Partiendo del hecho que en los proyectos de desarrollo rural, en particular el amazónico, se confrontan actores de dos universos culturales distintos, el urbano y el bosquesino, que se encuentran en una relación de dominación/sumisión, el artículo aclara las consecuencias que esta relación intercultural de desigualdad tiene sobre las relaciones interpersonales en la ejecución de los proyectos y sobre los resultados imprevistos que enmascaran el fracaso; como remedio, plantea una concepción alternativa de "proyecto" que opera con una "pedagogía intercultural" (interaprendizaje) y que exige que se relativicen los "objetivos" y se priorice la "calidad del proceso" fomentando de esta manera una dinámica horizontal en vez de la verticalidad inducida por objetivos fijos (proyectos de desarrollo, interculturalidad, pedagogía, dominación, persona).

CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE UNA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL PARA PROYECTOS DE DESARROLLO EN EL MEDIO BOSQUESINO AMAZÓNICO

Jorge Gasché*
EREA-CNRS/IIAP

INTRODUCCIÓN

Con el presente trabajo quiero poner en debate una reflexión crítica sobre proyectos de desarrollo y sobre una propuesta de alternativa práctica frente a los modelos operativos comúnmente aceptados y aquí criticados. Mi terreno de referencia es la Amazonía peruana, pero pienso que las observaciones mías hechas en esta región particular pueden repetirse en cualquier otra parte del mundo donde actores de origen ur-

* jurgas@iquitos.net Équipe de Recherche en Ethnologie Amérindienne-Centre National de la Recherche Scientifique (EREA-CNRS), Centre André-Georges Haudricourt, Villejuif (Francia), e Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP), Iquitos (Perú). Varios colegas han leído el presente trabajo en versiones anteriores y me han ayudado a clarificar mi pensamiento y mejorar la redacción. Agradezco particularmente a

bano se aplican a promover el desarrollo rural. La problemática crítica nace precisamente del contraste entre los marcos existenciales y referenciales del sujeto urbano y el sujeto rural. En la medida en que estamos dispuestos a reconocer al bosquesino[1] amazónico su propio universo de cotidianidad –su propio estilo de vida de carácter positivo–, el universo referencial del actor urbano se vuelve un universo particular, singular y distinto de aquella otra posibilidad que es el modo de vida bosquesino. Un rasgo característico de la visión urbana etnosuficiente respecto a la vida en las comunidades bosquesinas es la carencia: lo que el sujeto urbano percibe en el marco de vida bosquesina es la ausencia de una multitud de elementos cotidianos que rodean a la persona urbana y constituyen su confort diario; de esa manera, la vida bosquesina le aparece como carente de elementos esenciales a la vida y el desarrollo, derivado de esta visión, consiste en proporcionar a las comunidades todos aquellos elementos que a la persona urbana le parecen indispensables para satisfacer su idea etnosuficiente (urbano-céntrica) de bienestar.

La imitación del estilo de vida urbano guía, desde luego, las acciones de desarrollo proyectadas por los iniciadores urbanos de proyectos, y, al mismo tiempo, las calidades propias –sociales, culturales, afectivas, económicas– de la vida bosquesina no sólo son ignoradas, sino también activamente negadas por las iniciativas y los propósitos de los proyec-

Geneviève Vermès (Universidad París 8), Pierre-Yves Jacopin (Universidad París 3), Marie-Antoinette Hily (CNRS y Univ. Poitiers) y Rossana Podesta (Universidad Autónoma de Puebla) por sus consejos y apoyos. Con Amelia Álvarez (Universidad de Salamanca) tengo una deuda especial por sus observaciones y consejos precisos y pormenorizados; ¡que reciba mis más sentidos agradecimientos! Sin embargo, las imperfecciones que subsistan son, claro está, de mi exclusiva responsabilidad.

[1] Por oposición a "campesino", el término "bosquesino" se refiere al ser humano que produce sus medios de vida extrayendo y transformando los recursos del bosque. El modo de vida bosquesino combina típicamente las actividades de recolección, caza, pesca y horticultura. Esta última se practica no como monocultivo en un campo abierto, latín *ager*, –de ahí los términos de "campesino" y "agricultura"–, sino como cultivo mixto en un claro, cuya fertilidad depende menos de las condiciones del suelo que de las propiedades de la vegetación quemada. La palabra "bosquesino" tiene además la ventaja de evitar la dicotomía étnica y racial que introducen los términos de "mestizo" e "indígena", cuando, en realidad, las variaciones en el modo de vida entre comunidades bosquesinas, hoy en día, no se dejan caracterizar de manera pertinente con criterios étnicos.

tos que resultan de iniciativas exteriores. Ahí reside una fuente constante de malentendimiento, de desfase discursivo y de desencuentro dialógico entre los dos tipos de actores, el urbano y el rural en el seno de los proyectos.

Es posible remediar a esta visión sesgada, negativa, que domina la mente del actor urbano, aun cuando esté animado de la mejor voluntad frente a su "próximo" rural, bosquesino, a condición de diagnosticar la calidad positiva del estilo bosquesino de vida. Para referirnos aquí sólo a aspectos sociales, contamos entre los factores positivos del estilo de vida rural las diferentes formas de solidaridad que pueden abarcar parcial o enteramente a un mismo grupo de personas, de manera que estaríamos llevados a distinguir en el seno de una comunidad diferentes grupos de solidaridad. De estas formas de solidaridad derivan ciertas rutinas de conducta, motivaciones y finalidades que priorizan acciones y dan una forma específica a la interacción social: la solidaridad de parientes (derechos y obligaciones entre aliados matrimoniales y parientes consanguíneos), la solidaridad laboral (cooperación), la solidaridad distributiva (reciprocidad en el don de bienes), la solidaridad ceremonial vinculada a la gratificación socio-sicológica de los eventos sociales totalizantes[2] (resultante de la participación en fiestas, rituales...) Vemos que estas formas de solidaridad, en sus manifestaciones particulares dentro de cada variante de sociedad bosquesina, construyen, cada vez que una coyuntura las activa, el tejido social y configuran las modalidades de la realización social de las actividades productivas, distributivas y ceremoniales con la connotación positiva de valores placenteros y regocijantes, es decir positivas, que borran la frontera entre trabajo y diversión

[2] Con este término nos referimos a eventos sociales que comprometen la totalidad de las relaciones sociales y actividades gestuales y discursivas disponibles en una sociedad: relaciones de parentesco y alianza matrimonial, actividades productivas y de intercambio, oraciones, cantos, juego de instrumentos musicales, danzas, etcétera. Tales eventos se suelen designar comúnmente como "fiestas", "ritos", "mingas" (de distintas formas). Estos eventos, caracterizados generalmente por una determinada secuencialidad y roles y conductas específicas, integran las diferentes actividades –que también se dan, de manera separada, en la cotidianidad– en un orden ceremonial o ritual que de por si constituye un marco referencial y un conjunto de valores que orientan las motivaciones y finalidades en las conductas del poblador bosquesino.

que la sociedad urbana distingue tajantemente y separa en categorías sociales herméticas (trabajo *vs* ocio). La combinación de lo placentero con lo laboral, del gozo con el esfuerzo, particularmente en eventos de trabajo grupal y en eventos festivos (totalizantes), es parte de las calidades positivas de la vida rural sobre las que cualquier proyecto y planteamiento de acciones innovadoras debe fundarse cuidando su inclusión en la concepción, organización y planificación de las actividades.

El reto que significa reconocer, comprender y operativizar los elementos constitutivos del bienestar bosquesino se hace más complejo aún cuando tenemos en cuenta que la solidaridad no se practica en el marco limitado de los grupos humanos que componen la sociedad bosquesina, sino que, además, estas prácticas abarcan a los "seres de la naturaleza". Con este término nos referimos a individualidades lingüísticamente codificadas que coinciden con lo que, desde nuestro punto de vista exterior al mundo bosquesino, percibimos e imaginamos como "animales", "espíritus", "almas", "difuntos", "madre de monte", "dueños" de especies vegetales y animales. Los discursos locales que sustentan y justifican la interacción con estos seres (la cooperación, el intercambio y la participación ceremonial, generalmente con referencia a relaciones de parentesco) pueden ser más o menos elaborados, más o menos diversificados y más o menos frecuentes en la cotidianidad, y pueden ser, en grados variables, de conocimiento general o el dominio de un especialista (responsable ceremonial, curandero, brujo...), según la variedad particular de la sociedad bosquesina, pero siempre están presentes en el medio bosquesino (y hasta en los ámbitos periféricos de la vida urbana), y detrás del manejo de recursos forestales (plantas medicinales) sustentan prácticas particulares y sus éxitos en el control de seres y fuerzas de la naturaleza. Sociedad bosquesina, desde luego, no es, en el espíritu de sus miembros, una sociedad de seres humanos, aunque los abarque; la visión sociológica bosquesina incluye relaciones solidarias (expresadas con nombres propios y términos de parentesco, discursos, actitudes, conductas y acciones) con elementos individualizados de la naturaleza que repercuten sobre y son parte integrante de las actividades que podemos considerar como "manejo del bosque".

El reto de los proyectos consiste entonces en apuntar más allá de la racionalidad sociológica científica y acceder a la comprensión de la ra-

cionalidad que motiva, finaliza y organiza las actividades de los bosquesinos con referencia a su cosmovisión y su sociología englobante, que reúne en un sólo mundo de entendimientos y actividades: (Sociedad χ Naturaleza), una "socie-turaleza". Es evidente que bajo tales consideraciones y comprensiones, las lógicas operativas habituales de los proyectos han de modificarse sustancialmente si se quiere cumplir con objetivos que sean motivados y con procesos que sean condicionados por la cosmovisión de los bosquesinos, quienes, por lo tanto, se convierten de población-meta en población-sujeto.

