se evidenciaban cambios (con respecto de 1980) en la misma cuenca a razón de intervenciones como la del PRODERM: aumento de comercialización de productos de 7 a 48%, aumento del gasto en insumos químicos agrícolas de 42 a 84 dólares anuales por familia (Del Carpio et. al (1992).

⁴ En Instituto de Manejo de Agua y Medio Ambiente – IMA (2001) se pueden a su vez encontrar datos que permiten afirmar que la incorporación de la tecnificación agropecuaria por parte de los campesinos tuvo que ver con su estratificación interna. “Los sistemas [campesinos] con más capital pecuario realizan o tratan de incorporar más actividades o innovaciones en el manejo de ganado” (IMA 2001, 91).

mayor conflictividad por las fuentes de agua derivadas de la intensificación del uso de las mismas para la ganadería (incluso reduciendo el espejo de la laguna de Pomacanchi).

El segundo eje tiene que ver con la situación de larga data de conflicto cultural y marginación que los sistemas de conocimiento campesino atraviesan en los Andes peruanos. Por citar un ejemplo de estos conocimientos, están los saberes, prácticas y formas organizativas asociadas a la gestión de riesgos eco-climáticos en base a indicadores producidos desde la larguísima experiencia cultural campesina con la gradiente altitudinal andina (Earls 2006, Zimmerman 1999, Mayer 1994). Conocimiento práctico que es re-producido en épocas contemporáneas desde unidades productivas domésticas que en parte son determinadas por su participación histórica en mercados locales, regionales y globales, y en parte por una dimensión no-mercantil de sus economías: relaciones inter e intra-comunales para el intercambio de trabajo y de valores de uso, formas de acción colectiva productiva a la vez que ritual, entre otros aspectos (Golte y De la Cadena 1986, Gonzáles de Olarte 1994, Mayer 2004).

Es posible hablar entonces de un cuadro de creación cultural en sus propios términos. Asimismo, hay autores como Monroe (2011, 2007) que consideran que esta creación cultural es subordinada en el marco de la forma excluyente y marginadora en la que, paradójicamente, las sociedades y ecologías campesinas han sido integradas a la modernización de los espacios andinos.

El ocultamiento del estatuto cultural [por parte de distintas vertientes del desarrollismo] de las formas campesinas alto andinas de representación y acción permite la presunción de homogeneidad, la cual conduce a comprender las diferencias desde la perspectiva del atraso o carencia de los interlocutores campesinos. (...) se trata de una forma de discriminación cultural (Monroe 2011, 60).

Esto puede expresarse por ejemplo en documentos programáticos como el de IMA (2001) donde distintas formas en que los campesinos han adaptado a razas criollas de vacunos y ovinos a su contexto ambiental son representadas como carencia antes que como particularidad cultural (es decir, sin sustento científico o técnico).

Estos dos ejes sitúan la relevancia de esta investigación, asimismo, brindan un primer y breve acercamiento al contexto histórico en el cual han crecido y se han formado las y los

estudiantes del IESTPS. Mi interés es aproximarme al IESTPS como un lugar desde el cual analizar cómo se intersectan la expansión de la tecnificación productiva, por un lado, y el tratamiento (u ocultamiento) de la diversidad cultural-epistémica de estos espacios andinos, por otro, desde la experiencia de sus estudiantes. Considero que los Institutos de Educación Superior (IES) de carácter Técnico-Productivo son un buen lugar para explorar esta intersección, en particular por el mandato oficial que tienen de promover una formación de carácter empresarial.

1.2. Los Institutos de Educación Superior como escenario

Tal como indica la Ley N° 30512, los Institutos de Educación Superior (IES) son instituciones educativas que corresponden a la misma etapa que la educación universitaria (etapa de educación superior) pero que tienen menor jerarquía. Asimismo, indica que los IES “brindan formación de carácter técnico, debidamente fundamentada en la naturaleza de un saber que garantiza la integración del conocimiento teórico e instrumental a fin de lograr las competencias requeridas por los sectores productivos para la inserción laboral”⁵. Además, afirma que la finalidad pública de esta formación centrada en el mejoramiento del “capital humano”⁶ de modo que se puedan satisfacer las necesidades de los sectores productivos. El saber técnico es considerado entonces un saber práctico (un medio de performance) a través del cual las personas puedan ser parte de proyectos económicos específicos, expresados en la productividad empresarial.

Este vínculo se hace más claro en dos aspectos. En primer lugar, en el principal enfoque prescrito para esta formación. Este es llamado “dual”⁷: consigna a las “empresas” y a las “unidades de producción” como espacios formativos complementarios al aula, donde deben realizarse por lo menos el cincuenta por ciento de las horas del programa de estudios. Sin embargo, a lo largo de la ley no se habla más de las segundas, especificando sólo lo concerniente a las primeras. Lo mismo sucede en el documento de oferta formativa del programa de estudios de Producción Agropecuaria (MINEDU 2019a). Como si a través de las empresas se hablara por cualquier tipo de unidad productiva. En segundo lugar, y según este mismo documento, el recuento de saberes formativos se enfoca exclusivamente en lo que suceda en el marco de estas empresas/unidades productivas se especifica que estos

⁵ Ley N° 30512 Artículo 5. Diario Oficial “El Peruano”, 31 de octubre de 2016.

⁶ Ley N° 30512 Artículo 44. Diario Oficial “El Peruano”, 31 de octubre de 2016.

⁷ Ley N° 30512 Artículo 13. Diario Oficial “El Peruano”, 31 de octubre de 2016.

comprenden el manejo técnico de la producción agropecuaria y la gestión y administración de la actividad empresarial y comercial. Los vínculos con espacios externos son descritos en clave extensionista (“brindar asistencia técnica a productores tomando en cuenta los avances tecnológicos” - ítems 1.12 y 2.8), es decir, configurando el vínculo del futuro técnico-profesional con estos espacios a partir del saber técnico adquirido. Asimismo, aspectos de la educación relacionados a la diversidad cultural o cuestiones de formación ciudadana están por completo ausentes en estos documentos.

Si bien puede asumirse que el proceso del IESTPS es particular en sus propios términos, lo reseñado hasta aquí sobre los IES brinda un marco normativo que orienta su funcionamiento pedagógico-institucional. Es entonces desde este escenario que me aproximaré hacia la forma en que las y los estudiantes del programa de “Producción Agropecuaria” del IESTPS, aprendices de este paquete formativo experto, formulan perspectivas de desarrollo para sus espacios campesinos (lo cual puede implicar tanto expectativas o proyectos específicos para estos contextos, como la ausencia de los mismos). Me aproximaré a estas perspectivas desde la forma en que distintos asuntos vinculados a los ejes de relevancia van siendo valorados y cómo esas valoraciones orientan dichas perspectivas: asuntos relacionados al “mejoramiento” productivo, a la diversidad epistémica en sí, pero también a la movilidad social y sus personajes: ingenieros, docentes, pares campesinos, entre otros. Me interesa entonces ver cómo ellas y ellos se vinculan con el “desarrollo” a través de estas valoraciones y perspectivas.

2. Estrategia metodológica

Estos objetivos de investigación implican caracterizar y comprender el paquete formativo (saber experto) impartido desde el IESTPS, explorar cómo los distintos ejes de relevancia reseñados se relacionan o se expresan a través de esta experiencia formativa, y comprender cómo las y los jóvenes se posicionan frente a estas cuestiones. A continuación, se explica la estrategia metodológica para abordar estas cuestiones, llevada a cabo durante los dos meses y medio de trabajo de campo (de noviembre de 2019 a enero de 2020).

En tanto que lo que se busca es conocer el proceso de constitución de las perspectivas de desarrollo de los jóvenes rurales sobre sus espacios campesinos⁸, la producción de

⁸ Me enfoco en los “espacios campesinos” y no en los espacios “rurales” porque no estoy tan interesado en una caracterización del territorio (urbana, rural, rururbana, etc.). La definición de esto es compleja y sus fronteras

información fue de corte principalmente cualitativo. La información cuantitativa fue principalmente complementaria.

Para la caracterización del IESTPS y su ejercicio pedagógico se revisaron documentos institucionales (Plan Estratégico Institucional (PEI) y Manual de Organización y Funciones (MOF)), documentos orientadores de política (MINEDU 2019b), se entrevistaron docentes y autoridades de la institución, se realizó etnografía de aula principalmente en las clases del sexto y último semestre del Programa, aunque también se visitaron otros semestres, y se observó y participó de otros espacios institucionales como muestras públicas de trabajos estudiantiles, espacios de capacitación práctica, y reuniones de evaluación pedagógica.

Se buscó asimismo etnografiar las dinámicas socio-culturales al interior de la institución. Para esto se partió de un intento de caracterizar a las y los sujetos participantes de la misma. La información para docentes y autoridades fue producida a través de entrevistas cualitativas (orígenes sociales, trayectorias formativas y profesionales, trayectorias económicas y productivas). En cuanto a las y los estudiantes, también se aplicaron entrevistas en la misma línea, complementadas por información cuantitativa de contexto (datos censales sobre temas productivos, socioeconómicos e identitarios en los distritos de los que proviene el alumnado). En ambos casos las diversas conversaciones informales fueron de gran utilidad. Un recuento de las personas entrevistadas puede encontrarse en el Anexo 1. Asimismo, la observación participante en distintos momentos y espacios del instituto⁹ permitió tener un conocimiento más vivencial sobre las dinámicas de la institución, la interacción entre los distintos sujetos sociales, y las infraestructuras físicas e institucionales que las intermediaban.

porosas, distintos enfoques coinciden en esto (ver Dirven 2019 o Kay 2007). Buscaré más bien asir el vínculo de las y los jóvenes con la producción en clave técnica pero también con otras dimensiones de la producción campesina. Es decir, me referiré tanto a los espacios comunales como a las actividades significativas para la producción campesina (que pueden suceder en espacios rurales como urbanos), en una lógica similar a los “circuitos de reproducción de las economías campesinas” (Golte y De la Cadena 1986, 31). De ahí que este trabajo se enfoca predominantemente en jóvenes procedentes de unidades ampliadas de parentesco donde alguna de las residencias principales (de haber más de una) se sitúe en una comunidad campesina y/o donde la pequeña producción agrícola familiar sean componentes significativos de la economía doméstica.

⁹ Particularmente interesantes me resultaron el seguimiento a los grupos de estudiantes en la entrega de sus trabajos de titulación, el apoyo que pude brindar a algunos docentes en sus clases -principalmente al docente Frank-, así como mi participación como actor en la conmemoración anual de la histórica batalla de Sangarará llevada a cabo por docentes y estudiantes de la institución y en las clases de ofimática que pude brindar para las y los estudiantes interesados del sexto semestre.

La indagación cualitativa sobre la configuración de las valoraciones específicas de los temas de interés en el contexto de las aulas se realizó a través de etnografías de aula y de espacios institucionales (reuniones de evaluación pedagógica), entrevistas a profundidad a docentes y estudiantes, y a través de un taller de discusión colectiva llevado a cabo con las y los estudiantes del sexto semestre. La estrategia de análisis y presentación de información que he seguido es la reconstrucción de tramas de sentido desplegadas en este escenario, lo que ha implicado a su vez un ejercicio (y ensayo) de abstracción de las rutas que sigue la “conversación” al interior de la institución. He priorizado esto por encima de otras estrategias posibles como, por ejemplo, seguir las rutas de la micropolítica institucional o identificar las correlaciones entre posicionamientos específicos y trayectorias sociales particulares. Si bien no he dejado de lado lo que estas rutas podrían brindar (lo que espero poder evidenciar en la narración de los hallazgos) no han sido mi principal estrategia. Esto toda vez que me interesaba identificar los parámetros de valoración entre los que se mueven los distintos actores. Así, lo que esta tesis busca explicar son los términos posibles en el marco de los cuales las y los jóvenes pueden elaborar posicionamientos frente a las cuestiones críticas que frente a ellos y ellas se presentan.

Finalmente, la reconstrucción del contexto ha sido de especial relevancia para ensayar lecturas plausibles sobre la configuración de las valoraciones mencionadas. Para esto se ha revisado bibliografía relevante (presentada en parte en esta Introducción) pero también se ha realizado entrevistas a profundidad con actores relevantes tanto para el proceso del IESTPS como para el paisaje de desarrollo de Sangarará, así como la observación etnográfica de distintos espacios y momentos de relevancia para este paisaje. Entre estos últimos se encuentran ferias agroganaderas en los distritos de Sangarará y Pomacanchi, la feria dominical de la ciudad de Sicuani, la visita del ministro de Agricultura para la inauguración de obras de irrigación en Sangarará, entre otros (para un recuento de todo lo concerniente al contexto ver el Anexo 1).

Recuento de los capítulos

Esta tesis se ha organizado en los siguientes capítulos. En el capítulo 1 se explicará el debate teórico en el que sitúo esta investigación (antropología del desarrollo) así como las herramientas teóricas finalmente utilizadas (antropología del valor, formas culturales-pedagógicas y etnografía institucional). En el capítulo 2 ensayo un breve estado de la cuestión que busca ampliar los ejes de relevancia presentados en esta introducción, organizándolo más bien en torno a tres nuevos ejes: modernización productiva, educación y movilidad social, y

juventudes rurales. Los dos primeros enfocados principalmente en el sur andino, mientras que en el último eje retomo una discusión a escala nacional. El capítulo 3 está dedicado a caracterizar al IESTPS en tanto escenario etnográfico, vinculándolo con algunos aspectos del paisaje de desarrollo en el que se inserta, y haciendo un recuento de sus dinámicas internas. En este capítulo asimismo se ensaya una caracterización del saber experto que da sentido al paquete formativo desplegado en las clases observadas. En el capítulo 4 se hace un análisis de la configuración de valoraciones sobre temas específicos, las cuales fueron organizadas en torno a dos líneas: movilidad social y mejoramiento productivo. A través del análisis presentado en este capítulo, argumentaré que la experiencia formativa en cuestión incorpora la inestabilidad del conflicto cultural en el que se incrusta. Finalmente, en el último capítulo presentaré las conclusiones de conjunto de la investigación.

Capítulo 1

Marco teórico

Para explorar las preguntas planteadas en la Introducción me orientare del siguiente marco teórico. En primer lugar, discutiré el debate en el que me sitúo para luego presentar las herramientas concretas que utilizaré.

1. Debate: los saberes, la diferencia y la conciencia en la antropología del desarrollo

Sitúo este marco teórico en el debate antropológico sobre el desarrollo. Un primer punto de partida en este suelen ser las perspectivas postestructuralistas y la importancia clave que dieron al saber (Ferguson 1990, Escobar [1996] 2014). Ellos plantearon comprender el desarrollo como un régimen de saber/poder. Es decir, “un dominio del pensamiento y de la acción” (Escobar [1996] 2014, 56) en el cual el conocimiento y el poder se articulan para el fomento y la producción de prácticas concretas y de subjetividades, a través de las cuáles se constituye a su propio objeto de intervención: “el desarrollo avanzó creando “anormalidades” (como “iletrados”, “subdesarrollados”, “malnutridos”, “pequeños agricultores” o “campesinos sin tierra”), para tratarlas y reformarlas luego” (Escobar [1996] 2014, 93).

En este despliegue del discurso del desarrollo juega un rol clave el carácter experto del mismo, volviéndose entonces un asunto gobernado por planificadores, técnicos, académicos, etc. Es a través de este carácter experto que el discurso del desarrollo puede performar la creación de un régimen de verdad. Es decir, los criterios por los que algunas cosas y no otras pueden adquirir tal estatus, y en ese concepto, la definición de quiénes pueden hablar y quiénes no, y desde qué punto de vista pueden hacerlo. Este carácter experto permite además reordenar los temas políticos y culturales en un ámbito de ciencia de carácter más neutral, despolitizándolo y permitiendo que se oculte su carácter de “instrumento para la creación de los órdenes sociales y culturales” (Escobar [1996] 2014, 88)¹.

Así, las tramas del discurso del desarrollo asignan a desarrolladores y a personas a ser desarrolladas, términos de posicionamiento y de inter-relación. Desde este discurso se

¹ Para Ferguson (1990) la configuración resultante de realidades sociales producto de esta formación discursiva terminaba yendo más allá de lo inicialmente intencionado por las intervenciones concretas de desarrollo. Así, lo clave del desarrollo es que dicha configuración de realidades se terminaba orientando más bien por relaciones de poder existentes, más allá de que estas fuesen reconocidas o no.

construye un supuesto de imparcialidad que sitúa al emisor (el desarrollador) como una exterioridad respecto del problema a tratar, lo que le permite a su vez retratarse como un modelo, y refuerza, a modo de espejo reverso, la representación de las particularidades de los subalternos como carencias. Así se configura esta relación de poder, donde el proyecto del desarrollo trata de permitir el ejercicio de dicho poder antes que de disolverlo:

El desarrollo supone una teleología en la medida en que propone que los “nativos” serán reformados tarde o temprano. Sin embargo, al mismo tiempo, reproduce sin cesar la separación entre los reformadores y los reformados (...) El desarrollo requiere un perpetuo reconocimiento y supuesta eliminación de esta diferencia (Escobar ([1996] 2014, 107).

A partir de lo revisado hasta aquí podemos ver cómo el saber, y en particular el conocimiento experto, juegan un rol claro en el ejercicio del poder desde arriba. Uno puede preguntarse, sin embargo, ¿qué sucede desde abajo? ¿Cómo entran los sectores campesinos en el juego del régimen de saber- poder? ¿O de los más bien múltiples regímenes de saber- poder en juego en la co-producción del desarrollo en los Andes (Bebbington 2000)? Esta pregunta se hace más relevante toda vez que, como se verá más adelante, se conceptualizará al aula como un lugar donde los saberes de la dominación no son transmitidos de forma unidireccional, sino que son producidos y reproducidos a través de complejas interacciones entre docentes, estudiantes y otros actores (Levison y Holand 1996). Asimismo, es importante tomar en cuenta que las características del discurso del desarrollo que han sido presentadas hasta aquí fueron construidas a partir de análisis a escala global o regional, donde el peso de las grandes instituciones de desarrollo es más claro. Creo que toca preguntarse qué revelaría un análisis que sopesa mejor la forma en que una institución se incrusta en los contextos locales. A continuación, entonces discutiré tres aspectos de la forma en que la crítica postestructuralista aborda esta cuestión, para a partir de ahí plantear las herramientas teóricas que usaré.

La primera tiene que ver con la forma en que Escobar (1999) se aproxima a los saberes subalternos, silenciados por el discurso del desarrollo, a modo de “saberes locales”. “Local” no en el sentido de restringido a escalas “locales” sino más bien a modo de caracterizarlo como saber práctico y situado, el cual daría cuenta del modelo comprensivo del mundo de los subalternos. Transitar hacia el postdesarrollo entonces, se trataría de abrir espacio para dichos saberes. La potencialidad de este tránsito tendría dos vertientes, por un lado, la posibilidad de autonomía para producir conocimiento y categorías de representación: del representado

provendrá aquello que transforme la representación” (Escobar ([1996] 2014, 223). Por otro lado, que este modelo comprensivo ayudaría a revelar formas-*otras* de construir la socio-naturaleza respecto del naturalismo, fundamento del conocimiento experto (Escobar 1999, 9-10): es decir, su potencialidad derivaría de su diferencia respecto de la modernidad desarrollista². Así, el autor ve como una oportunidad la situación marginal de estos pueblos con respecto de la modernidad para construir alternativas desde “las comunidades en las que los regímenes de la persona y el mercado todavía no se han consolidado completamente en la vida socio-natural” (Escobar 2014, 31)³.

Frente a esta conceptualización se pueden plantear dos preguntas. La primera: ¿cómo es que se concibe al desarrollo y a la modernidad de modo que estar inmersos en ellos supone la anulación (o el atrofiamiento) de la posibilidad de construir alternativas? ¿No hay acaso suficientes evidencias de proyectos emancipadores (parciales, incompletos, como cualquier empresa humana) construidos desde la modernidad, así como de formas de dominación no-modernas? Kingman y Bretón (2016) por ejemplo afirman que la construcción de modernidades alternativas en los territorios urbano/rurales ha significado no sólo subordinación sino también posibilidades creativas que permitieron desestabilizar formas de subordinación construidas desde el campo. Esto es relevante por ejemplo para el caso del gamonalismo hacendado andino y las barreras excluyentes que construyó para la población indígena, y frente a lo cual Arguedas de forma temprana afirmaba que: “tal parece que se hace necesario romper todo lo que ha quedado de esa estructura [colonial] (...) para poner en marcha la potencialidad humana y económica de las regiones que han sido congeladas por el sistema” (Arguedas 1957, 340). En la misma línea uno puede preguntarse por fenómenos en otras latitudes, de raigambre previa a la modernidad, pero que no dejan de empatarse con ésta: “¿qué decir del nuevo capitalismo asiático, con un sistema de valores confucianos que privilegia la disciplina, el honor y el ahorro, pero que es también antidemocrático, jerárquico y autoritario?” (De Vries 2010, 100).

² Escobar mismo reconoce que la caracterización presentada en su texto de 1999 puede ser algo simple y señala no hay que olvidar que se trata de saberes históricamente construidos. Sin embargo, eso no quita que la forma en que se aproxima a su construcción histórica es justamente a través su apuesta política por la diferencia.

³ Quijano ([2001] 2014) hace una distinción similar. Cuando discute la construcción de un nuevo imaginario emancipador dice: “Lo que aquí interesa realmente es la exploración (...) de un horizonte paralelo de conocimiento, de una racionalidad no-eurocéntrica” (846). Este tipo de perspectivas inspirarán lecturas político-académicas contemporáneas de procesos andinos. Ver por ejemplo Gabbert y Lang (2019).

La segunda pregunta es, ¿los saberes-otros respecto de la modernidad o del desarrollo son relevantes para los mismos sujetos subalternos? ¿Es la disputa frente al naturalismo moderno la disputa subalterna *per se*, o el asunto es más complejo? Esta pregunta se vuelve más relevante toda vez que se toma en cuenta el segundo planteamiento de Escobar a discutir: la asociación del desmontaje del desarrollo y la afirmación de una autonomía subalterna con un énfasis ontológico. Así cuando explica el concepto de postdesarrollo, afirmará que este se expresaría en transiciones que permitan trascender

la primacía ontológica de los seres humanos sobre los no-humanos (...) y de algunos seres humanos sobre otros (la brecha colonial entre el Occidente/moderno y el resto/ no moderno); (...) la creencia en el conocimiento objetivo, la razón y la ciencia como los únicos modos de conocimiento válido (Escobar 2014, 35).

Ejemplo de esto serían los pueblos indígenas y los saberes y principios del Buen Vivir, cuya lucha consiste en construir “‘mundos y conocimientos de otro modo’ –es decir, mundos y saberes contruidos sobre la base de los diferentes compromisos ontológicos, configuraciones epistémicas y prácticas del ser, saber y hacer” (Escobar 2014, 36).

Uno puede preguntarse si es que este énfasis ontológico no asume como inherentes determinados tipos de conocimiento respecto de los sujetos que lo enarbolan. ¿No se trata de un esquema que teoriza únicamente desde las experiencias que calzan en alguno de los dos polos que presenta?⁴ ¿Qué sucede entonces con aquellas experiencias y saberes que escapan a esta dicotomización? ¿Cuál el lugar de un saber que no es el hegemónico, ni tampoco un saber-otro (el cual es probablemente el caso de la mayoría de la población mundial, incluyendo a los jóvenes rurales sobre los que trata esta investigación) en una teoría de poder? ¿Y qué pasa si la exploración etnográfica nos revela más bien que estos tipos de saberes son los saberes-otros realmente existentes? Como indica Bretón, es necesario pasar los presupuestos políticos de Escobar por el lente etnográfico, considerando la posibilidad de que

⁴ El riesgo de opacamiento de las experiencias “intermedias” se pone de manifiesto cuando contrastamos alguno de los ejemplos que da Escobar sobre transiciones al postdesarrollo. Habla por ejemplo de “las propuestas agroecológicas [que] resuenan con Shiva, y se les hacen eco parcialmente en la red global Vía Campesina [VC], centrada en la soberanía alimentaria sobre la agricultura de base campesina” (Escobar 2014, 32). Sin embargo, Henderson (2018), analiza la experiencia de organizaciones que conforman la VC en México y Ecuador y echa luces críticas sobre esto. Él da cuenta de cómo este discurso en este caso concreto, terminó opacando las complejidades internas al interior de las organizaciones que componen la VC. De modo que se terminó silenciando y subrepresentando intereses y demandas subalternas al interior. Por ejemplo, campesinos buscando articularse a la agroexportación, o campesinos sin tierra buscando acceder a ésta.

los proyectos supuestamente intrínsecos a los movimientos sociales terminen resultando “demasiado alejados de la realidad y representan más un brindis al sol que una agenda política realmente asumida desde abajo” (Bretón 2010, 19-20).

Una última cuestión a discutir es la forma en que Escobar reconoce y teoriza el vínculo cotidiano entre ontologías-otras y la modernidad como cultura, donde adquiere relevancia la idea de que el saber local es un conocimiento situado. Para esto, el autor reseña una serie de investigaciones que, en su diversidad, dan cuenta de la forma en que “los pueblos indígenas se posicionan críticamente ‘en el camino del desarrollo’ (...) [de modo que] socavan las pretensiones de universalización del desarrollo” (Escobar 2014, 23). Es decir, que al relacionarse con el desarrollo sin asumir plenamente sus postulados le restan autoridad epistémica y podrían así alimentar el tránsito al postdesarrollo. Entre los estudios revisados por el autor, se encuentra el de Medeiros (2005) sobre las prácticas y saberes campesinos desplegados frente a los procesos expertos de desarrollo en Bolivia. Sobre éste dice:

los campesinos indígenas tienen su propia comprensión situada del desarrollo, la cual articula su experiencia histórica de la modernidad y la colonialidad (...) [Esto] no es sólo sobre el desarrollo en sí, sino sobre la historia y la cultura -sobre el Estado, la ciudadanía, la diferencia, el conocimiento y la exploración- (Escobar 2014, 23).

Es interesante la conceptualización de la “comprensión situada del desarrollo” como una comprensión que incorpora su contexto político en su modelo del mundo. La pregunta que surge es sin embargo es, ¿frente a qué en concreto se sitúa esta comprensión del desarrollo? Si se trata de “el Estado, la ciudadanía, la diferencia” etc., ¿la forma en que los campesinos indígenas conciben estas cuestiones, es homologable a la forma en que Escobar o Ferguson conciben el desarrollo en tanto dispositivo político? Y en el marco de la perspectiva de la gente, ¿cómo son leídas entonces las acciones y presencias de los agentes del desarrollo?⁵

Este punto me parece clave para la definición de las herramientas teóricas a usar en esta investigación. Creo que para entender a estos saberes como saberes que apuntalan una

⁵ Es un tipo de apuesta que el mismo Escobar había planteado anteriormente ([1996] 2014) pero de forma tangencial. Como cuando dice que para las poblaciones locales, el encuentro con el desarrollo “crea situaciones en las cuales las personas comienzan a verse de ciertas maneras [y que] en el proceso las diferencias sociales comienzan a representarse en nuevas formas” (102).

transición hacia el postdesarrollo estos deberían traer consigo, una suerte de intencionalidad manifiesta de estarlo haciendo. Marx, por ejemplo, tenía desde sus obras tempranas a esta como una de sus preocupaciones. Para él, la posibilidad de autonomía venía acompañada de un ejercicio particular de la conciencia. En ese sentido, el comunismo era un “retorno del hombre para sí en cuanto hombre social (...) pleno, consciente y efectuado dentro de toda la riqueza de la evolución humana hasta el presente” (Marx [1844] 2013, 100). Asimismo, en *El Capital* dirá:

El reflejo religioso del mundo real únicamente podrá desvanecerse cuando las circunstancias de la vida práctica, cotidiana, representen para los hombres, día a día, relaciones diáfanas racionales, entre ellos y con la naturaleza (...) como producto de hombres libremente asociados, éstos la hayan sometido a su control planificado y consciente (Marx [1873] 1975, 97).

La relación entre saber y conciencia es compleja, pero es importante preguntarse por ella al construir un marco teórico que sea eficiente a la vez que políticamente relevante. Y aunque mucho se ha criticado la excesiva fe de Marx en la racionalidad moderna, es posible rescatar la preocupación por la conciencia. ¿Frente a qué piensan los trabajadores que se están enfrentando al intentar recuperar el control del mundo que producen?⁶ Como dice Bebbington: “no parece razonable hacer afirmaciones categóricas sobre los principios que caracterizarán las prácticas populares y las alternativas de desarrollo” (Bebbington 2000, 500). Para él lo que está en juego es la forma en que la gente “se encuentra con el desarrollo desde sus preocupaciones mundanas y cotidianas (...) de darle significado a sus vidas, (...) y de mantener (...) control sobre sus condiciones de existencia” (Bebbington 2000, 513). La pregunta se vuelve entonces hacia ¿Qué cosas persiguen los subalternos, en este caso, las y los jóvenes de origen campesino? En última instancia, ¿qué cosas valoran? Si hay una idea de mejoramiento de los ámbitos de vida, ¿cuál es, cómo, frente a qué y desde qué formas de conciencia se construyen? ¿Qué saberes se vuelven valorados en el marco de estos proyectos

⁶ Quijano ([2001] 2014) por su parte también presenta problemas similares. Para él la acción y experiencia políticas deben leerse en relación a los imaginarios y formas de conocimiento que las acompañan. Quijano distingue el imaginario histórico del mágico o del místico, en que para el primero la experiencia concreta funge de “referente demostrativo necesario” (838). Considero que la religión o lo místico dudosamente eluden la experiencia (aunque sí se puede decir que eluden la experiencia leída en clave positivista). Creo que es preciso criticar esta distinción para poder así ampliar y a la vez afinar la indagación sobre la cuestión de la conciencia de los sujetos frente al *desarrollo*.

y para quienes? Y claro, ¿cómo esto se configura en el marco de la experiencia educativa del IESTPS y su formación técnico-productiva?

2. Herramientas teóricas

Para responder a las preguntas que acabo de plantear exploraré algunas aproximaciones que me parecen útiles para acercarme a las cuestiones de los saberes y de la posibilidad de autonomía frente al desarrollo. Estas herramientas serán: las teorías antropológicas sobre el valor, con un énfasis en las cuestiones de la imaginación y la conciencia, y las ideas de producción cultural y de etnografía institucional para aproximarme al IESTPS y sus aulas.

2.1. Valor, conciencia e imaginación

Las teorías sobre el valor tienen que ver con la forma en que las nociones de lo que es bueno e importante para los actores en determinados contextos sociales juegan un rol en la producción cultural y de relaciones sociales. Para Gregory (1997) los valores son formas de “conciencia humana” que describen a la vez que prescriben las relaciones entre los seres humanos, y entre estos y las cosas valoradas. En tanto describen ayudan a explorar cómo los sujetos hacen sentido de un mundo complejo, ya que, a través de los valores, “determinados tiempos y lugares [adquieren] su reconocible unidad cultural” (Gregory 1997, 5)⁷. En tanto prescriben, son relevantes para pensar las formas en que los sujetos construyen su mundo social.

El contenido de estos valores no siempre encaja con lo esperado desde ciertas posiciones políticas o académicas. ¿Por qué una campesina en vez de resistir un régimen desarrollista y patriarcal en el que el poder se ejerce sobre ella, lo legitima o, incluso, lo construye activamente? Para Hickel y Haynes, seguir la ruta de los valores puede ayudar a entender estas supuestas paradojas “en sus propios términos, como parte de un modelo de buena sociedad (...) en un marco que tome esas ideas en serio” (Hickel y Haynes 2018, 17). Creo que una mirada así no sólo da herramientas para comprender estos órdenes sociales, sino para dialogar con las lógicas subalternas que participan en su construcción.

¿Cómo explorar el proceso de valoración? Graeber (2001) sugiere lo que se podría llamar una construcción social de la valoración. Así, el valor de algo no sería intrínseco a las cosas

⁷ En esto coincide con Polanyi (1976) quien indica que “la institucionalización del proceso económico dota al proceso de unidad y estabilidad (...) traslada el lugar del proceso en la sociedad, añadiendo de este modo significación a su historia” (161).

valoradas en sí, sino que derivaría de cómo los seres humanos proyectan relaciones sociales a través de estas. Lo clave es el sentido de la importancia que orienta a las acciones de los sujetos, es decir, la importancia que para los sujetos tienen sus propias acciones. Llevaría por ejemplo a la pregunta de ¿qué es lo que implica para los sujetos el dar, cuidar, regalar, intercambiar o pactar cosas? El valor sería entonces la forma en que esa importancia se materializa en medios de expresión en el marco de relaciones sociales dadas. Estos medios pueden ser tangibles o no: una joya, un cántico, un saber, todas pueden servir siempre y cuando puedan materializar de forma perceptible socialmente la importancia de la acción, “la “potencia” invisible de una persona - su capacidad de actuar” (Graeber 2001, 45). Así, por ejemplo, el valor de adquirir un título universitario debería buscarse no en el título en sí, sino en el tipo de situaciones y relaciones sociales que las personas buscan construir a partir de él, como, por ejemplo, relaciones de reconocimiento o el gatillamiento de procesos de ascenso social. Y en cómo estas acciones han ido forjando ese sentido a lo largo de las historias particulares.

A partir de esto pueden plantearse un primer grupo de preguntas que orienten la indagación etnográfica. ¿Qué formas de valoración se construyen en el marco del proceso del IESTPS y de la formación técnico-productiva de las y los jóvenes? ¿Cómo estos son construidos a partir de acciones humanas y cómo a su vez proyectan la construcción de relaciones sociales? ¿En qué medios de expresión (tangibles e intangibles) se materializan estos procesos de valoración?

Un siguiente aspecto es ¿cómo se da la valoración? Gregory (1997) indica que se trata de un proceso esencialmente comparativo. Esto se configura a través de “estándares de valor”: es decir, los criterios por los que algo llega a ser considerado valioso, y comparable a otra cosa. En el mismo sentido Graeber (2001) sugiere que la valoración de algo implica la referencia a algún tipo de totalidad imaginada (en cada contexto específico) mediante la cual un valor adquiere su sentido particular, lo que implica a su vez la imaginación de una audiencia que hace posible esta inteligibilidad (Graeber 2013).

Los sujetos entonces valoran teniendo en mente, imaginando, orientándose por, regímenes de valor y arenas sociales para la realización del mismo. Sin embargo, no se trata de una imaginación individual, sino que es derivada de la experiencia de lo que colectivamente ha creado el conjunto social donde uno se encuentra. Es decir, es importante no ver a los

estándares de valor como dados, sino más bien como construcciones sociales forjadas por los propios sujetos en el proceso mismo de acumular y crear valores.

Asimismo, es importante tener en cuenta que, en tanto construcciones sociales, los estándares de valor son históricos y nunca universales. Como indica el autor, “la gente crea múltiples sistemas de valor y están constantemente alternando entre ellos de acuerdo a los dictados del momento” (Gregory 1997, 8). La coexistencia puede a la vez transformarse en contradicción, rivalidad o imposición entre sistemas de valor. Así este enfoque presenta una ventaja sobre los enfoques ontológicos. A la vez que sirven para pensar los conflictos en torno a qué valores predominan en una determinada formación social, permiten también pensar la alternancia entre los distintos estándares de valor entre los cuales viven las personas y sus consecuencias para el poder. Es así que este enfoque no excluye de plano la indagación sobre la posible alternancia de los jóvenes rurales frente a los múltiples estándares de valor presentes en el contexto que experimentan.

La importancia de analizar esta alternancia se puede expresar en la caracterización que algunos autores hacen de la relación de campesinos indígenas del sur andino con los saberes expertos del desarrollo en el contexto de la adaptación al cambio climático, “...el campesinado, puesto en desventaja, se ha adscrito al lenguaje convencional del desarrollo como una estrategia de interlocución social. Sin embargo, su discurso tiene varias capas conflictivas (...) implica la enunciación de varias formas discursivas, adecuadas a los distintos contextos” (Monroe 2011, 61). Siendo que sus sistemas semánticos propios sólo llegan a ser enunciados en determinados contextos. Lo que dependería, podríamos decir, del estándar de valoración epistémico priorizado por ellos en contextos dados, en una alternancia que no deja de ser un proceso conflictivo ni atravesado por el poder.

La explicación teórica que se daría para esto desde las teorías antropológicas del valor sería que las realidades prescritas por los valores no llegan a ser absolutas para las personas. Graeber crítica el término ontología justamente porque “implica que a la mayoría de gente le importan las preguntas sobre la naturaleza última de la realidad; mientras que, en realidad, es impresionante el grado en que esto no es así” (Graeber 2013, 229)⁸. Estas cuestiones remiten en última instancia, a una dimensión práctica (Bourdieu [1980] 2013).

⁸ Estoy consciente de que esta teoría es eminentemente social. Sin embargo, a esta tesis le toca explorar la relación de jóvenes rurales con elementos de la naturaleza no-humana, como por ejemplo, los “insumos

Un segundo grupo de preguntas pueden plantearse aquí. ¿Qué regímenes de valor, audiencias y arenas sociales de realización podemos encontrar en el marco de la experiencia de los estudiantes con el ISTS y de la relación que tengan con sus contextos campesinos de origen? ¿Qué rol juega la formación técnica, así como otros saberes, en su constitución, en hacerlos imaginables e inteligibles, configurarlos como espacios disputables o no, y en afinar las pautas de comparación y priorización de valores? ¿Qué criterios acatan o padecen las y los jóvenes en el ejercicio de alternar entre estándares de valoración? ¿Qué revela todo esto del vínculo de estos jóvenes con el desarrollo?

Un último aspecto relevante de las teorías antropológicas del valor tiene que ver con la conciencia y su relación con el poder. Como se ha visto, la imaginación juega un rol importante en la valoración, asimismo la valoración es una de las vías a través de las cuales se expresa la conciencia. Sin embargo, ambas tienen sus límites. Graeber explica cómo “la acción humana es auto-consciente por naturaleza, pero nunca lo es completamente” (Graeber 2001, 59). El autor apuesta por pensar mejor en una conciencia más bien parcial, ya que los sujetos nunca llegamos a estar completamente al tanto de todas las múltiples dimensiones, escalas y niveles de juegos en los que están inscritos. La lucha por obtener un determinado valor – o su materialización (ya sea honor, prestigio, progreso familiar o dinero) –, implica que muchos de los términos de dicha disputa se den por sentados. “Si nos importa si Gran Bretaña o España ganan la contienda por Gibraltar, no nos preguntamos realmente si es que “Gran Bretaña” o “España” existen en realidad” (Graeber 2013, 230).

Sin embargo, y aquí la paradoja, estas dimensiones, escalas y niveles de los que no estamos conscientes también son producidas a través de las acciones de los mismos sujetos que termina situados en posiciones desventajosas o padeciendo la dominación. Es importante notar que como el mismo autor indica, sus apuestas teóricas derivan de una relectura de Marx, y en especial de sus ideas sobre cómo la (re)producción de la sociedad se da a través de una interminable actividad creativa, la cual, sin embargo, pueden terminar creando a su vez las formas más básicas de explotación dentro de esa misma sociedad.

agropecuarios”: tierra, vegetales, vacas, etc. El énfasis aquí entonces no sería explorar una inter-sociabilidad (Descola 2012) entre estos, sino conocer cómo los “insumos” son valorados. Pero hacerlo manteniendo la apertura a encontrar saberes y prácticas sobre estos, que no necesariamente se funden en las separaciones del naturalismo (cultura que coloniza la naturaleza (Strathern 1980)). Considero importante para esto mantener clara la distinción metodológica entre lo que los sujetos sociales expresan de forma literal o de forma metafórica al referirse a esos otros no-humanos (González 2015).

Esto permite pensar entonces en cómo el valor puede ser fetichizado y cómo lo construido por los sujetos puede terminar siendo apropiado por otros sujetos distintos. Ayuda a pensar, por ende, en el poder. Pero desde una clave distinta a la postestructuralista. El poder no sólo es ejercido y padecido, sino también, co-producido de forma parcialmente consciente. En clave marxista: los frutos de nuestra creación pueden terminar reapareciendo frente a nosotros como ajenos⁹. De ahí que, como indica el autor (Graeber 2013), la cuestión de la autonomía (y las posibilidades políticas de emancipación) tiene que ver no con cuánto valor se acumula, sino, con definir qué valor es el que se persigue, en qué consiste, y cómo se relaciona con otros valores.

Un último set de preguntas tiene que ver entonces con: ¿qué juegos de poder, dominación y autonomía se pueden leer en el marco del ISTS, de su vida institucional, y de su lugar en el paisaje de desarrollo en el que se incrusta? ¿Cómo se puede comenzar a explorar la manera en que los saberes técnico-productivo desplegados apuntalan conciencia, valores y, a través de ellos, dinámicas de poder?

2.2. Sobre el espacio pedagógico: producción cultural y etnografía institucional

Hasta el momento he presentado herramientas teóricas para explorar el encuentro entre distintos valores asociados a los temas sobre los que versan los discursos del desarrollo. Presentaré ahora herramientas para comprender el escenario donde analizaré esto: el IESTPS. En primer lugar, tomaré las ideas de Levison y Holand (1996) quienes ven a este tipo de espacios como lugares donde se produce culturalmente personas educadas. Es decir, donde se forjan conciencias, subjetividades y maneras de experimentar la cultura, que están acordes a modelos legitimados de acuerdo a distintas circunstancias y fines sociales. En base a la discusión anterior, esto se puede leer entonces como una producción de personas orientada por valores, es decir, donde aquello que las acciones terminan produciendo es justamente personas. La “persona educada” siendo modelo a la vez que la refracción, descripción a la vez que prescripción, de lo que se busca construir a través de la acción educativa.

Levison y Holand (1996), continuando una discusión que tiene sus orígenes en Willis (1977) se preguntan por cómo lo que sucede en las aulas se articula en la configuración de los

⁹ Esto podría dar incluso otra entrada para explorar el porqué de los *efectos no intencionados* del desarrollo. Poniendo un énfasis en el juego resultantes entre las consecuencias de las acciones parcialmente conscientes de cada actor.