En la medida en que este universo propiamente bosquesino y ajeno a la cosmovisión urbana condiciona las motivaciones, las priorizaciones y las finalidades de la acción del bosquesino, los interlocutores urbanos y responsables de un proyecto deben estar atentos a los mecanismos sicosociales que escapan a su propia lógica y a sus propias categorías del actuar racional. Si su intervención ha de articularse con la lógica y las categorías motivacionales bosquesinas y si una intercomprensión dialógica debe establecerse entre ambos tipos de actores, con referencias culturales distintas, más que una simple atención a los rasgos culturales diferentes, es necesario un interaprendizaje. Por esta necesidad, el enfoque de mi análisis crítico de proyectos y de mi planteamiento de una alternativa en la concepción de proyectos es pedagógico.

El medio operativo de la interacción: la pedagogía intercultural

Si asumimos como uno de los conceptos centrales de mi planteamiento el interaprendizaje entre promotores urbanos y "promovidos" rurales, entonces es lícito contemplar la metodología propuesta como una metodología pedagógica, más precisamente, pedagógica intercultural. Eso, a condición de acoger elementos de discusión recientes entre investigadores que consideran el aprendizaje, en oposición a lo comúnmente entendido, no como un proceso de transmisión de competencias, habilidades y conocimientos desde el docente hacia el alumno, sino como un proceso evolutivo mutuo (interactivo) y compartido (en una situación dada) en el cual las competencias, habilidades y conocimientos de ambos partícipes se amplían, diversifican y enriquecen. Aparece que en estudios

pedagógicos innovadores se asume la reciprocidad de los efectos evolutivos entre docente y alumnos hasta en niveles tan específicos y "técnicos" de la pedagogía como la vygotskiana zona de desarrollo próximo que se contempla ya no como atributo de un individuo, el alumno, sino como esfera compartida entre maestro y alumnos, y se habla de zona de desarrollo próximo colectiva y de que el trabajo en ella "tiende a convertirse en un proceso de transformación social" (Lacasa *et al.* 1997, 11). El interaprendizaje es el proceso a través del cual, como se verá, las posiciones de juicio, los panoramas de conciencia y, de ahí, la capacidad de acción de ambos tipos de actores se modifican, ajustándose, enriqueciéndose y ampliándose; ocurre, entonces, en el ámbito de un proyecto, también una transformación social.

Este término general nos hace rebasar el dominio específicamente pedagógico y nos lleva al campo socio-político más amplio. En este nivel, podemos constatar una correspondencia entre el enfoque pedagógico y sus consecuencias, por un lado, y el planteamiento contenido en la tercera tesis de Feuerbach de K. Marx, por el otro, donde leemos: "La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana o automodificación sólo puede concebirse y comprenderse racionalmente como práctica revolucionaria (F. Engels en su versión de 1888 cambia la expresión *revolutionäre Praxis* por *umwälzende Praxis*, "práctica revolucionadora/transformadora a fondo"). La transformación del conjunto de los actores que actúan en la zona de desarrollo próximo colectiva y de sus circunstancias a través de su actividad, postulada por los educadores, significa, en la interacción humana más general, una transformación de su visión de la realidad, de su capacidad de acción, y por ende, una transformación de su realidad (*Gegenständlichkeit*) sensible (*sinnliche*), práctica *(tätige*) –para retomar el vocabulario de las mencionadas tesis–, es decir de sus circunstancias y condiciones de vida. La transformación social, en este sentido, empieza en los procesos objetivizantes y críticos, llevados a cabo por los sujetos que participan de la interacción social.

Sin embargo, este proceso pedagógico de interaprendizaje transformador no coincide en varios de sus aspectos y componentes con el que suele llevarse a cabo en el medio escolar. Éste último implica generalmente un adulto y un grupo de niños y se orienta fundamentalmente en

los estadios de desarrollo del niño (Freud, Piaget, Wallon, Gesell) o en los niveles de desarrollo real (Vygotski). Un proyecto de desarrollo amazónico, en cambio y en primer lugar, reúne personas adultas, cuyas facultades han alcanzado su plena madurez y cuya evolución, por lo tanto, no está vinculada a procesos biológicos y sico-genéticos, sino a la dialéctica entre el pensar y el hacer, por un lado, y la toma de conciencia y socialización discursiva de sus coincidencias y discrepancias, por el otro. Los procesos evolutivos en un proyecto de desarrollo confrontan, desde luego, personas de igual madurez psicofísica, pero socioeconómica y políticamente desiguales y socioculturalmente diferentes. De hecho, los promotores urbanos pertenecen a un medio social y económico privilegiado y cercano a las estructuras de poder, mientras que los promovidos rurales viven en condiciones socioeconómicas y políticas desventajosas en relación con la economía de mercado y las estructuras del poder. Esta desigualdad se realiza en las interacciones entre ambas partes como mecanismos de dominación y sometimiento. La diferencia sociocultural entre el medio urbano y bosquesino radica, fundamentalmente, en el hecho que las relaciones sociales son exclusivamente mediatizadas por los hombres y diferenciadas por el alto grado de división de trabajo en la ciudad, mientras que, en la sociedad del bosque, engloban hombres y seres de la naturaleza y son poco diferenciadas por el bajo nivel de la división de trabajo.

La diferencia sociocultural interviene, hoy en día, igualmente en el medio escolar, a consecuencia de los flujos migratorios (del campo hacia la ciudad, de los países pobres hacia los ricos), por lo que se viene reflexionando, desde hace casi veinte años y en el mundo entero, sobre adaptaciones o cambios pedagógicos y elaborando propuestas de educación intercultural. Por esta razón, puede sorprender que la problemática de las relaciones interculturales no se haya abordado con mayor detenimiento en el diseño y la evaluación de los proyectos de desarrollo. Eso asombra particularmente en la Amazonía, donde un gran número de estudios antropológicos evidencia la especificidad y la variedad de la sociedades bosquesinas y hacen resaltar la diferencia de su funcionamiento social y de sus sistemas de representación en comparación con la civilización occidental urbana que impregna a los promotores del desarrollo en el medio bosquesino (“indígena”, “mestizo”).

Veo una razón de esta contradicción en el hecho de que la relación educativa vincula a adultos y niños que están en posiciones desiguales de madurez e inmadurez psicofísica, lo cual justifica y deja intacta la conciencia de superioridad del adulto frente al menor de edad que opera *a priori* con la aceptación de una desigualdad objetiva en las responsabilidades frente a la conducta del proceso educativo; mientras que en la relación entre promotores urbanos y promovidos bosquesinos existe, a la vez, una igualdad objetiva en cuanto al grado de madurez sicobiológica y una desigualdad socioeconómica combinada con la diferencia sociocultural, es decir, circunstancias diferenciadas y de desnivel también objetivas, pero para cuya modificación la igualdad de responsabilidad de ambas partes, fundada en la igualdad de madurez psicofísica, es difícilmente reconocida. Eso es el caso, porque la afirmación de la igualdad de responsabilidad en razón de la igual madurez psicofísica, por un lado, cuestiona la etnosuficiencia de los que actúan desde la posición asumida como sociocultural y económicamente superior o avanzada, y por el otro, pone en tela de juicio el sometimiento cómodo inducido en el poblador rural por los beneficios fáciles –aunque pasajeros– resultantes del paternalismo urbano. La resistencia de los promotores a aceptar la igualdad objetiva de responsabilidad entre ellos y los promovidos como referente en la conceptualización y realización de la dinámica de desarrollo, se sustenta en el juicio de una superioridad absoluta de las fuerzas económicas y adquisiciones culturales "occidentales", "urbanas", es decir, en un juicio de valor absoluto que justifica la actitud etnosuficiente e impide relativizar las posiciones socio-económicas y socioculturales respectivas y ganar disponibilidad para la percepción, comprensión, aceptación y adopción de un sistema de valores diferente, –el que rige las sociedades bosquesinas–. La aceptación o acomodación del bosquesino al paternalismo de los promotores, a su vez, encuentra en el carácter pasajero de sus realizaciones la excusa para no objetar sobre el fondo las iniciativas urbanas proyectadas hacia él. "Lo que se propone, conviene aprovecharlo coyunturalmente, ya que no deja huella y deja intactas las rutinas sociales y laborales que sustentan la seguridad existencial a largo plazo", podría ser el discurso íntimo del bosquesino. Ambos tipos de actores contribuyen de esta manera a perpetuar un concepto de proyecto que fundamentalmente no modifica las relaciones de

dominación y sometimiento respectivas, y a reproducir modalidades de una labor desarrollista que de desarrollo sólo tiene el nombre.

La dinamización de estos frentes cristalizados, inmutables, aparece entonces como un reto para una pedagogía intercultural que parte de la aceptación de la igualdad psicofísica entre ambos tipos de actores –y, desde luego, de la igualdad de responsabilidad–, y contempla la transformación simultánea de ambos sujetos y de sus relaciones y condiciones de vida y acción a consecuencia del descubrimiento por ambas partes de mayores capacidades de acción.

La interculturalidad como problema: tres estrategias

Podemos distinguir tres problemáticas implícitas en la manera de concebir las relaciones sociales interculturales. La diferencia o el contraste intercultural puede verse como un problema

(1) de asimilación insuficiente,
(2) de segregación insuficiente,
(3) de participación insuficiente.

Cada manera de ver la interculturalidad como problema constituye, de hecho, una elección *a priori* y conduce a estrategias diferentes para resolverlo: de ahí que tengamos estrategias asimiladoras, segregadoras y participativas.