órdenes sociales donde se inserta. Indican los autores que la definición de los tipos de conocimientos y prácticas socialmente valoradas, se construyen desde la intersección de formas de poder estructural con la agencia de los distintos actores involucrados: estudiantes, docentes, familias. Así, estos pueden ser definidos “a veces en contra, a veces de forma tangencial, a veces de forma coincidente con los intereses de quienes detentan el poder” (Levison y Holand 1996, 22). En esto coinciden con en cierta forma con Gregory (1997) quien indica que los valores se forjan en el marco de relaciones de poder: como resultante de la interacción situada entre dominados y dominadores¹⁰. Es decir, de forma co-producida, como se vio en el acápite anterior.

La vía que los autores sugieren para entrar en el análisis de las subjetividades forjadas en las escuelas es a través “de la producción y el consumo de formas culturales” (Levison y Holand 1996, 14). Con esto se refieren a formas que “van desde acciones, prácticas y conductas ritualizadas hasta artefactos expresivos y objetos concretos, siempre producidos y leídos en el proceso de vincular circunstancias sociales y materiales concretas” (Levison y Holand 1996, 13). En esta investigación, puede tratarse por ejemplo de la gestión y uso de distintos productos agropecuarios sintéticos. Entonces, la primera entrada que tendré para explorar la producción institucionalizada de conciencias, saberes y subjetividades, en el marco de la intersección de poder estructural y agencia, serán estas formas culturales. Me preguntaré cómo los valores se plasman en ellas y en su uso.

Ahora, ¿qué lectura dar a la práctica mediada por la institucionalidad de la escuela como tal? Es decir, ¿cómo una institución, en tanto tal, forja formas culturales? Para esto retomaré aquí una idea de Escobar ([1996] 2012) pensada para instituciones de desarrollo de mayor jerarquía (organismos multilaterales y su vínculo con ONG locales, por ejemplo), y la pondré en discusión con algunas de los supuestos de las herramientas teóricas ya presentadas.

Escobar indica que la “etnografía institucional” analiza “la forma en que las prácticas contribuyen a estructurar las condiciones en las cuales la gente piensa y vive” (Escobar [1996] 2012, 168). Esto se realiza, según el autor, mediante categorías socialmente construidas en el

¹⁰ Entonces, es pertinente analizar las perspectivas y visiones de desarrollo que allí se constituyen desde dicha intersección. Por ejemplo, para la definición de cuestiones muy relacionadas a esto, como son saberes técnicos legítimos o configuraciones del paisaje étnico, Eisenhart (1996) y Luykx (1996) respectivamente, dan cuenta de cómo esto se da justamente desde ese juego entre la agencia, cultural y políticamente configurada, de estudiantes, y el entramado pedagógico discursivo de las instituciones formativas.

ámbito de estas instituciones y que anteceden a la interacción con la gente. Es decir que la institución “posee esquemas y procedimientos de estructuración, implícitos [e invisibles] en sus labores rutinarias, que organizan la realidad de una situación dada y la presentan como hechos” (Escobar [1996] 2012, 167). Es clave que esos mecanismos son expertos, de carácter burocrático y textual. A través de estas categorías las situaciones “problemáticas” pueden ser nombradas, construidas como algo real, externo a la institución en sí, y, por ende, intervenidas. De manera que, como se mencionó en un acápite anterior, ayudan a despolitizar la acción institucional.

Indica el autor que estas categorías responden más a la lógica de poder y reproducción de la institución que al contexto histórico que buscan intervenir. De ahí que antes que analizar su adecuación a la realidad, sea preciso analizar qué tan eficazmente son usadas en la acción política. Asimismo, sugiere leerlas en sus interconexiones a diferentes escalas con las redes institucionales y epistémicas del desarrollo.

Creo sin embargo que uno se puede preguntar ¿cuánto el IESTPS puede ser leído sólo desde su dimensión experta, burocrática, textual? ¿Qué rol juegan las dinámicas sociales más locales en su configuración? Si bien me parece pertinente iniciar con la exploración del ejercicio de poder que los discursos expertos del desarrollo traen consigo (y que dan razón de ser a esta institución), ¿podría pensarse que, como se mencionó líneas arriba, a esta institución desde sus márgenes (Poole y Das 2008)¹¹? ¿Hay otro tipo de lógicas que colonizan y co-producen la institucional de las aulas y los saberes técnico-productivos? ¿Cuánto la existencia social del conocimiento experto, su legitimidad como afinador de valores, descansa realmente sobre “la naturaleza impersonal de las pruebas que se aplican para evaluar el conocimiento técnico, y por la crítica pública (...) utilizada para controlar la forma” (Giddens 2002, 38)? ¿Puede esta legitimidad leerse por fuera de las formas en que las lógicas forjadas en los tiempos del gamonalismo se apropian de las instituciones modernas impersonales (Monroe 2007) o de la intensa tradición campesina de luchar por el acceso a la educación como forma de reformular su lugar en la modernidad (Ansión 1995)¹²?

¹¹ Como lo discuten Poole y Das (2012) la idea de margen no implica exterioridad antitética, sino más bien el que una determinada lógica social es colonizada por lógicas que se creían ajenas. Es una suerte de recurso retórico-analítico para dar cuenta de cuán heterogéneos son los fenómenos que estudiamos.

¹² Estas dos cuestiones, entre otras, se profundizan en el siguiente capítulo.

A partir de esta discusión conceptual se pueden plantear entonces las siguientes preguntas: ¿qué pesos relativos tendrían lo documental-despolitizador y lo socio-político discrecional? ¿Cuáles serían finalmente los procesos mediante los que se objetiva el conocimiento a impartir y se valora a este como veraz? En última instancia, ¿existe algún tipo de incrustamiento¹³ del conocimiento experto? Y es que el mismo Escobar reconocía que, si bien una de las características claves y persistentes del desarrollo es la separación entre reformadores y reformados, hay que preguntarse también por cómo “las estrategias [concretas] se modifican, se debilitan, sufren adiciones” (Escobar [1996] 2012, 216).

...

Estas son las herramientas teóricas y las preguntas que orientarán la indagación etnográfica: valor(es), conciencia parcial, y producción cultural en una etnografía institucional preocupada por la incrustación local del conocimiento experto. Me parece que estas ayudan a aterrizar la discusión sobre el vínculo de las y los jóvenes con el desarrollo a cuestiones más concretas: las formas en que determinados temas activados por el desarrollo son valorados, en el marco de su experiencia con el saber experto - lo que incluye claramente la valoración del saber experto en sí - en un escenario determinado (el IESTPS), en un contexto determinado. En el siguiente capítulo se trazarán algunas líneas de discusión a través de las cuales se intentará calibrar mejor la lectura de este contexto.

¹³ En el sentido que se le da en Polanyi (1976), es decir, de una dimensión, en ese caso una economía humana, “incrustada y enredada en instituciones económicas y no económicas” (161). Ingold (2002) lo retoma asimismo para dar cuenta de un proceso análogo al económico pero referido a la tecnología. Es decir, cómo esta se desvincula progresivamente de las relaciones sociales que le dieron origen en primer lugar

Capítulo 2

Estado de la Cuestión

El objetivo del capítulo será plantear tres discusiones generales para contextualizar el caso. Dado que el tema de esta investigación es la formación de jóvenes de origen campesino para la modernización productiva, este estado de la cuestión tendrá tres acápite: el primero sobre desarrollo y modernización, el segundo sobre educación y el tercero sobre jóvenes rurales. En cualquiera de estos temas la bibliografía es demasiado amplia, por lo que sólo tomaré de ella una porción pequeña, pero espero que significativa. Los dos primeros acápite están enfocados principalmente, aunque no de forma exclusiva, en el sur andino peruano, el tercero da cuenta de una discusión más nacional.

1. Desarrollo y modernización: intervenciones y saberes expertos

En esta sección se anotarán algunos elementos del proceso histórico del desarrollismo en el sur andino (principalmente en la región de Cusco).

1.1. Antecedentes: modernización del Cusco post-Reforma Agraria

La Reforma Agraria peruana¹ transformó la estructura de propiedad en la sierra peruana, así como su escenario político. Su implementación se relacionó con diversidad de cuestiones críticas que surgieron a partir de la modernización de la segunda posguerra, modernización que tuvo como uno de sus resultados la progresiva marginación de la sierra, y en particular del campesinado, de la economía nacional (Gonzales de Olarte 1994). Lejos de intentar hacer un recuento histórico, sólo quisiera apuntar algunos fenómenos del escenario que dicha reforma produjo en el sur andino de fines del siglo XX.

El primero tiene que ver con el carácter político cultural del desarrollismo y de las relaciones de autoridad que transformó. La idea de desarrollismo está asociada desde sus inicios en la sierra peruana a cuestiones políticas. Frente al clima de agitación social de los años 60 (principalmente las tomas de tierras por parte del campesinado), la idea de modernizar la propiedad terrateniente era vista como una forma integrar y despolitizar al campesinado,

¹ Reforma desarrollada por el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas (1968-1975) iniciada a través de la promulgación del Decreto Ley N° 17716 el 24 de junio de 1969. Para mayor información básica ver: El proceso de Reforma Agraria: <http://minagri.gob.pe/portal/objetivos/70-marco-legal/titulacion-agraria-en-el-peru/413-el-proceso-de-reforma-agraria>, última consulta 02 de mayo de 2021.

logrando así una pacificación sin confrontación. Idea que era apoyada por organismos internacionales, por el gobierno de Estados Unidos e incluso por élites regionales indigenistas y por reformismos políticos de la época (Rénique 1991, Collier y Collier 1991). Finalmente, esta reforma fue implementada más bien por el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas (1968-1979) de corte nacionalista. Para dicho gobierno esta pacificación del campo a través de una transición capitalista dirigida por el Estado incluía a su vez la confrontación con la oligarquía terrateniente y su disolución en tanto actor político (Kay 1981).

La implementación de esta reforma trajo consigo la aparición de nuevos roles sociales, así como la transformación de relaciones de autoridad en el campo. Personajes como el técnico, el agente de créditos o el promotor comunal que ya empezaban a poblar el campo pre reforma agraria, cobraron mayor presencia con el gobierno militar a través del Sistema Nacional de Apoyo a la Movilización Social (SINAMOS) (Rénique 1991). Sin embargo, aunque reformista y con la finalidad clausurar el poder gamonal en el campo, la implementación de la reforma no fue ajena a las lógicas de subordinación del campesinado sobre las que más bien se asentó la nueva autoridad técnica.

Del Pozo-Vergnes (2004) por ejemplo explica cómo en Puno los campesinos se veían en la necesidad de contratar a agrónomos e ingenieros para cumplir los requisitos de manejo técnico que imponía el diseño de las cooperativas cuya finalidad oficial era la producción capitalista. Muchos de estos profesionales eran hijos o parientes de los exhacendados, lo que permitía que este sector social reinventara su situación de ventaja para la toma de decisiones. En otras cooperativas en Cusco las decisiones eran más bien “tomadas por una comisión de asesores (...) En el afán de mantener los niveles productivos, generalmente [SINAMOS] optaba por mantener a antiguos empleados de la hacienda en posiciones de responsabilidad” (Rénique 1991, 252).

Sin embargo, no se trató de un proceso uniforme. Algunos funcionarios del SINAMOS no optaron por apoyar al poder hacendado sino a los campesinos. “Aunque desconfiaban de técnicos y administradores, los campesinos requerían muchas veces su protección, buscando restablecer los vínculos paternalistas” (Rénique 1991, 255). Esto generó un espacio donde las demandas campesinas se articularon a los formatos modernizadores. “Los campesinos cercanos al SINAMOS serán los primeros receptores y vectores de transmisión de un discurso

en el que se amalgaman la reivindicación campesinista y el paradigma modernizador” (Asensio 2016, 83).

Un segundo aspecto de esta historia tiene que ver con los cambios en las formas productivas y la tecnología. La modernización productiva planteada por el desarrollismo en el escenario andino no se desplegó en el vacío. Le precedió y acompañó (en una perspectiva de larga duración) una persistente y heterogénea tradición andina de relación con la naturaleza no-humana, que fue desde formas de ocupación del espacio, instituciones y organización social (Murra 1975, Golte 2001, Earls 2006), hasta la creación de un registro mítico cuya expresión más conocida es la sacralización de la tierra (ver por ejemplo, Ricard 2003). Sin embargo, la búsqueda de “desarrollar” a los campesinos reprodujo varios de los supuestos ideológicos del gamonalismo que inferiorizaban ésta especificidad cultural.

Mayer (1994) da una lectura en clave ecológica de este conflicto en las épocas pre reforma. Pone el ejemplo de dos modos de pastoreo (de vacunos y ovinos) que competían por el espacio de pasturas: el campesino “extensivo-tradicional” de especies *chuscas*², y el hacendatario “técnico-intensivo” de especies “mejoradas”. Había una diferencia en efecto, “las prácticas cotidianas de los agricultores respondían a un conocimiento más profundo de las condiciones locales (...) y a estrategias de resistencia y supervivencia étnica de largo alcance” (Mayer 1994, 512), y a lógicas de maximización y gestión de la diversidad inter e intra específica, mientras que las hacendatarias se basaban más bien en la intensificación y el mejoramiento “científico”, entre otros aspectos. Este último coincidente en mayor medida con el desarrollismo: desde su lógica había por ejemplo la necesidad de defender la “pureza” de las razas mejoradas de la “contaminación” del ganado “chusco” (Mayer 1994, 500)³. Así, esta lógica de conflicto persistió a través del proceso de Reforma Agraria. Extensionistas y planificadores del gobierno militar por ejemplo concebían a las prácticas y saberes campesinos como los atrasados perdedores de la “competencia con el progreso” (Mayer 1994), resentían “la débil modificación del aparato productivo tradicional” (Rénique 1991, 258), y buscaban encuadrar a los campesinos en el proyecto militar de transición a un

² Término referido a un espécimen de raza mezclada o sin raza definida. Suele denotar baja calidad o estatus.

³ Del Pozo (2004) explicará cómo las formas productivas hacendatarias eran más diversas que un sólo modelo, algunas cuya gestión de la producción sería bastante “tradicional”. En algunas haciendas de patrón “ausentista” la gestión ganadera era llevada a cabo por los mismos huacchilleros (pastores propietarios de ganado) con sus lógicas y tecnología. Sin embargo, eso no permitiría negar que el desarrollismo en ese momento histórico descansó más sobre el poder hacendatario que sobre el campesinado. Al respecto ver también Kay (1981, 31).

capitalismo cooperativista. Esto se llevó a cabo no sólo a través de la introducción de nuevas tecnologías productivas en las cooperativas (revolución verde) sino también a través de la reorganización del espacio y de las relaciones productivas, dirigido de forma vertical por los ingenieros encargados de estas empresas, inspirados más en modelos ideales de cooperativismo que en un real conocimiento de las formas productivas campesinas (Del Pozo 2004, 111-129, 152).

Los campesinos fueron incorporando progresivamente supuestos del desarrollismo en sus estrategias productivas, en particular en cuanto a la intensificación del uso de recursos como parte de su mayor articulación con la expansión de mercados internos. No se trató sin embargo de un modelo análogo al desarrollismo en su vertiente más occidental. Por un lado, se daban racionalidades espaciales de cultivo orientadas por la producción mercantil como la intensificación del uso del suelo en desmedro del barbecho sectorial (Zimmerer 1999). Pero por otro, se daba también la reproducción de criterios e instituciones “tradicionales” en el manejo de semillas y de su diversidad (Mayer 1994, 2004). E incluso, se puede hablar de prácticas híbridas como la proyección de ideales paisajísticos sobre el espacio, los cuales combinaban “espacios de auto-aprovisionamiento seguro (...) con unidades de comercialización ventajosas (...)” (Zimmerer 1999).

Un último aspecto tiene que ver con lo que Rénique (1991, 2004) llamaría la “revolución de las aspiraciones” en el campesinado, es decir el incremento de demandas y apuestas modernizadoras: educación, salud, voto, comercio. Esto creció de la mano con su participación en los mercados internos, las ciudades y los procesos de modernización productiva (Rénique 1991, 229)⁴. Aunque siguiendo a De la Cadena (1996) hay que tomar en cuenta que para las mujeres esto representó una experiencia distinta: al ser los hombres lo que más migraban, a ellas les tocó comenzar a asumir la conducción de las unidades agropecuarias.

⁴ Esto recuerda a cómo Arguedas (1957) caracterizaba al sur andino como un espacio con mayor densidad colonial. Lo que a su vez impedían el despliegue de las estrategias campesinas de mejoramiento de sus condiciones de vida a través de la integración al mercado en condiciones positivas. Fenómeno que sí se habría dado en el centro andino (Valle del Mantaro). Asimismo, es interesante que en Puno (región sur andina) esta revolución de las aspiraciones se articularía por ejemplo con los procesos de recuperación y lucha por la tierra, no constituyendo dinámicas separadas (Rénique 2004). Siendo así un fenómeno complejo y multifacético.

La intención de este breve recuento es mostrar algunas líneas de la complejidad de la expansión del desarrollismo en el sur andino. Este constituyó un proceso de subordinación socio-cultural a la vez que también fue un proyecto apropiado por el campesinado que canalizó sus demandas a través de él, frente a su progresiva marginación respecto de la economía nacional (González de Olarte 1994).

1.2. Paisajes del desarrollo a partir de la liberalización del Estado

Más tardíamente, el paisaje del desarrollo se reconfiguraría en el medio rural cusqueño. Durante los años 80 se da un proceso general de liberalización de la economía y de retiro del apoyo del Estado al sector agropecuario. Para los técnicos estatales se trataba de “abrir el sector agropecuario a las fuerzas del mercado. Según sostenían, el impulso de los propios productores y del capital privado se encargaría de reordenar el campo” (Rénique 1991, 327). Se trata de un contexto en el que poco a poco comienza a predominar, en las políticas y pensamiento económico, así como en la cooperación internacional, una visión del campesinado como *pobre*: un tipo de productor eminentemente ineficiente en los términos neoclásicos de conducción de la economía y que por ende debe ser asistido antes que integrado (Mayer 2004).

Es este el espacio en el que, como se vio en la Introducción, comienza a proliferar otro actor clave en este paisaje del desarrollo: las ONG. La relación que éstas establecieron con el campesinado fue heterogénea “unas dirigieron sus esfuerzos a sistematizar experiencias populares en la perspectiva de buscar soluciones propias (...) Otras en cambio (...) se limitarían a llevar a la práctica las fórmulas de los organismos internacionales” (Rénique 1991, 322). Algunas incluso desarrollando relaciones clientelares (Del Pozo 2004). Asensio (2016) señala que además de esto, también crearon redes de seguridad que fueron de mucha ayuda durante las crisis que se vivieron en los 80 y 90. Se puede sospechar incluso que todos estos estilos hayan estado superpuestos en algunas instituciones. Siguiendo al autor, esta reconfiguración del entramado desarrollo será clave para que la noción de desarrollo rural se instale y expanda entre el campesinado cusqueño, así como entre otras instituciones clave como las municipalidades.

En cuanto a la relación de los campesinos con el mercado, la liquidación de la hacienda ayudó a que estos se incorporaran a los vínculos mercantiles de forma plena. Se da así una lenta

transformación interna de su economía. En este escenario, el conflicto con los *mistis*⁵ persiste: estos se reinventan como intermediarios comerciales, entrando a través de préstamos en dinero o especies fabriles y relaciones de compadrazgo (Rénique 1991, 328). Asimismo, en la experiencia mercantil del campesinado, los precios y los mecanismos de comercialización pasan a ser algunos de sus principales problemas. Incluso la Federación Departamental de Campesinos del Cusco (FDCC) plantearía que: “de nada sirve la tierra si no hay condiciones adecuadas para producir y comercializar” (FDCC 1982)⁶.

Finalmente, la década del 80 es también el periodo de violencia interna. Si bien esta no fue tan intensa en Cusco como en otras regiones contiguas⁷, de todas maneras, hubo presencia de SL, así como de la represión estatal. Por ende, es importante recordar que la cuestión del progreso fue uno de los temas activados por esta guerra en el sur andino, como por ejemplo la praxis política de SL. Esta agrupación se impuso sobre el campesinado indígena ejerciendo una tremenda dosis de violencia y crueldad sobre el mismo (CVR 2003). Antes que reconocer la cuestión étnica latente, el supuesto de verdad absoluta y de apuesta por un progreso ininterrumpido que orientaban su praxis servía para echar un manto de opacidad sobre la violencia étnica que ejercía (Degregori 2007). Es decir, tanto por la guerra interna, como por los demás antecedentes discutidos, se puede ver que la violencia hacia el campesinado también fue parte del macro-proceso de los proyectos modernizadores andinos.

1.3. Debate sobre el carácter contemporáneo del desarrollo rural en los Andes

Es así que llegamos a un periodo contemporáneo (primeras décadas del siglo XXI). ¿En este periodo, puede hablarse de un entendimiento o más bien de un conflicto en torno al desarrollo rural? ¿Qué consecuencias analíticas trae cada posición para la indagación sobre valores, instituciones y relaciones sociales que enmarcan al IESTPS? Más allá de lecturas entusiastas

⁵ En espacios locales andinos esta palabra hace referencia a hacendados, terratenientes u otras personas blanco-mestizas que forman parte étnica y familiarmente de su constelación de poder.

⁶ La intensificación del vínculo campesino con los mercados no puede entenderse simplemente como un mayor peso de la dimensión mercantil de sus economías domésticas (Golte y De la Cadena 1989), sino de una compleja interacción. Así, Mayer (2004, capítulo 7) explica cómo los campesinos muchas veces priorizan la producción mercantil por sobre el autoconsumo, en desmedro del deterioro su propia base productiva, orientados por formas de cálculo que incorporan los complejos dilemas de los mercados en los que están insertos.

⁷ Se trata no sólo de una menor expansión de la violencia, sino también de relaciones sociales cualitativamente distintas. Ya desde los 60 los procesos de Cusco y Puno tenían marcadas diferencias en cuanto a los tipos de actores predominantes y la correlación de fuerzas entre los mismos. Así, el ya citado ataque de SL al IER Waqrani en 1989 por ejemplo fue parte de la disputa de este grupo subversivo con la alianza entre izquierda del Partido Unificado Mariateguista (PUM) y la iglesia progresista en Puno (Rénique 2004).

con el desarrollismo⁸ en esta sección se abordarán dos perspectivas más bien críticas, aunque distintas entre sí.

La primera es la de Monroe (2007, 2011), la cual tiene como tema principal la modernidad política (instituciones de gobierno, por ejemplo), aunque la entiende en estrecha relación con el desarrollismo, por lo que sirve de referencia para este debate. Para él es preciso dar cuenta del conflicto cultural que se reproduce en los espacios institucionales de la modernidad política y del desarrollismo. El autor insiste en que, a pesar de su histórica interacción, existe una diferencia en que los sujetos sociales son producidos en los ámbitos culturales campesinos como en los modernizadores. El tratamiento de esta diferencia por parte del despliegue de los sistemas expertos en el sur andino se habría basado en la definición y naturalización del otro-campesino a partir de sus supuestas carencias. “Principalmente de los recursos cognitivos de la índole que requiere la adscripción a los sistemas expertos modernos, que son considerados como los medios para la superación o, al menos, la mitigación de aquella carencia” (Monroe 2007, 77)⁹. Se trataría entonces de los supuestos ideológicos del gamonalismo supervivientes a la experiencia de la expropiación de la tierra que se expresan a través de los nuevos formatos del desarrollismo.

La forma en que se configuraría este conflicto en el sur andino implicaría la coexistencia de ambas matrices y la subordinación cultural estructural de una a otra; más no, por ejemplo, un desplazamiento o un *apartheid*.

En este caso, las relaciones intersubjetivas multiculturales expresan necesariamente los términos de esta coexistencia estructural (...) La agencia propia *no desaparece* pues persiste la alteridad de la organización sociocultural, pero su manifestación en las relaciones de dominación *adquiere las formas que se negocian con estas*. De hecho, el conflicto *se instala en el mismo proceso de formación de los sujetos* (Monroe 2007, 61, cursivas en el original).

Un aspecto especialmente relevante para esta investigación es la forma en que el autor trata la manera en que comuneras y comuneros experimentan “la (re)producción de una jerarquía de

⁸ Por ejemplo, Solís (2016) quien analiza la experiencia de la ONG Soluciones Integrales en la provincia de Canchis. A través de un recuento cuantitativo del aumento de “capitales” físicos, ambientales y financieros concluye que “sí se puede transformar la economía campesina a partir del mejoramiento de capacidades” (Solís 2016, 29).

⁹ En esto se puede decir que coincide con Escobar (2012 [1996]).

discriminación social y étnica que [los] sitúa (...) en sus estratos inferiores” (Monroe 2007, 63). La respuesta campesina, atravesada por esta experiencia del conflicto, se configuraría en una apuesta histórica de adscripción a “mitos del progreso, sobre todo al de la educación formal como medio de superar su condición de marginación y ascender en las jerarquías sociales” (Monroe 2007, 63), así como en el acto de asumir una identidad campesina antes que indígena, ocultando (o mimetizando) de esa manera su diferencia. Esto constituiría una operación defensiva, ya que lo contrario, es decir aceptar la diferencia cultural, implicaría aceptar la inferiorización cultural dentro de la normalización de los términos del desarrollismo contemporáneo¹⁰.

Esta forma de acercarse al desarrollismo llevaría a pensar entonces en la formación de valores enmarcada por la relación social definida como “conflicto cultural”. Desde el campesinado el ejercicio de valoración de, por ejemplo, la educación, estaría así asociado a la superación de la subordinación cultural por los mismos medios que otorga la hegemonía de la modernidad. Sin embargo, se plantea la pregunta sobre si es que en esto se agotan los criterios de valoración campesinos frente al desarrollismo. La idea de la instalación del conflicto en la formación de la subjetividad llama a pensar no en la adscripción ciega a la modernidad, sino en la experiencia conflictiva con esta adscripción. Queda la pregunta entonces sobre cómo configura el resto de la experiencia social campesina, cómo se concibe y valora por ejemplo lo referido a la vida, saberes y prácticas comunales, en el marco de este conflicto.

La otra posición a reseñar es la de Asensio (2016). En su estudio en la provincia de Quispicanchi¹¹ argumenta que el desarrollo rural no es sólo una forma de subordinación sino más bien un campo de fuerzas flexible y polivalente. El éxito de este estaría en “su capacidad para encapsular proyectos políticos diferentes lo que permite que haya sido asumido por actores tan diversos y contradictorios” (Asensio 2016, 104). Así serviría tanto para legitimar discursos desarrollistas, como para darle a pobladores rurales la oportunidad de “codificar sus reclamos y reivindicaciones en un lenguaje altamente legitimado, ampliando sus posibilidades de acceder a nuevas alianzas y recursos” (Asensio 2016, 105). Un ejemplo de esto serían los alcaldes campesinos, quienes “al convertirse en profesionales logran un anhelo que había

¹⁰ Esto trae a colación la forma en que Gregory (1997) retoma las ideas de Das, quien explora cómo los sujetos subalternos asumen valores hegemónicos como forma de hacer sentido de la vida cuando, a razón de la dominación, no tienen otra opción.

¹¹ Provincia cusqueña contigua a Acomayo. De hecho, varios alumnos del ISTPS provienen de ahí.

estado presente en los campesinos al menos desde la reforma agraria: ser capaces por sí mismos de modernizar el mundo rural” (Asensio 2016, 118). Esto llevaría al autor a considerar que décadas de desarrollismo en Quispicanchi deberían ser leídas con un “tono final positivo” (Asensio 2016, 401). Lectura con la que, según indica, coinciden los mismos quispicanchinos. Sin embargo, el autor no deja de incorporar en su análisis dinámicas que podríamos llamar conflictivas: por ejemplo, la diglosia¹². Hablamos de cómo, en el marco de las ferias de ganado promovidas por los municipios rurales, el uso del castellano “permite a los comerciantes e intermediarios mestizos un mayor control de las negociaciones” (Asensio 2016, 154) frente a compradores campesinos. O de cómo la generalización de este panorama genera “ansiedad lingüística (...) incluso en muchos de los alcaldes” (Asensio 2016, 158), sin importar que el quechua sea de uso generalizado en estas instituciones.

Los criterios de valor sugeridos por esta forma de comprender el desarrollismo tendrían que ver con cuánto es posible avanzar con el posicionamiento campesino, con cuánto los campesinos logran ganar control sobre sus ámbitos de vida y convertirse en sujetos modernizadores ellos mismos. La modernización como horizonte entonces no estaría en cuestión, sino que se reconfiguraría como un ámbito accesible desde el cual actuar, como un nuevo posicionamiento plausible. La pregunta sería, en términos del presente debate, ¿cuál sería la implicancia político-cultural de la mencionada codificación en un lenguaje altamente legitimado? Monroe (2007) diría que mimetizar la diferencia de su particular episteme para justamente llegar a ser audibles, y que el que “los gobernantes y participantes andinos [en los contextos de las municipalidades locales] deben aprender la ciencia y la tecnología moderna, así como el conjunto de los sistemas especializados de gestión” (Monroe 2007, 104) constituiría más bien una actitud defensiva. Para Asensio (2016) habría de todas maneras un avance democrático en esta codificación, básicamente por el posicionamiento que permite en términos de relaciones sociales (acceso a recursos, legitimidad, etc.).

Este debate nos presenta el reto de tener la flexibilidad etnográfica suficiente para dar cuenta tanto de las dinámicas del conflicto cultural como de los esfuerzos campesinos de transformar su propia situación de poder, así como la interacción entre ambas, en la situación a investigar. Asimismo, implica pensar en ambas aproximaciones al desarrollismo para comprender los

¹² “Esto significa que el quechua ha estado socialmente relegado a esferas de actividad informales y el español ha sido *de jure* y *de facto* la lengua oficial en cada uno de los países quechuahablantes” (Howard 2007).

critérios de valor existentes en la situación que se investigará aquí, así como las instituciones y relaciones sociales que les enmarcan.

2. Educación: valoraciones, jerarquías y diversidad cultural

Esta sección trata sobre la valoración de la educación, los valores que ésta produce y la intersección de jerarquías a través de ella en los Andes rurales. Se recogerá principalmente estudios sobre educación primaria y secundaria por su referencia directa a los temas mencionados¹³. Se presentará primero apuntes sobre el valor de la educación frente a las intersecciones en cuestión, quedando para una segunda sección lo referido a la educación en los ámbitos de la comunidad y familias campesinas¹⁴.

2.1. Múltiples jerarquías y movilidad social

Este recuento se inicia con las discusiones de la Cadena (2004) sobre raza, cultura y desindianización en la ciudad de Cusco durante el siglo XX. La autora explica cómo en el proceso dialógico entre sectores populares y élites regionales, los primeros conciben a la “raza” como una barrera que no es inamovible sino más bien franqueable. Así, se puede apostar por dejar de ser indígena sin necesidad de renunciar a diversidad de costumbres indígenas o populares y sin adscribirse por completo a la cultura de los patrones. Se trata de una concepción flexible y polisémica de las jerarquías étnicas, la cual reta al determinismo cultural. En esta concepción, el valor de la educación está en su funcionalidad a la desindianización: en tanto que la indianidad es concebida como una raza/cultura esencialmente iletrada, la educación permite justamente escapar de esto. Sin embargo, si bien la educación permite escalar en los diversos caminos de las jerarquías étnicas regionales, trae consigo la paradoja de reproducir el consenso hegemónico con las élites en torno a dichas jerarquías. El ascenso en estas jerarquías sería entonces, una manera de co-construir la dominación y el ejercicio de poder.

Esta aspiración compleja se expresa en etnografías clásicas y recientes. Ansión (1995) por ejemplo habla del “mito de la educación”. Una apuesta histórica de varios sectores excluidos, entre ellos campesinos, de luchar por la inclusión a la comunidad política nacional a través de la educación. Ejemplo de esto son las actitudes de estudiantes campesinos frente a la

¹³ Sobre transiciones hacia la educación superior puede verse Villegas (2016) y Grompone et. al. (2018).

¹⁴ Como se verá más adelante, esta distinción es meramente heurística ya que ambas dimensiones están estrechamente relacionadas entre sí.

educación que encuentra Ansión: la de rechazar lo propio y valorar lo ajeno¹⁵, donde el valor de la educación estaría en la capacidad de ascenso que permiten los conocimientos (énfasis moderno) o el prestigio social expresado a través del título (énfasis colonial).

De forma más reciente Rojas y Portugal (2010)¹⁶ coinciden con esta línea. Ellas ven cómo la educación es considerada como un indicador de bienestar futuro, tanto en relación a la estabilidad económica que permitiría alcanzar, como, sobre todo, a un sentido de valor social: la lectoescritura, por ejemplo, permitiría “ser alguien en la vida”. Las autoras encuentran que esta alta valoración de la educación es un consenso entre niños y sus padres. Asimismo, se trata de un diferenciador étnico en tanto que se asocia el ser campesino e iletrado con, justamente, no ser nadie. Tanto Rojas y Portugal (2010) como Crivello (2009) muestran cómo los discursos anti-indígenas persisten como parte de la formación de los jóvenes campesinos. Discursos que provienen tanto de sus padres como de sus docentes, quienes les motivan a proyectar su futuro hacia afuera del campo, haciendo alusiones a la supuesta ignorancia de los padres, usando como amenaza la idea de terminar trabajando en la chacra, y previniéndoles de “ser como ellos”. Esto se expresa también en la noción de “mejoramiento personal” o de “ser alguien mejor”, la que según Leinaweaver (2009), implica para los jóvenes andinos urbanos el “conocer otro estilo de vida, otro sistema de valores, que se corresponde y traslapa con el suyo propio (...) [para así] dejar de lado un estilo de vida indio” (Leinaweaver 2009, 64).

Sin embargo, la experiencia de perseguir el “mito de la educación” es también una experiencia con plausibles frustraciones. Ansión (1995) relata por ejemplo cómo el no alcanzar la deseada movilidad social generaba desconfianza hacia la escuela, llevando más bien a negarla e idealizar a su vez el pasado colonial del cual se pretendía escapar. Uccelli (1999) apunta testimonios de padres campesinos que van en la misma línea.

Ambos padres demuestran mucha frustración y vergüenza por no haber concluido su educación, como si (...) los colocara en una situación de inferioridad. (...) [Esto ha] llevado a estos padres a poner todos sus sueños en la educación de sus hijos, y casi no pueden soportar

¹⁵ La pregunta que se podría hacer es: ¿décadas de incorporar lo ajeno en lo propio, no difumina un poco las fronteras entre ambas categorías? ¿No se trataría más bien de que el conflicto derivado de la forma violenta en que se da esta incorporación se instala en la producción de los sujetos mismos (Monroe 2007)?

¹⁶ El estudio de Rojas y Portugal (2010), así como el de Crivello (2009) y el de Ames (2013) que aparecerán a continuación, son parte del proyecto Niños del Milenio (ver: <http://www.ninosdelmilenio.org/>). Los tres tratan sobre los mismos casos, aunque con énfasis distintos. Estos casos provienen sobre todo del sur andino, aunque también de provincias amazónicas e incluso de Lima.

que sus hijos no aprovechen la oportunidad que ellos les dan de ir a la escuela (Uccelli 1999, 45).

Me parece que la profundidad de esta aspiración/conflicto es tal que bien podría calificarse esto como un dilema existencial. Un caso extremo de las rutas que toma este dilema, en la interrelación entre educación y fronteras étnicas, es el proceso de origen de SL estudiado por Degregori (2007). El autor explica cómo el núcleo inicial de SL provenía de “un sector minoritario de la franja intermedia andino-mestiza, la cual, según Arguedas, sufría en tiempos coloniales, “el menosprecio del criollo y del indio” y cuyas heridas y desgarramientos eran mayores” (Degregori 2007, 188). A través de la educación SL le ofreció dos cosas a “esos estudiantes, necesitados de una nueva identidad y de seguridad intelectual (...): una explicación coherente del mundo físico, biológico y social (...) [y] una organización, que acogía a esos jóvenes y les otorgaba identidad” (Degregori 2007, 166). En consonancia con lo que se mencionó en la sección anterior, este tratamiento de la educación les permitió crear una “nueva forma de ser misti” (Degregori 2007, 193).

Como se mencionó al inicio, las jerarquías étnicas, de clase y de género se intersectan de formas complejas, generando un marco multidimensional de barreras a trascender en la ruta de la movilidad social. El estudio de De la Cadena (1996) sobre una comunidad campesina cusqueña, muestra cómo se combinan distintos ejes de comparación (varón/mujer, patriarca/descendencia, *misti*/indio, urbano/campesino) resultando en una subordinación multidimensional de la mujer campesina: en esta intersección las mujeres son “más indias”, es decir, consideradas como más iletradas y con una fuerza de trabajo menos valorada. En épocas más recientes, Ames (2013) da cuenta de cambios de las relaciones de género donde la educación comienza a aparecer como un componente clave en los proyectos de vida de las niñas. La educación y el progreso personal son vistos por estas niñas y sus familias como una manera de salir de la pobreza, pero también “como una ruta de escape frente a relaciones de género opresivas y para evitar la dependencia económica respecto a los hombres” (Ames 2013, 19). Sin embargo, esta articulación de emancipación de género y aspiración de progreso no deja de traer consigo paradojas derivadas del mencionado imbricamiento de jerarquías.

Por ejemplo, la misma autora relata el caso de una de las niñas del estudio (situada en la provincia surandina de Andahuaylas). Allí la autora da cuenta de cómo el acceso de esta niña a una educación urbana fuera de su comunidad vino acompañado de la generación de

actitudes de desprecio étnico hacia sus pares que no habían podido acceder a dicha educación urbana y que, por ende, no se habían podido desindianizar a su mismo nivel. Se trató entonces de una forma individual de alcanzar un status en el que la mujer ya no sea tan india, enrostrándole esa indigeneidad a sus pares, a pesar incluso de seguir perteneciendo a la misma “comunidad étnica” (Ames 2013, 31). Sobre el mismo caso, Rojas y Portugal (2010) anotarán que esta niña sería luego discriminada por los compañeros de la nueva escuela a la que va, quienes la trataron de indígena. Se trata entonces de cómo la educación adquiere no sólo un valor profundo en el marco de tramas de movilidad social que son multidimensionales, sino que los tránsitos pivotados a través de estos distintos ejes pueden no ser parejos y más bien resultar en reconfiguraciones de la forma en que los sujetos se insertan en sus colectivos sociales.

Finalmente, en este contexto de la lucha por el “mito de la educación” y del dilema existencial, la educación adquiere también una dimensión performativa. Trae consigo la exigencia/posibilidad de desenvolverse en contextos distintos, por ejemplo, urbanos, a partir del manejo de lo que, de acuerdo a lo visto en el capítulo anterior, podríamos llamar “formas culturales” (Levison y Holland 1996). Esto invita asimismo a pensar qué criterios de valor se materializan en estas “formas”, como se vio en el capítulo pasado (Graeber 2001, 2013).

En esta línea, Ansión (1995) señalaba cómo el habla y la lectoescritura en castellano se convirtieron en “marcadores” que expresaban las diferencias étnicas a las cuales los campesinos andinos se enfrentaban. La educación permitía entonces “negar estas diferencias e integrarse en la sociedad nacional” (Ansión 1995, 513). El valor de estos bienes se configura en torno a las relaciones sociales (de diferencia -y conflicto- cultural) en las que se insertan estos comuneros y comuneras, y los problemas que estas les imponen a estos: “...representa la adquisición de un instrumento de poder, de negociación y de inserción en espacios que trascienden la comunidad. (...) especialmente (...) entre diferentes.” (Uccelli 1999, 54). Hablamos entonces de un régimen de valoración en clave étnica, que se plasma en formas culturales y performativas. Pero, además, esta dimensión tiene también un carácter geográfico. No sólo se trata de trascender las fronteras étnicas, sino también de desenvolverse en un denominado “ámbito urbano”¹⁷. Se asocia la lectoescritura en castellano con “comunicarse, entender cosas e impedir que se les engañe” (Rojas y Portugal 2010, 153). Lo

¹⁷ Aunque como se discutió en el capítulo anterior, es difícil trazar una distinción urbano/rural, lo que no quita que dicha distinción se plasme como un referente en los imaginarios de las personas.

que les permite asimismo aminorar el riesgo de sufrimiento que trae consigo la estafa, y asumir el rol, por ejemplo, de mediadores de sus padres frente a estas situaciones (Crivello 2009).

Queda claro el valor de la educación para los sujetos campesino de retar aspectos restrictivos de la vida social: jerarquías étnicas, de clase, de género. Posibilidad de transformación, promesa y exigencia, que se ha desarrollado a lo largo del siglo XX y de las primeras décadas del siglo XXI. De ahí que tenga sentido el rechazo por parte de las familias campesinas indígenas hacia apuestas educativas que no dialogan con estas valoraciones. Este es el caso de algunas apuestas de educación bilingüe intercultural en Cusco estudiadas por García (2004) cuyo tratamiento del conflicto cultural se dio a través de la reivindicación étnica. Tratamiento que fue interpretado por las familias a las que iban dirigidas dichas apuestas como un obstáculo hacia sus estrategias de movilidad social. Se podría decir que estas familias no permitieron que se les encasillase en el rol de indígenas, ya que ellos querían trascender dichos roles¹⁸.

2.2. La familia, los espacios comunales y la educación: márgenes y moralidades

Hasta aquí hemos visto las formas en que la educación y sus contenidos son valorados en el marco de relaciones con ámbitos “externos” a las comunidades campesinas. Ahora veremos cómo esto se desenvuelve al interior de dichas comunidades y de sus familias. Esto permitirá apreciar cómo, si bien el consenso en torno al mito de la educación como forma de resolver el dilema existencial parece ser hegemónico, este no llega a totalizar la experiencia de los sujetos campesinos con la educación. Esto añadirá una nueva línea de contexto desde la cual leer la experiencia del IESTPS.