Nuestra opción es la estrategia participativa, y en lo que sigue precisaremos sus implicaciones, después de haber efectuado unas observaciones críticas a las dos otras estrategias.

Formularé la crítica a las vías asimiladoras y segregadoras en dos puntos:

(1) Estas dos opciones formulan el problema de las relaciones interculturales en términos de "cultura": en términos de diferencias de costumbres, de conductas y rutinas, de reglas sociales, de valores, inclusive de lengua. Estas diferencias, para unos –los asimiladores–, deben eliminarse progresivamente del lado de las culturas minori-

tarias con el objetivo de que sus poblaciones se fundan en una única e idéntica cultura mayoritaria entendida como consubstancial con un Estado-Nación, y, para otros –los segregadores–, deben recluirse en zonas bien delimitadas donde las minorías vivirían entre ellas y, para evitar cualquier fricción interétnica (Cardoso de Oliveira, Darcy Ribeiro), sólo interferirían mínimamente con la población mayoritaria.

(2) Pero al mismo tiempo, las relaciones de desigualdad social, cultural y política, es decir, los factores que manifiestan la injusticia social y la dominación de una población mayoritaria sobre una población minoritaria y "minorizada" (puesto que es culturalmente atípica en comparación con la imagen cultural de la sociedad "nacional", mayoritaria) no son consideradas como elementos pertinentes para la solución de los problemas interculturales.

En cuanto a la vía participativa, hacia la cual me inclino, ella

(1) reconoce que la diversidad cultural se combina con relaciones de desigualdad social, minorización cultural y dominación política e ideológica;
(2) y acepta la diversidad cultural (así como los procesos de diversificación cultural) como un valor humano en sí y la valoriza como un potencial social reivindicativo de mayor igualdad y de mayor justicia social.
(3) Sin embargo, la opción participativa asume que este potencial social se encuentra inhibido por las relaciones de minorización y reprimido por las relaciones de dominación (que están injertos en las relaciones entre culturas diferentes), y
(4) que, por consecuencia, la acción intercultural consiste en desarrollar una dinámica social –un proceso pedagógico intercultural– que desinhiba las relaciones de minorización y dominación gracias a un movimiento de rehabilitación y afirmación de la diferencia cultural (incluyendo la lingüística), el cual, a su vez, orienta las energías liberadas hacia acciones reivindicativas de mayor igualdad y justicia social.

De ahí resulta que la desigualdad social y las relaciones de minorización y dominación se encuentran en el meollo de la estrategia participativa, mientras que la estrategia asimiladora las considera marginales, atribuyendo al individuo el mérito de su asimilación exitosa, y que la estrategia segregadora apunta a contenerlas dentro de los límites de espacios reservados y a encubrirlas reforzando el sentimiento de "estar bien en su casa" en las poblaciones así separadas.

El desarrollo de una dinámica que promueve la liberación del potencial reivindicador contenido en la alteridad cultural minorizada y reprimida es responsabilidad, por una parte, de los actores sociales afectados (y sus acciones pueden canalizarse a través de las organizaciones representativas y sus dirigentes), y, por otra parte, de actores interculturales originarios de la sociedad dominante.

Encontrándonos nosotros mismos en la posición de este último tipo de actores, examinaremos las implicaciones de la acción intercultural desde esta posición.

Nos preguntamos concretamente: ¿Cuáles podrían ser los instrumentos conceptuales y metodológicos que permitan a los actores que pertenecen al sector privilegiado y mayoritario de la sociedad dinamizar relaciones interculturales estructuradas por los hechos de dominación que implican tratos desiguales (del punto de vista social y político) y discriminatorios (del punto de vista de la diversidad cultural como valor en sí) de parte de un sector mayoritario hacia un sector minoritario o minorizado de la población?

Esta pregunta se plantea a los actores interculturales provenientes de la sociedad nacional que intervienen, en los países altamente industrializados, en los campos de la educación, la asistencia social, el mantenimiento del orden y la administración, o en los países del Tercer Mundo, en los programas de desarrollo o de educación intercultural, y eso a partir del momento en que, proponiéndose adoptar una estrategia participativa, apuntan al establecimiento de relaciones horizontales optando así por el papel de mediador cultural, como lo llamó Lucille Guilbert en el IV Congreso de la *Association pour la Recherche Interculturelle* de 1994, oponiendo este rol al del "intermediario cultural" que opera a través de relaciones verticales.

Una pedagogía de las relaciones interculturales

Para dinamizar relaciones interculturales estructuradas por los hechos de dominación, ambos tipos de actores –los urbanos y los bosquesinos– deben descubrir el potencial reivindicativo intercultural inhibido tras las rutinas diarias y desarrollarlo a partir de los esquemas de conducta que producen y reproducen cotidianamente las relaciones de minorización y dominación. Esto demuestra enseguida que tareas específicas, bien distintas de las que conducen hacia objetivos asimiladores o segregadores, incumben a una pedagogía que se guía *a priori* por la confrontación con el Otro y que valora tanto la diversidad cultural como las reivindicaciones sociales que emanen de la desigualdad implicada en aquella.

Esta pedagogía, a diferencia de la escolar, opera con una estrategia consciente de interacción que se da en la sociedad a partir del momento en que uno de los actores se propone alcanzar ciertos objetivos en su interlocutor que quiere benéficos para éste. Se puede decir que las relaciones interculturales entre individuos procedentes de distintos universos socioculturales son relaciones pedagógicas a partir del momento en que uno de los actores es consciente de la diferencia que le separa del Otro y adopta, para el alcance de los fines altruistas, una estrategia de comunicación y de interacción que toma en cuenta esta diferencia. Las relaciones pedagógicas interculturales son entonces relaciones intencionales que se basan en una interpretación de la persona del Otro y de lo que hace su bien como miembro de una comunidad sociocultural distinta que se encuentra en una relación de desigualdad con la del pedagogo.

Vemos inmediatamente que la naturaleza y el contenido de las relaciones pedagógicas interculturales dependen entonces de la interpretación que hacemos de la persona del Otro y de lo que hace su bien. En la perspectiva intercultural asimiladora, ciertos atributos de la persona, aun siendo reconocidos como característicos de un sector minoritario de la población, se perciben como obstáculos individuales, y el bien de la persona diferente reside en su "volverse-como-todo-el-mundo", es decir, en el abandono de sus particularidades socioculturales y en la adecuación al estándar cultural mayoritario. La opción segregadora, por su

lado, reconoce también la diferencia del Otro y la acepta como cualidad genérica, pero sin buscar comprenderla relacionándola con sí mismo, y sin interesarse por la naturaleza de las relaciones existentes entre entidades socioculturales diferentes. En cambio, la opción participativa que privilegia la diversidad, conjuntamente con la reivindicación social, postula la persona del Otro como diferente y, desde luego, *a priori* desconocida, aunque susceptible de ser conocida y debiendo ser conocida en vista de la relación pedagógica la más adecuada.

Ahora bien, este conocimiento del Otro que falta inicialmente, pero que ha de adquirirse, constituye el verdadero desafío de toda pedagogía intercultural. Si pretendemos respetar la libertad del Otro, es decir el pleno gozo de su facultad y posibilidad de cambiar de manera imprevisible, e inclusive incomprensible para nosotros, entonces este proceso de aprendizaje del Otro no tiene término y queda siempre inconcluso; y, por consiguiente, los resultados de este proceso, siempre momentáneos, no tienen valor sino a título de hipótesis. Es decir que la imagen que nos formamos del Otro nunca es definitiva, sino que es siempre móvil, modificable y evoluciona a cada instante.[3] De esta manera, nunca está concluida, jamás encierra al Otro en un esquema fijo y terminante que lo reduciría al papel de una marioneta cuyos movimientos estarían determinados por el conjunto –siempre limitado– de factores controlados, es decir, conocidos, por el observador.[4]

[3] Con eso, nos oponemos claramente a una visión y a los trabajos "monográficos" en antropología. Aun cuando todo antropólogo, autor de una monografía, confiesa fácilmente que su producto sólo marca una etapa en su evolución profesional y que el estado de conocimiento que este producto refleja corresponde a una suerte de balance momentáneo del que se siente capaz en un momento dado de su carrera, la forma de su obra posee un carácter totalitario que eleva al autor al pedestal de un "dios", quien, gracias, a la vez, a su posición alejada y externa y a su ubicuidad resumida, controla por medio de sus conocimientos –que abarcan generalmente mucho más que un solo individuo indígena puede abarcar– el funcionamiento del conjunto de la sociedad que ha estudiado, pretendiendo a explicar hasta el comportamiento –y las posibilidades de comportamiento– de los individuos que la componen. Aparentemente y fiándose en la forma de discurso de una monografía antropológica, nada le escapa; una monografía no confiesa sus lagunas, ni sus incertidumbres; es, diríamos "por definición", positiva.

[4] Sin entrar en el detalle de los contenidos de este "aprendizaje del otro", precisemos que este proceso abarca, genéricamente, estudios de carácter antropológico, sociológico

Esta imposibilidad se debe tanto al reconocimiento y la aceptación de la libertad humana que imputamos a toda persona, como a los factores de nuestra propia presencia e interacción que nosotros mismos estamos en la incapacidad de controlar enteramente en situación, ya que "vivir la acción" transciende siempre el "comprender la acción", éste alcanzándose sólo *a posteriori* y parcialmente, para no decir "de manera partidaria" (lo que da un peso todavía mayor a la exigencia de un uso sólo hipotético de nuestras interpretaciones).