Comenzamos señalando que algunos autores dan cuenta del conflicto que surge entre las exigencias derivadas del perseguir los valores asociados a la escuela y los gestados en el marco de la familia campesina. Es así que ésta última se concibe como una unidad culturalmente específica y por ende con necesidades válidas. Uccelli (1999) por ejemplo da cuenta de cómo las familias campesinas tienen que elegir entre que los hijos dediquen tiempo

¹⁸ Se trata entonces de una configuración histórica de la etnicidad donde la reivindicación de esta no es concebido como algo útil por los propios sujetos indígenas para los proyectos de construcción de sus propias formas de modernidad. En ese sentido el caso peruano se diferencia cualitativamente de las experiencias de politización de la identidad en Ecuador o Bolivia, por ejemplo.

en ir a la escuela o en labores agropecuarias, ya que “la edad de entrada a la secundaria coincide con la edad de incorporación plena de los niños y niñas a las tareas productivas y domésticas” (Uccelli 1999, 12). De la misma forma, Rojas y Portugal (2010) explican cómo estos dilemas forman parte de la evaluación que las mismas familias hacen sobre las posibilidades de los jóvenes de acceder a la secundaria: no sólo se trata de “cubrir los costos ocultos de [la educación], pero, además, implica que las familias se vean privadas de la fuerza productiva de sus hijos” (Rojas y Portugal 2010, 148).

Asimismo, los modelos de progreso asociados a la escuela también pueden entrar en tensión con los modelos de género presentes en las familias campesinas. Uccelli (1999) da cuenta de cómo las madres campesinas se preocupan de que las niñas dediquen tiempo a aprender cosas que no coinciden necesariamente con estos modelos (como sería el tejer y decorar su propia ropa por ejemplo). Poco más de una década después, Ames (2013) encuentra que algunas otras configuraciones de género van cambiando a razón de las nuevas aspiraciones educativas para las niñas rurales. Así, el matrimonio va apareciendo cada vez menos como un paso obligatorio en la realización de modelos de mujeres valoradas y aportantes a la economía familiar, y del mismo modo a las niñas se les va exigiendo menos el tolerar a los matrimonios abusivos. La preocupación central de los padres pasó a ser el progreso de ellas permitiendo pensar que el conflicto en cuestión ha tendido a resolverse hacia lado aspiracional del dilema.

Este conflicto implica procesos de “diferencia intergeneracional” Crivello (2009, 16) se extiende sobre el caso que ya vimos de una joven en Andahuaylas quien al adquirir las habilidades de la lectoescritura en español se va también diferenciando étnicamente de su familia y de sus pares. Dice la autora que este caso puede estar implicando que los jóvenes estén adquiriendo una dualidad de marcos de referencia¹⁹: es decir, los de la “comunidad étnica” y los del prestigio asociado a la educación. Podríamos pensar, adicionalmente, los estándares del desarrollismo como un tercer marco de referencia con el que los demás se engarzan y combinan, complejizando así el panorama.

A nivel del lugar de la comunidad y del espacio rural en general dentro de las expectativas de futuro de las y los jóvenes también se encuentra esta ambivalencia. Como indican tanto

¹⁹ Esto nos remite Gregory (1997), visto en el capítulo anterior, quien llamaba a analizar cómo las personas alternan continuamente entre regímenes de valor, en el marco de relaciones de poder que habilitan o limitan esta dinámica: lo que llama coexistencia.

Ansi3n (1995) como Rojas y Portugal (2010) en los 70s y 80s la literatura hac3a ya menci3n a la desconfianza de las familias campesinas con respecto de la escuela. La preocupaci3n en ese contexto era el riesgo de p3rdida de la identidad cultural. A fines de los 90s Uccelli menciona que algunos ni3os no ten3an entre sus planes el dejar de ser campesinos y que para ellos “la escuela y sus objetivos representa una posici3n externa que contradice sus propias expectativas, [y] para otros es s3lo un tr3nsito para continuar con su vida en la comunidad” (Uccelli 1999, 28). Incluso en d3cadas m3s recientes, Rojas y Portugal (2010) encuentran escolares valorando positivamente los aprendizajes y las labores de la casa y de la chacra en cuanto que son de utilidad para la supervivencia cotidiana en el mundo rural. Asimismo, si bien estos j3venes se proyectan a futuro como profesionales, no excluyen la posibilidad de serlo dentro del espacio rural (para esto se inspiran en profesores o doctores que han conocido laborando en sus comunidades). Afirman que dichos j3venes conciben esto en contraposici3n a un espacio urbano que ven con relativo temor: as3, los escolares “tienen una visi3n m3s optimista —y quiz3 m3s rom3ntica— que los padres y docentes acerca del posible retorno y la contribuci3n al desarrollo de sus comunidades rurales” (Rojas y Portugal 2010, 165).

Un 3ltimo elemento de esta secci3n es que la apuesta educativa dentro de las familias es experimentada como un “esfuerzo relacional” (Leinaweaver 2009, 62). “Salir adelante” requiere de las relaciones de la familia para el sustento y adem3s inserta a los sujetos en v3nculos de expectativas rec3procas, es, por ende, una relaci3n moral. Es as3 que el apoyo de los padres es visto por los j3venes como compensable (Crivello 2009), ya sea en el presente a trav3s de su buen desempe3o escolar, o a futuro, encarg3ndose de padres o hermanos una vez que se haya concluido el periodo formativo. Por lo mismo, desaprovechar la oportunidad de ir al colegio es faltar al esfuerzo familiar (Rojas y Portugal 2010). Asimismo, la diferenciaci3n intra-familiar impl3cita en el “salir adelante” no necesariamente debilita o fragmenta la familia, justamente gracias a estas expectativas morales. Refleja m3s bien “un sentido de responsabilidad mutua al interior de la familia y una continuidad intergeneracional. La movilidad y la migraci3n (...) [son] subyacentes, algunas veces dimensiones silenciadas de estos procesos de transici3n a los que se aspiraba” (Crivello 2009, 23). En esa misma l3nea, al interior de los procesos anotados arriba de resignificaci3n del matrimonio la familia se ve reformulada como colectividad moral. En su rechazo frente a las posibles parejas violentas de sus hijas, se recupera como una alternativa el sustento que padres y cong3neres de la familia puedan dar para asegurar el progreso de las ni3as rurales.

Todas estas cuestiones llevan a pensar en que existe un margen de valoración por fuera del consenso aspiracional en torno al mito de la educación. Es decir, dicho mito plantea una ruta de movilidad social que se justifica a razón de cómo es concebido (negativamente) el contexto campesino, pero que, al estar inserto en dicho contexto, no parece totalizar los marcos de valoración en los que se mueven las y los jóvenes campesinos. Así uno se puede preguntar si dicho margen, ¿no es entonces constitutivo de lo que está al interior de este consenso, y a la vez constituido también por este? Y de ser así, ¿en qué términos lo es? Estas paradojas y preguntas servirán para abordar la experiencia de las y los estudiantes del IESTPS con sus propias versiones del mito de la educación.

3. Jóvenes Rurales: diagnósticos recientes

En esta sección se revisará una serie de estudios que forman parte de lo trabajado por el Proyecto “Jóvenes rurales, territorios y oportunidades”, el cual es impulsado en Perú por el Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural - RIMISP, y que tiene como objetivo “mejorar las oportunidades económicas y de inclusión social de los jóvenes rurales a través de la evidencia generada en investigación y análisis de políticas”²⁰. En tanto que son parte del mismo esfuerzo, serán leídos en conjunto, rescatando la información de diagnóstico sobre la situación de los jóvenes rurales en el Perú, así como sobre sus aspiraciones de futuro.

Estos estudios plantean un primer escenario de las “juventudes rurales” a escala nacional, en el marco de sus trayectorias de vida y sus experiencias del momento contemporáneo: reducción de la pobreza y ampliación del acceso y cobertura de servicios públicos en el país, en simultáneo a la persistencia de “brechas” en el acceso a estos servicios, las cuales les diferencian de sus pares urbanos (Urrutia y Trivelli 2018). Su aporte está en enfocar a los jóvenes en sus territorios no sólo como sujetos campesinos sino también en su dimensión etaria. Lamentablemente su escala nacional lleva a perder de vista particularidades locales y regionales, en el marco de las cuales más bien adquieren sentido algunos fenómenos específicos como los que se ha intentado presentar en las secciones anteriores²¹. Sin embargo,

²⁰ Jóvenes rurales y territorios: Una estrategia de diálogo de políticas -RIMISP - Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural | Disponible en: https://rimisp.org/proyecto/jovenes_rurales/. Última revisión 21 de Octubre de 2020 a las 07:39 pm

²¹ Algunas dudas se pueden plantear frente al enfoque de estos trabajos. Uno puede preguntarse si es que no hay una visión algo estandarizada de las transiciones que plantean, donde la autonomía de los jóvenes se realiza a través de conceptualizaciones universales de empleo estable, educación formal y acceso a servicios. Si bien estos son logros que nos convocan a todas y todos, puede tener sus riesgos el asumirlos como elementos dados y no como construcciones sociales, culturales e históricas en el marco de historias locales y regionales particulares, como se ha intentado mostrar en este capítulo. La pregunta que queda es si la elección de este enfoque no deriva

esto no quita su valor como fuentes de información para plantear un diagnóstico que se intentará resumir a continuación. Revisaré estos textos en función de cinco categorías propuestas por los mismos, asimismo, cuando sea pertinente serán complementados por Crivello (2009).

3.1. Migración y experiencia rural-urbana

La migración hacia afuera de los ámbitos rurales sería un proceso que se explica por la búsqueda de educación y trabajo (Crivello 2009). Según Urrutia y Trivelli (2019), las personas que más migran tienen entre 12 y 19 años, y tienen como principal destino los pequeños centros urbanos aledaños. Para ellas y ellos “la migración a la ciudad es vista como una oportunidad para acumular un capital que no se puede adquirir en la localidad de origen (...) el capital territorial” (Urrutia y Trivelli 2018, 37). Crivello (2009) por su parte, señala que tanto los jóvenes como sus padres conectan migración con el proceso de lo que se llamó arriba “dilema existencial”, es decir, lograr “ser alguien en la vida”. Sin embargo, esto traería consigo la tensión de estar lejos de los padres, cuando más bien se quiere estar cerca de estos y de sus hogares. Sus padres coinciden, aunque “algunos de ellos ven la migración como algo inevitable” (Crivello 2009, 20).

Un enfoque interesante y útil al respecto es la propuesta de no mirar a las trayectorias y transiciones de las y los jóvenes como lineales, sino como “vaivenes” (Urrutia 2017). Cada joven experimenta sus “ventanas de oportunidad” de manera distinta y con resultados distintos. La migración hacia afuera del lugar de origen así puede tener como resultado final el retorno a este, debido a no poder con los desafíos de la inserción en el nuevo lugar. Sin embargo, Urrutia y Trivelli (2019) indicarán que no hay evidencia de que haya un retorno migratorio significativo hacia el área rural, lo que lleva a pensar que estos vaivenes se pueden dar tanto entre quienes retornen (la minoría) como entre quienes tienen múltiples rutas una vez emigrados de la zona rural.

más bien del horizonte programático de estos documentos: construir condiciones para articular las trayectorias de las y los jóvenes con el cierre de brechas de acceso a servicios públicos (Urrutia 2017). Sería pertinente una relativa reflexividad sobre los riesgos metodológicos que asumen a través de su enfoque. O una reflexión sobre si es que dicho enfoque deriva de la forma en que se ha intentado reconstruir el proyecto (relativamente) consciente de las y los jóvenes, o si más bien se intenta ajustar la interpretación de este proyecto a su enfoque programático (en una línea similar a la crítica a Escobar en el capítulo anterior).

Finalmente, hay otros factores que permiten esta “doble presencia” entre campo y ciudad. Uno de ellos serían las mejoradas infraestructuras de comunicación como son las carreteras. Otro es la tecnología, indica Urrutia (2017) que las y los jóvenes no acceden a mucho internet en casa ni en cabinas, pero sí en sus celulares (aun así habiendo una pequeña brecha con respecto de los urbanos) permitiéndoles tener así un consumo “urbano”. Este consumo se da también a través de bienes culturales externos, así como locales (DVD producidos de forma local por ejemplo), que contribuyen a que la juventud tenga otras aspiraciones. En este marco se construirían nuevas identidades, como, por ejemplo, lo que las autoras llaman “etnogénesis rural” (Urrutia y Trivelli 2018, 60), es decir, los sentidos autoidentificación que empiezan a tener los jóvenes en tanto provenientes del campo pero viviendo en las ciudades²².

3.2. Educación

El alcance de este servicio público ha visto transformaciones en las últimas décadas. La cobertura de la educación primaria se ha vuelto casi universal para la población rural (más del 90%), aunque con más bajos niveles de calidad con respecto de zonas urbanas (Urrutia y Trivelli 2019). Asimismo, persisten brechas de acceso entre los jóvenes más pobres y los no tan pobres (Urrutia 2017). En cuanto a educación superior, “solo el 10% de los jóvenes de entre 22 y 24 años que viven en zonas rurales concluye la educación superior” (Urrutia y Trivelli 2018, 47). Para el acceso a la educación se despliegan estrategias familiares (capital social) para así “acumular más capital humano” (Urrutia y Trivelli 2018, 34).

¿Cómo los jóvenes ven a la educación? Urrutia y Trivelli dicen que esta generación otorgaría a la educación una importancia incluso mayor que la que le dieron sus padres. Estarían más conscientes de los factores que la ponen en riesgo, como el alcoholismo. (Urrutia y Trivelli 2018, 28). Asimismo, uno de los cambios que la expansión de su cobertura ha traído consigo ha sido la reconfiguración de identidades: aunque tienen a “la etnicidad como punto de partida de su construcción personal (...) han recibido una educación más “urbanizante” que la de sus padres por ser el castellano su lengua materna” (Urrutia 2017, 6).

Persisten sin embargo imaginarios discriminatorios sobre la “poca” rentabilidad de invertir en la educación de las mujeres (por embarazos tempranos o los riesgos de alejarse de sus casas) (Urrutia y Trivelli 2018). Acompañado de la permanencia de brechas de género que hacen

²² Puede preguntarse uno si esto es suficiente para hablar de “etnogénesis”.

más incierta la posibilidad de las mujeres de culminar la educación formal. Esto principalmente por la maternidad temprana, la cual lleva “a formar una familia siendo más jóvenes que sus pares masculinos y que sus pares urbanas” (Urrutia 2017, 12).

3.3. Agricultura y empleo rural

En el ámbito rural se empieza a trabajar de forma más temprana que en los ámbitos urbanos. Principalmente son empleados por el sector agropecuario, en contraposición a su poca participación laboral en el comercio, la industria y el transporte (Urrutia y Trivelli 2019). Se argumenta que los jóvenes rurales experimentan altos niveles “precarización laboral” (Urrutia y Trivelli 2019, 18). En el sector agropecuario trabajan principalmente como peones, y en términos generales y nacionales, son los que tienen peores condiciones laborales: es decir, la mayor proporción de trabajadores sin contrato y con los sueldos más bajos, con una brecha de género en ingreso que se va ensanchando con la edad.

En el área rural las ocupaciones de los jóvenes son principalmente el trabajo independiente o el trabajo familiar no remunerado (TFNR). Según los autores, el TFNR implica para los jóvenes rurales “una transición al empleo muy precaria y con pocas oportunidades de desarrollo personal, así como una mayor dificultad para lograr la independencia económica. Esta situación se acentúa en el caso de mujeres” (Urrutia y Trivelli 2019, 21). Según Urrutia (2017, 8) cada vez son menos los TFNR y más los asalariados, avanzándose más en el caso las mujeres, pero aun estando lejos de cubrirse la brecha con los varones. Asimismo, apunta el autor que las probabilidades de tener un TFNR aumentan cuando se trabaja en el sector agropecuario. Otro factor que aumenta esta probabilidad es vivir en el área rural. Sin implicar que se trata de espacios desconectados entre sí, “el solo hecho de pasar de vivir en el área rural a alguna ciudad pequeña disminuye su probabilidad de tener un empleo no remunerado en 30 puntos porcentuales” (Urrutia 2017, 29).

En cuanto a su participación en la agricultura familiar, es decir, el TFNR, dice una de las autoras:

[Las y los jóvenes] cuentan con un limitado acceso a tierras, asistencia técnica y crédito, al tiempo que destinan una proporción importante de su producción al autoconsumo. Se puede afirmar que permanecen en una situación precaria. Así, el agro podría presentarse como una

de las barreras que intervienen en la cadena limitante que aparece para la construcción de trayectorias autónomas entre los jóvenes (Urrutia 2017, 9)²³.

Los documentos presentados plantean que este escenario territorial-ocupacional está a la base de las dinámicas migratorias de las y los jóvenes, así como de la configuración de sus aspiraciones de futuro, como se verá a continuación. “Es totalmente comprensible que (...) asocien el trabajo agrícola con la pobreza y el atraso, y que por ello no sea a lo que aspiran” (Urrutia y Trivelli 2019, 27), explicando así sus tendencias migratorias.

3.4. Aspiraciones de futuro de los jóvenes rurales

La información sobre aspiraciones ha sido seleccionada en función de temas que son de interés para esta investigación: trabajo, vínculo con el campo, y educación (superior y técnica).

El trabajo es visto principalmente como una necesidad, como un medio para resolver carencias, no es para ellos una aspiración inmediata. Se buscaría obtener principalmente estabilidad económica, lo cual a su vez se ve como medio de concretar aspiraciones educativas o plantear nuevos emprendimientos. En relación a estos objetivos, “mientras que el Estado es un actor ausente en este imaginario, el sector privado (tanto formal como informal) les ofrece varias opciones” (Urrutia y Trivelli 2018, 33).

Indican las autoras que “la capacidad de adecuar los plazos y expectativas a las circunstancias” (Urrutia y Trivelli 2018, 42), es uno de sus principales recursos para lidiar con el mundo del trabajo, debido a su incertidumbre e irregularidad. Se condicionan así los planes de corto plazo, lo que expresaría una resiliencia “que les permite superar las condiciones adversas y trazarse nuevos caminos” (Urrutia y Trivelli 2018, 51). Vale notar que las estrategias que despliegan para acceder a trabajos son principalmente individuales más no familiares. Aunque esto no quita que sus expectativas de futuro tengan también una dimensión moral/colectiva: estar en posibilidades de cuidar a la familia, tanto a los hijos como a los padres, y poder devolver a estos últimos lo que hicieron por uno.

²³ Habría que preguntarse en qué medida la precariedad de los jóvenes se debe a que no han modernizado su producción (por su culpa o la del Estado) y en qué medida a la inclusión excluyente y la subordinación justamente de las formas “no-modernas” de producción, como se vio en el primer acápite.

Urrutia y Trivelli (2018) afirman que más bien los jóvenes tienen la expectativa de permanecer en el campo, ya que este se asocia a la tranquilidad y la seguridad, en contraste con la ciudad asociada a la incertidumbre laboral y a ser víctimas de discriminación. En este marco, la agricultura aparece como una forma de obtener ingresos (aunque no indican a qué tipo de agricultura se refieren) y concretar dicha permanencia²⁴. Aunque sin embargo le ponen el límite de que esta “no sea un sacrificio en términos de esfuerzo físico y de inversión de tiempo, y [garantice] cierta libertad y confort” (Urrutia y Trivelli 2018, 45).

Asimismo, la apuesta es a vincularse con la agricultura a partir de la modernización de la misma, por lo que adquirirán sentido las carreras técnicas vinculadas al agro. Así, las autoras afirman que uno de los jóvenes estudiante de estas carreras “ha perfeccionado²⁵ los conocimientos que ha heredado de su familia y ha aprendido a gestionar de otra manera la actividad agrícola” (Urrutia y Trivelli 2018, 45). La modernización formativa aparece entonces como una nueva forma de mantener el vínculo con el campo de origen, aunque no se menciona nada relacionado a los posibles conflictos que esto podría traer. Afirman que esta apuesta de permanecer vinculados al campo es posible “gracias a la nueva geografía: la dicotomía urbano-rural ha perdido peso en los imaginarios de la juventud” (Urrutia y Trivelli 2018, 47). En ese sentido, la formación técnica permitiría “fortalecer competencias que pueden servir tanto en el ámbito urbano como en el rural y, por eso, también un modo de mantenerse en el continuo urbano- rural al que se aspira” (Urrutia y Trivelli 2018, 49).

Finalmente, señalan que esta apuesta sería parte del pragmatismo que definiría a esta generación. Por ejemplo, uno de los jóvenes de su estudio afirmarían que lo importante no es tanto lo que se estudie, sino que lo lleve de una manera u otra, a tener su propia empresa. Sin embargo, las familias también asumen este pragmatismo, o mejor dicho, no se encierra en construir aspiraciones hacia adelante. Crivello (2009) apunta cómo algunas familias, si bien se suman al entusiasmo por las posibilidades que abre un contexto de crecimiento económico y expansión de servicios, no dejan de tener precauciones. Es así que siguen formando a los jóvenes en “trayectorias de retroceso” (Crivello 2009, 21), como por ejemplo el trabajo en la tierra o el de venta en el mercado. Para los padres de familia de dicho estudio, las carreras

²⁴ Esto se contradeciría con la explicación que se anotó arriba sobre la razón de sus motivaciones migratorias planteada arriba. Se podría pensar sin embargo que se refiere a que la expectativa de retorno no se cumple en la mayoría de los casos. Lo valioso por el momento es que la anotación de que esa expectativa exista como tal.

²⁵ No queda claro si el término “perfeccionamiento” lo ponen ellas o el joven entrevistado.

técnicas serían formas de conformarse con evitar aquello que tienen claro que no quieren que sus hijos experimenten: el sufrimiento en las chacras.

Se podría decir entonces que la apuesta por la formación técnica forma parte de la experiencia contemporánea de esta generación con el mito de la educación y el dilema existencial, pero que, persiste la conciencia de los márgenes de dicho mito. Se trata de un mito que no llegaría a ser completamente eficiente en orientar las prácticas y apuestas de todos los actores, quienes son conscientes de la situación de precariedad en la que se encuentran.

4. Cierre: líneas de análisis de la experiencia del IESTPS

Habiendo hecho esta revisión bibliográfica, y a modo de cierre de este capítulo, ensayaré algunas líneas desde las cuales leer la experiencia del IESTPS. En primer lugar, se ha revisado grosso modo algunos aspectos de la modernización del sur andino. Un escenario de instituciones (ONG, municipalidades, escuelas, entre otras) que transforman el espacio en el que se despliegan, que se incrustan en él y son transformado por los mismos, pero que al parecer los proyectos que encarnan no totalizan la experiencia de los sujetos que intervienen (o por lo menos no de todos). Es ahí donde distintos aspectos de las dinámicas sociales, políticas y culturales juegan un rol en este “incrustamiento”: las respuestas campesinas frente al dilema existencial, formas de conocimiento y organización campesina, expectativas de futuro articuladas a moralidades familiares, cautelas frente a las promesas de la modernización derivadas de la lectura de la propia situación. Me parece que una primera línea de contexto para leer al IESTPS debe ser esta forma en que las instituciones son constituidas por sus márgenes, formando una sola dinámica.

En segundo lugar, que es preciso indagar en cómo las formas en que se responde a las relaciones sociales y proyectos de subordinación también pueden incorporar la reproducción de esta misma subordinación, sea a nivel cultural, productivo o étnico. Es decir, parece predominar la incorporación, por parte de los sujetos campesinos, de formas culturales que les permiten sortear los distintos retos y dinámicas: tecnologías, saberes, capacidades. ¿Por qué, en el periodo contemporáneo, se trazan rutas individuales de sortear la subordinación reproduciéndola antes que formas colectivas de confrontarla? ¿De qué manera se configuran las aspiraciones de forma en que son canalizadas de esta manera? ¿Qué influencia puede tener la misma experiencia formativa en dichas formas culturales, en nuestro caso el saber experto

productivo, para la configuración de dichas rutas? ¿Qué criterios de valoración están a la base de dichas aspiraciones de modo que esto sucede así?

Finalmente, considero que debe tomarse en cuenta la forma en que se experimenta la precariedad particular de las y los jóvenes de origen campesino. Se ha planteado el marco de la integración excluyente del campesinado en los mercados andinos, sin embargo, es importante mirar a la situación particular etaria de ellas y ellos. Si bien se han anotado fuertes tendencias migratorias (el abandono del espacio rural hacia otros donde los términos son distintos), también hay evidencia de trayectorias de vaivén y de retroceso. En esa línea adquiere más sentido profundizar en la pregunta por ¿cómo se valora el propio espacio campesino y sus elementos en la configuración de sus propias opciones de vida? ¿Qué lugar adquiere el saber y la formación técnica en sus intentos de hacerse un lugar, tanto ahí como en un mundo rural-urbano más amplio?

Estas líneas de indagación servirán para contextualizar la experiencia del IESTPS en los siguientes capítulos.

Capítulo 3

El IESTPS: escenario de despliegue de la formación experta

En este capítulo ensayaré una visión general del IESTPS como un escenario en el cual se despliega el saber técnico y en el que se realiza la experiencia formativa de las y los estudiantes de esta investigación. Comenzaré contextualizando su inserción en el paisaje de desarrollo apuntando sólo algunas dimensiones de este, para luego entrar de lleno en caracterizar al IESTPS como un escenario de interacción social (con sus sujetos y sus dinámicas particulares). Finalmente exploraré qué tipo de saber técnico se imparte allí, argumentando que, dadas sus características, este saber es un lenguaje de valoración cuyo dominio habilita a las y los estudiantes a desempeñarse en este paisaje del desarrollo.

1. El paisaje del desarrollo

1.1. Aspectos etnográficos de la tecnificación agropecuaria

En la Introducción indiqué que la población estudiantil del sexto semestre del programa de Producción Agropecuaria del IESTPS proviene principalmente de las provincias de Acomayo, Quispicanchi y Paruro, provincias que en las últimas décadas han sido parte de una intensa expansión de la tecnificación agropecuaria. Esta tecnificación implicó la aplicación de procedimientos y conocimientos expertos a la crianza de plantas y animales, así como a su procesamiento como mercancías (bienes intercambiables a través de relaciones mercantiles). Las y los productores campesinos se han involucrado de forma entusiasta a este proceso como se pudo apreciar no sólo en los testimonios de las y los estudiantes sino también en el trabajo de campo de otros espacios complementarios¹. En base a los testimonios de las personas entrevistadas durante el trabajo de campo resaltaré algunas características generales del proceso en cuestión. Por motivos de espacio me centraré solamente en una de sus dimensiones: la producción pecuaria, específicamente, a la compra, engorde y venta de ganado mejorado. Esto me permitirá identificar algunas características que permiten dar un primer vistazo a este proceso.

Un primer punto de esta actividad es el mejoramiento genético de las especies de vacunos, es decir, el reemplazo del “ganado criollo” por razas de mayor productividad (cantidad de bienes producidos en relación a la inversión de tiempo, trabajo y recursos). Así, cada raza presenta

¹ Ferias, celebraciones, dinámicas de proyectos y obras de desarrollo, entre otros. Asimismo, la tecnificación experta de distintos aspectos de la vida social es un tema de conversación cotidiana en Sangará.

una potencialidad mercantil particular (en cárnicos o lácteos) llamada “propósito”. Este mejoramiento puede lograrse ya sea adquiriendo sementales de dichas razas o a través de la inseminación artificial. Los cambios genéticos se concretan en el mejoramiento gradual de cada cría, lo que, a través de las generaciones, permite alcanzar razas más puras. Esto conecta esta dinámica productiva con dinámicas globales ya que no sólo los paquetes de conocimientos para la producción de estas razas sino también la producción y comercio de insumos (pajillas de semen por ejemplo), son parte de un mercado global al cual se accede a través de intermediarios comerciales².

Los comerciantes y productores pecuarios de estos espacios suelen comprar ganados de poca edad para invertir en su engorde y luego venderlos a un mayor precio según el peso ganado y la edad. Estas ventas y crianzas se suelen realizar de manera individual o familiar. Este comercio se da a través de acopiadores particulares que recorren distritos y comunidades recolectando ganado que luego venderán en camales de las ciudades de Arequipa, Cusco o Lima, o también en las ferias agropecuarias las cuales son uno de los principales nodos de este circuito comercial. Algunas son promovidas por los municipios distritales o provinciales, algunas organizadas por comunidades campesinas (con el apoyo de los primeros) y otras como la feria dominical de Combapata (provincia de Sicuani) que es “controlada por intermediarios y comerciantes mestizos” (Asensio 2016, 154). En ellas confluyen productores, comerciantes y consumidores de distintos lugares e intercambian vacas, toros, cuyes, ovejas, productos lácteos, agrícolas, apícolas, etc. Pero además en ellas se pone en acto la espectacularización de la relación entre tecnificación agropecuaria y rentabilidad mercantil. En estas ferias se dan “concursos y juzgamientos” entre los que destacan los de la calidad de los ganados, donde estos son evaluados por un jurado de acuerdo a criterios de calidad técnica derivados de las características corporales del animal. Asimismo, se dan los remates, tabladas o ventas al martillo, es decir, subastas de los animales premiados. Estos son formas de intercambio mercantil a la vez que, de recreación y entretenimiento, aquí se negocian los precios y la posibilidad de venta de cada animal en relación a la discusión (a modo de un lúdico pero tenso tira y afloja) sobre la potencialidad productiva y mercantil de cada animal. A través de esto se juega también el prestigio de cada productor, claro está. Y finalmente, en estos espectáculos se ponen en acto también (aunque de forma silenciosa) las jerarquías

² Así, en estas provincias y distritos podemos encontrar la crianza de la raza Brown Swiss (doble propósito pero mayor tendencia a producir leche, origen Alemania), la Holstein (propósito leche, origen región frijosajona), la Charolais (propósito carne, origen Francia), entre otras.

étnicas: el juez que evalúa suele ser un ingeniero varón, desindigenizado y que performa su autoridad técnica, y quienes son evaluados a través de los ganados que presentan, son productores campesinos, varones o mujeres, quechuas, sin performar (por lo menos con igual grado de eficiencia que los jueces) el referente letrado y experto en cuestión; todo esto legitimado por el amparo de las autoridades políticas y entidades de cooperación promotoras de estos eventos.

Los factores mencionados hasta aquí han contribuido a transformaciones a nivel comunal, en tanto que las comunidades campesinas de estas zonas participan y son escenario de realización de este proceso de tecnificación productiva. Más allá de su heterogeneidad y diversidad a múltiples niveles, baste señalar por ahora algunos cambios comunes. Por ejemplo, la necesidad de contar con pasto mejorado (rye grass y alfalfa, la “mina verde” como le llaman algunos) para el engorde del ganado trajo cambios en el uso de suelo de las zonas agrícolas comunales³: “Y poco a poco, la gente se acostumbró a sembrar (...) los animales ahora viven en la cabaña, y ya se han sembrado alfalfa (...) a todos sus terrenos algunas gentes, algunas personas, algunos productores han sembrado” (Luciano, 12/11/19)⁴. En simultáneo, lógicas productivas más antiguas se han reproducido, modificado y adaptado, como por ejemplo la mencionada cartera de actividades campesinas. “No es en uno nomas en el que te puedes dedicar, que tal en cuy también hay una enfermedad que mata a todos los cuys también barre pues, no puedes dedicarte a uno nomas” (Yesenia sobre la conveniencia de dedicarte a varias actividades para manejar así el riesgo, 20/11/19). “Los que crían vacunos se dedican a maíz porque después del maíz ellos recogen su chala y con esa chala crían sus ganados, hasta al cuy le dan chala.” (Jack, 03/12/19).

Este brevísimo recuento de la tecnificación del engorde de vacunos expresa algunas de las conexiones que enmarcarán las discusiones de estos capítulos: conexiones entre saberes técnicos, modificación de especies, emprendedurismo, diversas relaciones sociales entre

³ Esto también está conectado con dinámicas comerciales globales. Por ejemplo, la Municipalidad de Sangarará reparte semillas “mejoradas” (más rendidoras y palatables) a los comuneros del distrito. Estas semillas son producidas por la empresa Balrich de Chile, las cuales no vuelven a reproducir semillas, lo que implica que siempre hay que volverlas a comprar para continuar con la producción. Algunos docentes están conscientes de esto, pero lo asumen como un pasivo aceptable en comparación con el medio natural nativo. “[Tienen] propiedades más nutritivas, propiedades de mayor concentración de proteínas y fácil digestibilidad, mientras los pastos naturales, su concentración de nutrientes es un poco bajo” (Docente Arturo, 6/11/19).

⁴ La citación de testimonios de estudiantes se realizará sólo mencionando su nombre, como en esta ocasión. La citación de docentes u otros actores, indicarán además su cargo. La mayor parte de nombres han sido cambiados para proteger la identidad de las y los interlocutores. Al respecto ver Anexo 1.

sujetos sociales distintos entre sí, y transformaciones espaciales y productivas en comunidades. En suma, este es el escenario del cuál provienen, y en el cual han crecido, las y los estudiantes del IESTPS. Considero que en su relación con este proceso es donde habría que indagar para comprender la producción de sus subjetividades y de las tramas de valoración que experimentan. Entonces, en lo que sigue a continuación, intentaré hacer una caracterización de ellas y ellos en tanto sujetos socioculturales, para a partir de ahí leer sus expectativas de vida y su relación con el IESTPS.

1.2. Intento de caracterización social de las y los estudiantes del IESTPS

Dos aspectos son a mi parecer, los principales puntos de caracterización de este estudiantado. Por un lado, son en su mayoría sujetos quechuas (campesinos o hijos de campesinos quechuahablantes), y por otro lado, se insertan en este paisaje de desarrollo desde una posición de exclusión y precariedad⁵ la cual buscan afrontar de distintas maneras a través del tiempo y del espacio geográfico, en una dinámica que en el capítulo anterior se llamó vaivén.

Sujetos quechuas

Uso “sujetos quechuas”⁶ como un término que me permite acercarme a la experiencia de formación de subjetividades del estudiantado en un entorno institucional comunal, el cual es y ha venido siendo escenario histórico de procesos de producción cultural en su propio mérito (presentados someramente en la sección 1.1. del capítulo 2). A pesar de una ascendencia socialmente heterogénea⁷, el estudiantado parece compartir un medio de referencia el cual ha podido reconstruirse a partir de sus testimonios⁸. A continuación, se presentarán sólo algunos aspectos de este medio.

⁵ Los datos de pobreza monetaria para las provincias de las que provienen los estudiantes de este estudio son Acomayo (40.05%), Chumbivilcas (48.15%), Paruro (42.05%) y Quispicanchi (41.35%) (Fuente: INEI 2020). Esto en el marco de la precarización y exclusión de las economías campesinas ya revisada en el capítulo 2.

⁶ Evito usar el término “indígena” al momento de dar cuenta de la diferencia cultural por los problemas políticos y semánticos asociados al mismo. En Perú, a diferencia de Ecuador o Bolivia, no ha habido amplios procesos de politización y reivindicación de la identidad indígena, más aún, este término continúa teniendo entre comuneros y comuneras una honda carga peyorativa. Se trata de una terminología que no reivindican. Esto no quita, sin embargo, que haya una fuerte conciencia de su identidad diferenciada. Por ejemplo, en el último Censo Agrario la autoidentificación como “quechuas” siempre estuvo por encima de 85% en los distritos de Accha y Omacha (provincia de Paruro) y Acomayo y Pomacanchi (provincia de Acomayo) (INEI 2012).

⁷ Es especialmente significativo el caso de una pareja de estudiantes provenientes de la misma comunidad en la provincia de Paruro, ambos de padres campesinos pero donde el peso de la pequeña producción agropecuaria es distinto en la economía general de la familia: uno de ellos, un productor neto, mientras que otro compartía el tiempo con trabajo asalariado independiente siendo además egresado de una de las primeras promociones del IESTPS en la década del 90.

⁸ Entre las y los jóvenes con los que se dialogó (ver Anexo 1) sólo hubo 3 que no calzaron tan “directamente” con esta caracterización. Dos de ellos son hermanos (Oracio y Hugo) cuyos padres eran residentes de la zona urbana de la cabecera distrital de Quiquijana y no pertenecían a ninguna comunidad, pero aun así se dedicaban

Un primer elemento es una memoria compartida sobre las actividades campesinas de sus familias, de las que ellas y ellos participaban desde los roles que les tocaba como niños o jóvenes. Estas memorias relatan mayormente producciones familiares dedicadas al autoconsumo tanto en agricultura como en ganadería. Más adelante se ilustrará lo que significa para ellos la dicotomía natural/tecnificado, sin embargo, vale por ahora mencionar cómo la actividad productiva de sus padres era calificada en esa línea “así como tiempos hacían ¿cómo te puedo decir?, con abonos naturales, así nomás no es tecnificada nada” (Yesenia, 20/11/19). Algunos pocos indicaban que ya desde sus épocas de infancia vendían productos ganaderos (leche y carne) además de participar en la crianza y comercio de vacunos, aunque desde otras lógicas.

En el transcurrir de estas narraciones fueron apareciendo saberes e instituciones productivas: intercambio vía trueque de los productos lácteos, las formas de elaboración del *ch'uño*⁹, las observaciones de las nubes para la predicción del comportamiento del clima (para la llegada de heladas, por ejemplo), o la participación en la institucionalidad comunal:

Antiguamente nosotros hacíamos adentro todavía nuestras chacritas de maíz. Esto es donde está el río Apurimac, más arribita. (...) [Hoy] a la comunidad aporta cada 28 de Julio para la corrida traen todos los ganados y es por eso, que le han cedido todo ese espacio que ha quedado del maizal para que coman los ganados (...) [cuando era niña] yo me encargaba (Lizeth, 06/12/19).

Por su parte, la participación contemporánea de varios de ellos en sus economías domésticas familiares se da de manera alternada con la dinámica de vaivén (viajes por trabajo o educación), la cual será explicada más a fondo adelante. Por ahora mencionar que en tanto productores que no están presentes permanentemente en sus comunidades, deben elaborar o asumir los arreglos que se dan dentro de la institución familiar para mantener su participación dentro de la misma. Por ejemplo, en cuanto a la producción en sus porciones de terreno heredadas, un egresado comentaba el arreglo al que había llegado con su padre. “En ahí me estoy haciendo mi maicito pues así, choclo, cuando va a ser temporada de choclo voy a traer

al trabajo agrícola parcelero y algunos de sus ascendentes fueron trabajadores de hacienda. Ellos no hablan quechua por ejemplo. La tercera, Janeth, hija de un alcalde y exfuncionario público. Vale recalcar que ésta es una distinción heurística elaborada para los fines de la presente argumentación, caracterizarlos de forma distinta no implica que no compartan varios ámbitos de socialización como se ha mostrado a lo largo de esta tesis.

⁹ Papa amarga deshidratada mediante exposición a bajas temperaturas con fines de conservación, almacenamiento y futuro consumo.

acá para mi familia para comer así (...) Mi papá cuida pues, a veces va y sus toros ahí sacan maleza pues dentro de ahí (...) con yunta le hace su aradito le hace y con eso trabaja pues” (Miguel, 11/01/20).

La experiencia en producción y comercialización pecuaria es disímil entre las y los jóvenes. Los dos hermanos mencionados en la Nota al Pie N° 8 (capítulo presente) vienen más bien de una trayectoria familiar comerciante (acopiadores de ganado y también de productos agrícolas), sobre la cual han desarrollado cada uno su especialización, uno en toros y el otro en pollos. Son reconocidos tanto por sus compañeros como por docentes como los especialistas del salón en esas áreas. Por otro lado, hay otros casos en que la producción agropecuaria en general es incorporada en una cartera más amplia de actividades, con pocas “mejoras” genéticas y con abonos que vienen de su propia unidad productiva. “Son los abonos de mis vacas, de mis ovejas, así nomás. (...) Sí, es ganado un poco mejoradito es, no tan mejorado. (...) criollos nomás tenemos. Recién vamos a traer mejorados” (Yuli, 13/11/19).

Un último aspecto es que el registro mítico también aparece como elemento cotidiano en los testimonios recogidos. Saliendo un día de clases con un grupo de estudiantes, empezamos a hablar de la fuerte lluvia y truenos que hubo ese día. Una estudiante residente en el mismo Sangarará señaló que donde caen truenos es porque hay oro, de ahí que en el *apu*¹⁰ Aqoyaq (*apu* tutelar del distrito de Sangarará, tiene influencia incluso en la provincia de Quispicanchi) cayeran tantos truenos y que por ende fuera tan tentador para algunos lugareños (e incluso para empresas externas) hacer minería ahí. Pero que, para el caso de uno de los lugareños, el *apu* se le habría presentado en sueños diciéndole que si excavaba se lo comería y que mejor le hiciera un pago, razón por la cual el *Apu* Aqoyaq recibiría tantos pagos. Este comentario motivó una conversación grupal sobre chamanismo local, el cual fue un tema que apareció también más adelante en otras conversaciones. Incluso, los dos hermanos de origen no-campesino que mencioné líneas arriba, participan activamente de festividades como el Gallado en Quiquijana, donde además de los juegos realizados¹¹, la ofrenda a los cuatro *apus* locales al inicio de la celebración toma un lugar central y sobre todo público (así por ejemplo,

¹⁰ Montaña sacralizada, entidad tutelar de espacios territoriales y de comunicación con lo sagrado.

¹¹ La actividad central del gallado es un juego de pelota en el que se usan palos curvos, la disputa se da entre los barrios de Urin Calle y Hannan Calle, a través de partidos por grupos etarios y género. De igual forma que con las ferias agropecuarias, el público era eminentemente del lugar, no era una celebración performada para los turistas (cfr. Asensio 2016, 175).

se criticó mucho ese día al alcalde provincial por no saber el nombre de dichos *apus* y por no performar adecuadamente el ritual de agradecimiento a ellos)¹².

Sobre las trayectorias en vaivén

El segundo elemento en común para la totalidad de jóvenes con los que se conversó fueron sus trayectorias en vaivén. Tres aspectos en los que esto se evidencia. Lo primero es a través de una experiencia migratoria temporal por cuestiones laborales. Esto se da principalmente a centros urbanos como Lima o Arequipa, facilitados por redes de familiares o amigos. En Lima las ocupaciones son trabajos informales diversos (construcción, servicios, mercados) mientras que en Arequipa, el destino más recurrente, las y los jóvenes llegan principalmente a trabajar en empresas agropecuarias situadas en los contornos de la ciudad. Estos últimos son centros funcionales a sus expectativas de aprendizaje y ahorro. Además, al ser empleos informales y flexibles, permiten dejarlos y retornar a ellos más adelante. Finalmente, otros lugares, a donde migran principalmente los varones, son los enclaves extractivos rurales como por ejemplo explotaciones mineras o de bosques en Cusco y Apurímac.