La aceptación de este carácter hipotético de la previsión induce en el observador una actitud de reserva que le impide participar personalmente en la realización de la previsión y contribuir de esta manera a la inducción de lo que él prevé imponiéndose de antemano al proyecto del Otro, –a lo que la relación de desigualdad y dominación, fundamentalmente, le predispone y a lo que, desde luego, debe resistir conscientemente–. De ahí que la aceptación de un conocimiento sólo hipotético del Otro y la actitud de reserva frente a la participación en la realización de las previsiones (también hipotéticas) sean parte constitutiva de la relación pedagógica que establece el promotor urbano, privilegiado, con el interlocutor rural perteneciente al sector social desprivilegiado en vista de inducir un proceso que desinhiba y libere el potencial cultural y sociopolítico reivindicativo del Otro.

y psicosociológico, con el objetivo de comprender la persona del Otro como punto de cruce de múltiples relaciones e interacciones sociales y como portador de valores y motivaciones ancladas en el medio socionatural y compartidas con los congéneres, sin que los datos positivos compilados jamás sean suficientes para determinar totalmente la conducta del Otro; a lo mejor, ellos pueden entenderse como elementos que condicionan las motivaciones, intenciones y acciones del Otro, –un condicionamiento formulado a título de hipótesis que la acción real, observable en el proceso del proyecto confirmará o desmentirá–. En el transcurso del aprendizaje del Otro en el marco de la realización del proyecto (aprendizaje que, desde luego, es una forma de investigación-acción), los datos positivos se acumulan y aumentan al mismo tiempo que las pruebas por la acción fortalecen o desmienten las hipótesis, seleccionando así las que son válidas y conduciendo a la corrección de aquellas que fueron desmentidas). Este proceso científico estrechamente vinculado al proceso de acción, aun siendo cumulativo y en ajuste continuo, afina constantemente el conocimiento del Otro sin que pueda pretender jamás agotar el sujeto al punto de concluirlo y de circunscribirlo como una entidad totalmente determinada y, por ende, enteramente previsible en sus acciones y reacciones.

El potencial sociopolítico de la relación intercultural y la noción de "persona"

A diferencia de la visión individualizante asimiladora que promueve la carrera de individuos liberados de los "defectos" de su medio de origen y participantes en el juego competitivo de la sociedad dominante, y a diferencia de la visión colectivizante segregadora que agrupa y relega la alteridad "fastidiosa" al interior de sectores reservados, la opción intercultural participativa que valora la diferencia sociocultural no puede hacerlo a título del individuo o de las colectividades tomados separadamente, sino debe atribuir el valor de la diferencia a una colectividad de personas que la comparten y que, por medio de ella, se encuentran juntas en una relación de desigualdad frente a su contorno mayoritario. La alteridad sociocultural no tiene existencia sino a condición de estar provista de un soporte, que es el individuo, y de relaciones sociales, es decir el tejido social, la colectividad; eso puede parecer una banalidad, pero se vuelve significativo a partir del momento en que se debe tomar posición frente al destino de la diferencia: ¿Debe ésta desaparecer, en beneficio, por ejemplo, de una homogeneidad cultural que caracterizaría una nación y con el fin de eliminar una supuesta fuente de conflictos? O, al contrario, ¿debe ponerse entre paréntesis, para amortiguar los conflictos y asegurar a las comunidades separadas una tranquilidad basada en la ignorancia del Otro y el "dejar-hacer" cultural en un marco circunscrito, local, regional, institucional...? O ¿la alteridad sociocultural tiene razón de ser, porque constituiría un valor en sí frente a las tendencias homogeneizantes y unificadoras del proceso de globalización y correspondería a un derecho, dizque, "natural" de las personas a su "ser diferente"? Y, si éste es el caso ¿debe entonces consolidarse, para no decir, promoverse, y por qué medios y vías, los que, a la vez, defenderían este valor y satisfarían este derecho, haciendo al mismo tiempo de los conflictos un instrumento de reivindicación en vista de una mayor justicia social, sin impedir por lo tanto la convivencia en el seno de una sociedad?

Si, como lo proponemos, el "ser diferente" es un valor en sí y la diferenciación sociocultural un proceso propio al ser humano que la his-

toria ilustra y la actualidad confirma,[5] y si la alteridad sociocultural y los procesos que la crean son fenómenos colectivos, sociales, y desde luego, constituyen una fuerza social, un potencial de reivindicación capaz de dinamizar y modificar las relaciones sociales desiguales, entonces la noción de "individuo" como referente de una investigación y de una práctica interculturales se revela insuficiente. Ella absorbe la problemática colectiva reduciéndola a una problemática psicológica individual. Ella ignora y pasa por alto la suerte del grupo cuyo miembro es el individuo y que ofrece a este último el campo y los recursos para desplegarse y desarrollarse a sí mismo en su especificidad diferencial en comparación con otros grupos y, sobre todo, en comparación con el conjunto mayoritario y dominante.

La predominancia de la óptica individualista ente los promotores interculturales (docentes, trabajadores sociales, agentes de desarrollo, etcétera) se comprende sin dificultad a partir de la situación de trabajo que coloca frente a frente a individuos en una relación pedagógica (en el sentido amplio arriba definido), y que, por este hecho, hace aparecer en la primera plana de las preocupaciones el bien del interlocutor percibido como individuo, sin que éste sea contemplado forzosamente –en todo momento y desde todos los puntos de vista– como miembro de una colectividad, como un ser social. De ahí que sea necesario concebir una noción que abarque simultáneamente el particularismo de un ser humano como individualidad (una unidad libre entre otras unidades comparables más no idénticas) y sus propiedades socioculturales que comparte con el grupo que forma su entorno inmediato, y los lazos sociales que califican sus derechos y obligaciones frente a los miembros de su medio sociocultural.

[5] Y eso a pesar de la globalización, si pensamos, por ejemplo, en los particularismos culturales y lingüísticos que han surgido en ciertos barrios urbanos periféricos, –una clase de tribalismo moderno de los marginales–. Véase al respecto: Bourdieu (1999) quien ve en los jóvenes del medio inmigrado (europeo) un potencial social por recuperar para la organización de nuevas solidaridades reivindicativas (un nuevo sindicalismo) que actuaría no sólo en el marco nacional, sino también europeo. Sin embargo, limitándose a enunciar la necesidad de una estrategia nueva y, sin duda, particular, este autor no contempla la problemática intercultural.

Llamemos "persona" a ese "ser mixto",[6] cuya naturaleza se manifiesta en las variantes de un comportamiento socialmente codificado y compartido con los miembros de su colectividad en el marco de la cotidianidad. Al contemplar al individuo como persona siempre portadora de factores socioculturales y siempre ligada a otras personas semejantes formando sociedad, lograremos comprender, a través del contacto espontáneo con el ser humano enfrente, no sólo su individualidad inmediata y muy concreta con la que estamos confrontados, sino también y al mismo tiempo, la sociedad particular de la que nuestro interlocutor es miembro y que expresa y manifiesta en diferentes momentos de su exteriorización:[7] por su habla y su lengua, por su actitud y comportamiento corporales y por sus criterios de juicio y sus jerarquías de valores (prioridades) que están implícitos en aquellos y que podemos inferir a título de hipótesis a partir de sus discursos y nuestras observaciones.

Sin embargo, con eso no afirmamos que los factores socioculturales, en los que nos fijamos para equilibrar una focalización por demás natural sobre el individuo, explican de manera exhaustiva la persona de nuestro interlocutor y sus intenciones; la subjetividad de nuestro interlocutor no es reductible a los así llamados determinantes socioculturales. Acogiendo la crítica formulada por Klaus Holzkamp (1990) a la visión determinista que entiende a la persona como determinada por las circunstancias que el experto, por su saber y sus dispositivos, controla-

[6] "A la abstracción del 'espléndido aislamiento' individual, hay que oponer, entonces, una visión del individuo como punto de intersección en una red de relaciones o como suma de relaciones (a la imagen de los 'átomos' de la sicología social de Moreno, los que sólo son nudos sobre las cuerdas –*teles*– entrecruzadas de las interacciones que los asocian)" (Giraud 1999, 203; trad. JG).

[7] "Lejos de dejarse reducir en su principio a los únicos y arbitrarios actos de voluntad (voliciones) de los individuos, o a la única e implacable determinación de las estructuras colectivas, la explicación de los comportamientos individuales y las dinámicas sociales que están constituyendo supone, al contrario, que se tenga en la mano, al mismo tiempo, los dos cabos de la cadena que va y viene entre lo individual y lo colectivo, como propone Eric Wolf en cuanto al análisis de las dinámicas culturales: "Tomando simultáneamente los dos puntos de vista posibles –el de las formas culturales que definen el campo de la maniobra humana y el de esta maniobra que combate continuamente las limitaciones inherentes a estas formas– alcanzaremos una aprehensión más dinámica de las tensiones reales de la vida" (Wolf 1959, 142) (Giraud 1999, 204-5).

ría enteramente, estamos contemplando los factores socioculturales que son identificables, descriptibles, inventariables e interpretables por nosotros, como factores condicionantes, mas no determinantes. Siguiendo al mismo autor, estamos considerando que "la determinación de la relación entre las condiciones y los hechos, en cuanto a la subjetividad humana, es demasiado poco específica", y que la determinación, hay que "identificarla como nivel de las motivaciones subjetivas a través de las que se articulan las condiciones de la acción y la realización de ésta".[8]

La psicología crítica de Holzkamp y sus colaboradores estima, de hecho, que la "focalización sobre el individuo no puede superarse sino en la medida en que se dispone del concepto de una *socialidad activa* de los seres humanos, es decir, de una *necesidad subjetiva de su toma de control sobre el proceso de desarrollo social*, y que, con eso, están creadas las condiciones para que las múltiples formas de obstáculos para esta toma de control sean reconocidas" (Ute Osterkamp 1999, 44; itálicas mías).