Un segundo elemento es la experiencia migratoria educativa / formativa¹³. Algunos de los estudiantes tuvieron una experiencia corta en la universidad u otro tipo de institutos, los cuales habrían tenido que dejar por motivos económicos o por motivos personales (por ejemplo, tener hijos). Ambos tipos de motivos dan cuenta de la situación de vulnerabilidad desde la que realizan dicha apuesta.

Un último elemento tiene que ver con que la mayoría de estudiantes con los que pude conversar reparte su tiempo con otras actividades que no son los estudios. Varios se dedican por las tardes a trabajar como peones en las chacras de las comunidades campesinas cercanas al instituto, pero la mayoría, como se mencionó arriba, son también productores agropecuarios. Son criadores de ganado cuyino, ovino y vacuno, algunos son vendedores de leche a acopiadores que vienen de Cusco, otros pertenecen a asociaciones de estas actividades. Lo cual, claro está, entra en colisión con algunas responsabilidades del instituto incidiendo en su condición de vulnerabilidad. Un docente comentaba que la razón por la que muchos no se

¹² Aunque no se llegó a conversar con ellos sobre su creencia en los *apus*, sí se sumaron a la crítica al alcalde al respecto. El punto finalmente es dar cuenta de un ambiente en el cual participan.

¹³ Así, estos dos primeros elementos coinciden con lo planteado por Crivello (2009)

dedicaban en verano a sus prácticas era porque justamente debían atender estas actividades productivas¹⁴.

Mitos de la educación (productiva) y expectativas de futuro

Entonces, en el marco de estos elementos de sus trayectorias de vida, ¿qué lugar tiene la educación técnica productiva? ¿A qué cuestiones está asociada de modo que haga sentido para ella y ellos el estudiar en el IESTPS? Al respecto tres cuestiones.

En primer lugar, las aspiraciones de trascender el dilema existencial: “llegar a ser alguien en la vida”. Para este caso, estas aspiraciones existenciales están asociadas a la desvaloración de la condición socio-productiva de los padres por la carencia de una educación formal. Así, hay quienes se afirman por negación frente a ellos “miré pe su la realidad de mi papá, ahí me puse a pensar (...) ¿yo voy a estar igual que mi papá, igual mi mamá? Ya no ya, por eso me vine acá a estudiar y a tener otro futuro a ver más allá” (Antonio, 11/11/19). U otros casos donde, aunque no haya esta negación, sí se parte desde el mismo punto de subvaloración de lo iletrado “Mi papá no tiene ni jardín, nada. Ni escuela, ni secundaria, nada. Pero sí tiene su mentalidad” (María, 20/12/19). Esto se asociaría además a liberarse frente al sufrimiento también en clave de género. Maribel cuenta por ejemplo cómo a su madre no se le permitió estudiar. “dice le decía ¿Por qué vas a estudiar? (...) Nosotros sufrimos, como mis hermanos ahora tienen profesiones, (...) pero ¿y nosotros que somos?” (Maribel, 11/01/20).

¿Y de dónde viene la motivación particular para este tipo de carreras productivas? Primero señalar que estudiar en el IESTPS no fue la primera opción de todos, para muchos esta fue la solución que encontraron ante la carencia de recursos monetarios o de parentesco que les faciliten llegar o permanecer en la universidad (cfr. Leinaweaver 2008). A pesar de ser motivo de orgullo local el IESTPS es visto como un peldaño menor frente a la educación universitaria. Se trataría de jóvenes que “no tienen los suficientes recursos y pues estudian, de alguna manera, en institutos (...) Y si no, por la capacidad mismo del estudiante, que a veces,

¹⁴ Al respecto es importante tomar en cuenta que “para la mayoría de los campesinos su creciente participación en actividades no-agropecuarias obedece a su crisis de reproducción y tales actividades sólo les permiten la sobrevivencia y por tanto no es una política de desarrollo. Sólo una minoría de campesinos, aquellos con suficiente acceso a recursos productivos, pueden a través de dichas actividades no agropecuarias lograr mejorar sus niveles y calidad de vida” (Kay 2007, 33).

los estudiantes no estamos capacitados a ese nivel de ingresar a la universidad.” (Jefe ODEL Sangarará¹⁵, 12/11/19)

Pero aún en estos casos, ¿frente a qué hace sentido estudiar una carrera productiva? Considero que esto tiene que ver con un sentido de adecuación a la propia realidad productiva y de potenciación futura de la misma. Así, muchos estudiantes buscan “mejorar” las mismas actividades que ya vienen realizando desde sus familias, o aprovechar mejor las oportunidades siconaturales como la disponibilidad de pastos, agua o de un entorno social y productivo. “[Mi papá] engordaba, todos, los 15 toros, siempre le ha gustado. Y también, cuando hizo casa, a quien le dejaba sus todos, era a mí, y por esa fecha me gustó la ganadería” (Luciano, 12/11/19). “Hay también granja de cuyes también está ahí en esas pampas¹⁶, aquí arriba también bastantes ahí están. Así haría yo también (...) más allacito tengo una chacra, y allá construir ya” (María 27/11/29). En esa línea también se asocia a una expectativa de solucionar problemas prácticos basados en experiencias reales suscitadas en esa experiencia: “lo he matado una vaca preñada y es por eso que dije ¿cómo no voy a poder superar si hay esa oportunidad para estudiar? ¿Por qué motivo ha muerto? Todo eso quería investigar” (Lizeth, 03/12/19). De ahí que se valore el énfasis práctico que tiene el IESTPS frente a otras instituciones “Por eso me vine [aquí] porque en Sicuani (en una de las sede de la UNSAAC¹⁷) es más que todo teóricamente así” (Jack, 03/12/19).

Todas estas cuestiones son parte de la configuración de expectativas de futuro. Estas giran en su mayoría en torno a hacer empresas privadas independientes¹⁸ de crianza de vacunos o cuyes, o a trabajar como inseminadores particulares (atendiendo a campesinos y/o a municipios, tanto de sus lugares de origen como otros cercanos), lo cual fue un tema recurrente en las entrevistas durante el trabajo de campo¹⁹. Mucho de esta aspiración se retroalimenta de un conjunto de factores que funcionan en simultáneo dentro del territorio: modelos individuales (familiares o conocidos que han tenido “éxito” como empresarios y

¹⁵ ODEL: Oficina Municipal de Desarrollo Económico Local.

¹⁶ Explanada en medio rural.

¹⁷ Universidad Nacional San Antonio de Abad del Cusco.

¹⁸ Durante un taller llevado a cabo con las y los estudiantes (8 de noviembre), de 14 estudiantes 11 fueron explícito en que su meta era trabajar de manera independiente, mientras los otros tres si bien no fueron explícitos, sólo concebían el trabajo dependiente como instrumental para el ahorro para otros fines de vida.

¹⁹ Algunos estudiantes, sobre todo pero no sólo varones, ven a sus provincias como un campo fértil de expansión de este oficio. Y en efecto, para el año 2012 el último Censo Agrario mostraba que en Accha y Omacha (Paruro) menos del 7% de productores inseminaba a sus vacunos como forma de mejoramiento genético, mientras que en Acomayo y Pomacanchi (Acomayo) tampoco superaban el 16% (INEI 2012)

como técnicos con los que algunos han tenido relaciones de padrinazgo incluso), lo inoculado durante capacitaciones, pasantías, o en el mismo instituto. No se trata sólo de una cuestión económica, sino que se experimenta de modo existencial, en la línea de lo explicado arriba. “Mi carrera está basado con mi objetivo y con mi vida personal, porque yo vivo la carrera, esta es mi pasión” (William, 12/11/19). Se trata entonces de hacer viable el permanecer en el territorio, de hacerse un lugar allí adecuándose, pero reactualizando las actividades agropecuarias en una línea que les permita valorarse a sí mismos en positivo.

Esta expectativa se articula además con otro elemento central de las trayectorias de vida de las y los jóvenes: las moralidades familiares. Es así que el sueño de tener una empresa puede ser también un medio de acumular dinero a ser destinado a un futuro de familia: construir casa, financiar el futuro de los hijos estudiando fuera, “más adelante, para que no estén como nosotros” (Miguel, 11/01/20), o a veces incluso asegurar el futuro de los ascendentes. El marco de formación de estas expectativas son las relaciones familiares que posibilitan estas experiencias. Desde el apoyo material (donación de terrenos, apoyo con las labores de cuidado) hasta el moral (la insistencia en que se estudie por ejemplo). Una manifestación de esto es la motivación a contribuir a la familia desde la nueva formación técnica: “le dije a mi papá “¿por qué no al otro año comprar algo más grande? [en toros de engorde]” (...) Porque con mi apoyo de que yo les voy a enseñar cómo poner inyecciones y más empeñosos van a ponerse” (Jack, 03/12/19).

Finalmente, notar que estas expectativas empresariales son informadas por una noción de contexto. Como se vio, dialogan con la experiencia productiva previa de las actividades ya en marcha, con una lectura de las condiciones socio-ambientales accesibles y con un contexto real de sus procesos de vaivén. Hay, por ende, la conciencia de que hay diversas opciones, si bien siempre cuesta arriba, y que estas implican una movilidad espacial. Todos estos factores son relevantes pues finalmente las expectativas concretas tienen que ver con las adaptaciones posibles de actividades tecnificadas en unidades productivas campesinas más complejas²⁰. En esa línea, queda claro cómo el instituto puede adquirir sentido básicamente como una fase, no

²⁰ Juan, uno de los estudiantes, es un buen ejemplo de cómo esto se concatena. Él quiere hacer un establo “bien tecnificado”, sea en su comunidad o en la de su pareja (cada una con sus respectivas ventajas ambientales, comparativas). Pero primero piensa construir un establo de madera, y si le va bien, ya invertiría en construirlo con cemento. Su expectativa es que el establo le permita generar leche para la venta pero también para el autoconsumo. Todo esto previamente habiendo viajado tanto él como su pareja a la mina para trabajar y ahorrar. A fin de cuentas, se trata de una construcción contemporánea y en vaivén de unidades domésticas co-determinadas (Golte y De la Cadena 1986).

sólo en el marco de las expectativas y trayectorias experimentadas, sino, sobre todo, en la experiencia este entorno múltiple y transterritorial que les ha tocado vivir.

2. El IESTPS como escenario

2.1. Proceso y sentido histórico

El IESTP se inserta en este paisaje del desarrollo a través de múltiples determinaciones. Mencionaré sólo unas cuantas por motivos de espacio. En primer lugar, el IESTP fue creado en 1989 (Resolución Directoral N°821-28-ED) a través del impulso de algunos agentes políticos del distrito. Su principal promotor, Amador Vilca, fue uno de los primeros comuneros de Sangarará en tener educación universitaria (estudió comunicación en la UNSAAC), posteriormente sería alcalde distrital (1989) con el partido Izquierda Unida. Inspirado en otros institutos como el Tupac Amaru de Cusco, y consciente de lo difícil que sería la creación de una universidad en su distrito, articuló el esfuerzo y expectativa de otros comuneros acomayinos para impulsar la creación de un instituto. Luego de una larga negociación con otros distritos finalmente se decidió que este se edificara en la pampa (planicie) de la comunidad de Sangarará donde distintas familias de la comunidad donaron parte de sus terrenos para poder habilitar un área de 50 hectáreas. En la narrativa de Amador Vilca distintos sentidos modernizadores se articulaban en el proceso de creación del instituto, el principal tenía que ver con un mejoramiento de la calidad de vida del campesinado leído a contraluz de la memoria de opresión gamonal, la cual se expresaba a través de un ejercicio de exclusión del consumo determinados bienes: por ejemplo, la leche que sólo era bebida por los gamonales, frente a lo que indicaba que ahora los campesinos pueden producir, beber “y hasta” pueden comercializar su propia leche²¹. En ese sentido es plausible leer al IESTP desde sus inicios como producto de un impulso modernizador campesino, es decir, desde abajo.

Distintos procesos irían e influyendo en el instituto y moldeándolo. El rol de la cooperación internacional es uno de ellos. Según su director algunas ONGs que trabajaron en la zona donaron camélidos, vacunos y cuyes. Sin embargo, más fuerte habría sido el rol del Estado en su regulación constante y en el financiamiento público permanente que otorga a la institución. El proceso de Licenciamiento establecido por la Ley N° 30512 Ley de Institutos y Escuelas de

²¹ ¿Se puede ver, a través de la valoración de un producto específico, cómo se hilvana una memoria política que expresa la barrera étnica que se busca trascender? Vilca habla de la leche como un bien hacendado que ahora es campesino, mientras que Maribel, al hablar de los ganaderos de éxito: “Sus hijos estudian, están en la universidad, trabajan (...) se compran leche y con eso sustentan a la familia” (Maribel, 11/01/20).

Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, y su reglamento (Decreto Supremo N° 010-2017-MINEDU), establecen requisitos de gestión institucional, gestión académica, infraestructura física y equipamientos, disponibilidad docente, y previsión económica y financiera para los IES. En un documento de diagnóstico (MINEDU 2019b) se evalúa cuán adecuados están, sobre esta base, los distintos IES de la región Cusco a estos requisitos. Dos cuestiones aquí brevísimamente delineadas: en dicho documento, el contexto de los IES es caracterizado de manera meramente económica y empresarial, contexto que es incorporado en la evaluación de cumplimiento de los requisitos de licenciamiento. Este norte es opaco frente a todo lo que escape a esto, como por ejemplo la diversidad y conflicto cultural. En segundo lugar, la matriz de cumplimiento de requisitos establece indicadores de cumplimientos formales (el IESTPS cumple sólo con el 53% de los requisitos) que son ajenos a la dimensión humana del funcionamiento de la institución²². Esto se evidenciará más adelante en los problemas que enfrentan los estudiantes ante estas exigencias ciegas de cumplimiento.

2.2. Aspectos formales del funcionamiento del instituto

A continuación, presentaré los términos generales de funcionamiento de la institución. El IESTPS es dirigido por un cuerpo administrativo (Director General, Jefa de la Unidad Administrativa, Secretaria, Jefe de la Unidad Académica y Jefe del Área de Producción) que es conformado por docentes de la institución. Entre ellos asumen labores administrativas (trámites estudiantiles, cuestiones presupuestarias, inventariado y adquisición de equipos) tanto como pedagógicas (diseño curricular, monitoreo de clases, coordinación de las capacitaciones, actualización de contenidos).

El IESTS se fundó con una sola carrera técnica: Producción Agropecuaria (PA), sin embargo, hace cuatro años se creó la carrera de Construcción Civil. Según el Jefe de la Unidad Académica hay 80 postulaciones por año, de los que ingresan alrededor de 47-48 personas. El aula con el que trabajé en PA contaba con 33 alumnos, lo que le daría más peso frente a civil, como se ha podido ver también en la descripción que se acaba de hacer.

Asimismo, el IESTPS es una unidad productiva agropecuaria en sí misma (lo que de por sí da mayor peso a la carrera de PA dentro de su funcionamiento). Sus labores productivas son

²² En concordancia con la normativa relevante revisada en la Introducción.

asumidas por los docentes de diferentes cursos, por el Jefe del Área de producción, y por personal técnico y de servicio que se encarga del cuidado y manejo director del ganado, de los equipos y del mantenimiento de las instalaciones del IESTPS. Como se mencionó, el IESTPS cuenta con reconocimiento por parte de muchos estudiantes por el énfasis práctico de su formación. Así, dentro de sus 50 hectáreas se cuenta con establos de vacunos y ovinos, galpones de cuyes y de pollos (aunque este está fuera del campus y funciona en un espacio prestado por un estudiante de segundo semestre), porquerizos, y amplias áreas de pastoreo y sembrío. Estos espacios productivos permiten que los ingresos del instituto provengan no sólo de las matrículas o del financiamiento estatal, sino también de su participación en los mercados agropecuarios locales. Así, se vende leche en las plantas procesadoras de Ttío y de Pomacanchi; ovinos, vacunos y cuyes en las ferias; y productos agrícolas en el mercado de Sangará o a compradores individuales. Esto es interpretado por el Director, entre otros docentes, como parte de la precariedad en la que viven “Acá el estado no nos da para estas cosas entonces se solventa la misma institución” (Director Gilberto, 06/11/19).

Finalmente, en cuanto a la elaboración de los syllabus, esta responde sólo en parte a una “práctica letrada” coherente y preexistente a la realidad a la que se pretende aplicar (cfr. Escobar 1996, 166-171). Indica el Jefe de la Unidad Académica que si bien toman como referencia el Curricular Nacional, a partir de lo cual el IESTPS elabora la Programación Curricular y cada docente elabora un Syllabus para su curso. Esta elaboración por parte de los docentes toma como insumos su experiencia propia, así como otras cosas que pueda encontrar investigando y en internet. “Quizás alimentar o recoger algo también para poder elaborar, de acuerdo a la zona también” (Docente Felipe, 11/11/19). Es entonces muy difícil decir que se trata de un canon estructurado. Hay más bien espacio para dosis de discrecionalidad, contingencia, y adecuación a la lectura de la realidad productiva. El conocimiento experto en el que se forman los estudiantes depende mucho de lo que el docente logra articular en este contexto. Más aún, tomando en cuenta que, según este mismo docente, los docentes están formados en sus carreras, pero con poco entrenamiento metodológico. Asimismo, se pudo ver algunos espacios de diseño curricular donde participaban “los conocedores del mercado laboral”, como son empresarios locales o funcionarios (ingenieros o técnicos) de municipalidades cercanas.

Finalmente, sobre el proceso de obtención del título de técnico-profesional. Para las y los estudiantes del Programa de Producción Agropecuaria hay una serie de requisitos a cumplir.

No sólo están los cursos distribuidos en seis semestres (3 años), sino que también durante ese periodo realizan Prácticas Modulares a partir de las cuales se certifica (vía títulos intermedios) su dominio teórico-práctico de temas específicos: Producción de cultivos, Producción de animales menores, Protección agropecuaria, Producción plantas en vivero y Producción de animales mayores. Según un docente la idea es que salgan “empapelados” (Docente Frank, Clase 27/11/19). Estas prácticas son realizadas en las instalaciones del IESTPS, a excepción de Producción plantas en vivero el cual se realiza en municipalidades, empresas o en sus mismas comunidades. Asimismo éstas prácticas son monitoreadas por los docentes encargados aunque en algunos casos el monitoreo efectivo lo realiza el técnico-cuidante.

El requisito principal para obtener la Titulación es “La elaboración y desarrollo de un proyecto productivo o de servicios relacionados con los programas de estudio y que propicie el desarrollo de su institución, localidad, región o país” (IESTPS 2019, 40). En tanto que elaboran un expediente técnico (planificación) y un informe, se evalúan las competencias teóricas. En tanto que implica la obtención o construcción de un bien tangible o la implementación de un proyecto, se evalúan las competencias prácticas. Aunque en la práctica se trata de una manera en el que los estudiantes “dejan” algo al instituto: vacunos mejorados, establos, potreros, etc. Durante las prácticas como durante el proyecto final, hay una colaboración entre estudiantes y el IESTPS: el Instituto pone dinero, “oficialidad” y la supervisión de un docente; alumnos ponen dinero, mano de obra, tiempo, diseño, etc.

2.3. Sujetos docentes

Entre los docentes de Producción Agropecuaria se pueden destacar algunas características en común y ensayar una breve tipología. Todos son egresados de universidades en carreras como zootecnia, veterinaria, o agronomía. Sólo un docente es de Sangarará, todos los demás provienen de alguna región del sur andino (Cusco o Puno en su mayoría). Sólo hay una docente mujer. Todos experimentan algún grado de precariedad laboral, por lo que cuentan con fuentes de ingreso monetario paralelo, sobre todo negocios agropecuarios particulares.

Se puede distinguir dos tipos de docente, los de trayectoria más antigua y los más jóvenes. Entre los primeros (50 a 60 años de edad) se encuentran los dos únicos docentes nombrados (Gilberto y Arturo). Además de tener la trayectoria más larga dentro del IESTP, uno es director y el otro lo fue y ahora es Jefe del Área de Producción. Ambos son puneños y

quechuas: uno vive aún en su natal Azángaro²³ (Puno), el otro se mudó a Cusco, al Valle Sagrado. Otro docente antiguo en el IESTPS es Hermilio (el que vive en Sangarará), y uno contratado recientemente es Felipe (originario de Paucartambo, Cusco), Jefe de la Unidad Académica. Los tres primeros son parte de una generación pionera de técnicos y promotores de campo que participaron de los primeros procesos de modernización en los Andes post-reforma agraria, caminantes que iban de comunidad en comunidad a brindar asistencia técnica agropecuaria. Felipe es sólo parcialmente parte de esta generación, es más joven, pero tienen igualmente una amplia experiencia de trabajador de campo entre ONG, entidades estatales e incluso escuelas públicas.

El segundo grupo son los docentes más jóvenes (entre 30 y 40 años de edad). Todos son contratados y son los que más declaran sentir incertidumbre sobre si los “rotarán” pronto. La mayoría vienen de infancias campesinas y algunos con posterior experiencia en el comercio particular o familiar (formal, ambulatorio o de contrabando). No todos son quechuas, algunos son de origen aymara (Frank, Antolín), otros declaran haberse desvinculado de sus orígenes campesinos de manera muy temprana (Hernán, Walter). La mayoría tiene experiencia básicamente como docentes (escolares e incluso como universitarios) antes que, como promotores de desarrollo, pero siempre en condiciones de precariedad.

No se encontró un patrón ideológico distinguible entre ambos tipos de docentes. Por ejemplo, el reconocimiento de la diversidad cultural ha sido expresado y defendido en clases y en otros espacios pedagógicos tanto por docentes jóvenes como por otros más antiguos²⁴. Y viceversa, la negación de esta diversidad ha sido encontrada en ambos tipos de docentes. Considero que estas no deberían ser leídas como las posiciones de abanderados militantes, sino como las de sujetos parcialmente conscientes de las constricciones que sobre ellos acaecen e intentado explorar posibilidades dentro de esos marcos.

²³ Los docentes nombrados se encuentran en menor grado de precariedad laboral pero aun así esto les afecta. No sólo por la necesidad de complementar sus ingresos con actividades empresariales paralelas, sino también por las mismas condiciones laborales precarias y el vivir lejos de sus viviendas. Por ejemplo, Arturo cuenta cómo casi pone en riesgo su propia contratación al intentar buscar una plaza de docente en el instituto técnico de Azángaro.

²⁴ Aunque con distintos énfasis en cuanto al grado de autoritarismo ya que en los antiguos hay más énfasis en remarcar su autoridad.

2.4. Apuntes etnográficos sobre las relaciones sociales al interior del instituto

Hemos visto cuáles son los términos formales del funcionamiento del instituto, además de haber intentado caracterizar a sus protagonistas en tanto sujetos sociales, de manera que se pueda tener un primer esbozo del escenario donde suceden las interacciones sociales, la impartición del conocimiento y el despliegue del conocimiento experto. A continuación, algunas breves cuestiones al respecto.

Dinámicas de precariedad y una autoridad pedagógica que no es total

Como se ha ido mostrando, tanto desde los estudiantes como desde los docentes, la precariedad es parte de las dinámicas del IESTPS²⁵. Una de las principales maneras en que esto suele ser experimentado dentro de la institución es como carencia frente a modelos ideales y como las dificultades prácticas que derivan de la persecución de dicho ideal. Esto se expresa con claridad en relación a la infraestructura. Tanto docentes como estudiantes perciben las instalaciones físicas del IESTPS como “poco avanzadas” y lejos de estar “completas”, lo cual adquiere mayor sentido frente al cumplimiento de estándares estatales (como el proceso de Licenciamiento) o frente a modelos comparativos (las empresas agropecuarias en Arequipa o Puno, por ejemplo). Se ahondará en esto en el próximo capítulo.

Otro lugar donde esto se puede observar es en las dinámicas del proceso de obtención del título. Como indica el Jefe de la Unidad Académica quien las supervisa, esta no se da como debería (de acuerdo al reglamento). Algunos estudiantes a veces simplemente compran los certificados de haber hecho las prácticas sin haber hecho reamente nada. Desde la perspectiva de algunos estudiantes, el problema más bien reside en que a pesar de hacer efectivamente las prácticas, no reciben los certificados o los reciben mal hechos y en el instituto no se los reconocen. Lo que es claro para docentes como para estudiantes, es que estos últimos dependen de amistades o contactos para poder acceder a ellas en Municipios. De modo que tanto las exigencias en tiempo y dedicación de los trabajos, como de sus contactos, chocan a veces con las del instituto.

De igual forma, sea por sus carencias o porque ninguna institución educativa llega a totalizar la experiencia formativa de sus estudiantes, el rol formativo del IESTPS se vuelve relativo. En primer lugar, notar que en el paisaje de desarrollo en el que se mueven, hay una oferta muy

²⁵ Siempre debe tenerse en mente no sólo la pobreza monetaria, sino la desigualdad en el acceso a calidad educativa en la que la escuela rural ocupa los últimos peldaños. Ver por ejemplo Cuenca y Urrutia (2019).

diversa de capacitaciones en diversidad de temas (sanidad, follajes, crianza de cuyes, etc.). Desde los procesos impulsados por ONG locales y municipalidades distritales, hasta cursos en Lima y Arequipa para los cuales los estudiantes ahorran dinero y viajan, sin contar la experiencia laboral como aprendizaje de la que ya se ha hablado líneas arriba. Esto lleva a que la valoración del instituto sea menor, “acá también me han enseñado, pero más he aprendido en el lado de capacitaciones” (William, 12/11/19), sobre todo cuando se trata de grandes lugares mucho más “modernizados” como la Universidad Agraria La Molina en Lima²⁶. O cuando se dan casos en que traen conocimientos que son nuevos para los mismos docentes.

Por otro lado, la relación entre estudiantes y docentes oscila entre la confianza y la desconfianza, y entre el respeto y la falta del mismo. Hay docentes como Frank o Felipe, quienes han establecido relaciones de mayor confianza y respeto con los estudiantes, mientras que otros parecen más bien asumirlos como adversarios como Hermilio o Hernán. Esto a la par de que cada uno afirma distintos grados de jerarquía frente a sus estudiantes. Asimismo, esto se expresa en distintos ámbitos de la vida cotidiana institucional. Por ejemplo, se habló de la escasez de presupuesto del IESTPS y de cómo genera la idea de que es necesario que “todos pongan algo”. Esta moralidad de contribución al instituto se expresa por un lado en estudiantes que contribuyen al mismo con su trabajo no remunerada (por ejemplo esquilando ovejas a modo de práctica, cuya lana luego será vendida por los docentes quienes destinarán las ganancias al presupuesto del instituto) entre otras cosas. Por otro lado, varios docentes dan cuenta de cómo tienen que “poner de la suya” para financiar las actividades prácticas durante clases.

El funcionamiento de estos arreglos no es ajeno a tensiones y desconfianzas. Particularmente aleccionador al respecto me pareció la experiencia de uno de los grupos de estudiantes cuyo trabajo final para la titulación consistía en la construcción de un potrero. Este grupo enfrentaba el dilema de no ser atendidos por el docente que debía asesorarlos (ante la ausencia del docente que en principio era su tutor y que se sospechaba que este estaba ausente por motivos laborales), al tiempo que se iban dando cuenta de que no contaban ni con el dinero ni con la fuerza de trabajo necesaria para construir el potrero en cuestión. Acompañé a este grupo durante el par de semanas que estuvieron persiguiendo al docente de reemplazo, mientras experimentaban la incertidumbre, la molestia, evaluaban alternativas y

²⁶ Aunque es importante señalar que esta experiencia de viajes para capacitación es más patrimonio, aunque no por completo, de hombres que de mujeres (por una cuestión de que las dejan viajar menos).

generaban/expresaban resentimiento hacia él y hacia la institución. Luego de tensas negociaciones, finalmente llegaron a un acuerdo con el supervisor, el cual aceptaron rápidamente como forma de finalizar la tensa experiencia que habían vivido. Me parece que es en situaciones como esta donde se expresa con más claridad cómo es que la relación con los docentes, con los esquemas formales de la institución, pero también con los imperativos morales de la misma, establecen un escenario que las y los estudiantes deben enfrentar día con día y que es uno de los escenarios donde finalmente se relacionan de manera efectiva con la formación desarrollista (y con sus representantes).

La práctica, la teoría y la realidad productiva

Como se mencionó líneas arriba, hay una apreciación de parte de estudiantes y docentes del potencial práctico de la enseñanza en el IESTPS. Asimismo, se pudo ver cómo cada docente trata, según su propio criterio, de promover la práctica: desde el aprovechamiento de las instalaciones del instituto para las prácticas agrícolas y pecuarias, hasta el intento de recoger la experiencia práctica de los estudiantes (su especialización/experiencia como productores), pasando por pasantías a empresas agropecuarias “modernas” o ejercicios dinámicos, entre otros. Considero que este espacio práctico brinda un canal para tratar de responder a las necesidades derivadas de los escenarios productivos en los que se insertan.

Por un lado, esto se evidencia en la forma en que los docentes conciben la adecuación productiva. Por ejemplo, el Director afirma que “la base creó de estos pueblos es la agricultura y la ganadería, entonces en ese sentido los programas de producción agropecuaria están muy relacionados a dichos campos” (Director Gilberto, 06/11/19). El Jefe de la Unidad Académica por su parte, entiende que esta puede ser fuente de conocimiento, el cual a su vez se reinvierte en la elaboración de las clases: “puedes adecuarlo a tu zona, adecuarlo a tu parecer (...) porque muchas cosas no están escritas en los libros. Hay experiencias que uno mismo se ha ingeniado, tratando de investigar o ir más allá también” (Docente Felipe, 11/11/19).

Las y los estudiantes por su parte presentan preocupaciones coincidentes, conducentes a la resolución de problemas prácticos. “Cuando vas a salir al campo, el conocimiento casi no va a hacer leer libro a la vaca. Tienes que llevar tratamientos y eso (...) ya sabes cuando has hecho tus prácticas (Lizeth, 03/12/19) “A veces el feto no sale tal como dice la teoría. Tú mismo tienes que adecuarlo a eso” (William, 09/12/19). Esto se asocia a la identificación de los

momentos prácticos como aquellos donde más se aprende. “Lo que me gusta es las practicas, porque en las practicas es lo que más aprendo yo” (Yesenia, 11/12/19).

¿Y qué sucede en cuanto a la cuestión teórica (contenidos letrados y formas de razonamiento basados en ellos)? Se pudo identificar de manera general que frente a esto hay una respuesta ambivalente de parte de las y los estudiantes. Las pocas capacidades de lectoescritura formal del estudiantado se hicieron presentes durante la observación de clases²⁷. Como contraparte, la mayoría de estudiantes expresaba, incluso en los ejercicios más dinámicos, dificultades para aprender y utilizar los conceptos teóricos para leer su realidad productiva a través de ellos: tipos de enfermedades, lógicas de prevención, identificación de medicamentos pertinentes, entre otras. Como se pudo presenciar, ellas y ellos experimentaban nerviosismo y stress incluso en una de las clases donde se ha logrado mayor confianza con el docente (Frank). Una estudiante me decía sobre dicha clase: “Y después de terminar todo eso [la dinámica de la clase], todo lo que me ha preguntado me viene a mi cabeza” (María, 20/12/19). Otra indicaba “De que sabemos, sabemos, solo 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” (Yesenia, 11/12/19). Es decir, que no es que no tengan experiencia y conocimiento práctico a los cuales remitirse, sino que hay una dificultad en el marco de los formatos técnicos de conceptualización del mundo en los que se basa el IESTPS. ¿Cuál es el grado de alcance de esta dificultad? No se pudo medir con precisión, sin embargo, mi impresión fue que esto afectaba a la mayoría, aunque de forma diferenciada: según el dominio que tuviesen de lectoescritura formal y de otras habilidades asociadas a desempeños burocráticos, como la ofimática. Esto se puso de manifiesto por ejemplo durante los ejercicios de computación que tuve la oportunidad de impartir, donde estudiantes cuyos padres venían de experiencias de oficina (asistentes o incluso funcionarios) tenían mayores facilidades frente a sus compañeras y compañeros. Esta afectación diferenciada remite directamente al tratamiento de la diversidad cultural y de la asociada desigualdad en las experiencias con los esquemas formativos formales.

²⁷ Los docentes mostraban preocupación ante esto, a veces sólo preocupación, otras veces con algo de desprecio solapado “los alumnos no saben ni multiplicar” me indicaba un docente en una conversación informal. Con todo, esto debe ser siempre leído a contraluz del precario sistema de educación formal rural.

El tratamiento de la diversidad y conflicto cultural

Si bien el tema se profundizará en el próximo capítulo, por ahora sólo dos cosas que anotar sobre cómo desde el IESTPS se responde a la diversidad cultural. Por un lado, se puede decir que esta es una cuestión cotidiana y normalizada. Ejemplos de esto son el uso cotidiano del quechua por parte de las y los estudiantes, y de algunos docentes²⁸, durante los momentos informales del día o el uso de formas rituales durante las prácticas productivas (provisión por parte del instituto de chicha y compartir de la misma entre docentes y estudiantes) o formales (*ch'allado*²⁹ de la carreta (bien productivo) entregada al instituto por parte de las y los estudiantes como parte de su trabajo de titulación), entre otras cosas.

El segundo aspecto es que, a pesar de la normalidad con la que suceden estas cosas, no desaparecen las lógicas jerárquicas de tratamiento de esta diversidad. Por ejemplo, el problema de la diglosia es muy ilustrativo al respecto. Las clases y los materiales de enseñanza (incluidos los folletos de empresas agropecuarias que a veces traen los docentes) son principalmente en castellano, aunque algunos docentes que saben quechua lo usan de cuando en vez en algunas clases a modo de comentarios informales. Esto de por sí ya da cuenta del carácter no formal del quechua. Pero incluso, para quienes tienen como lengua materna al quechua (la gran mayoría como se mencionó), esto refuerza las dificultades de comprensión del lenguaje teórico que fueron anotadas líneas arriba. Más aún, frente a la pregunta por si sería mejor que las clases fueran en quechua la mayoría consideró que así aprenderían mejor.

¿Cómo reaccionan los docentes? Si bien en pocas ocasiones, sí se han registrado casos de censura: “mi compañero ha hablado en quechua y cómo lo ha mirado el ingeniero (...) Le dijo a mi compañero “¿qué estás diciendo?”” (Lizeth, 06/12/19). La ausencia de censura a su vez no elimina el tratamiento jerárquico. Así, el Jefe de la Unidad Académica reconoce que el “reforzamiento” en quechua ayuda al aprendizaje, sin embargo, expresa posiciones de discriminación, no hacia el quechua sino hacia el castellano andino “[el estudiante] habla en castellano, pero no el verdadero castellano (...) El barbarismo o mote que decimos nosotros.” (Docente Felipe, 09/12/19). Para él, la causa de esto está en la enseñanza del quechua trivocálico el cual no habilitaría a los estudiantes a hablar “bien” el castellano, subordinando

²⁸ Entre los estudiantes está la excepción por ejemplo de los dos hermanos comerciantes ya mencionados. Los docentes que usan el quechua de forma más cotidiana son Felipe y Hermiliano.

²⁹ Práctica ritual consistente en arrojar licor hacia un objeto para sacralizarlo.

así esta enseñanza al valor de un habla en “castellano estándar”. Algunos estudiantes por su parte, incorporan esta forma de acercarse a la diversidad reconociéndose, y por ende minusvalorándose, como hablantes de un quechua “mezclado”.

Tanto docentes y estudiantes parecen estar de acuerdo en que el valor de cada lengua depende del contexto. Así, en el campo sería necesario hablar quechua, sobre todo al pensarse como comerciantes y capacitadores en comunidades que deben hacerse entender por los capacitados o futuros clientes. Uno de los estudiantes cuenta cómo sus hermanos lo usan en este contexto, “como están en el negocio del ganado paran yendo a las comunidades. Gente que te habla en quechua le tienes que responder en quechua” (Hugo, 15/01/19) Mientras que en los trabajos de “afuera”, en Arequipa, Cusco, Lima, se habla castellano, y en tanto que una de las funciones del Instituto finalmente es prepararlos para ese mundo externo imaginado³⁰, la formación en castellano se hace necesaria. En base a su experiencia en el mundo campesino, el mismo docente Felipe decía “Tienen razón los campesinos. Oiga, yo voy a ir a SUNAT, a SUNARP, y mi lengua nadie me va a entender” (09/12/19)³¹.

Experiencia formativa diferenciada por género

Dentro del aula de esta clase, y al parecer en el IESTPS general, se evidencia un conflicto (silencioso) de género. Este conflicto se expresa en la forma de una experiencia formativa diferenciada basada en las desventajas que experimentan las mujeres en el aula. Las mujeres son las únicas que llevan consigo a sus hijas e hijos a clase (de entre 2 y 5 años) y deben estar atendiéndoles aparte de controlándoles porque la cantidad de bulla que hacen molesta a sus compañeros y docentes. Como se vio previamente ellas son minoría en la clase (7 de 33)³² pero es sólo uno el varón que trae a su hijo a clases y eso es porque su pareja también es parte del aula³³. Esto obviamente genera una dificultad para las mujeres por esta desigual distribución de tareas de cuidado. Esto no sólo les resta tiempo de concentración efectiva, además las vuelve el centro de las quejas de algunos de sus compañeros molestos por la bulla que hacen los menores. En una de las clases (20 de noviembre) ante el incontrolable llanto de

³⁰ “Imaginado” en el sentido revisado en el capítulo 1.

³¹ La SUNAT (Superintendencia Nacional de Aduanas y de Administración Tributaria) y la SUNARP (Superintendencia Nacional de los Registros Públicos) son instituciones donde es común hacer trámites para la actividad comercial.

³² Una ex alumna que egresó el 2013 indicó que en su salón sólo eran 4 mujeres. Al parecer es una tendencia constante.

³³ Varios de los estudiantes varones son también padres de familia, pero no asumen la doble labor de estudiar y a la vez cuidarles. “Casi la mayoría de mis compañeros (...) tienen sus hijitos ya, no lo traen. Claro, las mujeres sí traemos también, siempre tienen que estar con nosotros también” (María, 27/11/19)

uno de los hijos los varones empezaron a reclamar y hacerle shh shh, “esos niños hay que llevarlos al Wawawasi [guardería] ah, mucha vaina ya”, cuando el profe les pidió a los alumnos callar, se oyó. “La chumbivilcana pe inge”, en referencia específica a una de las compañeras. Conversando con ella luego, expresó: “Mis compañeros más que todo se molestan, aburridos son (...) Cuando pasa eso yo me quedo triste, así, normalmente también. No le hago caso también”.

Los docentes por su parte se muestran bastante comprensivos de esta cuestión, no es por ahí que refuerzan las desventajas de las mujeres, sino más bien a través de otras vías. Una de ellas fue por ejemplo durante la clase del docente Arturo en la que se estaba tratado un problema entre alumnos sobre manejo de dinero de una colecta que habían realizado, lo cual el docente transformó en un problema de género: “las mujercitas van a decir siempre que hay que poner algo (...) pedir la tolerancia de las señoritas (...) ambos tenemos que poner de nuestra parte (...) las señoritas siempre son muy sensibles” (03/12/19). De igual forma se pudo presenciar tratos machistas por parte de los docentes, bromas sexuales a sus estudiantes como “has sazonado bien [la comida], entonces otras cosas también harás bien”³⁴.

Finalmente, esto no excluye que algunas estudiantes desplieguen formas de liderazgo, como se vio en el caso de Janeth, Yesenia y Lizeth. Las tres experimentan conflictos con sus compañeros en el proceso de defender sus posiciones, pero a la vez niegan que exista machismo en el aula, por lo menos no como antes. Este tema se profundizará en el próximo capítulo. Por ejemplo, las dos primeras estuvieron entre las principales impulsoras de sus respectivos grupos para el Trabajo de Titulación. Yesenia por ejemplo empujaba a que el grupo de la carreta entregara un trabajo de calidad, cuidando que la carreta estuviera bien presentada y en buen estado, no “así nomás”, a pesar de la incomodidad de algunos de sus compañeros varones, además de intermediar ante las autoridades del IESTPS. El liderazgo de otra de ellas, Janeth, era particular, porque en términos de racialización, es más “blanca” y letrada (se ha hecho referencia a ella), lo que le permitía un empoderamiento sobre su sexualidad y su cuerpo (coqueteos a sus compañeros, libertad para enunciar explícitamente sus límites: “hasta ahí nomás, contigo sí contigo no”) y hasta incluso molestar a dos de sus

³⁴ De igual forma, en el contexto de Sangarará pude observar dinámicas similares, donde incluso cuando las mujeres ostentaban puestos de autoridad comunal recibían ese tipo de tratos. A una de ellas, durante una visita oficial del ministro de agricultura para la inauguración de un reservorio, y mientras ella asumía el doble rol de encargarse de las relaciones oficiales y monitorear la cocina (hecha por mujeres), algunas otras autoridades varones le coqueteaban.

compañeros que paraban juntos acusándolos de gay. Es decir que pudo desarrollar su forma de superar sus predicamentos de género siendo “menos india” (cfr. De la Cadena 1991) pero también insertándose con éxito en las arenas planteadas por las tramas de masculinidad presentes en su aula. Esto revela las formas complejas que adquiere el conflicto silenciado de género en el escenario explorado.

...

Este intento de caracterización de las dinámicas socioculturales y pedagógicas del IESTPS servirá para caracterizarlo como escenario y para, a contraluz, poder contextualizar mejor el despliegue del paquete formativo experto. Este último será presentado a continuación.

3. Saberes expertos y rutas de desarrollo

En este apartado revisaré dos cuestiones. En primer lugar, las rutas concretas de desarrollo más valoradas dentro del instituto (es decir, tanto por los estudiantes como los docentes). En segundo lugar, intentaré caracterizar el tipo de conocimiento técnico productivo que se despliega al interior del escenario del IESTPS.

3.1. Rutas concretas de producción agropecuaria

El paquete formativo de actividades agrícolas del IESTPS, aparte de la preparación para cultivos que ya se encuentran previamente en la cartera de actividades campesinas (papa, cebolla, habas, etc.), comprende cultivos agroindustriales (frutas producidas en selva y ceja de selva (manzana, papaya, por ejemplo) y floricultura. Asimismo, en esta formación se integran también conocimientos agroecológicos como la producción de biol y de hummus para potenciar los cultivos.