Si, en este caso, hablamos de solidaridad social del sujeto-actor, nos estamos refiriendo a esa interdependencia no pasiva, sino activa, entre el sujeto y sus condiciones de existencia social en el seno de las que actúa y toma sus opciones en función de sus motivaciones, aspirando al mismo tiempo (bajo la forma inconsciente de una frustración o de manera consciente y decidida) a emanciparse de los factores de dominación que limitan su capacidad de acción, esforzándose a identificarlos como obstáculos para lograr control sobre ellos y, a través de ellos, sobre sus condiciones de vida. En el marco de las relaciones interculturales de

[8] Para una crítica francesa del determinismo en ciencias sociales, véase: Giraud 1999, quien cita y comenta (200-1) a Ogien (1987, 138 y 136: "no existe más 'identidad' fuera del uso que se hace de ella, que existe sustrato cultural invariable que definiría, fuera de la acción social, la esencia de un miembro de un grupo humano particular".) "Lo que significa colocar la elección en el corazón de la identidad del individuo, ya que éste, lejos de ser 'determinado por su pertenencia <a un grupo>[...], da una significación a ésta'. La determinación de sus comportamientos debe entonces considerarse como interna y el principio de ésta no puede buscarse en la 'pertenencia' a una cultura definida como transcendencia". Con eso, Giraud se acerca a la posición de Holzkamp, quien reemplaza la visión determinista en cuanto a las condiciones objetivas y su relación con las conductas individuales por la de una *socialidad activa* en el seno de la cual las *motivaciones subjetivas* jugarían del papel de la *elección* subrayado por Ogien.

desigualdad y dominación, la persona solidaria con su grupo es, por ende, aquella que, reconociéndose y aceptándose como miembro de su grupo minorizado y diferencial con relación a un grupo mayoritario y predominante, no se contenta con insertarse en la rutina y los esquemas de conducta propios de su grupo, que, fundamentalmente, reproducen las relaciones de desigualdad y dominación; puesto que tal repliegue y encierre en la particularidad socio-cultural distintiva correspondería a una actitud cómplice con una estrategia segregadora. La persona solidaria, al contrario, descubre en su grupo socio-cultural los recursos (formas de motivación, de discursos y de acción) y en las relaciones de desigualdad y de dominación el resorte (insatisfacción, resentimiento, aspiraciones...) de una acción reivindicativa subjetiva –pero objetivamente fundada, ya que justificada por un potencial social reconocido– que le promete superar los obstáculos limitativos constituidos por las rutinas cotidianas, reproductoras de las relaciones de dominación, gracias al reconocimiento de éstas y la toma de control sobre ellas. Concebimos a la persona, desde luego, como solidaria con su grupo en la medida en que su subjetividad, arraigada en los valores y rutinas de su grupo y condicionada por ellos, gana libertad de acción gracias a la movilización, cognitiva y activa, de los recursos socioculturales y el potencial político de su grupo. Eso se efectúa en la medida en que el alcance de una libertad de acción mayor de la persona no puede ser ya un reto privado e individual, sino que ha de ser un reto público y ligado a un destino colectivo, social.

La alteridad socio-cultural y los intereses de la persona

¿Se trata, en esta estrategia de acción mediatizada por criterios de interés colectivo, de subordinar las aspiraciones individuales a los constreñimientos sociales de los que el individuo tendría, al contrario, el derecho de liberarse? Estamos de alguna manera tentados a oponer el interés individual del interés colectivo. Mas si cediésemos a esta visión, sería nuevamente al precio de una concepción del individuo que hace abstracción de los lazos sociales constitutivos de su persona y de esa socialidad activa que aspira a emanciparse de los obstáculos que se opo-

nen al control de sus condiciones de vida en sociedad; sería al precio, también, de tomar el discurso del interlocutor como moneda corriente, como si su expresión frente a nosotros fuera total y exhaustiva, cuando parece evidente que toda expresión es una elección hecha en una situación y frente a determinado interlocutor –nosotros, en ocurrencia–, y desde luego, motivado y orientado hacia un fin que está relacionado con lo que nuestro interlocutor puede esperar –rutinariamente– obtener de nosotros. La persona inmersa en una relación intercultural frente a un actor que no es parte de su propio grupo sociocultural jamás dice todo; manifiesta las necesidades que tiene interés en manifestar frente a ese Otro (nosotros) con la idea que éste puede satisfacerlas. Lo que manifiesta corresponde, desde luego, estrechamente a la visión que tiene de las relaciones categoriales entre su grupo y el del Otro (nosotros), y a la evaluación de sus estatus respectivos y desiguales, –evaluación de la que deriva el contenido concreto de su expectativa frente al Otro (nosotros)–. La cuestión que se plantea entonces es saber si tenemos que responder positivamente a esta esperanza y en función de qué razones. Una actitud empírica y aparentemente satisfactoria en lo inmediato consistiría en afirmarlo sin mayores comentarios.

Dos razones, por lo menos, deben retenernos. La primera es la imposibilidad en la que nos hallamos en general de cumplir en los hechos plenamente con el voto del Otro, puesto que este voto va generalmente más allá de lo que podemos, y eso por razones vinculadas a la naturaleza misma de las relaciones interculturales de la que el desconocimiento por parte del Otro de nuestra posición dentro del sistema diferente del suyo es parte, desconocimiento que lo lleva a una apreciación irrealista de nuestras posibilidades de acción; de ahí las esperanzas exorbitantes del Otro que nos llevan de todas maneras a ponderar nuestra respuesta. La segunda razón, menos evidente que la primera, pero no de menor peso, es por un lado, el contenido de lo que no se ha dicho, de lo que no entró en la elección de lo que había de expresar frente al interlocutor extranjero (nosotros): lo que se calló y se ocultó por oportunismo, y, por otro lado, lo que, para el sujeto hablante, no necesita decirse porque es obvio y parte de las evidencias de su cotidianidad, las que, aun cuando el Otro lo crea, no son evidencias para nosotros, culturalmente distintos y actores exteriores a su cotidianidad. De este estado de hechos nace la

exigencia de una hipótesis sobre el eventual secreto oculto y sobre lo desconocido no expresado que son las evidencias implícitas en el Otro. Estas evidencias constituyen toda esa parte de la realidad vivida que precisamente difiere de lo que nosotros acostumbramos vivir, de lo que motiva a nosotros y orienta nuestras acciones, de lo que induce nuestras preferencias y prioridades. En la medida en que la diferencia sociocultural atañe precisamente a estos aspectos constitutivos de la persona, importa, en la apreciación de los votos del Otro, tomarlos en cuenta como un estado de hechos y asumir éste como un desafío lanzado a nuestra facultad de comprensión. Utilizando esta facultad que contribuye a ese aprendizaje del Otro del que hablamos más arriba, estamos llevados a remediar a la parcialidad implícita en el discurso del Otro, y a completar nuestra visión de las realidades del Otro que su discurso no refleja sino parcialmente y de manera matizada por sus intereses. Volvemos aquí a esa exigencia de una hipótesis por elaborar que, desde el ángulo de la relación pedagógica, habíamos encontrado, cuando postulamos el carácter siempre incompleto e inacabado de la interpretación del Otro.

La hipótesis sobre el Otro, más precisamente sobre la persona del Otro, toma la función de una instancia que socava nuestra espontaneidad en las relaciones con el Otro, que la mediatiza. Por "mediatizar" entendemos el efecto de incertidumbre que ella introduce, no porque causase una suerte de inseguridad mal controlable, sino, al contrario, porque procura esa sensación de curiosidad positiva y orientada, semejante a la de un investigador interesado en verificar sus suposiciones. Incertidumbre, desde luego, pues reconocimiento de nuestra ignorancia del Otro, o por lo menos, confesión de nuestro conocimiento limitado del Otro, pero incertidumbre estructurada por una apuesta sobre el futuro: esta hipótesis que se trata de verificar.

Las "certezas" de los expertos/decididores y el dilema del ejecutante

A propósito de la función operativa de esta hipótesis, los caminos se dividen entre el del experto y el del ejecutante de un proyecto. El primero puede contentarse enunciando una hipótesis, a condición que ésta sea

suficientemente fundada, es decir, plausible; ella pasa entonces por un conocimiento, el cual, como tal, se valoriza profesional y económicamente. En el fondo –hay que reconocerlo– los saberes y las interpretaciones de los expertos (que forman parte del medio académico o de cualquier otro marco institucional) no son más que conocimientos hipotéticos para quien rehúsa encerrar la persona del Otro en determinaciones que le privan de su facultad de actuar de manera imprevisible, es decir, de su libertad. Esta acepción se opone a la de los decididores, quienes a menudo originan estas interpretaciones habiéndolas encargado, y quienes las toman por hechos establecidos que permiten prever y planificar el futuro del Otro con la intención de intervenir en función de objetivos supuestos. Las hipótesis, así transformadas en conocimientos positivos en el nivel de los decididores (y *a posteriori* en el de los expertos) dan entonces lugar a programas, que se proyectan, con sus objetivos y estrategias, sobre la población-meta –ese grupo de personas otras, socio-culturalmente distintas–, la cual, se supone, habría de reaccionar positivamente a un dispositivo cuya justificación se apoya sobre certezas que, al origen, no eran más que hipótesis.

De esta manera, los conocimientos de expertos, en tanto instrumentos de decisión en el nivel de los poderes políticos y financieros, inducen una práctica vertical que impone a la población-meta criterios y objetivos que se dan por adaptados y adecuados sobre la fe precisamente de los diagnósticos de expertos, y que difícilmente son susceptibles de ser puestas en duda, ya que son parte de la aceptación política y las condiciones financieras de la ejecución del programa.

El ejecutante, una vez contratado por este tipo de proyecto, se ve atrapado en la contradicción entre el deber de cumplir con los objetivos y la exigencia de operar en el respeto de la libertad del Otro, es decir, de utilizar los objetivos del programa sólo como presupuestos hipotéticos que el proceso de realización debe verificar; sea que éste confirme, sea que desmienta su validez. Estas interrogaciones y las respuestas aproximativas sucesivas conducirían a la adaptación continua y progresiva de la acción y los objetivos a las realidades descubiertas en la práctica. Pero de esta contradicción, el ejecutante sólo se da cuenta a condición de renunciar a su creencia en la "verdad" del diagnóstico del experto, redescubriendo su naturaleza hipotética originaria y satisfa-

ciéndose a aceptarla como tal. A eso llega a condición de desolidarizarse críticamente (es decir, relativizándolo) del aparato administrativo y del dispositivo ejecutivo del proyecto –es decir de toda su estructura de poder–, estando al mismo tiempo atento al más pequeño desfase entre la prosecución de los objetivos fijados y el proceso de realización tal como está determinado por sus interlocutores otros. Estos desfases deben procurarle los datos para elaborar sus propias hipótesis en cuanto a las motivaciones y finalidades de las personas otras con las que el programa le confronta. En el caso en que, siendo insensible a estos desfases, el ejecutante o promotor no sepa descubrir en ellos las significaciones pertinentes que permiten ajustar las actividades –inclusive sus objetivos– a los factores diferenciales que manifiestan la alteridad del universo sociocultural en frente, y en el caso en que, desde luego, el ejecutante se limite a ejecutar el programa tal como le fue encomendado desde arriba y por recomendación de los expertos, los desfases se acentuarán inexorablemente y el programa llegará a tal fracaso que será menester –como se ha visto tan a menudo al final de los programas– apelar a un nuevo equipo de expertos. La tarea de éstos consistirá entonces en diagnosticar los aciertos del programa respecto a la población-meta a pesar de lo que, desde entonces, ya aparece como un fracaso en el esfuerzo de alcanzar los objetivos iniciales, objetivos que, recordémoslo, no sólo se basaron al principio sobre los conocimientos de los expertos, sino que, además, fueron proseguidos durante todo el proceso ejecutivo del programa con el "apoyo" de un sinnúmero de consultas de expertos.

Una concepción de "proyecto intercultural" que elimina el dilema del ejecutante

Para salir de este atolladero que, visiblemente, deriva de la división del trabajo y la jerarquía de poder entre expertos y decididores, por un lado, y ejecutantes, por el otro, conviene empezar a contemplar una alternativa posible en la concepción de los proyectos que cuestione, a la vez, las relaciones de especialización entre expertos/decididores y ejecutantes (la división de trabajo), y la relaciones de poder que inducen y consolidan la verticalidad en el proceso de realización. Tal alternativa debe de

formular condiciones que eliminen desde el inicio el dilema del ejecutante: la contradicción entre, por un lado, los objetivos y procedimientos verticales que se apoyan sobre las supuestas certezas de experto y las intenciones y decisiones político-financieras, y por el otro, la exigencia de un acercamiento hipotético y siempre flexible de las realidades (el que, en el fondo, no hace más que retomar la naturaleza propia –hipotética– de los saberes de experto).

Liberado de este dilema, el ejecutante sería inmediatamente llevado a confrontarse decididamente con la diferencia del Otro, y desde luego, a respetar su libertad de acción, y ya no encontraría una escapatoria en los criterios "superiores" (ubicados en e impuestos por la jerarquía de los expertos y decididores) que lo eximen de implicarse personalmente, con todos sus medios afectivos e intelectuales propios, en las consecuencias que sus acciones tienen para el Otro.

Para que tales condiciones se vuelvan efectivas, deben ser parte constitutiva del diseño de los proyectos interculturales. Habrá entonces que definir el concepto de éstos de tal suerte que incluya el acercamiento hipotético y la flexibilidad consecuente en las modalidades de la ejecución; y, para que este acercamiento se vuelva operativo y que las instancias "superiores", alejadas y mediadoras de las relaciones con el Otro, no puedan hacer caso omiso de ello, el ejecutante debe acceder al estatus de experto a medida que se vuelve capaz de dar cuenta de su procedimiento hipotético frente a los hechos observables y constitutivos del proceso de ejecución. Al acceder al estatus de experto, el cual se verifica a través de su trabajo interpretativo crítico continuo, su palabra deberá reemplazar *de facto* la de los expertos iniciales en los que se han originado las opciones fundadoras del proyecto, pero que no estuvieron implicados en el proceso de su realización. La palabra del ejecutante experimentado de esta manera deberá llegar a determinar la orientación del proyecto en ejecución conforme al progreso de su aprendizaje del Otro y por medio del convencimiento que logra producir, mediante la pertinencia reconocida de sus análisis e interpretaciones –que son el fruto de aquel aprendizaje – en las instancias políticas y financieras de las que depende la marcha del proyecto.

En vista de satisfacer estas condiciones, cualquier proyecto intercultural debería concebirse fundamentalmente como un proyecto de inves-

tigación metodológica, una fórmula que quiere decir que ni los objetivos finales, ni el camino por recorrer para alcanzarlos no están dados como intenciones estables y prescripciones fijas, sino que es cierta cualidad del proceso que se apunta y que, con este fin, el diseño del proyecto debe comportar una hipótesis metodológica que relativiza los objetivos iniciales al punto de hacer posible su modificación, a condición de que ésta se justifique en el transcurso de la realización gracias a la progresión y el afinamiento de las hipótesis interpretativas.

En la perspectiva de nuestro *a priori* que valora la diversidad fundada sobre entidades socioculturales y comprende el individuo como una persona con "socialidad activa" y solidaria con su entidad sociocultural, la hipótesis metodológica consiste en admitir la posibilidad de una gestión participativa que acepte las relaciones de desigualdad y dominación como dadas y efectivas en la interacción entre socios interculturales, pero que se trata de superar (en el sentido de "neutralizar la eficiencia de su fuerza condicionante") y de convertir (en el sentido de "transformar las orientaciones e intensidades de su potencial afectivo") en beneficio de una ampliación de la capacidad de acción en los dos socios que los lleve más allá de todo lo que han podido contemplar inicialmente (de ahí el imperativo de no fijar los objetivos, sino de aceptarlas como variables del proceso).

Resumida de esta manera, la hipótesis metodológica merece que se la explicite en sus diferentes términos.

Lo que la caracteriza y la distingue de los proyectos interculturales habituales que "se dirigen" al Otro y apuntan su bien, es el hecho que, en nuestra concepción, la hipótesis metodológica pone en juego el destino de los dos socios de manera que el proyecto "se dirige" a los dos y apunta su bien respectivo, el cual –aunque distinto desde el inicio, por la posición asimétrica de los interlocutores– puede decirse "compartido" en el seno mismo del proyecto en razón de la complementariedad de sus intereses. Hablaremos entonces de "proyectos de reciprocidad complementaria". En mi opinión, de hecho, el punto ciego de los proyectos interculturales (que éstos sean educativos, de ayuda humanitaria o de desarrollo) es el interés generalmente implícito de sus promotores que contrasta con la orientación benefactora, o asistencialista, que manifiesta la orientación hacia el Otro siempre explícita en la formulación de

los objetivos y el dispositivo ejecutivo. La verticalidad de los proyectos se oculta detrás de la intención benefactora unilateral; el interés –el bien y los beneficios esperados– del lado del benefactor jamás se precisan; las motivaciones de éste parecen a tal punto del orden de las evidencias que jamás merecen discusión, cuando ellas, precisamente, abrigan el papel predominante del promotor sobre los destinatarios del proyecto, es decir, el ejercicio de una relación jerárquica entre los dos actores interculturales (que llamamos aquí los "socios").

Un paso fundamental para introducir la perspectiva de la horizontalidad en sus relaciones consiste precisamente en poner al desnudo esta evidencia implícita, y eso tanto del lado de las iniciativas y actitudes del promotor, como del lado de su aceptación por los destinatarios, para que, una vez colocada en la conciencia de los dos socios, abra el espacio para un interés común y compartido: el de superar las relaciones de predominancia y de poder, respectivamente de abdicación y adaptación sumisa, en pro de esta "ampliación mutua de la capacidad de acción" a través del descubrimiento de nuevas posibilidades de interacción y acciones fundadas sobre el beneficio recíproco, y de nuevos objetivos, ya no reconocidos como unilaterales, sino como complementarios.