Sin embargo, y como ya se ha señalado, lo pecuario es preferido frente al agro, el cual es fuertemente desvalorado. Así, es relativo consenso entre las y los estudiantes que el paquete formativo agrícola del IESTPS no representa “nada nuevo” con respecto de lo que ya aprendieron en su experiencia campesina³⁵. “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” (Jack, 03/12/19). Otro indicaba sobre sus padres que: “[paran] trabajando chacra y

³⁵ Algunos de los límites con respecto de la exploración de este tema en particular son los siguientes: 1) al no conocerse las tradiciones específicas productivas de cada zona de la que provienen las y los estudiantes, es difícil calibrar cuánto esta preferencia de lo ganadero por sobre el agro funciona en bloque o tiene particularidades de acuerdo a productos específicos, y 2) durante el trabajo de campo no se pudo presenciar clases sobre temas agrícolas, lo que hubiera significado un rico espacio etnográfico.

trabajan chacra en harta cantidad todavía y ni si quiera venden” (Antonio, 11/11/19). Lo agrícola se valora cuando se trata de cultivos que sirven para conseguir trabajos en zonas de migración: “Prácticamente estamos aprendiendo todo el cultivo de la sierra, nomás. Mejor sería el cultivo de la costa y de la sierra también aprender ¿no?” (William, 09/12/19). En esa línea, el docente Frank me comentaba que lo que tiene sentido es darles a los estudiantes algo nuevo que les sirva, no algo que ya conozcan, para que así valga la pena el que asistan a estudiar a un instituto técnico (Conversación 11/11/19). Es decir, una suerte de don cuyo valor está en darles nuevas oportunidades. La lógica común es clara, ¿para qué invertir tiempo y dinero en algo que se podría aprender en casa?³⁶

La mayor valoración de los conocimientos técnicos ganaderos por sobre los agrícolas (es decir, la disposición a invertir tiempo de trabajo y energía en su aprendizaje) sigue un criterio de rentabilidad. Como indica el Jefe de la Oficina de Desarrollo Local de la Municipaidad de Sangarará (ODEL), antes la ganadería era complementaria a la agricultura, pero ahora ganadería y sobre todo ganados mejorados son los que mandan, aunque los criollos requirieran menos esfuerzos. “[Los vacunos criollos] no necesitaban mucho cuidado (...) [pero] hoy en día ese cambio que se ha generado ¿no? han visto la economía, en el ganado mejorado, es más, más rentable” (Jefe ODEL, 12/11/19). De ahí que estos conocimientos sean más valorados en tanto nuevos con respecto de lo que ya aprendieron en sus hogares. Uno de los docentes me explicaba que esto estaría influido por el hecho de que, al participar de la actividad ganadera, los jóvenes ven el dinero acumulado en grandes cantidades, lo que contrasta con la actividad agrícola. En esta el dinero no entraría tan de golpe por más que en el acumulado anual se puedan ganar cantidades similares (Conversación Walter, docente, 21/11/19). Más allá del contraste contable efectivo de esta supuesta mayor rentabilidad, lo que queda claro es que esta actividad permite experimentar un grado de emoción y de goce que la actividad agrícola no permitiría. Lo que concuerda por ejemplo con el lugar central que tienen los vacunos en las ferias agropecuarias.

Entre las actividades pecuarias destacan las que son consideradas como más rentables: el engorde y compra-venta de toros y la crianza de cuyes. “Más hay en ganadería y cuyería es

³⁶ Es interesante el contraste con García (2004) quien relata cómo cuando algunos promotores de IEB llegaban a comunidades cusqueñas presentándola como una forma de fortalecer la cultura quechua, los comuneros respondían que su cultura ya estaba fuerte, por lo que no era necesario que sus hijos recibieran dicho tipo de educación.

más platita, más economía” (Maribel, 11/01/20). El engorde de toros es más mencionado por hombres que por mujeres, por razones que se verán en el próximo capítulo. Entre los estudiantes entrevistados, el rango de todos en engorde en stock va entre las 3 y 8 cabezas. Actividades claves para la crianza de ganado, en tanto que complementarias, son las de la inseminación artificial y manejo de la sanidad animal. La expectativa es que formen sus emprendimientos individuales (usualmente en el marco de un negocio veterinario propio (atención y venta de productos)³⁷, o también como trabajadores técnicos en municipios u ONG: proveyendo el servicio o fungiendo de capacitadores en las comunidades campesinas “a desarrollar”. Otras actividades asociadas a la crianza de vacunos son sus productos derivados: leche, queso y yogurt, como se mencionó líneas arriba.

La crianza de cuyes por su lado es practicada tanto por hombres como por mujeres, aunque son las mujeres las que forman más asociaciones de crianza de cuyes, muchas de ellas con el acompañamiento de ONG y municipios. Asimismo, otros animales criados para la venta son los pollos (aquí destaca Hugo, uno de los alumnos), porcinos, ovinos y en menor medida, piscigranjas.

Es preciso no tomar estas rutas como opciones fijas y acabadas, sino, en la lógica del vaivén revisada arriba, como opciones para probar, aunque unas sean más valoradas que otras. Las y los estudiantes van poniendo énfasis distintos a su propia formación de acuerdo a lo que esperan del futuro, predominando un espíritu que se puede resumir de la siguiente forma: “Acá en realidad hay varias ramas y nadie nos dice “tal cosas tiene que ser sí o sí”, no nos dicen así. Si tú realmente quieres ganados, en ganados te quedas” (Lizeth, 06/12/19). De ahí que me parece posible leer estas expectativas de prueba y tanteo como canales a través de los cuales adquiere sentido, expresión y realidad el conocimiento técnico que van aprendiendo, y a través de los cuales también van formando sus propias especializaciones particulares.

³⁷ Algunos estudiantes me indicaban que el espacio estaba abierto porque había pocos inseminadores. En efecto, según datos del INEI (2012) un promedio sólo del 6.54% de jefes de familia indicaban usar inseminación artificial en sus ganados para cinco distritos seleccionados (Accha, Omacha, Pomacanchi, Sangarará y Acomayo).

3.2. Un saber multidimensional. Los contenidos de la formación técnico-productiva

La gamma de conocimientos desplegados en el IESTPS es amplia, así que antes que hacer un resumen de los documentos curriculares, presentaré una abstracción selectiva de la discusión acaecida en la vida institucional del IESTPS. Si bien lo seleccionado podría considerarse como las características más universales del paquete formativo tecnológico de la institución³⁸, estas nunca dejan de tener implicancias modernizadoras derivadas del escenario al cual se proyectan. Argumento que el centro de este paquete es el procurar la rentabilidad³⁹ en la participación en los mercados (locales y nacionales) de productos agropecuarios. Considero que a partir de aquí se debería pensar entonces el vínculo de las y los jóvenes con el desarrollo ya que esta parece ser la principal arena de sentido para la formación de valoraciones.

Biopolítica de las especies para la rentabilidad

Procurar rentabilidad tiene diversos medios, el primero es lo que podría llamarse una “biopolítica de las especies” vegetales y animales que fungen de insumo para la producción. Estas especies son habilitadas como insumos a través de una objetivación en términos numéricos, la cual permiten a su vez calcular la maximización de la rentabilidad (mayor ganancia a menores costos) de los productos derivados del procesamiento de dichos insumos.

Por ejemplo, la clase del 20 de noviembre del curso de “Producción de Vacunos de Leche”, fue ilustrativa, en ella se calcularon los costos y las ganancias de la producción de estos vacunos. Sus costos comprendían el dinero para comprarlas, los insumos de su alimentación, salud y posterior reproducción, y los costos de infraestructura. Mientras que la ganancia era definida por cuanta leche era producida en intervalos de tiempo y de acuerdo a los precios del mercado. Una de las lógicas que subyacían a esta explicación es la de igualación: al ser todos los elementos del proceso productivo tomados como insumos, todos son calculables, comprables, y depreciables. Por ejemplo, sobre la vaca indicó el docente que después de 8 años de producción de leche no sólo ya puede pagar su costo de adquisición, sino que también

³⁸ A este nivel coincide con lo que Fulcrand llama la “zootecnia desarrollada en los países de hemisferio norte por los agronegocios (...) [consistente en] a) un medio de crianza cada vez más artificial y “fuera de suelo” (...) b) una especialización e intensificación cada vez mayor de los animales (...) c) una ampliación de las unidades de producción para beneficiar cierta economía de escala (...) d) un dominio de la genética aplicada a la mejora de los animales” (Fulcrand 2008, 205-206). Se podría decir que constituye un proyecto económico naturalista (Descola [2005] 2012), o un régimen de tecno-naturaleza (Escobar 1999).

³⁹ La rentabilidad como tal es un criterio histórica y culturalmente construido. Notar esto tiene especial relevancia toda vez que en los escenarios campesinos hay también formas culturalmente construidas de contabilidad (Mayer 2004, capítulo 7) así como formas de rentabilidad no-capitalista (González de Olarte 1994, 66-71): aquella donde el criterio es la productividad para la supervivencia y no necesariamente para cubrir con creces el pago de la tasa de interés propia de la habilitación del capital.

se deprecia cuando empieza a tener crías. Varios estudiantes seguían activamente la clase, anticipando incluso lo que el docente iba a decir, expresando cuánto habían incorporado esta lógica. Uno de ellos más adelante por ejemplo criticaría que algunos de sus compañeros no llegan a obtener todo el dinero que podrían en los mercados de remate de ganado “Te doy un [toro que vale] 5000 [soles], me regresaría con 3000. 2000 lo has botado ya (...) tienes que ahorrar esa plata, tienes que juntar, según está comprando y vendiendo, en ese afán no más ya también ganas” (Oracio, 29/11/19). Es decir, hay una voluntad de hacer conmesurable tanto los elementos naturales no-humanos como la propia fuerza de trabajo, a través del equivalente universal que vendría ser el dinero (cfr. Marx [1873] 1975, 80-85).

En esta línea se valora las vacas que “boten” más, es decir que produzcan más leche, de ahí el valor de las especies mejoradas. Arriba se comentó la introducción de estas especies mejoradas y sus “propósitos” particulares. Esto se expresa también en otras especies como los pollos, aunque no contamos con información detallada al respecto. Mención aparte requiere los nuevos cultivos agrícolas (pastos mejorados), los cuales han sido introducidos en función de la alimentación del ganado, como veremos más adelante. El tema es que todos siguen la misma lógica: mejoramientos genéticos que aumentan la rentabilidad monetaria reduciendo el tiempo y los costos de crianza, es decir, la inversión. Por ejemplo, volviendo a los vacunos, uno de los estudiantes me indicaba que “La ventaja del *charolais* y el *fleckvieh* [es que son] son animales precoces, nos pueden dar en dos años y medio, en tres años, ya lo están botando ya [la leche]. (...) pero con criollos o sea se invierte más y paga poco” (William, 12/11/19). La misma lógica está a la base por ejemplo de la crianza de cerdos los cuales pueden reproducirse tres veces en un año, por lo que son considerados “poco trabajosos”.

Otra dimensión de esta biopolítica que se ha podido identificar es la regulación técnica de la reproducción (sexualidad), crecimiento y muerte de las especies. A partir de esto se desprenden habilidades, lógicas, e imaginarios. La reproducción por ejemplo implica conocimientos como los referidos a los ciclos ovulatorios de la vaca, y prácticas como la palpación de anillos y cuernos uterinos para la inseminación artificial de vacunos o las habilidades de descole de ovinos hembra para así facilitar su monta por parte de los machos. En el caso de los vacunos el mejoramiento genético se da en esta etapa del ciclo vital, ya que es a través de la inseminación o de la monta por machos de especies “mejoradas”, que las crías van naciendo cada vez un poco más “mejoradas”. En esta línea la inseminación manual reduce la incertidumbre frente a la monta, pero depende del dinero disponible: “con

inseminación lo hacen para que nazca *fleckvieck* siempre, pero ya también los que tienen dinero nomás hacen eso” (Miguel, 12/01/20). En esta línea existe una tecnología más reciente que es la transferencia de embriones, la cual es tomada con emoción y expectativa por los jóvenes estudiantes del IESTPS, aunque aún no se introduce a plenitud en estos distritos.

El ciclo del crecimiento implica la incorporación de habilidades de monitoreo constantes de las especies a través de indicadores corporales. Uno de los estudiantes experto en pollos indicaba en una exposición: “lo que tenemos que ver es el peso para que lo que decimos un pollo de calidad (...) un pollito al primer día cuando el peso mínimo es de 40gr, el *broiler* es 45gr (...) no es sólo darle la comida y me voy. Siempre tienes que estar mirando todo” (Hugo, 15/01/19). Para el engorde la alimentación se vuelve un elemento crucial, el cual además es tenido como un insumo cuantificado y contabilizado. En ganado (cuyes, vacas, etc) esta alimentación es llamada “concentrado”, lo que hace referencia a un alimento preparado en base a distintos insumos.

La preparación del “concentrado” requiere insumos a los que se puede acceder en su mayoría a través del mercado. Existen distintas formas de mezclar estos insumos para cada especie y propósito, pero se puede identificar una lógica común: mezclar forrajes (hierba seca, usualmente pastos cultivados como rye grass o alfalfa para las vacas) con complementos (como la cuyina para facilitar el engorde de los cuyes, el complejo B para generar hambre en los toros, el tilobión para prevenir enfermedades respiratorias en los pollos, etc.).

Esta diversidad de formas genera un ámbito de improvisación que deja a cada productor la decisión final, es decir, hay un espacio para la razón práctica para lo cual distintos factores entran en juego. En primer lugar, el conocimiento conceptual de la especie en términos expertos. Por ejemplo, el docente Arturo indicaba que ante determinadas enfermedades que generan la pérdida energética (de minerales sobre todo) es necesario no darle sólo forraje sino concentrado, ya que este repone dichos minerales. Y que para esto es necesario diagnóstico veterinario ya que la observación de los signos externos de la vaca puede dar información (y por ende orientación) confusa. El segundo elemento es el conocimiento de los insumos en los mercados disponibles:

Tú lo que tienes que ver es gastar menos. ¿Y cómo hacemos esto? Dar una buena alimentación. (...) en una tienda donde trabajé en la preparación de alimento, lo que trabajan es

el maíz molido, aparte es el maíz chauca, luego lo que es la soya, luego lo que son la metionina, la micina, la concordia (Hugo, Exposición en clase, 13/12/19).

Lo propio con la agricultura y el uso de agroquímicos (fertilizantes, insecticidas) cuyo uso implica el conocimiento de su potencia, grado de toxicidad, etc. Esto a su vez implica tomar en cuenta que estos mercados de insumos no sólo son trascontinentales, sino que se articulan a partir de intermediadores localizados en otros espacios reconocidos como cercanos como Cusco, Sicuani, Lima, Arequipa o incluso ciudades bolivianas. En tercer lugar, está la posibilidad de obtener los insumos de parte de la misma producción campesina. Esto por un lado se da desde el uso de granos (cebada, maíz, haba) o de sus sobrantes, como por ejemplo la chala del maíz (cuantificación no monetaria), y por otro lado, el aprovechamiento del tránsito campesino cada vez mayor hacia el cultivo de pastos mejorados, lo que implica el conocimiento del uso de las semillas mejoradas y cómo acceder a esta (ver Nota al pie N° 3 capítulo presente). Finalmente, esto tiene que ver también con cuánto se pueda combinar la alimentación con otras prácticas de crianza de las especies. En el caso del pastoreo de vacunos, por ejemplo, se recomienda que este se reduzca al mínimo y que la comida se le dé en el establo, para así evitar pérdida de peso por el ejercicio del desplazamiento. Como se puede imaginar, esto traería implicancias en la organización social de los cuidados del animal para este fin dentro de las unidades productivas.

Finalmente, en cuanto al último momento del ciclo de la vida de las especies, su muerte, ésta es orientada por esta misma rentabilidad. Entre muchos ejemplos posibles, esto se puede expresar en el término común de “beneficio” usado cuando la vaca entra al camal. Se expresa también en la contabilidad de “pérdidas aceptables” dentro del emprendimiento: “Si tu llevas 100 pollos es un máximo que tendrían que morir 10 gallinitas, y ahí yo te puedo decir que estás criando bien.” (Hugo, 15/01/19). Esto varía de acuerdo a especies, obviamente.

Sentidos del “buen procedimiento productivo”

Los sentidos del “buen procedimiento” tienen implicancias de cambio (y modernización) en la relación con la naturaleza y con los espacios. La relación con la naturaleza “exterior” al proceso productivo requiere una suerte de política de manejo preventivo o lo que se llama “bioseguridad”, tema muy común dentro del contexto de las clases. Durante el trabajo de campo se pudo registrar dos expresiones de esto. En primer lugar, los esfuerzos por mantener la naturaleza no necesaria o peligrosa afuera: el control de plagas o también llamado “manejo

integrado de plagas”. Por ejemplo, en relación a las ratas como potencial propagador de enfermedades, un estudiante indicaba durante una exposición: “Si yo voy a comprar las cebollitas [como alimento de cuyes] (...) puede ser que haya estado infectado con salmonela, que tiene [de] la rata sus heces, entonces probablemente esté contaminado. Si yo voy a dar eso puede ser un riesgo potencial y afecte a mi granja, o a mi galpón de cuyes” (Juan, exposición en clase, 13/12/19). El control de este riesgo implica manejo en la infraestructura, lógicas y habilidades de organización de la producción (monitoreo del ganado, identificación de señales de alarma, etc.), entre otras cuestiones. En segundo lugar, la conciencia y los manejos de los efectos que los mismos insumos químicos puedan tener en la salud humana y por ende en la rentabilidad (bajo el supuesto de que se puede perder más de lo que se gane debido a las “malas prácticas”). Durante las clases del profesor Frank o las del profesor Hernán se pudo ver un claro ejemplo de esto en la mención de la idea del “periodo de retiro”, es decir, el periodo que debe pasar entre el acontecimiento de una enfermedad o la aplicación de una medicina o agroquímico en los animales o plantas, y el momento del “beneficio”, de modo que esto no afecte a la salud del consumidor.

Esto a su vez trae una definición, inserta en la lógica mercantil, de qué puede ser un riesgo a la salud del consumidor y qué no, definido por una afectación directa asociable al producto agropecuario. En clase, Frank preguntó qué es “inocuo”. Una de las alumnas dijo que no tengan ninguna enfermedad. Y el profesor recalca que es que no represente ningún riesgo para la salud humana (Clase 13/12/19). Las afectaciones que se quedan sólo en los animales (no transmitibles al ser humano) no lo serían. Por ejemplo, en la clase del docente Hernán se vio el caso de cuando el cerdo muere por alguna enfermedad. “Docente: Ahí ya hay que descartar nomás. Lizeth: ¿Y esa carne se come?” Docente: “Sí, no es transmisible al ser humano” (28/11/19).

Las nociones de “buen procedimiento” son claramente ideales, por este motivo los docentes ponían reiteradamente el énfasis en las adaptaciones que se debían hacer en la labor productiva cotidiana. Puede verse entonces cómo esto constituye un ámbito que remite con mucha fuerza al sentido práctico del productor. Dos cuestiones aquí. Una primera es que incluso en lo referido a la improvisación e innovación hay conceptos expertos que deberían ser de ayuda al productor. Por ejemplo, durante la clase del profesor Frank (Control de calidad de productos pecuarios, 08/11/19) se hablaba de “riesgos potenciales”, “acciones correctivas”, “prevención de bioseguridad”, los cuales permitirían hacer frente “adecuadamente” a las

contingencias del proceso productivo. Estos conceptos derivaban de referentes de estándares internacionales como el HACCP (siglas en inglés para “Análisis de Peligros y Puntos de Control Críticos”). Durante clases pudo verse cómo muchos estudiantes comprendían esta lógica de manera parcial, y cómo ante las preguntas del docente para ver si habían aprendido, algunos de ellos más bien se reafirmaban en la lógica de recitar “recetas”: paquetes de pasos y procedimientos supuestamente adecuados, más allá de las posibles variaciones e imprevistos en los procesos productivos. Me parece que ese desencuentro, leñble desde lógicas pedagógicas como “mal aprendizaje”, podría producir más adelante situaciones en las que el estudiante tiene que echar mano de la improvisación autónoma, ante la falta de preparación para la improvisación en clave experta.

Una segunda cuestión es que los estándares internacionales constituyen contextos imaginados que sitúan criterios de valor. Otros contextos imaginados son más sociopolíticos: consumidores globales que se espera consuman sus productos pero que los podrían rechazar. Siguiendo con la clase de Frank, este contaba cómo un mal manejo de los plaguicidas fue la causa de que los “gringos” devolvieran al Perú un cargamento de quinua orgánica por estar contaminada de fertilizantes, bromeó sobre que los “gringos” habrían dicho “esto úsalo para alimentar a tus cerdos”. Muy relacionado a esta preocupación por los mismos límites de la tecnificación está la introducción de nuevas temáticas relacionadas a la producción orgánica y sostenible, la cual es integrada en la currícula. Esto es especialmente significativo porque abre además la entrada para integrar los aportes (en un sentido amplio de saberes e insumos) del ámbito comunal, de manera reconocida, experta y articulada al proyecto de la rentabilidad, y no sólo como improvisación. Esto se verá a más detalle en el próximo capítulo.

Tanto la bioseguridad como la adecuada crianza de especies animales y vegetales implican la concepción y habilitación de “infraestructura modernizada”, como medio de lidiar con la naturaleza no humana. No sólo hablamos de aislar la naturaleza, sino que también es requisito del manejo biopolítico de la reproducción de las especies y de su mejoramiento genético. Por ejemplo, el grupo que iba a construir el potrero como su trabajo final. Uno de sus integrantes concebía su finalidad así: “separar los ovinos y seleccionar (...) Entonces, un macho debe estar con una cantidad de hembras adecuadas. Entonces también ya hay algunas ovejas parasaca; o sea, prácticamente, selección” (William, 09/12/19). En suma, la infraestructura adecuada es el *locus* del buen procedimiento

Tengo que ver que los pozos de los cuyes estén bien, que mi madera esté recubriendo (...). Algunas enfermedades notorias que pueda tener el cuy puede ser conjuntivitis, puede ser la salmonela, todo eso, aislarlo inmediatamente en un sitio donde no esté afectado y mantener en cuarentena (Juan, Exposición en clase, 13/12/19).

No olvidando siempre que la infraestructura es también cuantificada e integrada en el cálculo de insumos, como se expresa tanto en clases como en los presupuestos que las y los estudiantes arman en sus proyectos finales de titulación.

La infraestructura, en tanto materialidad que es diseñada e implementada, remite en última instancia a modelos imaginados. En la comparación de las infraestructuras productivas que se encuentran en este paisaje del desarrollo con las infraestructuras de otros contextos, se vislumbra también el sentido que aquí tiene la modernización. Esta expresión se da tanto desde los docentes como desde las y los estudiantes. Sólo un ejemplo: conversando con un alumno sobre una capacitación a la que asistió en la Universidad Nacional Agraria La Molina, de Lima, uno de ellos dice a modo de asombro: “La universidad había sido grandazo todo tiene todo cuy crían, porquerizos, vacas todo, todo agricultura también igual. (...) Y encima en chanco puedes sacar al año tres campañas” (Antonio, 11/11/19).

Finalmente, este modelo infraestructural como tal no implica que, durante la experiencia de clase, no haya espacio para la adecuación y el criterio práctico. Por el contrario, el caso del potrero vuelve a ser ilustrativo, pero esta vez en cuanto a la actitud del docente. Este potrero se va a construir en la pampa del IESTPS la cual tiene una topografía accidentada e irregular, además de ser en parte bofedal (el cual proyectaban secar mediante drenaje). Frente a esto decía el docente: “Si fuera en teoría lo diseñamos recto y ya está, pero acá hay que jugar con la topografía (...) la topografía es la que manda, y los drenajes” (Docente Arturo, 06/11/19). Cuidando también de no perturbar uno de los linderos laterales del terreno, el cual le separaba de tierras que eran comunales ya que el docente tenía la preocupación de evitar problemas con la comunidad que cedió el terreno inicialmente. Es decir, en el ejercicio práctico de implementación de estos modelos, la imaginación del contexto también involucra el incrustamiento de esta institución en un medio socio-natural particular.

...

Todo lo visto en las dos secciones de este acápite, sin agotar la diversidad de conocimientos impartidos en el programa formativo seleccionado, da cuenta de aspectos centrales del mismo.

Se trata de un lenguaje de valoración, es decir, una forma de asignar valores específicos a distintos elementos: especies mejoradas, ganadería por sobre la agricultura, estándares de calidad, insumos cuya utilidad es específica para determinadas problemáticas, etc. Estos aspectos informan además un lenguaje que permite comunicar los esfuerzos productivos campesinos no sólo con las intervenciones externas de promoción del desarrollo (ONG, programas estatales) sino sobre todo con las dinámicas locales de comercio dentro del paisaje del desarrollo. Por ejemplo, es en base a criterios muy similares que los productos agropecuarios son evaluados (de manera espectacularizada) durante las ferias locales. Asimismo, como se ha podido ver, son lenguajes y prácticas que tienen una conexión directa y activa con redes extra-locales y transnacionales de conocimientos y mercancías para el mejoramiento productivo: como mencionan algunos alumnos, las nuevas exigencias del contexto productivo implican adaptarse: “Allá en el campo no, no tanto. Así cuando produces cualquier cosa por cualquier cantidad ahí sí. Ahí es cuando le vendes a gente de afuera, digamos, a empresas, más grandes” (Antonio, 06/12/19). Es decir que las valoraciones que se construyen desde este ejercicio pedagógico están en estrecha comunicación con un paisaje del desarrollo que es local y extra-local al mismo tiempo. No se trata, asimismo, de un corpus acabado, ya que tiene como vimos una serie de espacios abiertos para la improvisación.

4. Conclusiones

En este capítulo se ha revisado el escenario del IESTPS dentro de su contexto. Se ha intentado hacer una caracterización de los principales sujetos que participan ahí (estudiantes y docentes), y el contexto institucional, a modo de identificar algunos nodos clave de interacción social y de sentar las bases del escenario donde se despliega el conocimiento técnico propiamente dicho. Conocimiento que es la base de la experiencia formativa de las y los jóvenes. De este conocimiento se han revisado sus características principales, intentando articularlas en una versión relativamente coherente, una abstracción articulada a partir del valor que le da sentido y unidad (Gregory 1997, Polanyi 1976) a todo el esfuerzo pedagógico: la rentabilidad. Esto obviamente ha tenido sus límites⁴⁰ pero también sus potencialidades.

⁴⁰ Uno de estos límites es que algunas cuestiones relevantes se han dejado de lado como los conocimientos y habilidades que podríamos llamar “complementarios”, es decir, los referidos a la ofimática, la redacción de informes, el manejo del idioma inglés o el ecosistema digital en el que se despliega la formación, todos presentes en la formación de las y los estudiantes pero que no se han podido integrar en una lectura de conjunto.

Modernizar aquí implica subordinar y reorganizar porciones de la realidad socio-productiva en clave del valor central, la rentabilidad. Se puede leer entonces esta formación como la formación de un *homo economicus* campesino (he ahí la particular persona educada (Levison y Holand 1996) del IESTPS). En sentido, es esta una forma de facilitar activamente la conexión de sujetos campesinos con circuitos capitalistas más amplios, una entre muchas otras formas de hacerlo que ha habido a través de la historia. En este caso específico las y los estudiantes asumen entusiastamente este paquete formativo por una serie de cuestiones que se analizarán más a fondo en el próximo capítulo, baste por ahora mencionar que es concebido como una vía de obtener mejores rendimientos mercantiles en el balance de esfuerzo/ganancia. Esto en contraposición a su ya practicada y conocida actividad agropecuaria “tradicional”, que no representaría “nada nuevo”. Mientras que los formatos de la modernización productiva les permitirían más bien potenciar su propio trabajo. Así, este paquete formativo, más allá de otorgar valor, adquiere a su vez valor en sí mismo a través de la relación con el trabajo propio, es decir en tanto medio. Medio que a su vez permite relacionar el trabajo con los insumos naturales y con otros sujetos sociales: habilitando su participación en una esfera mercantil de circulación a la que a su vez se intenta integrar el campo en su conjunto, es decir, mercantilizar su socio-naturaleza.

Así, este capítulo ha permitido ver cómo es que, dispuestas las cosas como están, el conocimiento técnico, aun cuando se le aísla en sus características más “universales”, no deja de hacer referencia a una serie de cuestiones que le conectan con el contexto sociocultural, político y geográfico en el cual se inserta⁴¹. Sus contenidos, como funciones de rentabilidad, nunca dejan de hacer referencia a qué es lo que hay que “modernizar”: habilidades y conocimientos, por ende, sujetos; formas de organizar la producción y el intercambio, por ende, relaciones sociales; materialidades, por ende, espacios y porciones de la naturaleza no humana. Así, en el próximo capítulo se verá cómo es que, cuando se asume el valor de la rentabilidad, los saberes técnico productivos apuntalan valoraciones de, por ejemplo, los ámbitos campesinos de origen de las y los estudiantes (lo que incluye a sus pares y familiares) así como de otras figuras sociales significativas: los ingenieros, los consumidores. De igual forma, en base a sus nociones sobre el medio socio-productivo en el que viven se podrá afinar la comprensión del valor de los saberes técnico-productivos en sí.

⁴¹ Al respecto cabe recordar que “solo cuando las prácticas y procedimientos que son movilizados para generar conocimiento son localizados –situados-, es que se puede hacer inteligible la indagación científica en tanto empresa humana” (Livingstone 2003, 88).

Finalmente, se ha identificado también una serie de ámbitos prácticos que dan cuenta del peso de la improvisación e innovación en la formación experta de las y los estudiantes. Esto tiene una relevancia particular pues permitirá comprender cómo las y los estudiantes asumen dichas valoraciones en las formas en que proyectan su vida social, no como una programación mecánica sino como un criterio de lectura del mundo, como un potencial modernizador.

Capítulo 4

Modernizar el campo: traslape de saberes y formación de parámetros de valoración

Se puede decir que para los sujetos campesinos la experiencia en el paisaje de desarrollo activa y pone en el centro de la preocupación colectiva a diversos temas. En este capítulo me centraré en comprender cómo dichos temas son valorados al interior del IESTPS, agrupándolos en torno a dos ejes: las posibilidades de movilidad social y la mejora de la producción agropecuaria. Se podrá ver cómo estos temas, lejos de tener sentidos unívocos, son conceptualizados y valorados de forma diversa e inestable a razón del conflicto cultural en el cual se incrusta esta institución. Los saberes expertos y el estándar de valor de la rentabilidad constituyen el punto de encuentro del ejercicio pedagógico en el IESTPS, y aunque predominantes, no llegan a totalizar la experiencia formativa de las y los estudiantes. Elementos de las heterogéneas tradiciones quechua de conocimiento práctico, así como valoraciones que no derivan necesariamente de la rentabilidad (algunas derivadas de la experiencia social campesina), coexisten y cumplen un rol activo, aunque subordinado, en la formación de subjetividades del alumnado. A la vez, algunos de estos elementos son re-conceptualizados y re-valorados desde las lógicas desarrollistas. Es así que la experiencia formativa del alumnado incorpora la inestabilidad de una subordinación cultural cuyos márgenes se producen y/o se hacen presentes al interior de la institución.

1. Eje movilidad social

En este eje se discutirá qué valoraciones adquiere la misma formación en el IESTPS en el marco de las expectativas de movilidad social (rol económico pero también estatus social) de las y los jóvenes. Asimismo, se verá cómo esto se relaciona, a su vez, con las formas en que se valora las diversas formas de organización social, relaciones sociales, capacidades de trabajo y formas de conocimiento presentes en su experiencia social¹.

1.1. Arenas sociales imaginadas: tramas de subordinación como punto de partida

Para calibrar adecuadamente las valoraciones en cuestión, es preciso primero tipificar y explorar las arenas sociales cuya imaginación se construye desde el IESTPS y que dan sentido a dichas valoraciones. A continuación, un intento de lectura de algunas de ellas.

¹ Uno de los límites de esta investigación es que se explora cómo se imaginan principios de relacionamiento social desde del escenario del IESTPS, mas queda para futuro el comprender cómo estos principios se proyectan hacia afuera y cuál es su grado de influencia en constituir relaciones sociales efectivas en otros escenarios.

Comunidad campesina y cuestionamientos a la acción colectiva campesina

La institución de la comunidad campesina, ejemplo por excelencia del contexto campesino más amplio en el que se suelen mover las y los estudiantes, es un escenario que es imaginado de forma compleja. Es cierto que por el lado docente no pareciera ser así. Al parecer hay un consenso entre ellos que desvirtúa a la comunidad como locus de organización². Sólo tres ejemplos de muchos posibles. En la clase del docente Hermilio (Curso: Liderazgo y Trabajo en Equipo, 03/12/19), el docente criticó la desunión actual entre comuneros, explicándola a través de un argumento histórico: habría sido la misma actitud de desunión que habría llevado a la subdivisión de las cooperativas en minifundios post-Reforma Agraria. Lo interesante es que sugirió reinventar su sentido organizativo en clave empresarial: “[Los comuneros] no han creado el sentido de pertenencia. ¡Debemos sentirnos dueños de la empresa!” (Hermilio, 03/12/19). Su ejemplo de organización era más bien la selección peruana de fútbol. Luego, los docentes Antolín y Walter por su parte, se mostraban de acuerdo en que, si bien en “los tiempos del hacendado” había castigos, la gente producía bien y en grandes extensiones, sugiriendo luego que ese castigo era lo que permitía la acción colectiva de los campesinos. Así, la herencia directa sería que las asociaciones no funcionarían en el presente (a pesar de que varios estudiantes estén involucrados en asociaciones de productores) (Conversación 03/12/19). Finalmente, el docente Felipe plantea la existencia contemporánea de problemas de corrupción al interior de las comunidades de modo que “lo comunal ya no funciona (...) en cambio, en los familiares pues genera ingreso para él mismo, trabaja para él mismo. Entonces, pone más voluntad, se dedica más” (Docente Felipe, 11/11/19). Es así que desde los docentes se deslegitima la capacidad campesina de acción colectiva y se apuesta más bien por otras vías de desarrollo: empresarial y particular (familiar o individual).

En la lectura de las y los jóvenes sobre el tema, hay similitudes, pero también diferencias. Lejos de intentar explicar a cabalidad un fenómeno tan complejo sólo mencionaré algunos vectores del tema³. Aunque algunos tengan en sus planes la migración, la comunidad no deja

² En un balance de investigaciones antropológicas sobre la planificación necesaria para la producción en las heterogéneas condiciones eco-climáticas andinas, Earls afirma que: “Esto es sumamente complicado (...) las unidades sociales comprometidas en la producción deben ser constituidas de tal manera que puedan manejar los requisitos de actividades simultáneas en áreas que pueden ser totalmente dispersas (...) La unidad social fundamental está compuesta de varias familias conectadas en un conjunto complejo de obligaciones interrelacionadas y reciprocidades mutuas” (Earls 2006, 128).

³ Lamentablemente no se pudo recoger muchos testimonios sobre la memoria del tiempo de las haciendas entre el alumnado. Uno de ellos sin embargo es ilustrativo porque pone el acento crítico en la injusticia de la apropiación de lo producido por parte del hacendado. “La gente iba a trabajar todo por el alcohol por el trago. Y ahí, ellos mismo, como han vivido esa parte lo que es el maltrato. (...) Más levantaba él ¿no? Porque cuando tú

de ser un espacio en el cual algunos proyectan su vida presente, además de sus proyectos futuros de modernizar dichos espacios. Asimismo, la imaginan desde su propia inserción en los mercados de productos agropecuarios de los que participan. El caso de Juan es interesante, él cuenta que su papá le enseñó acerca de la rotación de cultivos en su comunidad, pero que sin embargo allá ya no lo hacen, motivo por el cual carecen de la coordinación suficiente para enfrentar a los parásitos que atacan al maíz. Su plan es volver a su comunidad, organizarse para retomar la rotación de cultivos y coordinar así qué químicos echar de modo que puedan acabar con los parásitos.

Un ejemplo distinto son Maribel y Miguel, quienes más bien ven de forma positiva el deterioro de las instituciones de rotación de cultivos (a través de zonas de producción llamadas “entradas”, organizadas de acuerdo a cada *ayllu*⁴ dentro de la comunidad) y con ellas del control del colectivo, ya que de esa manera pueden adecuarse mejor a los precios del mercado. Sin embargo, esta misma pareja se mostrará a favor de formalizar su pertenencia a su comunidad campesina (ser comuneros calificados) y de asumir sus costos de coordinación (la obligatoriedad de participar en faenas, la asistencia a reuniones, el paso de cargos, entre otros) debido a que esta pertenencia habilita beneficios valorados para su actividad productiva: por un lado el acceso a terrenos, pero también las donaciones (semillas de alfalfa del municipio) y capacitaciones que llegan a través del reconocimiento formal de la comunidad. “Cuanto quisiéramos nosotros estar empadronados, porque en ahí vienen ingenieros, técnicos, te explican, hay cursos, está viniendo de otro país (...) por ahí los que no estudian les traen capacitación. Igual que estudiantes son” (Maribel, 11/01/20).

Una actitud contrastante es la de María quien considerara los costos de la coordinación comunal son superiores a los beneficios que trae el ser parte de la misma, por lo que rechaza de plano el ser comunera. Aunque, como ella misma indica, su postura se debe también a que ya cuenta a su disposición con los terrenos de sus padres, quienes sí son comuneros, así que externaliza dichos costos organizativos hacia ellos.

Es decir que en el imaginario de las y los jóvenes, el escenario de la comunidad campesina no es deslegitimado por completo como sí lo es en el discurso docente. Sin embargo, las

trabajas con tu terreno trabajabas tu solo y los que conocían te ayudaban pero primero era del hacendado” (Hugo, 15/01/19).

⁴ Grupo de parentesco ampliado, unidad nuclear de la organización social campesina.

coordinadas de preocupación son las mismas: la tensión entre las expectativas de desarrollo productivo particular (individual o familiar), las exigencias del mercado y las exigencias de la coordinación comunal. En estas coordenadas las y los jóvenes parecen imaginarse a sí mismos desde las rutas más adecuadas para su participación particular en los mercados locales en cuestión. La comunidad campesina es así concebida como un escenario plausible desde el cual realizar una vida campesina y empresarial, claro, siempre con tensiones.

Formas de hablar sobre desarrollo, de subdesarrollo y de identidad

Al igual que con las cuestiones de organización comunal, la forma en que se comprende el paisaje de desarrollo desde el IESTPS está plagada de escalas comparativas y alusiones de identidad. Así, las instituciones y sus infraestructuras productivas, además de ser significadas como vía de potenciar la producción, son también una vía para hablar de las sociedades, las personas, sus grados de desarrollo y sus formas económicas.

Se dio por ejemplo una discusión en clase en torno a la posibilidad de hacer una pasantía a grandes empresas de ganaderas en la vecina región de Arequipa, sin embargo, por complicaciones logísticas esta visita fue puesta en discusión. A continuación, los discursos de los docentes que intentaron motivar al alumnado a no dejar pasar la oportunidad.

[Allá podrán] ver otras ganaderías avanzadas, desarrolladas ¿no? aquí no vemos ganadería desarrollada ¿no? Claro [aquí] hay desarrollo pequeño, lo cual es si desarrollo, pero no vemos como empresas, empresas bien desarrolladas, no vemos, ni la universidad tiene, ni la UNSAAC tiene, ni universidad de Puno no tiene, de San Marcos, peor está San Marcos (...) es peor, igualito que nuestro instituto está. (...) en una institución pública no van a aprender nada, nada van a aprender. Pequeñas experiencias si van a aprender, pero para desarrollar una ganadería de alta producción no van a aprender (Docente Arturo, 06/11/19).

¡Son unas granjas ... (ademán de admiración), yo iría! (...) Pampa Baja [Arequipa] es el segundo productor a nivel nacional. Nosotros estamos acá en la edad de piedra, ellos ya están en otra edad ya. Todo es tecnificación, intensivo, acá aún es extensivo, allá es a gran escala (Docente Frank, Clase: Control de calidad de productos pecuarios, 27/11/19).

Como se ve, no sólo hay una contraposición entre instituciones privadas y públicas, sino también una escala comparativa entre grandes experiencias privadas y pequeñas experiencias locales no-tan-desarrolladas. Donde, a modo de las narrativas clásicas de desarrollo, las

primeras representan el posible futuro de las segundas a la vez que las segundas son el pasado-en-el-presente de las primeras. Frente a esto los alumnos debatieron. Quienes estaban a favor de ir argumentaban cosas como “Es otra nota, otro nivel, no como lo hemos visto” (Juan, participación en clase, 27/11/19). Quienes más bien estaban en contra lo que preferían era ahorrarse el dinero y el tiempo (ya que se trataba de fechas cercanas a Navidad y se aproximaba enero, donde tendrían que dedicarse a culminar sus trabajos de graduación o sus prácticas) en un tipo de capacitación a la que, como se ha visto, pueden acceder por otras vías. Finalmente ganó esta última posición, sin embargo, lo clave es que durante el debate nadie discutió la validez de los principios ideológicos planteados por los profesores, ya que lo que se cuestionó de facto fue sólo la factibilidad de la propuesta. Este, entre otros ejemplos, muestra que tanto el proyecto modernizador como sus asociaciones culturales e identitarias gozan de un relativo consenso al interior del IESTPS.

La subordinación laboral, los ingenieros y la actitud defensiva

En la dinámica del vaivén, el paso por el IESTPS es sólo un momento en una trayectoria más larga. Hay escenarios laborales a los que muchos de ellas y ellos ya han estado expuestos y que volverán a encontrar una vez hayan egresado. La concepción que se tiene de estos es predominantemente negativa y caracterizada por la subordinación. “[El jefe te dice] “has eso, has eso”, en cambio cuando te dedicas tú mismo entonces ya haces pues (...) A cualquier hora haces, a cualquier hora entras en cambio el jefe no te va decir eso pues” (Yesenia, 20/11/19), “Ya no trabajar para otra gente sino producir para uno mismo (...) si tu trabajas solo tú mismo es para ti mismo toda tu ganancia” (Antonio, 11/11/19). Jefes y condiciones arbitrarias y distribución desventajosa de la riqueza, establecen las líneas de sentido de esta subordinación. Otros testimonios agregarán ejemplos como bajos sueldos, despidos inesperados, estar expuestos a tramas de corrupción donde lo que vale son las relaciones y no la habilidad, etc.⁵

De ahí que tenga sentido que la mayoría de estudiantes conciban al trabajo dependiente como tan sólo un paso temporal para ahorrar y poder continuar con sus proyectos personales más adelante.