La gestión participativa y la necesidad de un lenguaje común

Cuando formulamos más arriba nuestra hipótesis metodológica, habíamos enfocado una gestión participativa[9] que acepte las relaciones de desigualdad y dominación como dadas y efectivas en la interacción en-

[9] Optando por el término de "gestión participativa", nos distanciamos de una visión de la participación que hace confianza a una organización institucional determinada (ONGs, organizaciones de base), o a un tipo de actores (agente interno de cambio, promotor de base, "promotor descalzo") para realizar sus propósitos. Rahnema (1996, 204-5) ha hecho su crítica, al mismo tiempo que subraya los éxitos excepcionales debidos al talento de ciertas personas. Es precisamente el nivel de las exigencias e implicancias personales el lugar en donde ubicamos la gestión participativa, y es ese nivel el que estamos examinando y analizando para poder, como sujetos y actores responsables de las consecuencias de nuestro proceder e intervenir, captar los problemas que nos incumbe enfrentar y resolver, y todo el campo de lo posible que se opone, bajo las condiciones de la

tre socios interculturales. No se trata entonces, para el ejecutante, de ninguna manera de disimular estas relaciones, de hacer como si no existieran y de "jugar" la igualdad (actitud en que los promotores a menudo suelen complacerse), sino de ubicarse en ellas y de verse ubicado en ellas por el Otro a través de los actos que asignan los papeles respectivos de dominante y dominado en la interacción de los dos socios. Estar atentos a, percibir e identificar estos actos en su "eterno retorno", su regularidad y mecanicidad monótona, como la expresión de una relación constante de dominación entre personas "variables", intercambiables, es la condición para que estos actos puedan objetivarse mediante el lenguaje y expresarse en el discurso interactivo de los socios. De esta manera, esta clase de hechos logra llegar a su expresión y contemplación para los dos socios como factores objetivos que participan en la configuración del proyecto e influyen sobre las modalidades de su ejecución y la naturaleza de sus objetivos. Que eso ocurra, sin embargo, no es evidente ni automático, si tomamos en cuenta la diferencia sociocultural y –lo que en general va a la par– la diferencia lingüística que se interponen entre los dos tipos de actores e impiden la homogeneidad discursiva sobre la que se basaría la connivencia objetiva necesaria para la realización de estas interrogaciones y explicaciones mutuas.[10] Lo que obstaculiza la objetivación discursiva de las relaciones interculturales de desigualdad

dominación, a la realización consecuente de una gestión participativa. Rahnema (*ibid.* 209-10), por su parte, enfocando la calidad de las personas (que él asume determinante para la calidad de las relaciones), insiste en la dimensión espiritual, sobre las formas de liderazgo tradicionales y locales, y en la libertad interior (en comparación con la libertad exterior que puede faltar) como asunto personal. "Para que el cambio ocurra y tenga sentido, debe representar la investigación abierta y la interacción de personas libres y críticas que enfoquen la comprensión de la realidad". Nos preguntamos precisamente si existen vías que nos conducen a este tipo de relación cuando esa no está "dada" al principio; y yendo más allá, estamos explorando lo que pensamos ser las posibilidades reales para abrir tales vías.

[10] Si soy del mismo medio sociocultural y hablo la misma lengua, inclusive el mismo sociolecto, que mi interlocutor, entonces dispongo de un universo de referencias que sé compartido por el otro y que facilita la exploración de lo no-dicho, el esfuerzo de hacer explícito lo que hasta ahora estuvo implícito, construyendo el campo por descubrir sobre los hechos ya conocidos y discursivamente reconocidos (preformados), mientras que esta base objetiva de connivencia falta precisamente en las relaciones interculturales.

y dominación es la falta de referencias significativas y de giros expresivos comunes que constituiría una provisión compartida de formas de discurso en una lengua determinada –provisión por explorar para llevar a lo dicho lo que nunca fue dicho–.

La concepción del proyecto debe, desde luego, contemplar e incluir en su método de trabajo el remedio a esta situación, es decir, la instauración de una forma de discurso compartida sobre la base de referencias objetivas comunes. Estas referencias, sólo el proyecto mismo, a través de su proceso de desarrollo, su historia misma, puede crearlas. Nuevamente, ponemos el acento sobre la calidad del proceso (en vez de los objetivos por alcanzar), que se caracterizan en particular por una suerte de reflexividad, de retorno y reflexión, constante sobre los eventos que acontecen y que los actores producen, y que deben ser nombrados y sistematizados continuamente para adquirir esa existencia discursiva por la cual vuelven a ser hechos objetivos, y, por ende, manipulables y modificables. Por esta vía, los actores constituyen sus referencias comunes en la materia histórica que producen realizando el proyecto. Para llegar a eso, necesitan de un marco social que sea propicio al diálogo, si tomamos en cuenta que toda forma de discurso no tiene realidad sino en la situación social que le es específica y que es parte constitutiva de ella.[11]

El marco social del diálogo intercultural comprometido

En el caso de un proyecto intercultural, debe existir necesariamente un diálogo que comprometa la manera de actuar de los dos socios. El hecho de que las relaciones entre palabras y actos no sean forzosamente congruentes, sino que puedan ser matizadas por múltiples malentendidos, tergiversaciones y resistencias tácitas, es inherente a las condiciones de la diferencia cultural. Pero, para que se pueda hablar de progreso o progresión en un proyecto, es necesario un mínimo de coherencia entre los dos niveles de interacción, el discursivo y el factual. Cuanto más grande es la coherencia entre palabras y actos de ambos lados de los socios, y cuanto más los actos del uno corresponden a la expectativa expresada

[11] Sobre esta concepción, véase: Bajtin/Voloshinov 1981, 289-291.

por las palabras del otro, tanto más la conciencia reflexiva que examina el proceso será fundada de constatar una progresión en la empresa común y compartida del proyecto.

Para instalar progresivamente esta coherencia, que no está dada en el principio, pero que caracteriza lo que llamamos un "diálogo intercultural comprometido", debe crearse una forma de discurso intercultural específica de la relación entre los dos socios implicados y, con ella, el marco social del intercambio dialógico.

Sin duda, esta creación no ha de producirse *ex nihilo*; al contrario, los dos socios tienen interés en utilizar una situación social ya instaurada como marco disponible y propicio para los intercambios dialógicos, aun cuando esta situación todavía no haya sido puesta a prueba en el intercambio dialógico entre los dos nuevos tipos de socios.

Cualquier sociedad y cultura posee lo que llamamos un "marco social de la palabra comprometida" que es posible describir en términos de "tipos" de situaciones en las que el discurso adquiere valor de acto y compromete a los interlocutores a que lo tomen en cuenta en su manera de actuar ulterior. El descubrimiento y la identificación de este marco en la sociedad del Otro es entonces una tarea de la investigación intercultural, bien porque haga parte de los trabajos preparatorios del proyecto, bien porque se la asuma en la fase inicial de éste. No tenerlo en cuenta y querer llegar a acuerdos valederos entre socios interculturales por medio de situaciones que son familiares y pertinentes para el experto o el ejecutante y corresponden, desde luego, al universo sociocultural de éste,[12] tiene como consecuencia que las palabras intercambiadas no tengan los resultados esperados y que el desfase entre las es-

[12] Pensamos, por ejemplo, en la figura de la asamblea o reunión –de comunidad, de barrio o de otra entidad preconcebida– que se considera a menudo como el marco de un funcionamiento democrático y, desde luego, *a priori* positivo y recomendable como instrumento de gestión y realización de un proyecto, cuando, al contrario, no hay ninguna garantía que las decisiones tomadas de esta manera comprometan a los participantes a actuar de manera conforme una vez que han abandonado el lugar de la decisión formal. El voto de una asamblea puede, culturalmente, no tener poder comprometedor alguno para los asistentes tomados individualmente. Y eso, porque precisamente, su persona (socio-cultural) "no tiene costumbre" de interiorizar este tipo de obligación. De ahí resulta la necesidad de buscar los marcos sociales adecuados en los que la palabra dicha com-

peranzas respectivas en cuanto al cumplimiento de las acciones planificadas y en cuanto a los beneficios del proyecto se establezca desde el inicio.

La experimentación con un marco social de la palabra comprometida debe permitir entonces –si no desde los primeros ensayos, por lo menos a medida que se instaure su reconocimiento mutuo por los socios respectivos y que el proyecto produzca los hechos propios de su historia– que los actos que manifiestan la desigualdad y la dominación entre los dos en el desenvolvimiento del proyecto lleguen a expresarse y se objetiven. En estas condiciones, los actos se constituirán como referencias y adquirirán cualidades objetivas gracias a las que la planificación común de acciones futuras puede contemplarlos y tomarlos en cuenta, de manera que se evite su repetición y se adopten nuevas conductas, consagrando relaciones de un nuevo tipo (críticas, igualitarias, libres...).

El beneficio mutuo

La superación de las conductas rutinarias respectivas y mutuas que reproducen la relación de dominación añade nuevas posibilidades de acción, no apercibidas previamente, a las maneras de actuar habituales que enriquecen el inventario de las alternativas posibles de acción y sig-

prometa a la persona a actuar en consecuencia. Para la caracterización de una asamblea comunal indígena, que funciona según criterios *sui generis* distintos de los de la democracia occidental, véase el caso tojolabal (maya) analizado por Lenkersdorf (1996, capítulo 4). El concepto de marco social de la palabra comprometida cuestiona también los "talleres participativos" (véase, p.ej. el caso reciente del proyecto "Manejo de áreas protegidas por poblaciones indígenas de la Amazonía Peruana" del INRENA/GEF-Banco Mundial), que imponen a la forma de ejercicio de la voz y palabra de los comuneros (indígenas o mestizos) una organización social externa, concebida en el medio democrático occidental según su representación de lo que debe ser un funcionamiento participativo. Esta idea no toma en cuenta el marco social real en el cual se forman los acuerdos y consensos entre comuneros o un grupo de comuneros en su cotidianidad, en su trato muto diario, acuerdos y consensos que son de tal naturaleza que comprometen a los participantes con el cumplimiento de lo acordado, lo que es precisamente el objetivo que los mencionados "talleres" apuntan pero no logran, o sólo coyunturalmente, momentáneamente, sin efectos a mediano y largo plazo.

nifican esa ampliación de la capacidad de acción para los dos socios que, al producir una impresión y un campo concreto de libertad mayor, es el verdadero beneficio para cada uno. Y, repitámoslo, en la medida en que, en los dos socios, la relación asimétrica de dominación condiciona las conductas y restringe las posibilidades de acción individuales, manteniéndolas dentro de esquemas familiares y repetitivos, esa relación juega un papel limitativo y restrictivo frente al cual los dos tienen el interés de ganar mayor libertad.