⁵ Pocos modelos de éxito son pensados desde la posición de proletario. Uno de estos pocos fue enunciado por el Director de la institución: “tenemos un egresado este que se ha especializado en inseminación de ganado vacuno, en trasplante de embriones y ahora trabaja en la Lima (...) creo que es el mejor pagado, creo que tiene un sueldo de catorce mil soles creo” (Director Gilberto, 06/11/19).

La forma en que se concibe a quienes suelen ocupar el rol de jefe (o de docente) en este medio, los “ingenieros”, da mayores luces al respecto. Los títulos de ingenieros agrónomos, ingenieros zootecnistas, médicos veterinarios, entre otros, se encuentran de acuerdo a ley en un grado más arriba que el de técnico-profesional⁶. Asimismo, es la forma en que se suele nombrar a los profesionales locales o externos a las distintas localidades (usualmente nombrado así en masculino). Se trata entonces de una forma de asignar jerarquía. Fue interesante por ejemplo que durante una reunión de evaluación del “Perfil del egresado del IESTPS” (19/12/19), los ingenieros invitados tenían como supuesto que dichos egresados iban a ser sus subordinados laborales, cuyo conocimiento ellos debían validar. “Tal vez teóricamente lo hace, pero al final [si] no saben cómo se encima la máquina, entonces no vale” (Ingeniero de la Municipalidad de Urcos argumentando la necesidad de reforzar habilidades prácticas).

La conciencia de subordinación frente a los “ingenieros” es compleja. Por un lado, las y los jóvenes incorporan esta jerarquía, lo que se puede ver por ejemplo en la forma en que conciben sus derechos laborales. Durante una evaluación oral del curso “Legislación laboral” un estudiante explicó de esta forma su experiencia laboral en un contrato temporal: “Tienes un jefe inmediato y debes depender prácticamente de él, lo que dice debes obedecer (...) hay que saber derechos y deberes. Hay que cumplir al pie de la letra lo que nos ordenan” (William, 27/11/19). El mismo agregaría durante una entrevista. “Si tú eres responsable, respetuoso, o sea, cumples con lo de ahí, bacán es el trato [con el ingeniero]” (William, 09/12/19), asumiendo para sí la responsabilidad de obtener la aprobación del jefe.

Particularmente ilustrativo fue un ejercicio de simulación de entrevistas laborales donde además se presentaban currículum vitae personales (Curso: Legislación e inserción laboral, 27/11/19). Algunos estudiantes relataron así su experiencia: “Si ahora con el [profesor Frank] estamos de miedo, que nos de unos gerentes, peor será yo digo” (Mario, 27/11/19). Fue también un reconocimiento de su carencia respecto de dichos estándares: por ejemplo, una estudiante indicaba “Yo, personalmente, no tengo nada [de certificados para el CV] y como no sabía ni a qué puesto ponerme” (Lizeth, 06/12/19), minusvalorando así su propia experiencia y la de sus familias como productores agropecuarios. Es decir que aun cuando se

⁶ Ver legislación y documentos de política citados en la Introducción.

ensayan durante clase formas de prepararlos para enfrentar dicha posición subordinada, esta subordinación permanece como el punto de partida en el imaginario.

Sin embargo, la conciencia de subordinación no es total. Se pudieron registrar intentos de trascenderla y contestarla que antes que opciones antitéticas, parecen configurarse como recursos a la mano para forjar sus propias trayectorias individuales. Una primera forma registrada fue una contestación de la autoridad de los “ingenieros” mediante la reivindicación del aporte que el/la técnico/a pueda hacer a través de su capacidad práctica (saber hacer, conocimiento en acto)⁷. Comparando la universidad con el instituto, un estudiante que pasó por ambos (el mismo que fue ya citado para ejemplificar la subordinación), decía:

Allá [en la universidad, al ser ingeniero] vas a mandar tú, pero acá el instituto es tecnológico, entonces tu eres el que va a ejecutar el trabajo (...). Entonces [en la universidad] te hacen ver la parte teoría, más te preparan (...) Un técnico es el que trabaja más que el ingeniero (...) porque el ingeniero tiene que hacer la oficina, las cosas de ahí (William, 09/12/19).

En el escenario análogo de la empresa se indica que “el empresario será el que pone la plata, el que pone todo, pero el trabajador es el que hace y deshace en otras palabras para que haiga ingreso” (Lizeth, 06/12/19).

Una segunda forma tiene que ver con la condensación de esta capacidad práctica en una cosa valorada, es decir, en el título, el cual adquiere su valor en el marco ya reseñado. “Si no vas a obtener el título por más que sepas, que seas el mejor, no vas a tener el mismo salario siempre como los peones ahí juntos con ellos, te van a estar mandoneando de aquí para allá” (Lizeth, 06/12/19). Finalmente, se encuentra el asumir los términos que establece esta jerarquía, pero intentando trazar una ruta de movilidad social a través de ellos. Es decir, tomar a estos trabajos como temporales en la ruta de volverse más adelante un/a empresario/a como se verá a continuación.

⁷ Recordar que la valoración de su propia capacidad de trabajo, su propio “esfuerzo”, está a la base del asumir el régimen de valoración de la rentabilidad como se vio en el capítulo anterior, toda vez que este permite un mejor balance de esfuerzo invertido y retorno en dinero.

Un ensayo de lectura del punto de partida

He delineado estos escenarios al inicio de la discusión pues, como se verá en la siguiente sección, las formas en que las y los estudiantes se afirman a sí mismos tienen que ver con aquellas cosas que buscan superar. Ha sido una forma de ensayar una entrada a las arenas de sentido donde se constituyen las valoraciones, plagadas a su vez de valoraciones, minusvaloraciones y sub-valoraciones, las cuales como se ha visto, son contingentes y multidimensionales. Se puede ensayar una hipótesis de inicio. El escenario frente al cual se afirman las y los jóvenes tiene que ver con la desvalorización de las rutas colectivas de desarrollo en el ámbito campesino, donde sus propias formas productivas son caracterizadas como atrasadas. Además, la alternativa laboral dependiente no brinda formas de realización personal en tanto que se está sujeto a la subordinación arbitraria de los jefes. Para un o una joven entonces haría sentido plantearse rutas individuales productivas para así construir su propia movilidad social, donde la clave estaría en incorporar formas productivas más avanzadas. Mi argumento es que este esquema de escenario delinea los parámetros entre los cuales se definirá el valor tanto de la formación en el IESTPS como de los saberes que aquí se aprenden.

1.2. El valor de la formación técnica para construir rutas particulares

Ser emprendedor/a

Las y los jóvenes se proyectan a futuro en diversidad de ocupaciones económicas, pero como se vio en el capítulo 3, la principal expectativa para ellos/ellas es ser un/a empresario/a independiente: un/a emprendedor/a. Para la mayoría, cualquier otra ocupación dependiente es sólo un paso en una ruta mayor. Como indica el Coordinador Académico, formarlos para esto es el objetivo principal del IESTPS “Acá la intención es formar a estudiantes que van a salir de la institución con una mentalidad empresarial (...) en algunos casos, van hacer absorbidos por algunas instituciones, pero no todos” (Docente Felipe, 11/11/19). El mismo Proyecto Educativo Institucional (2018-2021) establece como su Misión “formar profesionales competentes con capacidad de investigación, emprendimiento y creatividad, para satisfacer las necesidades de la actividad productiva y de servicios” (IESTPS 2019, 12).

Distintos sentidos se articulan a este proyecto. En primer lugar, esta expectativa es pensada desde la experiencia compartida de pobreza, la cual le da sentido y legitimidad. Juan expresaba lo siguiente desde el recuerdo de pasado campesino, “Con lo que encuentre, así sea dos papitas, *ch'uñito*, ya así me preparaba”, y desde ahí cómo espera que sea su futuro cuando

tenga hijos “Cuando sea alguien en la vida ya le podré decir, mira hijo yo he salido desde abajo, mira lo que he sufrido, tú también puedes” (Juan, 17/12/19). Esto puede ser entendido también como una rebeldía o no-conformidad con la situación de pobreza que les ha tocado vivir. “Los que han emprendido esas empresas no han sido profesionales, han sido personas así, como nosotros. Ahí yo me di cuenta ¿por qué yo no? ¿Si yo ya estoy en ese paso de estudiar y todo eso?” (Lizeth, 03/12/19). Es un discurso que encuentra eco entre los docentes. “Todos aquellos empresarios prósperos que conocemos nosotros han empezado de abajo. Y eso es mucho mejor. Nunca ha habido un millonario (...) ¡Ahora estoy orgulloso porque tengo mi empresa!” (Docente Felipe, Curso: Proyecto empresarial, 09 /12/19). En esa línea puede ser leído como una respuesta ante el dilema existencial⁸ anotado en el capítulo anterior y ante las distintas tramas de subordinación delineadas en este capítulo.

En segundo lugar, está asociada, sobre todo entre estudiantes varones⁹, al goce y la emoción que la posibilidad de ganar dinero traen consigo y a la experiencia de sobreponerse de manera individual a las dificultades que se presenten en dicho camino. Es decir, es una forma de auto-realización. Por ejemplo, uno de los estudiantes con mayor reputación entre sus compañeros en cuanto al comercio de ganado vacuno, indica:

Yo lo que he mirado es la plata. Pero es uno con otro, hay domingos que ganas otros que pierdes. Y ese riesgo te gusta. (...) tienes que ser hábil (...). [Mi amigo] me ha aconsejado “lo que vas a comenzar, te va a doler tu corazón”. He comenzado yo a botar plata, a regalar plata, de ahí dije ya no voy a comprar nunca más. De ahí conversando me dice poco a poco, conociendo la gente, tu plata va a volver a tu bolsillo. Caminando a las comunidades a las ferias, de aquí poco a poco toda mi plata lo que recuperado (Oracio, 29/11/19).

Un tercer aspecto muy importante es la idea de mentalidad o visión, una mezcla entre definición de objetivo, formas de auto-convencimiento y formas de comprensión de las adversidades en tanto superables. La mentalidad sería, en esta concepción, un medio para la

⁸ ¿Cuán profundo puede ser esta cuestión existencial en los jóvenes? La siguiente anécdota, si bien no termina de dar certezas al respecto, sí sugiere líneas importantes. Para el trabajo final de titulación un grupo compró y entregó en ceremonia una carreta para transportar productos del instituto. Durante la entrega los estudiantes se sacaban fotos con la misma. Uno de los estudiantes que a la vez trabaja de transportista llevó su van, y dos de sus compañeros se subieron a dicha van y comenzaron a sacarse fotos posando junto a ese símbolo de éxito. Al parecer que no fuese de ellos era poco relevante, lo relevante era tener algo que mostrar ¿tal vez en redes sociales? Lamentablemente no se pudo conversar sobre el tema con estos estudiantes, pero queda sugerido el sentido del suceso. (Notas de campo, 06/01/20)

⁹ En general las ideas presentadas aquí son comunes tanto a varones como a mujeres, cuando esto no sea así se hará la precisión, como en este caso.

movilidad social. “Tienes que tener tu meta o un sueño donde quieres llegar, cómo quieres llevar esa empresa (...) con esa mentalidad y con esa visión que tengo (...) estoy seguro de que me va a ir bien.” (William, 09/12/19).

Es a partir de esta constatación que me parece importante leer la expectativa emprendedora como un fenómeno de doble haz. Por un lado, como una respuesta frente a formas de subordinación que se experimentan de manera colectiva (ser campesinos, ser trabajadores, ser pobres). Por otro lado, y como respuesta frente a esto, una forma de realización particular (en términos de apuestas individuales o familiares), un lenguaje desde el cuál mirarse en positivo a sí mismos y a su contexto (una mentalidad, un goce). A mi parecer, una de las formas en que se construye el valor de la formación en el IESTPS es porque brinda elementos para transitar por estas rutas como se verá a lo largo de este capítulo. Sin embargo, no se trata de un valor unívoco entre el alumnado. Como se acaba de mencionar, por ejemplo, el aspecto de goce y autorealización parecer ser principalmente patrimonio de los varones. Para las mujeres el asunto es distinto.

Rutas laborales diferenciadas por género

Mientras que un varón puede asumir diversidad de labores, hay cierta idea de que hay labores para mujeres. En primer lugar, hay una minus-valoración del cuerpo de la mujer en relación a su supuestamente menor fuerza física. En tanto que son “débiles” no podrían lidiar con animales mayores (vacas y toros) por lo que deben restringirse a animales menores (cuyes, gallinas), labores agrícolas (floricultoras, cosechadoras) o llegar a lo mucho a criar cerdos. Es algo en lo que coinciden tanto docentes como estudiantes.

A veces las vacas no están tranquilas, se mueven de acá, para allá y ahí hasta te tuerces la mano. Es bien complicada esa parte, es por eso que yo quiero aprender más que todo de computación para ser asistente primero y después ya como sea superarme (Lizeth, 03/12/19).

De igual forma, dado su inserción en tramas de contrataciones laborales sexualmente diferenciadas, las mujeres son concebidas a través de una serie de capacidades estereotipadas que las harían aptas para la atención en oficina: más puntuales, más limpias, más atractivas. El docente Frank se refería a una de las estudiantes (mencionada anteriormente por ser hija de una autoridad) quien “por ser guapa y entradora” seguramente iba a terminar trabajando en alguna oficina municipal porque “los alcaldes buscan así chicas como ella, chicas guapas que

atiendan”. Asimismo, por ser madres (responsables de los cuidados) ellas se imaginan conjugando dichos roles en actividades que les permitan a la vez criar niños y criar animales menores, como, por ejemplo, atender en una tienda de productos veterinarios. Para algunas de ellas esto es una limitación: “Trabajar en municipio es más fácil, simple nomás. Porque algunos [hombres], más que todo con la inseminación ¿no? es, van, regresan. Sí, es más divertido caminar en el municipio cuando trabajas” (Ana, 20/11/19).

Si bien para los varones no existe un discurso explícito sobre sus cuerpos y sus capacidades de género (es decir, se silencia su género¹⁰), sí lo hay para las mujeres. La valoración de la capacidad práctica sexuada es también uno de los ejes en los que las proyecciones de futuro se configuran de manera diferenciada por género¹¹, donde el goce de ser emprendedora tendría mayores limitaciones. Más aun tomando en cuenta que este goce aparece asociado sobre todo a las actividades de ganadería de animales mayores, como se vio en este capítulo y en el anterior.

Estas parecen ser nociones comunes pero contestadas también a través de reivindicar la capacidad práctica de las mujeres. Sin embargo, dicha contestación no implica que el conflicto de género como tal sea reconocido o enunciado en su totalidad. Por ejemplo, el siguiente testimonio de Yesenia ejemplifica cómo todas estas cuestiones pueden convivir en una misma narrativa. La conversación inicia con que le cuento a ella que un ingeniero me decía que las mujeres no pueden dedicarse a ciertos trabajos por ser débiles.

Yesenia: Depende de cada uno de las mujeres también, en caso mío yo se montar moto, (...) si no que algunos si algunas mujeres que yo conozco que no, casi no trabajan pues, algunas si somos dedicadas pues. (...) Por ser machista será que [ese ingeniero] te habrá dicho [eso].

Entrevistador: ¿Hay mucho machismo por acá? Yesenia: Claro sí, eso es verdad, porque antes decían que las mujeres no hacían nada que solo servían para cocinar, pero ahora ya estamos casi iguales ya ahora en trabajando. Sólo con la fuerza nomas sería la diferencia en el campo nomas (...) porque los varones creo que tienen más fuerza creo (Yesenia, 20/11/19).

¹⁰ Esto sólo en cuanto a lo productivo. Hay formas de afirmar la masculinidad o de negar sus fragilidades. La afirmación de su control del espacio de clases por ejemplo fue una de ellas. Sin embargo por motivos de espacio no se puede discutir esto a fondo.

¹¹ De manera similar, De la Cadena (1991) anotaba la minusvaloración de la capacidad de trabajo femenina como uno de los vectores que generaba que las mujeres fuesen “más indias”.

Autoafirmación personal y reivindicación de la capacidad práctica como formas de contestar a la vez que reformular el conflicto, optando por dejar de nombrarlo a raíz de las “mejoras” de las últimas generaciones, se expresan en este testimonio. Es preciso mencionar además que durante las entrevistas no se encontró que las mujeres concibieran a la formación técnica en específico como un recurso explícito para algún tipo de emancipación o reconfiguración de las relaciones de género¹², por el contrario, como se vio líneas arriba, sus expectativas calzan con los moldes limitados designados para ellas. Me parece que el principal valor de género de la formación en el IESTPS está entonces en permitirles ser parte del mundo técnico y emprendedor, como una forma de habilitación de entrada, así sea en un lugar subordinado. Cabe recordar el número limitado de estudiantes mujeres por ejemplo en este salón (6 de 30), como expresión a su vez del limitado “avance” de este proyecto de incorporación. Asimismo, es preciso mencionar que esto es sobre todo el punto imaginario (y adverso) de partida, las rutas efectivas que vayan a tomar las egresadas en los paisajes locales del desarrollo ya son otra cuestión. Como se ve en la siguiente foto, todo esto muy bien podría no dejar de ser un ideal.



Ilustración 4-1 Juzgamiento de Vacunos de Leche. XI Expoferia Agropecuaria, Agroindustrial, Artesanal, Gastronómica y Comercial. Pomacanchi.
Fuente: Esteban Escalante 05/01/2020

Hasta aquí se han reconstruido arenas imaginadas donde las y los estudiantes enfrentan la subordinación que, sobre ellos, como colectivo, acaece, y la que responden a través de proyectos de valoración personal/particular, los cuales a su vez se despliegan de manera

¹² Probablemente estas asociaciones se hubieran encontrado de haber proseguido con el campo. Sólo se pudo recoger un testimonio de una promotora local de la ONG Cáritas quien presentaba el proyecto dirigido a generar ingresos a las mujeres a través de crianza de cuyes como una forma de que ellas tengan "cierto margen de seguridad y autonomía en lo económico. [Que] ya no dependan ni estén esperando al sueldo del esposo " (Mayra Cáritas 14/11/19), pero que el mismo machismo incorporado no les permitía “dar el salto” hacia el desarrollo.

diferenciada por género. A la base de esto está una desvaloración campesina que no surge por mera operación discursiva-pedagógica, sino que responde a procesos más amplios (ver capítulo 2), pero que se ven reforzados en el IESTPS. La pregunta que surge entonces es que, si las tramas de valoración positiva les permiten a las y los estudiantes su proyección como emprendedoras/es formada/os en los saberes del IESTPS, ¿qué pasa con sus pares legos en la tecnificación? ¿Qué principios de relacionamiento social se generan? Para responder estas preguntas veremos a continuación cómo se valora a los campesinos, a sus conocimientos y a sus formas de producirlos.

2. Eje modernización productiva

Se ha afirmado que este es un contexto de diversidad epistémica, es decir, de diversidad de matrices de conocimiento que provienen de tradiciones productivas diferentes entre sí. Así, el IESTPS como institución de formación experta se sitúa en un contexto de saberes campesinos asociados a lo productivo, formulados en el escenario de la producción campesina¹³. La incrustación del IESTPS en este medio expresa la subordinación y conflicto epistémico (Monroe 2007, 2011) pero a la vez, no deja de ser un escenario donde los campos de conocimiento de ambas tradiciones se traslapan entre sí en torno a las necesidades de la modernización productiva (incorporación de conocimientos y técnicas para procurar rentabilidad en la articulación a los mercados agropecuarios locales). Lo que sigue a continuación es un intento de interpretar cómo ese traslape es experimentado por docentes y estudiantes dentro del IESTPS.

2.1. Saberes campesinos y sus condiciones

Lejos de intentar sistematizarlos en paquetes acabados y objetivables, me acercaré a los saberes campesinos más bien desde la forma en que las y los sujetos los perciben, experimentan y utilizan. A partir de allí veré qué parámetros de reconocimiento y valoración se construyen en la experiencia del IESTPS.

¹³ Esta distinción es compleja y es necesario ir por partes. Por un lado, se puede decir que la distinción entre un saber “campesino” y uno “técnico” es una construcción política y contingente, y que los saberes campesinos pueden leerse incluso como un acumulado de saberes incorporados, algunos de los cuales pueden haber sido tomados de otros sujetos sociales con los que los sujetos campesinos interactuaron a lo largo de su historia. Sin embargo, eso no quitaría que esta amalgama tenga su punto de partida en un encuentro (o serie de encuentros) de tradiciones de conocimiento que vienen de matrices distintas. Asimismo, también es cierto que, aunque configurándose a modo de subordinación cultural, estos encuentros no han llevado a la disolución de las matrices campesino-quechua de conocimiento. ¿Qué forma específica toma ese encuentro/conflicto? Eso es lo que se intentará analizar en esta sección.

Cuando este tema se tocaba en la conversación cotidiana dentro del IESTPS o dentro de las primeras entrevistas a estudiantes, los saberes no-técnicos eran desvalorizados, entendidos como carencia antes que, como una particularidad cultural, incorporando así uno de los supuestos básicos del desarrollismo (Escobar 1996). Una de las estudiantes decía que sus papas y abuelos cultivan “con abonos naturales, así nomás no es tecnificada nada (...) Sigue en los mismo” (Yesenia, 20/11/19). Otro indicaba que los suyos “diario trabajan en chacra y no comercializan así, para sobrevivir nomás (...) Ahí nomás están con la chacra tienen ovejitas 50 así con eso no más están” (Antonio, 11/11/19). Sin embargo, una vez que se repreguntó aparecieron numerosas referencias a saberes prácticos productivos aprendidos en los contextos de sus comunidades de origen. Es decir que el escenario era más complejo.

A continuación, un breve intento de ilustrar esta gama diversa de conocimientos, la cual ya se adelantó en parte en el capítulo 3. Está por ejemplo el uso de indicadores para la lectura del comportamiento del clima y las respuestas frente a esto.

Digamos de día esta nublado, de noche se despeja ya también, nosotros decimos creo que va a coger la helada así, nosotros nos despertamos a las 2 de la mañana, a las 3 de la mañana y ponemos un aserrín, pajas así, por el borde de las chacras así, como humo, total así, nos amanecemos haciendo humear así, pero ahí dice pues fácilmente no puede coger la helada (Miguel, 12/01/20).

O la sacralización de la tierra y la comunicación con esta para procurar de buenas cosechas. El siguiente testimonio expresa además un sentido de herencia especialmente significativo toda vez que la alumna hace referencia a su padre, quien fue uno de los primeros alumnos del IESTPS.

Nosotros cada mes de agosto nos ponemos nuestro pago a la tierra ¿para qué hacemos? Para que nos vaya bien, para que la Madre Tierra nos de buenos frutos. Siquiera para que brote los pastos rápido. (...) Mi papá nos da a cada uno, para nuestra suerte así. Ya si vas a tener problemas así, te dice mi papá “ya sabes que hija, este año no te va a ir bien” O “este año si te va a ir bien” (...) Sí, coinciden esas cosas (Lizeth, 03/12/19).

El deterioro de las condiciones de reproducción de estos saberes (su “pérdida”) es un tema en sí mismo, dentro como fuera de IESTPS. El siguiente testimonio es particularmente ilustrativo. “Un poquito se pierde, antes los abuelos miraban la luna y (...) sabían que fecha va

a llover, que día viene la granizada (...) Eso se está perdiendo ahora, según nueva generación, nosotros decimos” (Maribel, 11/01/20). De ahí que, en tanto nueva generación, ellos mismos son partícipes de esto. “A veces vemos, a la vista, así un poco, lo que nos han contado, nos ha quedado algunitos. Pero a veces no damos interés” (Maribel, 11/01/20). En su testimonio se explica también una cuestión que se discutirá más adelante, pero que remite a cómo las transformaciones ambientales afectan las condiciones sobre las que estos conocimientos han forjado su efectividad¹⁴ (ella decía que ya “ni los abuelos” saben bien cuándo va a caer fuerte relámpago y cuándo no, y que por ese miedo es que la gente ya no quiere vivir en partes altas y se han desplazado sus viviendas a partes más bajas)¹⁵.

Esta observación sobre los cambios ambientales y la efectividad coincide con la del ya mencionado chofer, ajeno al IESTPS pero perteneciente al contexto de Sangarará, quien indicaba que en efecto ha cambiado porque antes “como reloj, los viejitos, los abuelos, sabían cuándo va a llover cuándo va a granizar”. O de la misma forma, el jefe de la ODEL del Municipio de Sangarará quien indicaba que “Las supersticiones ya no son tan ciertas como antes, antes el sapo cantaba y ya era que va a llover, ahora canta el sapo y no llueve, cae una helada” (Jefe ODEL Sangarará, 12/11/19).



Ilustración 4-2 Comparación de nubosidad el mismo día antes y después de lanzamiento de cohetes. XXII Aniversario Comunidad Campesina “Unión Chahuay”.

Fuente: Esteban Escalante 15/12/2020

Sin embargo, la presencia de estos conocimientos también se da en otros espacios del paisaje de desarrollo. Por ejemplo, el uso de cohetes para ahuyentar la lluvia y la granizada. La

¹⁴ En su panorama sobre las posibles afectaciones a la disponibilidad hídrica a razón del cambio climático, De Bièvre et. al. (2012) indican que la incertidumbre es tal que es de difícil proyección aun tomando en cuenta los distintos estudios y enfoques elaborados a la fecha. Entre los escenarios proyectados se encuentra el posible “aumento dramático del estrés hídrico (...) [asimismo] las poblaciones andinas –particularmente, las rurales– enfrentan un contexto de vulnerabilidad más profundo y diferenciado, que requerirá el apoyo de esfuerzos externos planificados y sustentados en manejo adaptativo para hacerles frente” (De Bièvre et. al. 2012, 60).

¹⁵ Su esposo haría referencia indirecta a otro factor que no se ha podido explorar en esta investigación: la presencia evangélica en la zona.

Municipalidad Distrital de Sangarará estaba organizando una feria en una de las comunidades del distrito, Unión Chahuay, y como parecía que iba a llover uno de los trabajadores (egresado del IESTPS de años atrás) fue insistente en coordinar previamente con el presidente de la comunidad para que lancen dichos cohetones. Cuando llegamos a la comunidad, lo primero que hizo este trabajador fue hablar con el presidente y preguntarle si la “comisión de cohetones” ya había cumplido su labor. Finalmente, se lanzaron los cohetones y, en efecto, si bien ese día el cielo no estuvo despejado por completo, sí se evitó la lluvia o la granizada. De igual forma, a pesar de que el centro de la labor formativa del IESTPS sea la impartición de conocimientos técnicos, no deja de haber grietas a través de las cuales se menciona y se da algún tipo de reconocimiento a conocimientos no-técnicos, como se verá en las siguientes secciones.

2.2. El carácter de verdad del saber técnico

El lado dominante del traslape está definido por los saberes expertos del paquete formativo del IESTPS. Durante el trabajo de campo se pudo ver cómo se construye el carácter de verdad del mismo.

Como se indicó en el capítulo anterior, este paquete formativo tiene como fin mejorar la participación como productores agropecuarios en los mercados locales. Esto adquiere mayor valor para las y los estudiantes en relación a lo ganadero, es decir, al ámbito de conocimiento definido por su novedad respecto del lado agrícola que “ya aprendieron en casa”. En este escenario, la formación técnica permite hacer frente a los problemas prácticos derivados de la performance esperada en dicha participación: cómo engordar mejor una vaca, como evitar que muera, cómo vacunarla, etc. En tanto “nuevos” son también relativamente “desconocidos”. El siguiente testimonio permite entender cómo, a dicha autopercepción de ignorancia inicial es uno de los factores que permiten que este conocimiento técnico vaya adquiriendo su carácter de verdad o por lo menos, de ser un supuesto de acción.

No sabía de vitaminas, hormonas, y cuando los técnicos venían 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, 03/12/19).

Es cierto que, como se recordará, el IESTPS no es el único lugar donde adquieren estos conocimientos, ya que también los pueden adquirir en capacitaciones especializadas o en el amplio campo de lo empírico (lo que se aprende en la experiencia, lo que escuchan a “los ingenieros” que visitan el campo, entre otras fuentes). Sin embargo, la formación del IESTPS tiene un valor especial porque permite asentar y profundizar dichos conocimientos¹⁶. Como indicaba el estudiante Juan (17/12/19), que siente que en el instituto se le ha ordenado todo lo que ya sabía de antemano de manera empírica. O como indicaba otra estudiante preocupada por evitar pérdidas de ganado “lo que más me impulsaba [a estudiar aquí] es cuando yo he tenido 12 ganados, lo he matado una vaca preñada y es por eso que dije ¿cómo no voy a poder superar si hay esa oportunidad para estudiar?” (Lizeth, 03/12/19). Esta afirmación del carácter de verdad del conocimiento técnico coincide, además, por ejemplo, con lo que piensa el Coordinador Académico “Ellos mismos participan en la actividad productiva de su familia, entonces ya viene con algún conocimiento, que acá se hace complementar lo que le falta, especialmente la parte científica ¿no?” (Docente Felipe, 09/12/19). Esta preocupación se relaciona estrechamente como se vio, con la preocupación por la rentabilidad. El docente Hernán por ejemplo, si bien reconoce por ejemplo el valor de lo que él llama “la etnoveterinaria” no deja de considerar que si eso lleva a “dejar la medicina” entonces quienes perderían serían los mismos productores, expresando que el eje de su confianza está en la capacidad de lo experto para producir rentablemente (Conversación, 28/11/19).

Esta formación más sistemática permitiría a su vez defenderse frente a sujetos externos¹⁷ (como podrían ser los técnicos o ingenieros, ya discutidos al inicio de este capítulo) en quienes no se termina de confiar: “capaz que ellos [los técnicos] venían y traían productos con fecha de vencimiento pasados o yo que sé y no resultaba tanto” (Jack, 03/12/19). Se vuelve importante recordar aquí el nerviosismo que sentían los estudiantes frente a la formulación teórica de las cosas, anotada en el capítulo anterior, como una forma de manifestar esa sensación de carencia.

Otro ámbito donde se expresa la construcción del valor de este saber es frente a la creciente incertidumbre climática. Esta incertidumbre, como se vio líneas arriba, es también una de las

¹⁶ No olvidar que permite también obtener un título, que sirve cuando uno se proyecta como trabajador, como se ha visto. “Es que del instituto salimos con el título. Entonces cualquier trabajo te puedes presentar” (Ana, 20/11/19).

¹⁷ “Externos” es un término relativo. La mayoría de “ingenieros” son de origen ajeno a las localidades sin embargo, no son pocos los hijos de cada que pueblo regresan convertidos en ingenieros.

condiciones de deterioro de los saberes campesinos. Si bien se trata de un tema amplio que merece ser explorado a fondo, la información registrada permite por lo menos afirmar que las y los jóvenes están conscientes de este deterioro: “Ya no está lloviendo en su tiempo, el sol tampoco está en su tiempo, porque mucho calor está ahora. Cuando era niña, no era así el sol, solo un poco no más, pero ahora sí, totalmente quema ya” (María, 27/11/19). Se trata también de un tema discutido en el contexto local: “el clima no es tan seguro como antes ¿no? Ahora en cualquier momento se viene un granizo, una helada y toda la agricultura se fue” (Jefe ODEL, 12/11/19).

Frente a esto una serie de testimonios expresan una confianza en la tecnificación de la producción para afrontar esta incertidumbre. María por ejemplo confía en que la crianza de cuyes o de vacas funcionará independientemente de que la tierra esté cansada o que haya escasez de lluvia “ahí hemos hecho hidroponía para los cuyes de aquí del instituto y en tiempo de sequía, normal, con eso mantienes, cuando no hay pastos verdes” (María, 27/11/19).

Miguel por su parte cuenta cómo las dificultades de la siembra de pasto son superadas con tecnificación: cuando se riega con aspersor durante tiempos de sequías siempre hay el riesgo de que venga la helada en la noche y lo seque, de modo que el periodo de siega es corto y debe ser aprovechado. “Antes lo cortaban con segadera, no avanzaban, ahora cortan con máquina, ahora como avanza la tecnología con maquina cortadora lo cortan, y más rápido tienen (...) Antes cargabas en burro o triciclo, demoraban más. (...) Más trabajoso era” (Miguel, 11/01/20). Permitiendo así ahorro de trabajo y el redireccionamiento el mismo hacia otras actividades.

Sea que permite superar la vulnerabilidad de la agricultura frente a las variaciones climática, o más bien fortalecer el lado pecuario de la cartera de actividades campesinas¹⁸, el saber técnico tiene aquí un valor estabilizador frente a la incertidumbre; valor que los saberes campesinos no tendrían (o ya no tendrían). Sus alcances no serían absolutos, sin embargo. Por ejemplo, hay lugares donde habilitar agua implicaría un costo que no todos pueden asumir, limitando así su alcance: “[mi comunidad] es altura pe (...) Frío paso también y no hay agua (...) Y por

¹⁸ También se han mapeado algunas respuestas que coincidirían con lo conocido como agroforestería, aunque no hay información sobre cómo fueron aprendidas e incorporadas estas técnicas: “Esto es donde está el río Apurimac, más arribita. Ahí hacíamos nuestras chacras de maíz. Ahora con el calentamiento global y todo eso, ya empezó a calentarse todo el pueblo. Como hemos plantado árboles de toda especie, ahora normal están haciendo su maíz” (Lizeth, 03/12/19).

eso la clima haya no favorece, no es como para vivir (...) Entrevistador: ¿Y tecnificar?

Antonio: Si, pero para eso igual tienes que invertir harta plata” (Antonio, 11/11/19).

Es así que los saberes expertos del paquete formativo del IESTPS adquieren frente a las y los estudiantes, un carácter de verdad: confían en que su trabajo puede orientarse por dicho conocimiento. Considero que es en las dinámicas de este carácter que debe leerse su valor. De modo que, en la arena imaginada de su participación en los mercados agropecuarios locales, el valor de este saber está no sólo en potenciar la producción, sino en asegurar fiabilidad frente a la pérdida de peso de los saberes campesinos (sea por construcción social de la ignorancia o por la incertidumbre climática), con las respectivas relaciones sociales que desde aquí se pueden proyectar (la defensa frente a los externos, por ejemplo). Se trata, como se ha dicho, de un carácter de verdad que no se construye sólo en el IESTPS sino en la larga experiencia campesina de experimentación con dichos saberes, pero que sí es afirmado por la autoridad epistémica que dentro del IESTPS se construye.

2.3. Traslape de saberes: relativización de la autoridad experta y posicionamientos

Traslape de saberes y reformulación identitaria

A pesar de lo difuso que puede ser categorizar entre tipos de saberes (Nota al pie N° 13, presente capítulo), esta distinción se da en la discusión al interior del IETPS. Más aún, su categorización y valoración permiten construir y reformular identidades sobre la base de los mismos.

En un taller llevado a cabo con las y los estudiantes (08/11/19) se vertieron las siguientes opiniones sobre sus padres, abuelos o sus pares que no han pasado por formación técnica. “Sí saben, pero la idea es que no aplican lo que, lo que nosotros avanzamos acá, lo que nos enseñan, esa parte no (...) saben, pero no aplican técnicamente” (Estudiante varón). “Lo que debería ser, no aplican técnicamente” (Varón). “Lo básico no más, de todo, saben” (Estudiante mujer). “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” (Estudiante varón). De igual forma, durante las entrevistas aparecieron testimonios como este:

Claro que servían las formas que ellos hacían, solo que ellos no hacían técnicamente como ahorita están aplicando. Los animales también criaban, pero no criaban así de mejorar la raza, no hacían así. Los cultivos sí trabajaban bien, porque en parte baja lo hacen con maizal, en parte arriba que es más alto lo hacían papa (Jack, 03/12/19).

Estas diferenciaciones expresan claramente subordinación entre dos tipos de saberes: el técnico y el empírico, el cual es calificado como simple (¿no-complejo?). Sobre esto se construye una distinción entre un nosotros y un otros. Así, se expresa una proyección/ideal/posibilidad de diferenciación al interior de sus contextos sociales de origen. El conocimiento adquiere entonces valor también identitario, y por ende de distinción y jerarquía.

Las etiquetas “técnico/empírico” más que expresar una diferencia entre conocimientos modernos e indígenas (de hecho en ningún momento se usaron las palabras “campesinos” “quechuas” “indígenas” para caracterizarlos ni se definieron como conocimientos propios de un pueblo o una clase social), parecen diferenciar la forma de adquisición. Distinguen a la validación técnica de los nuevos conocimientos productivos adquiridos respecto de la forma empírica o tradicional de adquisición. Es decir que, haciendo uso libre de estos términos, se podría hablar de saberes “empírico-técnicos” (saberes expertos incorporados por parte de 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 frente a los procesos formativos del IESTPS. De modo que el paso por el IESTPS, el cual está en la base de los proyectos de movilidad social revisados al inicio de este capítulo, es también escenario para la reproducción de formas de subordinación identitaria y epistémica. Se trata sin embargo de una valoración comparativa que no llega a totalizar la experiencia formativa de las y los estudiantes, como se verá a continuación.

Lo práctico abre espacios para saberes empíricos

Como se ha sugerido a lo largo de los últimos dos capítulos hay una alta valoración de la práctica como ámbito / modo de aprendizaje, permitiendo así revisar el carácter de lo empírico. Diversas condiciones generan esto, desde la concepción de precariedad institucional del IESTPS hasta el propio énfasis docente en aprender a través de la práctica. Mi argumento en esta sección es que esa valoración de “la práctica” es lo que abre espacios de valoración y aplicabilidad para conocimientos empíricos.

Sobre lo empírico-técnico algunas ideas. Un espacio práctico como este permite por ejemplo considerar que, a través de la práctica, uno logre hacer las cosas mejor de lo que se hacen en el IESTPS. “Del instituto yo tengo mejores [ovinos] que ellos. Si me dirían “concurra con ellos”, yo le gano. Yo tengo ovinos que, a los dos días, en la feria primer lugar hemos quedado” (Yesenia, 11/12/19). Asimismo, permite calificar y criticar la poca adecuación territorial de la teoría que adquieren en el IESTPS, además de validar la performance de sujetos legos en la formación técnica formal.

La parte teoría siempre no concuerda, es que la teoría han hecho, nunca han hecho en parte de la sierra, la teoría han hecho en parte de la costa (...) entonces mayormente un ganado mejorado de la costa a la sierra no va a dar la misma la rentabilidad (William, 12/11/19).

No ha estudiado mi papá, sino que había tiempo ya un ingeniero (...) ahí le enseñaban a mi papá cómo vacunar (...) Entonces, en ahí aprendió mi papá y todo: vacunar, cuánto puedes poner, cuánto ML, todo. Todo se sabe mi papá, más que un estudiante. Solo le falta estudio a mi papá (María, 20/12/19).

Estos espacios prácticos permiten pensar también en la aplicabilidad de los saberes empírico-campesinos durante el intento de las y los estudiantes de mejorar su propia performance económica, es decir, teniendo el mismo objeto de aplicación que el de los saberes expertos. Una primera veta a través de la cual esto se concreta, es la identificación de elementos (plantas por ejemplo) o técnicas específicos en tanto alternativos frente al uso de productos sintéticos. “Antiguamente quien conocía paracetamol esas cosas. Nadie, por ejemplo, hasta hoy en día [mi mamá] no quiere que tomemos pastillas. Cuando me agarra gripe, siempre me recomienda “ya toma tal yerba”” (Lizeth, 03/12/19). Otro ejemplo 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 la amoxicilina, sin embargo, Yesenia comenta cómo usa más bien una planta. “El antiguo era dar maichil noma pues (...) yo sigo usando porque allá donde vivo hay hartos (...) me han enseñado mi papá para darle eso por que antiguamente no había pue ese químicos ahora recién a aparecido ese químico” (Yesenia, 20/11/19). Es interesante que, al momento de dar cuenta de estos saberes, las estudiantes¹⁹ mencionen el aprendizaje doméstico,

¹⁹ La mayoría de quienes afirmaron usar estos elementos y técnicas en su práctica productiva son mujeres. Probablemente los varones también sepan, pero en primera línea hay más menciones de parte de mujeres que de hombres. Antes que afirmar a priori que las mujeres son “más cercanas a la tierra”, valdría la pena indagar a futuro cómo es que esta diferencia se produce socioculturalmente.

incorporando silenciosamente (y tal vez de forma poco consciente), ese ámbito formativo alternativo que, como se vio, es más bien subordinado.

Una segunda veta es lo que se podría llamar una hibridación de lógicas²⁰. A mi parecer esto expresa la propia experiencia de las y los jóvenes frente a los problemas prácticos de sus unidades productivas, las cuales participan de los intercambios comerciales a la vez que producen también para sí mismos o para intercambios no comerciales (cfr. Golte y De la Cadena 1989, Mayer 2004). Así, para Luisa, el uso de hierbas (en genérico) para el tratamiento de la fiebre en las vacas es algo válido e incluso sería buena idea combinar la enseñanza de esto junto a la enseñanza de medicamentos porque, a su juicio, ambos funcionan (Conversación, 20/11/19). De igual forma, los criterios de rentabilidad pueden combinarse con formas de gestionar el riesgo climático del medio en el que están inscritas, como la pluriactividad campesina. “No es en uno nomas en el que te puedes dedicar, ¿qué tal en cuy también hay una enfermedad que mata a todos los cuys? No puedes dedicarte a uno nomas siempre tienes que dedicarte en dos, tres” (Yesenia, 20/11/19). Los caminos de la hibridación sin embargo parecen ser múltiples. En el siguiente testimonio puede verse más bien cómo en la misma narrativa el ideal de tecnificación como estabilizador y la conciencia sobre la influencia del clima se combinan esta vez con la negación de la pluriactividad.

[Yo les digo a mis familiares campesinos] “¿Por qué no criamos este animal, este animal? Así botamos de 3, 4 meses, va a estar botando” (...) [pero para eso] hay que saber mucho de la clima, como 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 pues (...) Si no hay agua, hasta nosotros no viviríamos prácticamente ¿no? Pero ¿nosotros que hacemos? Ahora sembramos avena y lo procesamos como encilao, con eso lo criamos, también hay granos, que se hacen moler, también tenemos alfalfas, eso regamos constante (...) Tenemos riegos, pero no son técnicos, inundación nomas (...) [ellos] trabajan chacra, tienen animales, tienen cuy, gallinas, todo, entonces a nada de mejor, si nos dedicaríamos a uno solo sacamos la producción, se ve resultados (...) es que ellos no quieren comprar nada, es que no hay confianza (...) es que cuando tu trabajas, trabajas para ti mismo pues, entonces trabajas todo ecológico, pero cuando tu compras no sabes con que ese ha trabajado ese producto, es la pesticidas, todo ¿no? (...) ahora hay dicen pues, el cáncer (William, 12/11/19).

²⁰ Hibridez entendida no en el sentido de fusión de esencias, sino de amalgamiento de tradiciones.

Este testimonio es particularmente interesante en primer lugar porque expresa un afán modernizador situado, es decir, que incorpora lógicas híbridas pero que no se constituye en una crítica a la modernización per se²¹: reconoce algunas preocupaciones campesinas como válidas (el clima, la disponibilidad de agua) mientras rechaza otras (la pluriactividad y la cautela con los químicos). Lo que sugiere que este espacio práctico, lejos de ser monolítico, tiene más bien parámetros contingentes de validación epistémica. Entonces, ¿cómo se sitúan las y los jóvenes entre estos parámetros? ¿Qué roles asumen, qué relaciones sociales proyectan y basados en qué criterios de valoración?

El rol del conocimiento experto en la configuración identitaria y moral

Los siguientes testimonios de Lizeth y de Antonio (06/12/19), una pareja de estudiantes que provienen de la misma comunidad, son elocuentes al respecto de las preguntas planteadas.

Lizeth: Esas cosas [los “saberes tradicionales”, son] sanas y es por eso que yo digo eso es conocimiento empírico que ha tenido mi mamá, desde su mamá, de generación en generación, sí es bueno, porque el sanarse con pura drogas no está bien.

(...)

Por ejemplo, los productores, a veces, saben más que los técnicos y a veces te contradicen “ya, ¿sabes qué? La siembra de esta papa es en tanto centímetros [de separación entre una y otra]”, pero teóricamente te ha dicho que a 20 [cm] y él te dice que a 15 nomás, sí o sí, porque yo cada año hago así y qué tal que tú con tu capricho lo haces sembrar a 20 nomás y no le va a salir bien, pero el productor te ha dicho que a 15 está bien. A veces a esas cosas nos sometemos los técnicos y como están con más años de producción y ya saben, a veces te acoplas a eso.

Antonio: El dueño, el productor sabe qué producto usar, cuánto y cómo se va a usar, qué es bueno y qué es malo. En ese también a los técnicos, nos acoplamos nomás a los productores y damos con ese producto que nos recomiendan.

Durante esta conversación se pueden ver dos tipos de validación no-técnica de conocimiento, es decir, de formas de asignarles valor, así como dos formas de posicionamiento identitario. La primera valida conocimientos empírico-campesinos por su valor para la salud, ubicando además a la estudiante dentro de una misma línea de herencia con sus ascendentes femeninas. En la segunda, se valida el uso de conocimientos empírico-técnicos por su efectividad

²¹ En ese sentido se trata de un “conocimiento situado” que difiere de lo planteado por Escobar ([1996] 2014, 1999), porque no lleva a asumir inequívocamente una posición crítica con el desarrollo, sino todo lo contrario.

productiva, y a través de este reconocimiento, los estudiantes se posicionan como técnicos frente a los productores, aunque ven su autoridad epistémica tambalear. Mi argumento es que entre esas líneas de sentido (adscripción a su colectivo, distinción frente al mismo, autoridad técnica no-absoluta) es que se ubican identitariamente las y los jóvenes, motivo por el cual, el valor-para-la-distinción señalado anteriormente se vuelve relativo una vez plasmado frente a esa compleja arena imaginaria. Arena en la que sus pares campesinos legos en la formación técnica son una presencia frente a la cual distinguirse a la vez que reconocerse como similares.

Por el lado de los docentes se puede encontrar narrativas similares. Arturo, uno de los docentes más antiguos, de familia campesina (Azángaro, Puno), explica en el siguiente testimonio por qué los campesinos a veces no aceptaban las innovaciones técnicas que promovía la cooperación internacional, así como la experiencia de su familia al respecto:

Los productores ancestrales tenían su propio manejo, inclusive no aceptaban, rechazaban el apoyo de los técnicos (...) Ese es por desconocimiento de la parte técnica, no quisieron tanto aceptar. (...) Mi papa antes que venga ese fondo de desarrollo internacional, FIDA²², nosotros cultivábamos alfalfa, por su propia esto, de agricultura no conocía tampoco, nada, (...) cuando hemos instalado trébol, con el FIDA, ahí sí se ha muerto, hemos matado cantidad de ganado, cada años tres vacas, dos vacas, cada año (Docente Arturo, 06/11/19).

Este testimonio expresa una tensión entre responsabilizar(se) a los mismos campesinos (y a su “desconocimiento”) por no aceptar las innovaciones propuestas por la cooperación por un lado, y por otro lado, a través de su propia historia y de su pertenencia campesina, el reconocer motivos legítimos para esta resistencia como son los malos resultados. El resultado final de esta historia se cuenta a través de constatar la misma ocupación resultante del docente quien se dedica a impartir conocimiento experto. Sin embargo, es significativo en tanto expresa lo inestable que puede ser la distinción forjada a partir de la apropiación y uso del conocimiento experto.

¿Qué tipo de relaciones se proyectan a partir de esto? El valor-para-la-distinción del saber experto también puede ser el punto de partida de una proyección de un rol civilizatorio a la vez que moral. Me parece que esto se puede ejemplificar a través de una de las opciones

²² Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA)

laborales discutidas con las y los jóvenes: la labor de capacitar a la población (trabajando en una ONG, un municipio o incluso desde sus propios emprendimientos). El marco de sentido de esto son las explicaciones morales que las y los jóvenes dan a las jerarquías étnicas y a las posibilidades de movilidad dentro de estas. Explicaciones que establecen dos parámetros: por un lado, la inferiorización campesina por su no-formación y por otro lado, la posibilidad de trascender estas jerarquías étnicas mediante la formación técnica pero también mediante el éxito económico.

Reproduzco algunas secciones de la conversación con Antonio y Lizeth (06/12/19) al respecto. Es preciso recordar que, si bien sus padres provienen de la misma comunidad, el papá de ella ha pasado por una formación técnica (es uno de los primeros egresados del IESTPS) mientras que los de él no. La conversación gira en torno al contraste entre las figuras de “campesino” y de “empresario”²³.

Lizeth: [Los empresarios] parece que tuvieron obsesión con la plata. Más se dedican a eso que a sus hijos. Es por eso que sus hijos no están bien. [Sus hijos] se dedican a las drogas, al alcoholismo (...) la plata parece que como no tienen, parece que no tienen autoestima y parece que de un momento a otro se empiezan a creerse de que son los más más (...) si yo fuera empresaria, en mi caso, no ocurriría eso (...) [por otro lado] hay campesinos que sobreviven, y hay campesinos que se dedican a algo y viven bien. En nuestro pueblo la mayoría se dedica a sobrevivir nomás (...) Si [a los campesinos] los hubieran hecho estudiar, tal vez hubieran sido personas mejores porque a veces esas personas campesinas tienen más valores que los profesionales (...) mis abuelos son campesinos pero mi papá ya es profesional.

Antonio: mis papas son campesinos igual que los abuelos.

Lizeth: Creo en caso de mi suegro, nunca ha pensado superarse porque para mi suegro que tiene 40 y cuánto (...) Cuando hemos vivido, mi papá nos ha hablado “estudien hijos que se van a quedar así, ¿quieren quedarse como vuestros abuelos? No creo”. Y en ese aspecto, también, mi pareja se ha decidido de venir acá y será, pues, el primero que se está superando de su familia.

²³ Si bien las citas son textuales, la conversación ha sido re-ordenada para hacerla más clara para los fines de la presente argumentación.

En esta conversación²⁴ se expresa una suerte de teoría moral de la desindigenización. Hay dos estándares de valoración, por un lado, el de la superación alcanzada mediante la formación pero también mediante la voluntad personal (el ideal emprendedor visto al inicio de este capítulo): los empresarios son expresión de esto. Por otro lado, los campesinos, inferiores en esto por su renuencia a querer superarse, destacan más bien en el estándar de los valores morales. En este último, los empresarios más bien pierden por haber sido corrompidos por un dinero que ahora “abundaría” y que trastoca su baja autoestima. Entre esos parámetros se da un intento de ubicación en la voz Lizeth: ella y su compañero se sitúan en el campo de quienes “hacen algo y viven bien”, compartiendo el espacio con el papá de Lizeth y distanciándose de los papás de Antonio que sólo “sobreviven”, y visualizando para ellos un futuro de empresarios, pero cuidándose a su vez de ese riesgo de perversión, es decir, teniendo como ideal una mezcla virtuosa de valores campesinos y superación empresarial²⁵. La frase “Si [a los campesinos] los hubieran hecho estudiar” es el punto de entrada del rol que pueden asumir ellos en relación a sus pares en tanto técnicos: un rol civilizatorio pero también de altruismo, y que parte de la previa identificación con aquellos frente a quienes se buscan diferenciar. Los siguientes testimonios profundizan al respecto:

Los pueblos así alejados casi no conocen la parte de la sanidad (...) entonces, mejorar la calidad de vida del pueblo es hacer yo mismo, ya siendo un profesional, cómo lo hago y otros puedan ver cómo lo haces (Estudiante varón en taller, 08/11/19).

Yo les voy a enseñar [a mi familia] cómo poner inyecciones y más empeñosos van a ponerse. (...) ellos como no querían mejorar porque a ellos no les abrían los ojos, quién le ponga capacitación, quién le diga que si lo crían eso va a haber ingreso económico, no decía nadie (Jack, 03/12/19).

[Sobre el caso de un “buen técnico”, un veterinario] él conversa, ósea comparte, es así, no lo cobra, solo lo cobra de las inseminaciones nomas. Es la forma de apoyar a la población (...) un profesional es una persona (...) que tiene ese don de enseñar a la persona que no está

²⁴ Como se ve en esta conversación predomina el protagonismo de Lizeth. Este es uno de los ejemplos de liderazgo de mujeres a los que se refirió en el capítulo anterior. En el caso particular de Lizeth, ese liderazgo se asienta en sus capacidades de articular y defender sus ideas (en castellano).

²⁵ Es importante notar que esto no deja de poner un peso sobre los jóvenes al que tienen que responder: “ya están llegando a mi casa de mi papá a preguntar por el hijo que es técnico [es decir, él] (...) ¿Qué tal me equivoco y le digo lo que no es? Igual los he orientado, ¿cómo habrá salido?” (Juan). Es decir, no hay que pensarlo como un empoderamiento estable, sino, como un nuevo rol hacia el que se ingresa tanteando, aprovechando las pocas oportunidades que se les presentan.

capacitado lo suficiente (...) [Para trabajar con la población a mí] me motiva más que todo la pobreza (...) [en mi comunidad] he visto el abuso de los militares, como abusaban, como trataban a la gente, y bastante pobreza había, no había que comer” (William, 12/11/19).

Todo lo visto hasta aquí sugiere que por un lado hay un escenario donde las dicotomías de la subordinación epistémica (técnico/empírico) son porosas y podrían expresarse en la práctica de acuerdo, justamente, a criterios prácticos más que ideológicos. Pero que, por otro lado, el sentido de identificación resultante se expresa en una voluntad de distinción socio-epistémica a través de la apropiación del saber experto. Posibilidad de distinción que a su vez es inestable en tanto que entre sus ejes de legitimación están el ser una respuesta al compartido dilema existencial (de la misma forma que el proyecto emprendedor individual) además de esta suerte de altruismo con sus pares legos, de ahí que no termina de ser una distinción eficiente pues las tramas de reconocimiento que llevan a las y los jóvenes a sentirse como parte del campesinado siguen presentes. Uno podría preguntarse si lo que hay a la base de esto es una valoración en positivo del saber experto para la movilidad social y para las certezas productivas que logra construir (ambos criterios estrechamente relacionados puesto que el éxito empresarial es también pre-condición de dicha movilidad social) a la vez que una desvaloración de los saberes empíricos (y por ende de los sujetos legos). Pero como lo permite ver la valoración práctica de dichos saberes empíricos, esto no llega a ser así por completo. El siguiente acápite permitirá discutir todas estas cuestiones desde otro ángulo.

2.4. Efectos y dilemas de la preocupación por la salud en los parámetros de tratamiento de la diversidad epistémica

La preocupación y sus efectos

Un tema recurrente en entrevistas y en algunas clases fue la preocupación sobre los efectos negativos -enfermedades- que el uso de “químicos” (término genérico para hablar de la diversidad de productos sintéticos de uso agropecuarios) en la producción de alimentos pueda tener sobre la salud humana. En esta sección veré cómo este tema en específico genera límites al entusiasmo con la tecnificación agropecuaria y abre así un espacio, siempre inestable, para una relativización de la autoridad epistémica experta.

Esta preocupación por la salud trae consigo una serie de efectos que mencionaré de forma muy somera. En primer lugar, permite construir límites y ponderaciones a la utilización de los químicos: docentes enseñando a no usar el químico más fuerte en la actividad agrícola,

estudiantes preocupados por los efectos que estos puedan tener en sus posibles consumidores, creación de ámbitos de aplicación de químicos en la producción de alimentos (usar químicos en la producción de alimentos que van para la venta, pero no usarlos en los que serán de consumo doméstico), entre otras manifestaciones. En segundo lugar, trae consigo la valoración en positivo de la producción “natural”, es decir, sin químicos: por ejemplo, a través de las nuevas técnicas de producción orgánica como el compost, el humus o el biol. Estas nuevas tramas de sentido establecen parámetros de potencial valoración de los saberes empírico-campesinos. Entre estos parámetros, el valor de dichos saberes puede transitar entre el cuidado de la salud en sí, por un lado, y la procuración de la rentabilidad, por otro.

Dos parámetros pudieron ser identificados. El primero tiene que ver con la definición de lo “campesino” como “natural”. Al ser lo natural definido como la ausencia de “químicos”, se puede pasar de una comprensión de la producción campesina como carencia (no usar químicos por ser atrasados) a una valoración positiva de esta (no usarlos para no contaminar). “Como tú también consumes ese carne [de cuy tratada con medicinas químicas], tú también te estas matando con eso. Más que todo yo no utilizo el químico más que todo utilizo lo más naturales nomas” (Yesenia, 20/11/19) “[La agricultura de mis padres es] así normalmente como antes lo hacían así. Con guano de corral, no nada de químicos” (Antonio, 11/12/19). Sin embargo, en este campo de sentido, la definición de lo “natural” puede incluso volverse difusa. Yesenia por ejemplo mencionaba al *sutuchi*²⁶ como una alternativa natural y campesina para la alimentación de los cuyes y las vacas, pero ante la pregunta de cómo sabe que es natural, indica que ahora lo compra en el mercado y que: “Claro que no es natural, pero ahora dicen por químicos, no sé, pero antes eran natural. Venía para la vaca natural, ahora ya no creo que es natural porque se fermenta (...) Siempre tendrá un químico ese sutuchi, rapidito engorda” (Yesenia, 11/12/19).

El segundo parámetro tiene que ver con poner en valor a lo “natural”. Por ejemplo, el docente Frank planteó en clase cómo la no-contaminación del territorio puede imprimir valor a la producción ganadera. “Compañeros, ¿por qué creen que vienen acá a esta zona a comprar cuyes? (...) ¡Porque esos cuyes están producidos con aguas limpias! Maranganí del nevado del Abra la Raya, el Kunurana que bajan ahí los ríos” (Curso: Control de calidad de productos pecuarios, 13/12/19). En estas líneas de discusión las y los estudiantes imaginan

²⁶ Residuos de la preparación de la chicha de maíz.

potencialidades económicas donde se trae a colación un sentido de adecuación de lo propio, sea natural sea cultural, para alimentar estos esfuerzos orgánicos. “Mira acá tenemos varias cosas para abonar, otra cosa nos falta es, ósea, ponerle pilas, por ejemplo, en otras partes podemos hacernos follajes (...) el biol” (William, 12/11/19). “Apostamos al cuy y limpiamos también pue este lugar es natural ¿acaso le hemos dado química?” (Yesenia, 20/11/19). Lo que permite también reinventar el prestigio como productor (no sólo como técnico). “Claro orgánicamente. En ahí tienes más economía pues. Siempre” (Lizeth, 03/12/19).

Mi galpón es reconocido. Me dicen, ¿cómo tu trabajas, con qué lo alimentas, por qué tu gallina es rico? (...) Porque no trabajo con hormonas esas cosas (...) de Tacna sobre todo vienen los pollipavos igualitos, pero la carne es blanca, y no es amarilla como lo que yo crío. Y el peso es diferente (Hugo, 15/01/19).

Esta concepción sin embargo no deja de estar sujeta a contestaciones, el caso de la papa es interesante. Se distingue entre variedades “tradicionales” de papa (natural/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 un marco de autoconsumo. Mientras que 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, sin embargo, pierden en la valoración del sabor.

Aunque algunos 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, 03/12/19). La razón de esto tendría que ver con los precios desfavorables que encuentran en los mercados en los que están insertos²⁷, lo que implica que deben vender más para cubrir los costos de producción. De ahí que la papa industrial compense más el esfuerzo invertido que la tradicional: “Pa sacar un producto bueno, uno pa la vista bueno, grande (...) a la fuerza tienes que poner el químico (...) así natural, ecológico, tiene un costo, entonces este costo la gente no te va a querer pagar” (William, 12/11/19). Otros testimonios indican más bien que a raíz de esto se da una definición de ámbitos diferenciados donde predominan valores distintos (la salud o la

²⁷ En términos macroeconómicos esto tiene que ver con una tendencia del patrón de 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).

rentabilidad): “Nadies venden porque mayormente es consumo, (...) Que sí subiría [el precio] cada vez, trabajaríamos con ganas pe” (Yesenia, 20/11/19), es decir que finalmente las papas tradicionales van para el autoconsumo y las industriales a la venta. Asimismo, indican que en esta tecnificación de la producción de papas está funcionando el valor de la tecnificación como estabilizador ambiental: “¿Qué vas a hacer si la gusanera te está acabando? Antes no tanto había gusanos pe. Ahora bastantes gusanos” (Ana, 20/11/19). Con el respectivo efecto en el deterioro del grado de manejo y conocimiento de estos saberes campesinos asociados a la biodiversidad por parte de las y los estudiantes²⁸:

Mi papá me dice que [antes] había otras variedades de esas papas. Porque ahorita yo tampoco yo no sé cuáles habrán sido las variedades (...) porque ellos lo que sembraban y cosechaban era para su consumo, no vendían. (...) eran más variedades y que eran mejores (...) En su sabor, que es más harinoso (Jack, 03/12/19)²⁹.

Entonces, se puede decir que en la discusión al interior del IESTPS existe un espacio de valoración de los saberes empírico-campesinos a partir de una reinención de “lo natural” en el discurso orgánico y su asociación con esto. Es más, implica una concepción porosa de dichos saberes, y una maleabilidad discursiva que hace de su valoración un fenómeno complejo: los términos de intercambio mercantil por ejemplo pueden establecer condiciones adversas a través de los precios, limitando así el alcance de esta valoración “natural”, o valorar dichos conocimientos por ser rentables. Como se verá a continuación, esto tiene efectos tanto a nivel epistémico como de construcción de jerarquías.

Vicisitudes de la asociación natural/campesino

A nivel epistémico se abre espacio a una reconfiguración de criterios de verdad. Por ejemplo, y a tono con la apertura que les permitió el valor de lo práctico, se pudo registrar cómo la experiencia (la constatación *in situ*) es a veces tomada como base de la validación de estas formas campesinas de procurar salud. Esto se ve por ejemplo en cómo la salud y longevidad de los campesinos ancianos se constituye como prueba. “Mi abuelo tiene ahora 90 y tantos años. Yo pienso que no llegare a esa edad así. Ellos se alimentaban naturalmente.” (Miguel, 11/01/19). El docente Frank indicó en clase:

²⁸ Esta brevísima indagación coincide con algunos de los hallazgos de Mayer (1994, 2004) quien estudia este tema mucho más en extenso.

²⁹ Es decir, que una de las grandes contribuciones a la salud, la crianza de biodiversidad, es lo que más bien podría estar perdiendo en este balance efectivo.

“Docente: Si ustedes se darán cuenta, y vean nomás sus papás, vean a sus abuelos. ¿Sus abuelos 80, 90 años, todavía están bien? ¡Rectos! Y todavía caracho, mi nieto cómo me gustaría que me preste una [chica] para que yo también le de clases³⁰. Alumnos: Risas”
(Docente Frank, curso: Control de calidad de productos pecuarios, 13/12/19)

Esto también se ha podido encontrar en el contexto local de Sangarará. Conversando con un chofer en un auto que me llevaba desde Sangarará hacia el distrito contiguo, este me indicaba que “los viejitos de antes son bien fuertes, más fuertes que uno mismo, y yo mismo se lo digo a la gente del campo que lo son porque cómo se han alimentado natural, natural nomás es”
(Notas personales, 7/01/20).

Sin embargo, lo contrario también puede darse, y de hecho es lo que más fuerza pedagógica tiene dentro de la práctica docente del IESTPS: la validación de la asociación natural/campesino a través de un reconocimiento externo a los productores campesinos. Por ejemplo, consumidores extranjeros concebidos como de alto rango, como los “gringos” que ahora buscarían productos orgánicos. Pero, sobre todo, la construcción discursiva de una autoridad científica que avale tanto a lo “natural”, como “lo campesino” y la asociación entre ambos. Conversando con el Director del IESTPS sobre los saberes campesinos (en este caso la aparición de tréboles y alfalfa en la tierra barbechada como indicador de una buena cosecha futura de papa) este 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 (Director Gilberto, 06/11/19).

De igual forma, una estudiante decía que sus padres hacían agricultura “con abonos naturales, así nomás, no es tecnificada nada. Entrevistador: ¿Y funciona? Yesenia: Sí funciona porque en [la ONG] Arariwa nos ha enseñado prepararnos follajes naturales como el biol” (Yesenia, 20/11/19), otorgando así la autoridad epistémica a una institución de promoción del desarrollo para validar un conocimiento campesino a través de uno técnico. Es decir, que el locus de enunciación de la validez se sitúa en aquellos sujetos imbuidos del prestigio del saber experto. Esto lleva el tema al segundo nivel, el de la construcción de jerarquías tanto de sujetos como de sus formas de producción de conocimiento.

³⁰ Aquí hay dos cosas, el humor como validador y los discursos de género que se vieron arriba.

Sobre el tema, a continuación, se presentan cuatro discursos docentes que dan cuenta de la complejidad de la construcción de la autoridad epistémica sobre los saberes campesinos. El primero es del docente Frank, quien como vimos es probablemente quien más apertura muestra hacia estos temas. Él trajo a colación en clase el ejemplo de las razas “criollas” de ovinos resaltando sus ventajas por sobre las razas mejoradas.

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 pes de la noche a la mañana compañeros, esa resistencia viene desde años de criollos, su sangre su sangre ha venido transmitiéndose (Frank, curso: Control de calidad de productos pecuarios, 13/12/19)³¹.

Durante la ya mencionada reunión de Evaluación del Perfil del Egresado, Frank retomaría el tema e indicaría:

“Los Incas sí nos han enseñado qué es calidad: (...) la selección natural de aquellos animales que son resistentes y aquellas plantas que son resistentes a los agentes patógenos que les causan las enfermedades. (...) aunque de repente me van a decir "vamos a ir a un retroceso genético..." (...) Es más, eso no necesita mucho control (...) no se necesita ni dosificar” (Docente Frank, 19/12/19).

En su discurso se reconoce el valor no sólo de las razas para ahorrar trabajo³², pero también el valor de las formas de crianza, es decir, los modos empíricos de producirlas, donde lo “natural” y lo producido culturalmente se confunden. Asimismo, hay una conciencia de que esto se aleja del canon epistémico predominante en el IESTPS. Finalmente, en su declaración se confunden el presente (suponemos) campesino con el pasado incaico, aunque no se termine de otorgar el prestigio epistémico de los segundos a los primeros. En todo caso, estas declaraciones pueden leerse como una suerte de descentramiento de la autoridad epistémica experta. Sin embargo, no se debe olvidar que aquí estamos hablando de ovejas, muy pocas

³¹ Los ovinos son un buen ejemplo de una tecnología externa adaptada al medio local e integrada en el repertorio de lo empírico. “Llamamos “criollo” al ganado descendiente de animales de origen español, nacido en el Perú, adaptado a las condiciones ecogeográficas y de crianza del país. No pertenece a una raza estandarizada; es un mestizo que, en el caso de los ovinos, procede de varios troncos étnicos españoles (el tronco merino, el churro, el entrefino y el ibérico), con predominio de uno u otro de los troncos determinado por selección natural o consanguinidad” (Fulcrand 2008, 270).

³² ¿Puede hablarse aquí de la concepción de una rentabilidad no capitalista? (cfr. Gonzáles de Olarte 1994)

menciones de este tipo se pudo registrar durante el trabajo de campo para los vacunos, los cuales son el centro del proyecto de la tecnificación ganadera³³.

Durante la mencionada reunión, en el debate sobre aumentar un curso de manejo integral de plagas, se enunció una versión similar. Esta recoge la autoridad epistémica de los Incas, pero obvia el presente campesino y más bien articula el diagnóstico en términos naturalistas.

Porque los insecticidas actualmente, un insecto dice “gracias por la ducha, ingeniero”, porque ya no están matando. Entonces, la forma de controlar va a ser a través de sus predadores, sus parásitos de los propios insectos. (...) ¿Los Incas tenían insecticidas? No tenían. ¿Tenían problemas de plagas? No tenían, porque el equilibrio biológico estaba establecido, no se rompió. Si se rompió ha sido a través de los insecticidas. Entonces, hay que regresar al tiempo pasado (Hermilio, 19/12/19).

Finalmente, dos versiones que, aunque integrando estos referentes, refuerzan la jerarquía étnica. La primera, también de dicha reunión, puede leerse como una interpretación de la potencialidad local productiva (construida por el campesinado), a la base de la lógica de la adecuación productiva, para legitimar el rol de estos docentes frente a entidades estatales más poderosas.

Director: ... porque Cusco, la región Cusco, gran parte de su extensión geográfico es zona alto andina y la mayoría de los pobladores se dedican a la crianza de camélidos (...).

Docente Arturo: ¿Quién más va a tomar la batuta? ¿No ven que somos los llamados nosotros? La agricultura, por otras autoridades de la parte del Ministerio de Agricultura, casi ni lo toman. (...) De las bases somos nosotros los que tenemos que formular, establecer estas unidades y que se tome importancia (19/12/19).

Y la última que proviene de una entrevista con el docente Felipe. La conversación gira en torno al uso de plantas que crecen en las comunidades como alternativa a la utilización de pesticidas químicos para el control de enfermedades. Su locus de enunciación es desde su pasada experiencia en ONG promoviendo dichas técnicas “orgánicas” en escuelas rurales:

³³ En contraste una alumna indicaba “[vacuno] criollo también no te conviene, así que pasteas un año o dos años un año ahora también el mejorado pasteas dos años o tres años y ya está listo para vender” (Yesenia, 20/11/19). Es decir, el ganado mejorado permite ganar en el balance tiempo/dinero/rentabilidad. El mismo Frank, como se ha visto al inicio de este capítulo, presenta como ejemplo a los vacunos mejorados con semen importado. ¿Hay entonces ámbitos en los que es más permeable el saber técnico? Este sería un análisis pendiente a futuro.

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 que sirve (...) [mientras que] las ONG productivos, 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” (Docente Felipe, 11/11/19).

Lo interesante es que habla de los Incas como “nuestros antepasados”, en una operación discursiva que permite tanto apropiarse de un referente identitario originario, pero a la vez marcar una jerarquía y distinción epistémica con los campesinos (niño y papá) (similar al discurso criollo de “incas sí, indios no” (Mendez 2000))³⁴.

Todos estos enunciados permiten ver cómo la apertura al reconocimiento de los saberes empírico-campesinos establece parámetros políticos complejos. Las nuevas preocupaciones por la salud y lo orgánico, fuertemente relacionadas a una imaginación mercantil (productores-consumidores), pueden abrir espacios para un reconocimiento (inestable y contingente) de las formas campesinas de producir conocimiento. Por ende, podrían leerse como una puerta de diálogo epistémico más horizontal. Sin embargo, estas mismas tramas de sentido también pueden terminar siendo re-apropiadas por una autoridad científica que a la vez refuerza las jerarquías étnicas. Finalmente, el problema trata sobre qué es lo que es valorado: ¿la utilidad del producto campesino (planta cultivada o saber práctico) para la rentabilidad y para el proyecto de potenciar la producción, o los sujetos campesinos en sí? Como se ha visto lo primero bien puede excluir a lo segundo. O mejor dicho, puede definir términos de reconocimiento adecuados sólo a lo mercantil, mientras que como, como lo sustenta la bibliografía revisada así como esta investigación, las economías y sociedades campesinas no son sólo mercantiles.

³⁴ Esta representación sobre los campesinos, que los reconoce a la vez que los subordina, responde no sólo a una historia regional de reinención de la autoridad epistémica *misti* como se vio en el capítulo dos. También es propia de dinámicas más globales: “esta representación esquizofrénica de los pequeños agricultores, *stakeholders* con voz a la vez que víctimas mudas, pioneros de la frontera del desarrollo agrícola a la vez que remanentes anticuados de la economía agraria del siglo diecinueve, es común en el establishment filantrópico y del desarrollo” (Patel 2013, 39).

3. Conclusiones

En este capítulo se ha partido de explorar las arenas de referencia que se construyen desde el escenario del IESTPS. Estas arenas establecen los parámetros de valoración tanto para saberes como para los temas activados por la experiencia de los sujetos campesinos en sus paisajes de desarrollo. Se ha seguido la ruta de las relaciones sociales que desde ahí se proyectan, así como de los proyectos de modernización de la producción y del rol que dichos saberes juegan en ellos. Me parece que lo revisado hasta aquí sugiere que el estándar de valoración de rentabilidad es el que predomina en la experiencia formativa de las y los jóvenes, y que por ende tiene más peso en la constitución de sus subjetividades e imaginarios. Y que éste estándar deriva del contemporáneo proyecto campesino-particular de mejorar su participación en los mercados locales como forma de movilidad social. Desde dicho estándar es que se valoran saberes, sujetos y elementos de la naturaleza y del territorio, y se establecen los parámetros para proyectar la modernización del campo.

Sin embargo, este estándar de valoración en abstracto no existe sino es a través de su despliegue en los contextos que son imaginados desde el IESTPS. Es así que la formación en el IESTPS adquiere valor como forma de movilidad social frente al dilema existencial, y el saber experto adquiere valor como generador de certezas frente al deterioro de la legitimidad y efectividad de saberes campesinos, tanto a nivel de movilidad social como a nivel socio-productivo (entre lo que se encuentra por ejemplo un mejor balance trabajo/inversión/rentabilidad). Es decir que estos aspectos adquieren valor no en sí mismos sino en relación a sus contextos. Es ahí donde el tema se vuelve más complejo y se puede asir su no-totalidad como formador de subjetividades.

Este proyecto formativo tiene sus márgenes, no en el sentido de elementos antitéticos externos a este, sino de lógicas que lo desestabilizan pero que a la vez lo constituyen: la persistencia de saberes y lógicas empíricas (técnicas y campesinas) que dan cuenta de formas no-expertas de formación de conocimiento (o por lo menos de sus rastros), la no-completa-diferenciación respecto de sus pares legos, o la preocupación por la salud (de uno y de los suyos) más allá de la versión mercantil de preocupación por la salud del consumidor imaginado. Las respuestas que se da frente a estas cuestiones desde las lógicas del proyecto formativo experto y del proyecto campesino de movilidad social instituyen formas de valorar personas y saberes, que los subordinan al estándar de valoración dominante. En ese sentido, hay una pluralidad y coexistencia de términos de valoración entre los cuales alternar al momento de construir

trayectorias de vida o prácticas productivas (cosa que tiene que ser comprobada etnográficamente en la práctica productiva efectiva más allá de lo declarado dentro del IESTPS).

Sin embargo, dicha coexistencia implica tantos límites para valoraciones alternativas que se puede argumentar que se trata de un cuadro de subordinación cultural. Esto se manifiesta por ejemplo en los cuestionamientos a la viabilidad de la acción colectiva campesina, la apropiación experta de los saberes campesinos para reforzar autoridad o jerarquías étnicas, o el desarrollo de un principio moral civilizador ejemplificado en la capacitación hacia los legos. Incluso cuando, debido a la conciencia de los límites de la tecnificación agropecuaria para la salud humana (una versión propia de la segunda fase de la larga revolución verde (Patel 2013)), se da un espacio para la redefinición y valoración de la producción campesina en tanto “natural”, lo predominante es una incorporación de esto en las lógicas de la rentabilidad y autoridad epistémica experta.

Me parece que hay dos cosas que afirmar finalmente. En primer lugar, que estas idas y venidas expresan la inestabilidad de la forma en la que, desde el IESTPS, se responde al escenario de conflicto cultural en el cual está inserto. Es decir, que, si bien se trata de una institución que es parte de un proyecto de modernización agropecuaria más amplio, no se instituye con éxito absoluto un “afuera” por modernizar, sino que el conflicto cultural parece instalarse en la misma experiencia formativa dentro del instituto. Y, en segundo lugar, que la subordinación cultural y la afirmación personal emprendedora deben ser vistas como dos lados paradójicos de una misma experiencia social e histórica. Así, el sentido de lo que es bueno (elemento intrínseco del ejercicio de valoración) expresa tanto la respuesta histórica campesina frente a la subordinación cultural en los Andes (integrarse antes que formar apuestas alternativas (Monroe 2007)) como sus paradojas (la construcción de formas de movilidad social que reproducen, por lo menos potencialmente, la subordinación de sectores campesinos legos (De la Cadena 2004)). Así, la formación experta y lo que ésta permite hacer, en tanto se constituyen en cosas valoradas, no se imponen meramente, sino que establecen las condiciones para que las y los jóvenes la demanden y construyan activamente su legitimidad, sosteniendo de igual forma a sus paradojas.

Conclusiones

El objetivo inicial de esta investigación fue explorar la relación que jóvenes de origen campesino establecían con el “desarrollo” en los Andes peruanos. Como forma de abordar esta cuestión general, se planteó indagar en la relación existente entre la formación experta técnico-productiva que reciben las y los jóvenes en cuestión, y la configuración de perspectivas concernientes a sus espacios campesinos de origen. Se definió, finalmente, un punto concreto para analizar dichas perspectivas: las valoraciones específicas que se construían sobre diversos temas (organizados de acuerdo a dos ejes: movilidad social y mejoramiento productivo, y que incluían a su vez el valor de la misma formación experta). Esto en el escenario de una institución educativa, el IESTPS, que a su vez forma parte de un proceso histórico más amplio de expansión tanto de la cobertura y legitimidad de la educación pública como de la tecnificación de la producción agropecuaria. Lejos de interpretarla exclusivamente como una historia de subordinación, se intentó resaltar también las apuestas campesinas por ser parte de esta historia, así como las complejidades de las mismas: lo que se llamó el proyecto campesino-particular contemporáneo de mejorar su participación en los mercados locales como forma de movilidad social. En el marco de este proyecto adquiere sentido y valor esta experiencia formativa para sus estudiantes, en primer lugar.

En el IESTPS se pudo constatar cómo el alumnado asume de forma relativamente incontestada el paradigma formativo derivado de la revolución verde, adaptado -en cierta medida- al contexto local (la adecuación productiva), de modo que incorporan un estándar de valoración de la rentabilidad. Es decir que en general proyectan su relación con distintas dimensiones de sus contextos campesinos de origen orientados por los criterios que derivan de dicho estándar, lo que se concreta en (la continuación pero también el afinamiento de) un proyecto de modernización del campo formulado desde sujetos campesinos. Ejemplos de esto son la preocupación por el mejoramiento de sus infraestructuras productivas, la incorporación y priorización de las razas animales mejoradas dentro de sus carteras de productos, y la misma modernización de los sujetos (la formación de *homo economicus* que viene acompañada del auto-reconocimiento en tanto emprendedores -y emprendedoras, con mayores inequidades como se vio). Estando estas perspectivas medianamente claras, queda como pregunta de

investigación cómo esto toma forma situada en los mismos espacios campesinos de origen, así como en el paisaje más amplio del desarrollo¹.

El debate en el que situé esta discusión inicialmente fue el de la antropología del desarrollo. Me parecía importante discutir con uno de sus planteamientos: que el discurso del desarrollo, al basarse en la modernidad como cultura (y posicionarla como un modelo neutro a seguir/imponer) excluía y silenciaba las posibles formas-otras de aproximarse al mundo de los sujetos a desarrollar, perpetuando así relaciones de poder. Es cierto que parte de esto sucede aquí: el IESTPS trae consigo, en sus documentos de política y en varias dimensiones de la práctica pedagógica de sus docentes, una perspectiva de tecnificación y de formación empresarial que son claramente etnocéntricas y “pre-locales”. Sin embargo, y a contraluz de los breves apuntes anotados sobre la historia del desarrollismo en los Andes, se optó por leer a la institución, a su praxis y a la demanda por formación técnica, no como asuntos pre-locales, sino como un entrecruzamiento de dinámicas a distintas escalas. Dinámicas como la apropiación agenciosa campesina de los formatos de la modernización para mejorar su participación en mercados locales, redes transnacionales de conocimientos y productos agropecuarios, influencia de las dinámicas mercantiles regionales, memorias sobre los tiempos de haciendas y su influencia, entre otras cosas.

Es así como se ensayó una lectura sobre el incrustamiento de la institución en su paisaje de desarrollo. Fue a través del despliegue de su paquete formativo en un escenario concreto que se pudo ver las complejidades de la formación de subjetividades al interior de dicho escenario. Así, pudo verse que el conocimiento experto adquiere sentido y valor justamente a través de ese incrustamiento. Por ejemplo, cómo es que este adquiere carácter de verdad estabilizadora y potenciadora de la producción frente a la pérdida de peso de los saberes campesinos (sea por construcción social de la ignorancia o por la incertidumbre climática).

Asimismo, se vio que la autoridad epistémica que desde ahí se construye no es total, sino que es constantemente relativizada por distintos sujetos dentro y fuera del IESTPS (rasgo que probablemente comparte con otros actores e instituciones de este paisaje de desarrollo como ONG, municipios o empresas). Dos cuestiones contribuyen a este cuadro. La primera son los

¹ Valoro los comentarios de Ingrid Guzman (comunicación personal) sobre este punto, quien me recordaba que una cosa es lo que declaren las y los jóvenes al interior del instituto, y otra lo que declaren estando en sus contextos campesinos de origen.

límites efectivos de la institución, su precariedad, tanto sus problemas de legitimación (sus propias “carencias” definidas en contraposición a modelos imaginados de desarrollo) como los efectos que derivan de ser una institución donde constantemente sus participantes deben estar recurriendo a otras alternativas para alcanzar sus objetivos: docentes que tienen doble trabajo, estudiantes que estudian y trabajan en simultáneo, en un contexto de pobreza monetaria generalizado. Pero la otra cuestión, asociada también a esto, es el espacio práctico definido por una valoración de la capacidad práctica para contribuir a la adecuación productiva. Ahí, en los intersticios de esta experiencia formativa, aparecen testimonios que permiten vincular el alcance limitado de su autoridad epistémica con un mundo empírico de innovación e improvisación donde se hibridan tradiciones. Amalgamiento que, sin embargo, tiene lógicas de subordinación claras: como indica el calificativo de empírico, lo que no pasa por la validación de la formación experta se vuelve parte subordinada dentro del campo de valoraciones de las y los estudiantes.

En este escenario, las y los estudiantes que se esfuerzan por apropiarse de los formatos de la modernización, ¿manifiestan una actitud defensiva frente a un conflicto cultural que terminan a la vez reproduciendo? ¿O es una estrategia de mejoramiento de sus posibilidades de posicionamiento a en el campo de fuerzas del desarrollo rural? Lo cierto es que ambas cosas están presentes. Sin embargo, al revisar frente a qué se construyen las valoraciones que orientan su práctica, algunos aspectos quedan más claros y permiten dar mejor abordaje a estas preguntas.

El análisis de las arenas imaginadas de contexto, construidas activamente por docentes, pero también por estudiantes, permitió ver cómo éstas reconocen/incorporan las expresiones cotidianas de la precariedad y subordinación que experimentan las y los jóvenes, y validan la inconformidad frente a esta. Esas arenas a la vez minan o relativizan vías colectivas de respuesta, mientras que afirman con fuerza vías individuales de superación y canalizan esto a través de vías de modernización que habilitarían dicha superación en términos existenciales². La modernización en cuestión tiene como objetos tanto a los sujetos (integración a circuitos mercantiles más amplios a través de una mejor valoración económica del propio trabajo, emprendimiento con visión empresarial, capacitación de los subalternos), como a especies

² Me parece que lo interesante de la idea de “conciencia” es que refiere a cómo se conceptualiza algún tipo de realidad objetiva que experimentan los sujetos. Así esta conceptualización sea parcial, contingente y subjetiva, no deja de referir a hechos sociales compartidos.

(biopolítica naturalista) y a espacios (infraestructura desarrollada, manejo de espacios)³ que conforman a los espacios campesinos y a los paisajes de desarrollo. Esto constituye un campo de relativo consenso entre estudiantes y docentes de distintos perfiles y experiencias formativas. Es en este vínculo (superación del dilema existencial-modernización de los ámbitos campesinos de origen) donde me parece que hay que entender la dinámica de poder: una subordinación inestable.

El estándar de valor de la rentabilidad, en tanto forma de conciencia, lleva justamente a valorar aquellas cosas útiles para alcanzar dicha rentabilidad. En un contexto de diversidad cultural y epistémica, algunas dimensiones de las economías campesinas (crianza de especies resistentes al clima y que requieren menor inversión de trabajo, saberes útiles para resolver problemas prácticos ante la ausencia de alternativas sintéticas disponibles, etc.) son valoradas positivamente en esta línea. Sin embargo, como se discutió, las economías campesinas, los mismos pueblos, las personas en sí, no se agotan en su dimensión mercantil. Así, hay dimensiones de la vida que quedan opacas o que se redefinen como subvaloradas. De ahí que en efecto la lógica de subordinación se reproduzca a través de la diferenciación respecto de los legos y sus formas empíricas de conocimiento práctico (que los concibe como pasivos y los responsabiliza por su atraso, contribuyendo a deslegitimarlos como productores de cultura en sus propios términos). Formas co-construídas tanto por las y los jóvenes como por los docentes desde este campo compartido. Es decir, se instituye un escenario formativo que permite reproducir formas de desindigenización epistémica. Decía que esto es inestable pues, como se vio, las y los estudiantes no se terminan de diferenciar de forma absoluta respecto de sus pares campesinos, ni dejan de considerar a la comunidad campesina y a sus instituciones como espacios plausibles para proyectar sus propios futuros.

El conflicto cultural no se configura 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). 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 estudiantil frente al contexto de subordinación imaginado. De modo que esta respuesta

³ Un aspecto relevante fue que la modernización de las relaciones laborales, si bien presente en este proyecto formativo, tenía un menor alcance y profundidad entre las y los estudiantes.

termina basándose en la valorización de lo que sirva para una apuesta de movilidad social basada en la desindigenización a la vez que se subvaloran otras dimensiones propias de quienes son ellos y ellas. 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 desarrollista⁴. Así, no se define una subjetividad y una praxis uniforme frente al desarrollismo, sino más bien escenarios compartidos dentro de los cuales orientar las distintas acciones de acuerdo a las circunstancias⁵, pero donde parámetros establecen permanentes condiciones adversas para la afirmación cultural⁶.

¿Es este relativo consenso expresión a su vez de una hegemonía más amplia, en términos de un campo de comunicación compartido configurado por dinámicas de poder (Roseberry 2002)? En todo caso, la praxis subalterna, por así decirlo, no parece tener como punto de disputa la resistencia frente a dicha modernización hegemónica, como lo plantearía Escobar (1999). Todo lo contrario, es desde dicho lenguaje desde donde el alumnado del IESTPS formula respuestas a los conflictos de subordinación y exclusión, reproduciendo así su propia subordinación cultural. En tanto que no hay una conciencia manifiesta de estar enfrentando una dominación cultural, el reconocimiento de los saberes empíricos difícilmente podría considerarse como resistencia.

Los márgenes del conocimiento experto pueden asimismo convertirse en funcionales a este, (en ese sentido, son constitutivos de su interior, como se indicó en capítulos anteriores). Es interesante al respecto el giro que finalmente toma la manifestación local de esta nueva etapa de la revolución verde: la preocupación por la salud y la producción orgánica de alimentos. Dicha preocupación apertura un espacio para la revalorización de los saberes y prácticas campesinas (de lo “natural” como carencia a lo “natural” como ventaja comparativa). Pero a la vez, es también el espacio para la reafirmación, aunque inestable, de la autoridad

⁴ Seguramente esta configuración de parámetros responde a fenómenos más amplios que no se han podido evidenciar durante esta investigación. Espero más bien que la misma contribuya a un esfuerzo mayor de elucidarlos.

⁵ Lo que remite directamente también a la definición de *habitus*. Es decir, disposiciones que regulan de forma “colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu (1980) 2013, 86).

⁶ Recordar que Graeber afirmaba que “...es esto sobre lo que finalmente trata la política: no sólo acumular valor, sino definir lo que es el valor, y cómo diferentes valores (formas de “honor”, “capital”, etc.) se dominan, abarcan o relacionan entre sí; y al mismo tiempo, por ende, entre esas arenas imaginarias en las que se realizan como valores. Al final, la lucha política siempre es y debería ser en torno al significado de la vida” (Graeber 2013, 228).

epistémica experta (encarnada en los docentes, pero de la cual también buscan participar las y los jóvenes). En ese sentido, un posible reconocimiento de la producción empírica de conocimiento se termina viendo truncado⁷. ¿Es este un nuevo episodio de respuestas campesinas hacia tendencias de reconocimiento que se producen desde fuera y que, en tanto tales, escapan a su control? Y en términos fetichistas, ¿este control imposible pero deseado, es también parte de lo que es activamente construido por ellos y ellas?

¿Cuáles son los efectos de configuraciones de sentido como las presentadas hasta aquí en el escenario más amplio en el que se desenvuelven las y los jóvenes? Responder esta pregunta implica investigaciones futuras, baste por el momento presentar una serie de preguntas que se abren a partir de esta.

Un primer grupo de estas preguntas tiene que ver con las relaciones de autoridad efectivas que estos parámetros finalmente instituyen. Se dijo en el Capítulo 2 que uno de los resultados de los primeros momentos del desarrollismo en los Andes fue la reinvenición de relaciones de autoridad: desde los hijos de los *mistes* que fungían como técnicos de la Reforma Agraria y que reinventaban su autoridad epistémica, hasta los militantes de SL y su forma de ser “nuevos *mistis*” a través de su ideología de progreso infinito. Es decir que el desarrollismo fue parte de la historia de violencia hacia el campesinado en los Andes. En el IESTPS vemos una lógica con similitudes: la construcción de la autoridad epistémica de ingenieros y docentes que puede incluir distintos grados de apropiación del referente étnico para sí mismos, despojando discursivamente de esto a los campesinos, entre otras cuestiones. ¿Cuánto esto redundando en la legitimación de relaciones de autoridad en el paisaje de desarrollo? Pero más aún, ¿cuáles son finalmente los efectos que esto tiene en la constitución de relaciones de diferenciación social al interior de los espacios campesinos? ¿Reproduce formas de violencia y desvaloración por parte de los jóvenes con formación experta, por ejemplo, hacia sus pares legos o hacia campesinos adultos mayores?

Y en términos más colectivos, ¿es esta 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

⁷ Esto también habla sobre la supuesta efectividad democrática de los nuevos giros de la revolución verde y del desarrollo: cuán poco tienen que ver con la construcción desde abajo y cuánto con otras cuestiones. Patel (2013) señala que al centro sigue estando el proyecto de facilitar la circulación de capital.

posibles alternativas colectivas de afirmación cultural y étnica?⁸ Y de serlo, ¿con qué otras cuestiones esto se articula en el contexto más amplio del paisaje de desarrollo, como, por ejemplo, las trayectorias efectivas de las y los egresados en su vaivén dentro y fuera de los espacios campesinos? ¿Es esta ya una pregunta relevante en relación a jóvenes que se desindigenizan constante y permanentemente? Es decir, ¿aún se consideran (o se les puede considerar analíticamente) parte del campesinado de la misma forma que sus padres, abuelos u otros pares legos? ¿Cuánto esto se relaciona con dinámicas de estratificación interna del campesinado⁹ y de los contextos andinos en general? Y finalmente, ¿el proyecto histórico de “mejoramiento” productivo de la revolución verde trae ineludiblemente consigo este cuadro amplio (y paradójico) de subordinación cultural? ¿O es que más bien, debido a cómo los factores estructurales e históricos se encuentran en el IESTPS, este se constituye en un escenario de reproducción de la subordinación?

Ya en términos programáticos, ¿podría pensarse en que el escenario del IESTPS fuera distinto y que más bien, a su interior se dé la posibilidad de un diálogo de saberes en el marco de un proyecto democráticamente construido de mejoramiento sostenible de las condiciones de vida campesinas en los Andes? A mi parecer esto podría ser posible, la autoridad epistémica experta en el IESTPS tiene puntos de fuga con los cuales dialogar, sin embargo, esto implicaría en última instancia que las formas empíricas de construir conocimiento no sean devaluadas de forma *a priori*. Implica, por ende, instituir una confianza en los sujetos campesinos en tanto productores legítimos de cultura, de forma relativamente independiente de si se apropian del desarrollismo o no. Me parece que la utilidad del enfoque analítico escogido está en que ayuda a tomar en cuenta que, si se va a pensar en algún tipo de proceso de afirmación epistémica-cultural en el marco de procesos productivos y de intercambio, tiene que dialogarse y tomar en cuenta los distintos parámetros de valoración discutidos. Ya que estos orientan cómo es que los distintos saberes se vuelven legítimos o no, y frente a qué escenarios y dilemas prácticos, en un escenario como el IESTPS. Así, permite también desfetichizar los saberes en sí, no como algo objetivable o como una resistencia en sí, y permite mirar de vuelta a las personas con las que dialogar. Si se va a confiar en la sabiduría popular en un marco de creciente reconocimiento de las incertidumbres de la modernidad, esto implicaría también confiar en que sus apuestas históricas modernizadoras tienen de

⁸ ¿Es en esta línea de indagación que se podría plantear, entre otras muchas posibles, la pregunta por las diferencias del caso peruano respecto de la politización de la etnicidad en Ecuador y Bolivia?

⁹ Recordar que IMA (2001) ya había presentado datos al respecto. Ver Nota al pie N° 4 en la Introducción.

sentido. Considero que el vincular esto a una teoría de poder permite, a la larga, incorporar en este diálogo la posibilidad de interpelar las dinámicas de reproducción de la subordinación.

Asimismo, uno puede preguntarse también qué tipo de socio-naturaleza se contribuye a construir desde la formación que se imparte en el IESTPS (y desde otros nodos similares de formación desarrollista). En un contexto de cambio climático, donde desde las redes transnacionales de conservación y de activismo se pone un acento fuerte en la biodiversidad y los manejos sostenibles del territorio, ¿cuánto espacio se otorga, en términos prácticos, para la reproducción de formas campesinas de manejo de la biodiversidad? Algunos docentes valoraron positivamente la adaptación climática como forma específica de crianza de animales, ¿pero, qué otras cuestiones relevantes al respecto son valoradas, negadas o reconfiguradas?

A modo de cierre de esta tesis quisiera hacer dos reflexiones finales. La primera es sobre el contexto andino del desarrollo en particular. En el epílogo a su libro sobre la provincia cusqueña de Quispicanchi, Asensio (2016) reflexiona sobre lo paradójico que pueden ser las rutas que finalmente toma el desarrollo rural y, evaluándolas a contraluz del ampliado margen de libertad y acción política que ahora tendrían los campesinos quispicanchinos, plantea que hay que tener cierta cautela en evaluar estos cursos históricos:

Lewis reflexionaba sobre la dificultad para juzgar las experiencias de desarrollo rural con parámetros de éxito o fracaso importados del mundo académico. Un paso más allá se preguntaba, incluso si era legítimo desde un punto de vista moral emitir este tipo de valoración, en un contexto en el que nunca contraemos con toda la información (...) aun así creo que la historia de Quispicanchi debe tener un tono final positivo (Asensio 2016, 401).

No es mi intención discutir las conclusiones de su largo estudio con esta breve investigación desde esta locación particular. Es más, en parte me sumo a su lectura: cualquier escenario de auto-reconocimiento positivo que las y los campesinos puedan construir es tremendamente valioso leído a contraluz de una historia de subordinación y violencia donde incluso se negó su humanidad. Sin embargo, me parece importante anotar que esta expansión de la tecnificación productiva puede tener serias complejidades, e incluso preguntarse si es que hoy o mañana ésta contribuirá a delinear caminos para la reproducción de la violencia misma. Hay versiones y trazos de la negación de humanidad que siguen vigentes, estableciendo formas de

valorar conocimientos y personas que contribuyen a deslegitimar como productores de cultura a quienes son legos en las perspectivas productivas expertas. Creo que, al momento de buscar contribuir a la construcción de un lugar de enunciación académico para la interlocución intercultural, el reconocimiento y celebración de los entusiasmos desde abajo no debería opacar la conciencia e interpelación de un régimen de reconocimiento que puede terminar reproduciendo formas de subordinación cultural y de jerarquías sociales efectivas.

Finalmente, una tesis de posgrado en ciencias sociales, sobre la forma en que las aspiraciones que son canalizadas por la educación sirven para realimentar formas de poder, no podría pasar por alto una propia reflexión sobre los dilemas en común que enfrentamos las y los estudiantes de posgrado, aunque desde cuotas de privilegio tremendamente desiguales.

¿Quiénes participamos de instituciones como esta, construimos saberes y prácticas realmente emancipadores, o reproducimos nuestra propia subordinación o la de otras personas? Y de hacerlo, ¿a través de qué mecanismos globales y locales sucede esto? ¿A qué dinámicas de poder se articulan nuestros espacios académicos, de las que estemos conscientes o no, y qué tipo de sujetos somos de modo que nos adscribimos a dichas dinámicas? ¿Construir valor de manera emancipadora implica construir espacios autónomos al interior de nuestras experiencias formativas o más bien articularlas a esfuerzos más amplios de reapropiación democrática del mundo social, o implica más bien ambas?

Anexos

Anexo 1: Instancias de producción de información

En este anexo se presentan las formas mediante las que se produjo la información de esta investigación, excluyendo a la observación y conversaciones cotidianas, las cuales son difíciles de sistematizar en un recuento como este. Los nombres de las y los interlocutores han sido cambiados para proteger su identidad, salvo excepciones mencionadas para cada caso. Estas excepciones responden a que se trata de personajes relativamente públicos o cuyos nombres aparecen en registros oficiales por lo que no tendría sentido cambiarlos.

Estudiantes

Nombre	Lugar de origen (cc/distrito/provincia)	Detalles	Interlocución
María	Comunidad campesina (CC) Sangarará, Sangarará, Acomayo	Estudiante 6° semestre	2 Entrevistas ⁽¹⁾ 27-11-19 20-12-19
Luciano	CC. Huyaino Aya, Accha, Paruro	Estudiante 6° semestre	1 Entrevista 12-11-19
Luisa	Omacha, Paruro	Estudiante 6° semestre	1 Conversación ⁽²⁾ 20-11-19
Yuli	CC. San Isidro de Ttío, Pomacanchi, Acomayo	Estudiante 6° semestre	1 Entrevista 13-11-19
Antonio	CC. Qoyani, Omacha, Paruro.	Estudiante 6° semestre	2 Entrevistas 11-11-19 06-12-19
Yesenia	CC. Canchanura, Pomacanchi, Acomayo	Estudiante 6° semestre	2 Entrevistas 20-11-19 11-12-19
Lizeth	CC. Qoyani, Omacha, Paruro.	Estudiante 6° semestre	2 Entrevistas 03-12-19 06-12-19
William	CC. San Juan, Pomacanchi, Acomayo	Estudiante 6° semestre	2 Entrevistas 12-11-19 09-12-19
Jack	CC Urin Qosqo, Quiquijana, Quispicanchi	Estudiante 6° semestre	1 Entrevista 03-12-19
Justiniano	CC Urin Qosqo, Quiquijana, Quispicanchi	Estudiante 6° semestre	1 Entrevista 13-12-19
Mariano	CC. Santa Lucía, Pomacanchi, Acomayo	Estudiante 6° semestre	1 Entrevista 10-01-20
Juan	Pomacanchi, Acomayo	Estudiante 6° semestre	1 Conversación (17-12-19)
Mario	Pomacanchi, Acomayo.	Estudiante 6° semestre	1 Conversación 12-12-19
Yonatan	Omacha, Paruro.	Estudiante 6° semestre	1 Conversación 13-12-19
Roger	Urcos, Quispicanchi	Estudiante 6° semestre	1 Conversación 21-11-19

Oracio ⁽³⁾	Quiquijana, Quispicanchi	Estudiante 6° semestre	1 Entrevista 29-11-19
Hugo ⁽³⁾	Quiquijana, Quispicanchi	Estudiante 6° semestre	1 Entrevista 15-01-20
Janeth ⁽³⁾	Quiquijana, Quispicanchi	Estudiante 6° semestre	1 Conversación 06-01-20
Yuri	CC. Checcapucara, Omacha, Paruro	Estudiante 4° semestre	1 Entrevista 12-11-19
Noé	Sangarará, Acomayo	Egresado	1 Entrevista 28-11-19
Lucía	Sangarará, Acomayo	Egresada	1 Entrevista 28-11-19
Ana	CC. Sangarará, Sangarará, Acomayo	Egresada	1 Entrevista 20-11-19
Miguel	CC. Huacaitaqui, Quiquijana, Quispicanchi	Egresado / Personal técnico del IESTPS	2 Entrevistas 11-01-20 12-01-20
Maribel	CC. Sangarará, Sangarará, Acomayo	Esposa de Miguel	1 Entrevista 11-01-20

(1) Entrevista semi-estructurada y grabada en audio, llevada a cabo en un momento específico mediante previo acuerdo con el/la interlocutor/a.

(2) Conversación a profundidad, no grabada ni estructurada. Se menciona como instancia específica de producción de información en contraste con la diversidad de conversaciones informales llevadas a cabo con distintos actores dentro del IESTPS.

(3) Estudiantes que no calzan estrictamente en la definición de Sujetos Quechuas (ver Nota al pie N° 8, capítulo 3). Como se indica en dicha nota al pie, se trata de una categorización contingente elaborada para los fines de la presente argumentación.

Cuerpo docente

Nombre	Lugar de origen (provincia/región)	Formación	Cargo / condición	Interlocución
Gilberto ⁽¹⁾	San Román, Puno	Agrónomo (UNSAAC Cusco)	Director / Nombrado	2 entrevistas 06-11-19 15-01-20
Felipe	Paruro, Cusco	Agrónomo (UNSAAC Cusco)	Docente, Jefe de Unidad Académica / Contratado	2 entrevistas 11-11-19 09-12-19
Arturo	Azángaro, Puno	Zootecnista (UNA Puno)	Docente, Encargado de Producción Agropecuaria / Nombrado	1 entrevista + 1 conversación 6-11-19
Frank	Moho, Puno	Veterinaria (UNA Puno)	Docente / Contratado	2 Conversaciones 08-11-19 11-11-19
Hernán	Cusco, Cusco	Zootecnista (UNSAAC CUSCO)	Docente / Contratado	2 Conversaciones 28-11-20 13-12-20
Walter	Grau, Apurímac	Agrónomo (desconocido)	Docente / Contratado	2 Conversaciones 21-11-19 03-12-19

Antolín	Moho, Puno	Desconocido	Docente / Contratado	1 Conversación 03-12-19
---------	------------	-------------	----------------------	----------------------------

(1) Único de personal de la institución que no ha sido modificado en tanto que figura como autoridad de la misma en documentos oficiales y medios de comunicación.

Otras/os actores relevantes ⁽¹⁾

Nombre	Detalles	Interlocución
Mayra	Promotora ONG Cáritas - sede Sangarará	1 Entrevista 14-11-19
José	Promotor ONG Cáritas - sede Sangarará	1 Entrevista 14-11-19
Jorge Castro	Jefe de Oficina de Desarrollo Local, Municipalidad Distrital de Sangarará	1 Entrevista 12-11-19
Amador Vilca	Exalcalde distrital de Sangarará (1989-1993) y promotor de la creación del IESTPS.	1 Entrevista (01-12-19) + 1 conversación 14-11-19

(1) Ningún nombre aquí ha sido modificado.

Etnografía de clases

Curso	Docente	Fecha
Producción de vacunos de leche	Arturo	07/11/19
Control de calidad de productos pecuarios	Frank	08/11/19
Producción de vacunos de leche	Arturo	20 /11/19
Producción de vacunos de leche	Arturo	21 /11/19
Control de calidad de productos pecuarios / Legislación e inserción laboral	Frank	27 /11/19
Producción de porcinos	Hernán	28 /11/19
Producción de aves (estudiantes de 2do semestre)	Hernán	28 /11/19
Legislación e inserción laboral	Frank	03 /12/19
Producción de vacunos de leche	Arturo	03 /12/19
Liderazgo y trabajo en Equipo	Hermilio	03 /12/19
Producción de porcinos	Hernán	03 /12/19
Control de calidad de productos pecuarios / Legislación e inserción laboral	Frank	06 /12/19
Proyecto empresarial	Felipe	09 /12/19
Control de calidad de productos pecuarios / Legislación e inserción laboral	Frank	11 /12/19
Control de calidad de productos pecuarios / Legislación e inserción laboral	Frank	13 /12/19
Procesos productivos pecuarios	Hernán	13 /12/19
Producción de vacunos de leche	Arturo	18 /12/19
Control de calidad de productos pecuarios / Legislación e inserción laboral	Frank	18 /12/19

Espacios de observación participante dentro del IESTPS

Espacio	Detalle	Fecha
Taller de discusión colectiva	Participaron las y los estudiantes del 6° semestre de Producción Agropecuaria. Espacio de clases cedido por docente Frank.	08 /11/19
Reunión de evaluación del Perfil del Egresado del IESTPS	Participó la plana docente y administrativa del IESTPS, representantes estudiantiles de ambas carreras e invitados: funcionarios municipales, empresarios locales, y asociaciones de productores.	19 /12/2019
Exposición pública de trabajos finales del curso Floricultura	Curso del 4° semestre de Producción Agropecuaria, a cargo de docente Walter.	19 /12/2019
Preparaciones, ensayos y puesta en escena de conmemoración de la batalla de Sangarará	Participación de toda la comunidad docente, estudiantil y administrativa el IESTPS. Puesta en escena realizada en espacio público de Sangarará, como parte de las actividades oficiales del aniversario del distrito.	07 - 18 /11/19
Proceso de grupo de estudiantes. Proyecto para Titulación: potrero.	Acompañamiento al grupo de estudiantes que planteó como su proyecto la construcción de un potrero para mejorar el pastoreo y crianza de ovinos.	05 -16 /01/20
Proceso de grupo de estudiantes. Proyecto para Titulación: carreta.	Grupo de estudiantes que planteó como su proyecto la adquisición de una carreta para el transporte de productos e insumos agropecuarios. Observación participante de ceremonia de entrega final y negociación con autoridades sobre términos de aprobación del proyecto.	Entrega final 06/01/20 Negociación con autoridades: 16/01/20
Práctica de preparación de “concentrado” (Módulo V: Producción de Animales Mayores)	Estudiantes elaboran alimento “concentrado” en base a la mezcla de diversos insumos, con la finalidad de dar alimento mejorado a animales mayores.	04 /12/2019
Práctica pre-profesionales de producción de cebollas (Módulo I: Producción de cultivos)	Estudiantes de 2° semestre realizan siembra y cosecha de cebollas en distintas parcelas del IESTPS.	Siembra: 06/06/19: Cosecha: 06/01/20
Práctica de esquila de ovinos (Módulo V: Producción de Animales Mayores)	Estudiantes realizan esquila de ovinos del IESTPS. Lana es acopiada y vendida para generar fondos para el instituto.	12 /12/19
Recorrido del establo del IESTP	Guiado por técnico encargado de las instalaciones del IESTPS (Evans)	12 /01/20
Dictado de curso corto de ofimática	Curso corto dictado de forma gratuita para estudiantes del 6° semestre, como forma de colaboración para que consigan una certificación adicional de parte del IESTPS.	02/12/19 al 16/01/20

Espacios de observación participante fuera del IESTPS

Espacio	Detalle	Fecha
XXII Aniversario Comunidad Campesina “Unión Chahuay”	Gran festival gastronómico del cuy y el pejerrey “Unión Chahuay”.	15/12/19
Inauguración de Qocha Wayñaqota	Obra realizada por Ministerio de Agricultura en comunidad campesina Sangarará. Actos oficiales con participación del Viceministro de Desarrollo e Infraestructura Agraria y Riego así de como otros funcionarios regionales y provinciales.	14 /11/19
Feria Sicuani	Feria dominical de venta de productos agropecuarios y de diversos tipos.	14/12/19
Fiesta Gallado Quiquijana	Celebración anual en el distrito. Ceremonia de ofrendas a Apus tutelares y competencia deportiva (juego local del “gallado”) entre barrios Urincalle y Hanancalle.	07/01/20
Celebraciones del distrito Pomacanchi	Aniversario del Distrito y XI Expoferia Agropecuaria, Agroindustrial, Artesanal, Gastronómica y Comercial.	2- 5/01/20

Anexo 2: Glosario de términos en quechua o castellano andino

- Apu: Montaña sacralizada, entidad tutelar de espacios territoriales y de comunicación con lo sagrado.
- Ayllu: Grupo de parentesco ampliado, unidad nuclear de la organización social campesina.
- Ch'allado: Práctica ritual consistente en arrojar licor hacia un objeto para sacralizarlo en el marco de eventos significativos.
- Ch'uño: Papa amarga deshidratada mediante exposición a bajas temperaturas con fines de conservación, almacenamiento y futuro consumo.
- Pampa: Explanada.
- Sutuchi: Residuos de la preparación de la chicha de jora utilizados como alimento de ganado.

Anexo 3: Lista de siglas o acrónimos

FDCC	Federación Departamental de Campesinos del Cusco (FDCC)
FIDA	Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola
FONCODES	Fondo de Cooperación para el Desarrollo Social
HACCP	Hazard Análisis and Critical Control Points (Análisis de Peligros y Puntos de Control Críticos)
IES	Institutos de Educación Superior (IES)
IESTPS	Instituto de Educación Superior Tecnológico Público – Sangarará
IMA	Instituto de Manejo de Agua y Medio Ambiente
PA	Producción Agropecuaria
PNIA	Programa Nacional de Innovación Agraria
PRODERM	Programa Especial de Desarrollo en Microregiones
PRONAMACHCS	Programa Nacional de Manejo de Cuencas Hidrográficas y Conservación de Suelos
PUM	Partido Unificado Mariateguista
ODEL	Oficina de Desarrollo Local de Municipalidad
ONG	Organización No Gubernamental
RIMISP	Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural
SINAMOS	Sistema Nacional de Apoyo a la Movilización Social
SL	Sendero Luminoso
SUNAT	Superintendencia Nacional de Aduanas y de Administración Tributaria
SUNARP	Superintendencia Nacional de los Registros Públicos
TFNR	Trabajo familiar no remunerado
UNSAAC	Universidad Nacional San Antonio de Abad del Cusco

Anexo 4: Anexo fotográfico





Práctica de preparación de alimento concentrado para engorde de vacunos.



Autoridades, docentes y estudiantes del IESTPS participando de la representación de Batalla de Sangarará por el aniversario del distrito.



Práctica de esquila de ovinos.



Dinámica de simulación de formalización de empresas.



Práctica de siembra de cebolla en chacras del IESTPS.



Reunión de evaluación del Perfil del Egresado del IESTPS.



Estudiantes decorando carreta previo a challado, en ceremonia de entrega.



Instalaciones del establo del IESTPS y ejemplares vacunos de razas varias.

Lista de referencias

Literatura de ciencias sociales

- 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 Trenza N° 16. Lima: IEP
- Ansión, Juan. 1995. “Del mito de la educación al proyecto educativo”. En: Portocarrero, Gonzalo y Marcel Valcárcel (eds.) *El Perú frente al Siglo XXI*. Lima: PUCP
- Arguedas, José María. 1957. “Evolución de las comunidades indígena. El Valle del Mantaro y la ciudad de Huancayo: un caso de fusión de culturas no perturbadas por la acción de las instituciones de origen colonial”. En: *Revista del Museo Nacional*. Tomo XXVI, pp. 78-115
- Asensio, Raúl H. 2016. *Los nuevos incas. La economía política del desarrollo rural andino en Quispicanchi (2000-2010)*. Lima: IEP.
- De Bièvre, Bert, et. al. 2012. “Síntesis de los impactos de los efectos del cambio climático en los recursos hídricos en los Andes Tropicales y las estrategias de adaptación desarrolladas por los pobladores”. En: Cuesta, Francisco et. al. (eds). *Panorama andino sobre cambio climático Vulnerabilidad y adaptación en los Andes Tropicales*. Lima, Quito: CONDESAN, SGCAN.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR). 2003. *Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Tomo IV*. Lima: CVR
- Bebbington, Anthony. 2000. “Reencountering development: livelihood transition and place transformations in the Andes”. En: *Annals of the Association of American Geographies*, 90(3), 2000, p. 495 - 520.
- Bourdieu, Pierre. (1980) 2013. *El sentido práctico*. 1° edición, 2° reimpresión. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bretón, Víctor. 2010. “Introducción: ¿Saturno devora a sus hijos?: De hegemonía(s), desarrollo(s) y posdesarrollo(s)”. En: Bretón, Víctor (ed). *Saturno devora a sus hijos: miradas críticas sobre el desarrollo y sus promesas*. Barcelona: Icaria.
- Collier Ruth Berins y David Collier. 1991. *Shaping the Political Arena. Critical Junctures, the Labor Movement, and Regimen Dynamics in Latin America*, Princenton: Princenton University Press.

- Crivello, Gina. 2009. *'Becoming somebody': Youth transitions through education and migration –evidence from Young Lives, Peru*. Worgkin Paper No 43. Young Lives, Oxford.
- Cuenca, Ricardo y Carlos Urrutia. 2019. “Explorando las brechas de desigualdad educativa en el Perú”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2019, Vol. 24, N° 81, pp. 431-461.
- Das, Veena; Poole, Deborah. “El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas”. En: *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 27, 2008, pp. 19-52. Universidad de Buenos Aires. Argentina
- De la Cadena, Marisol. 1996. “Las mujeres son más indias”, En *Detrás de la puerta: hombres y mujeres en el Perú de hoy*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- . 2004. *Indígenas mestizos, raza y cultura en el Cusco*. Lima: IEP.
- De Vries, Pieter. 2010. “Redimir la promesa utópica del desarrollo: hacia un mundo, una mundialización, una modernidad”. En: Bretón, Víctor (ed). *Saturno devora a sus hijos: miradas críticas sobre el desarrollo y sus promesas*. Barcelona: Icaria.
- Del Carpio, Olga, Augusto Carvassa y Herbert Gomez. 1992. *El impacto de proyectos de desarrollo en sierra: el caso del PRODERM en la Cuenca de Pomacanchi*, Cusco. Cusco: CBC
- Del Pozo-Vergnes, Ethel. 2004. *De la hacienda a la mundialización. Sociedad, pastores y cambios en el altiplano peruano*. Lima: IFEA, IEP.
- 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*. Disponible en <http://www.historizarelpasadovivo.cl/>. Última revisión 30 de diciembre de 2019 a las 11:26 a.m.
- Descola, Phillipe. (2005) 2012. *Más allá de la naturaleza y la cultura*. Buenos Aires: Amorrortu
- Dirven, M. 2019. *Nueva definición de lo rural en América Latina y el Caribe en el marco de FAO para una reflexión colectiva para definir líneas de acción para llegar al 2030 con un ámbito rural distinto*. 2030 - Alimentación, agricultura y desarrollo rural en América Latina y el Caribe, No. 2. Santiago de Chile: FAO.
- Earls, John. 2006. *La agricultura andina ante a una globalización en desplome*. Lima, CISEPA-PUCP

- Eisenhart, Margaret .1996. “The production of biologist at school and work: making scientists, conservationists, or flowery bone-heads?” En: Levison, Bradley et.al. *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*. Albany: SUNY Press
- Escobal, Javier et.al. 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. Chile: Rimisp Latin American Center for Rural Development.
- Escobar, Arturo. (1996) 2014. *La invención del desarrollo*. 2da. Edición -- Popayán: Universidad del Cauca
- 1999. “After Nature: Steps to an Antiessentialist Political Ecology”. En: *Current Anthropology* 40 (1):1-30.
- 2014. “Prefacio a la segunda edición. Más allá del desarrollo: Postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso”. En: *La invención del desarrollo*. 2da. Edición -- Popayán: Universidad del Cauca
- Federación Departamental de Campesinos del Cusco. 1982. *Informe de la gloriosa FDCC al VI Congreso de la CCP*. Cusco: FDCC
- Ferguson, James. 1990. *The anti-politics machine: "development", depoliticization, and bureaucratic power in Lesotho*. Cambridge: University Press.
- Fulcrand, Bernardo. 2008. “Las dos zootecnias y el desarrollo agropecuario en el Perú”. En: Damonte, Gerardo et. al. (eds). *Perú. El problema agrario en debate. SEPIA XII*. Lima: SEPIA - Seminario Permanente de Investigación Agraria.
- Gabbert Karin y Miriam Lang. 2019. “A modo de introducción”. En: Gabbert Karin y Miriam Lang (eds). *¿Cómo se sostiene la vida en América Latina? Feminismos y re-existencias en tiempos de oscuridad*. 1.a Edición. Quito: Fundación Rosa Luxemburg/Ediciones Abya-Yala.
- García, María Elena. 2008. *Desafíos de la interculturalidad. Educación, desarrollo e identidades indígenas en el Perú*. Lima: IEP.
- Giddens, Anthony. 2002. *Consecuencias de la modernidad* Madrid: Alianza.
- 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 N° 13 IEP. Serie: Antropología N°5*. Lima: IEP.

- González V., Sergio (2015) “Antropología y el estudio de las ontologías a principios del siglo XXI: sus problemáticas y desafíos”. En: *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Vol. XXI, No. 42, pp. 39 – 64.
- González de Olarte, Efraín. 1994. *En las fronteras del mercado: Economía política del campesinado en el Perú*. Lima: IEP.
- . 1998. *El neoliberalismo a la peruana. Economía política del ajuste estructural 1990-1997*. Lima: CIES, IEP.
- Graeber, David. 2001. *Towards an anthropological theory of value. The false coin of our dreams*. New York: PALGRAVE
- . 2013. “It is value that brings universes into being”. En: *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 3(2), 219-243.
- Gregory, Chris. 1997. *Savage Money: The Anthropology and Politics of Commodity Exchange*. Harwood Academic Publisher
- Grompone, Álvaro. et. al. 2018. “Acumulación de desventajas: el tránsito de los jóvenes rurales a la educación superior”. En: Fort Meyer, Ricardo. et. al. *Perú. El problema agrario en debate. SEPIA XVIII*. Lima: Seminario Permanente de Investigación Agraria. SEPIA
- Henderson, Thomas. 2018. “The Class Dynamics of Food Sovereignty in Mexico and Ecuador”. En: *Journal of Agrarian Change* 18(1): pp. 3-21.
- Hickel Jason y Naomi Haynes. 2018. “Introduction. Hierarchy and value”. En: Hickel y Haynes. *Hierarchy and value: comparative perspectives on moral order*. New York: Berghahn Books.
- Instituto de Manejo de Agua y Medio Ambiente (IMA). 2001. *Desarrollo sostenido de ecosistemas lacustres*. Cusco: IMA
- Ingold, Tim. 2002. *The perception of the environment. Essays on livelihood, dwelling and skill*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Kay, Cristobal. 1981. “La Reforma Agraria: logros, contradicciones y vías de transición”. En: *Economía. Revista del Departamento de Economía de la PUCP*. Volumen IV, N°8, Diciembre 1981. Lima. Pp. 27-64
- . 2007. “Algunas reflexiones sobre los estudios rurales en América Latina”. En: *ÍCONOS. Revista de Ciencias Sociales* Número 29, septiembre 2007 Quito - Ecuador pp. 31-50

- Kingman, Eduardo y Víctor Bretón. 2016. “Las fronteras arbitrarias y difusas entre lo urbano-moderno y lo rural-tradicional en los Andes”. En: *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, Vol. 22, No. 2, pp. 235–253.
- Leinaweaver, Jessica. 2008. “Improving Oneself. Young People Getting Ahead in the Peruvian Andes”. En: *Latin American Perspectives*. Issue 161, Vol. 35 No. 4, July 2008, pp: 60-78.
- Levison, Bradley y Dorothy Holand. 1996. “The cultural production of the educated person: an introduction”. En: Levison, Bradley et.al. *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*. Albany: SUNY Press
- Livingstone, David. 2003. *Putting Science in Its Place: Geographies of Scientific Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Luykx, Aurolyn. 1996. “From indios to profesionales: stereotypes and student resistance in bolivian teacher training”. En: Levison, Bradley et.al. *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*. Albany: SUNY Press
- Mayer, Enrique. 1994. “Recursos naturales, medio ambiente, tecnología y desarrollo” En: Dancourt, Oscar et.al. (eds). Perú. *El problema agrario en debate. SEPIA V*. Lima: SEPIA - Seminario Permanente de Investigación Agraria; Universidad Nacional de San Agustín; CAPRODA - Centro de Apoyo y Promoción del Desarrollo Agrario.
- . 2004. *Casa, chacra y dinero. Economías domésticas y ecología en los Andes*. Lima: IEP. Instituto de Estudios Peruanos
- Marx, Karl. (1844) 2013. *Manuscritos de economía y filosofía*. Barcelona: Editorial Yulca S.L.
- (1873) 1975. *El Capital. Crítica de la Economía Política*. Reimpresión. Argentina: Siglo XXI Argentina Editores S.A.
- Medeiros, Carmen. 2005. *The Right “To Know How to Understand”: Coloniality and Contesting Visions of Development and Citizenship in the Times of Neo-Liberal Civility*. Disertación doctoral, Departamento de Anthropología, City University of New York Graduate Center.
- Méndez, Cecilia. 2000. *Incas sí, indios no: Apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Perú*. Documento de trabajo N°56. Serie Historia N°10 (2da. edición). Lima: IEP. Instituto de Estudios Peruanos
- Monroe, Javier. 2007. *Campesinado indígena y modernidad política. Ciudadanía, cultura y discriminación en los Andes peruanos contemporáneos* (Manuscrito). CBC. CLACSO

- . 2011. “Interculturalidad y adaptación al cambio climático en las montañas andinas peruanas”. En: Torres Guevara, Juan (Coord) *Cambio climático, conocimientos ancestrales y contemporáneos en la región andina. Alcances y límites*. La Paz: Soluciones Prácticas-ITDG y 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 N° 1, 1 - 63, DOI:10.1080/03066150.2012.719224
- Polanyi, Karl. 1976. “El sistema económico como proceso institucionalizado”. En: Godelier, Maurice (Ed.) *Antropología y economía*. Anagrama, Barcelona, pp. 155-178.
- Quijano, Aníbal. (2001) 2014. “El regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento”. En: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* / Aníbal Quijano; selección a cargo de Danilo Assis Clímaco; con prólogo de Danilo Assis Clímaco. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Rénique, José Luis. 1991. *Los sueños de la sierra: Cusco en el siglo XX*. Lima: CEPES.
- . 2004. *La batalla por Puno: conflicto agrario y nación en los Andes peruanos. 1866-1995*. Lima: IEP, SUR Casa de Estudios del Socialismo, CEPES.
- Ricard, Xavier. 2003. “Entre autonomía y dependencia: las relaciones entre mundo natural y mundo sobrenatural a través de dos cuentos de la comunidad de Siwina Sallma (provincia de Canchis)”. En: *Revista Andina*. N° 36, primer semestre del 2003. Cusco: CBC Centro Bartolomé de las Casas.
- Rojas Vanessa y Tamia Portugal. 2010. “¿Educación para el desarrollo rural o para dejar de ser rural? Percepciones y proyectos de pobladores rurales andinos y amazónicos”. En: *Perú: el problema agrario en debate. SEPIA XIII* / Patricia Ames y Víctor Caballero, eds. Lima: SEPIA.
- Roseberry, William. 2002. “Hegemonía y el lenguaje de la contienda”, en *Taller Interactivo: Prácticas y Representaciones de la Nación, Estado y Ciudadanía en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Solis, José. 2016. "La capacitación campesina como instrumento de transformación del agro andino". En: *Anthropologica Del Departamento De Ciencias Sociales*, 34(36), pp: 53-82. Lima: PUCP.
- Strathern, Marilyn. 1980. “No nature, no culture, the Hagen case”. En: MacCormack y M. Strathern (eds), *Nature, Culture and Gender*, Cambridge University Press; 174 - 221

- Uccelli, Francesca. 1999. *Familias campesinas. Educación y democracia en el Sur Andino*. Documento de Trabajo N° 104. Serie: Sociología y Política 23. Lima: IEP
- Urrutia, Adriana. 2017. *Una presencia invisible ¿Qué sabemos de los jóvenes rurales en el Perú hoy?* Serie documento de trabajo N° 226. Grupo de Trabajo Inclusión Social y Desarrollo. Programa Jóvenes Rurales, Territorios y Oportunidades: Una estrategia de diálogos de políticas. Rimisp, Santiago, Chile.
- Urrutia, Adriana y Carolina Trivelli. 2018. *Geografías de la resiliencia. La configuración de las aspiraciones de los jóvenes peruanos rurales*. Lima, IEP (Documento de Trabajo, 243. Estudios sobre el desarrollo, 21)
- Urrutia, Carlos y Carolina Trivelli. 2019. *Entre la migración y la agricultura. Limitadas opciones laborales para los jóvenes rurales en el Perú*. Lima, IEP (Documento de Trabajo, 260. Estudios sobre desarrollo, 34)
- Villegas, Melissa. 2016. “Jóvenes rurales y transiciones postsecundarias: Expectativas y estrategias para el acceso a la educación superior”. En: *Revista Peruana de Investigación Educativa*. N° 8. Pp: 41-70
- Willis, Paul. *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press. 1977
- Zimmerer, Karl. 1999. “Overlapping patchworks of mountain agricultural in Peru and Bolivia: toward a regional-global landscape model” En: *Human Ecology*, Vol. 27, N°1, 1999. pp: 135-165

Documentos normativos, institucionales y de política

- Instituto de Educación Superior Tecnológico Público – Sangarará (IESTPS). 2019. *Proyecto Educativo Institucional 2018-2021*. Cusco: IESTPS
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. INEI. 2020. *Mapa de pobreza monetaria provincial y distrital 2018*. Lima: INEI.
- 2012. *IV Censo Nacional Agropecuario 2012*
- Ministerio de Educación (MINEDU). 2019a. Catálogo nacional de la oferta productiva. Programa de estudios Producción Agropecuaria
- Ministerio de Educación del Perú. MINEDU. 2019b. *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*.

Ley N° 30512. Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes. Diario Oficial “El Peruano”, 31 de octubre de 2016.