Reconociendo este interés común, podemos finalmente considerar el proyecto como benéfico no sólo para los destinatarios habituales, los Otros, sino también y al mismo tiempo para el ejecutante, cuyas motivaciones e intereses habían quedado implícitos en la relación de trabajo con el empleador, la institución gestora del proyecto, y supuestamente coincidir con los objetivos y métodos del proyecto. Su papel, desde entonces, ya no es el de un bienhechor que trabaja para el bien de Otro (interlocutor minoritario, desfavorecido, marginal) identificándose con el rol ejecutivo que la institución gestora del proyecto le confía, sino el de un beneficiario al mismo título que su socio; y, al entender su papel de esa manera, deberá vigilar que el proyecto le procure los beneficios personales esperados y evitar que sea maniatado por las disposiciones de su organismo hacia el ejercicio del poder de dominación o hacia la aceptación resignada de los desfases que nacen de las iniciativas propias de sus socios (el Otro) y que se revelan contradictorias con relación a los objetivos del proyecto.

Esta visión de las ventajas mutuas y compartidas de todo proyecto intercultural tiene repercusiones sobre la concepción misma del proyecto que ya no podrá limitarse a focalizar sus objetivos y finalidades sobre el Otro, sino que deberá incluir de manera explícita el interés personal que el ejecutante (investigador, promotor, asistente social) tiene en superar los límites de su capacidad de acción restringida (Holzkamp) debida a las relaciones de desigualdad y dominación que existen entre él y sus interlocutores, en emanciparse de ellas y en ganar, junto con sus socios, nuevas perspectivas de acción en el marco de un nuevo reparto de responsabilidades que liberan al uno de su papel de asistente, al otro del papel de asistido.

El papel positivo y productivo de los conflictos

Hemos supuesto hasta ahora que era suficiente buscar, experimentar y consagrar por el uso un marco social del diálogo intercultural comprometido para que los hechos rutinarios que manifiestan la relación de dominación en las actitudes y conductas personales de los dos socios puedan ser identificados, objetivados, y de ahí, neutralizados en beneficio de una mayor libertad, concretamente, de nuevas alternativas de acción, no percibidas como posibles previamente.

Limitar el proceso liberador a un mecanismo discursivo, un intercambio de palabras y al fomento de descubrimientos cognitivos sería desconocer el trasfondo emocional que subyace a las motivaciones, y su arraigamiento corporal, fisiológico bajo forma de sentimientos/sensaciones.[13] La subjetividad de cada socio está anclada en los sentimientos/sensaciones que tienden hacia una expresión lingüística cuya racionalidad puede tener dos salidas:

(1) reconocer los sentimientos/sensaciones como motivadores de acciones evaluadas como reñidas con las normas sociales incitando, desde luego, al sujeto a controlarlas reprimiéndolas para conformarse a los estándares de conducta aceptadas como valederas y, de alguna manera, más fuertes que el "derecho" a su realización en una descarga afectiva adecuada; los sentimientos/sensaciones se perennizan entonces bajo la forma de un sufrimiento o frustración y se acumulan hasta el momento en que la represión busca una salida irracional, es decir, hasta el momento en que se libera a propósito de un pretexto objetivo cualquiera, que el sujeto, luego, querrá justificar retrospectivamente para recuperar su imagen de ser racional;
(2) la racionalidad logra expresar las motivaciones, surgidas desde los sentimientos/sensaciones, de tal manera que su diagnóstico de las condiciones objetivas permite al sujeto una toma de control activa sobre éstas a través de una iniciativa que las modifica; o dicho al revés,

[13] Sobre la relación entre emociones y sentimientos/sensaciones (*feeling*), véase la discusión en Osterkamp 1999, particularmente p. 25.

la acción concreta que modifica las condiciones objetivas identificadas como generadoras de un sentimiento/sensación descarga las energías emocionales y las neutraliza en la satisfacción de una realización, de un hecho consumado, de un cambio de situación o estado.

La modificación del mundo objetivo por la acción de un sujeto que se orienta en una interpretación de las condiciones de vida no inhibidora de sus sentimientos/sensaciones, aparece, desde luego, como la alternativa a un conformismo del sujeto que censura los sentimientos/sensaciones y deja las cosas en el estado en que las encuentra. La primera "resolución" de los sentimientos/sensaciones está ligada al descubrimiento de nuevas capacidades de acción a través del cuestionamiento de las limitaciones de conducta impuestas por las normas sociales y la descarga de la energía emocional en una estrategia de acción racionalizada, mientras que la segunda alternativa acepta una capacidad de acción restringida a las posibilidades dadas e interiorizadas a través de la experiencia de los constreñimientos sociales, es decir, las relaciones de fuerza existentes, y la descarga afectiva irracional y oportunista en condiciones no controladas (pero racionalizadas *a posteriori*).

El diálogo intercultural comprometido con la interacción intersubjetiva conlleva entonces, en cada socio, una secuencia de estados emocionales que se diferencian de los del Otro por la manera de la que se vive cada situación de interacción desde la posición sociocultural propia de cada uno. La relación de estos estados emocionales respectivos en una situación dada puede significar armonía o conflicto o, en términos menos acentuados, concordancia y discordancia. Las dos relaciones son parte, a título igual, del proceso de interacción vinculado a la realización del proyecto, y es menester tomarlo en cuenta independientemente de la valoración positiva o negativa que generalmente se ata a la una, respectivamente, la otra de estas relaciones. Armonía y conflicto (concordancia y discordancia) en las relaciones que desarrollan los dos actores crean la dinámica emocional del proceso que, de acuerdo a nuestro concepto de la finalidad de las relaciones intersubjetivas, apunta la expresión verbal y la exteriorización activa de los hechos que configuran los sentimientos/sensaciones en la posición de cada socio y en la relación con el Otro.

Como la posición de los dos socios difiere por su pertenencia al sector privilegiado y dominante y, respectivamente, minorizado y dominado de la sociedad global, y como su relación es la de la desigualdad socio-económica y sociocultural que conlleva siempre un grado variable de resentimientos y potencial de violencia, el conflicto (la discordancia) aparece más bien como la relación estructural dominante, mientras que la armonía sería, al contrario, fundada sobre una adaptación oportunista, circunstancial y, en el fondo, ilusoria. Vistas de esta manera, las situaciones conflictivas corresponderían a la manifestación de una emotividad menos inhibida y más auténtica, puesto que es más directamente reveladora de las relaciones estructurales reales que las situaciones armoniosas en las que la paz social se "juega" conforme a las reglas del control social instaurado por el sistema social de dominación en el cual la vida cotidiana está codificada para que sea aceptada como "natural" y "vivible".

El proceso de todo proyecto intercultural, desde luego, es dinámico, es decir, conflictivo conforme a la violencia implícita en las relaciones de desigualdad y dominación, puesto que lo que debe llegar a la expresión son palabras que nacen de la espontaneidad afectiva y que son, desde luego, una suerte de descarga mediante la verbalización (simbolización) de las emociones en las que se arraigan y que condicionan las conductas habituales y reproductoras de las relaciones de desigualdad y dominación. En este sentido, los conflictos son fenómenos constitutivos de la calidad del proceso, y el ejecutante debe considerarlos como factores productivos y positivos. Los conflictos siempre significan un desafío que, si son asumidos como tales, obligan al ejecutante salirse de su rutina y de su esquema interpretativo forzándole a reasumir como una hipótesis que los eventos han contradicho y que, por consecuencia, debe reformularse sobre la base de un análisis ampliado por los hechos que se produjeron y que condujeron al conflicto.

El conflicto es el escollo que pone a prueba la capacidad de evolucionar de los sujetos partícipes en el proceso del proyecto. En la medida en que, en un primer tiempo, sumerge a los socios en su subjetividad respectiva e inconciliable, prefigura una ruptura posible, un abandono del diálogo. Habrá un segundo tiempo sólo a condición que la subjetividad emocional aproveche una oportunidad para expresar sus razones implí-

citas,[14] las que de esta manera se vuelven reconocibles y discutibles, y, por ende, negociables para los dos socios. Es eso una vía posible, aunque arriesgada, ya que la ruptura siempre sigue amenazando. Hay que convencerse de este hecho para captar toda la dimensión de lo que está en juego. Enfrentar esta amenaza es meterse a sí mismo en juego y afirmar la libertad del Otro, puesto que, como arriba lo dijimos, respetar la libertad del Otro consiste en prever sus acciones sólo a título de hipótesis, sin querer inducirlas por su propia participación y estando dispuesto a aceptar su carácter inesperado, imprevisible, el cual, entendido con toda su amplitud, puede incluir la ruptura, el rechazo del diálogo.

En la medida en que los proyectos son generalmente concebidos y puestos en marcha por los expertos miembros de la sociedad dominante y "aceptados" por los sectores minoritarios/minorizados bajo el condicionamiento de las relaciones de dominación, es decir, gracias a reflejos adaptativos frente a los emisarios del poder o gracias a intereses oportunistas frente a una oferta de asistencia llegada "desde arriba",[15] incumbe a las modalidades dialógicas –como las describimos más arriba– del proceso de realización del proyecto revelar progresivamente las motivaciones y mecanismos de dominación que han presidido a la instalación y las fases iniciales del proyecto. Las motivaciones y los mecanismos de dominación continuarían siendo inherentes en el proceso si los ejecutantes, pertenecientes a la contraparte dominante frente al Otro, no se esforzaran en identificarlos y abordarlos en el marco social de la palabra

[14] Es decir, este campo de lo no-dicho que constituyen las evidencias de los sujetos socioculturalmente diferentes, como más arriba lo expusimos.

[15] Nuestra experiencia amazónica, de hecho, nos ha demostrado que raras veces una comunidad rural desecha una propuesta que viene "desde arriba", sea de parte de una instancia del gobierno, sea de parte de una ONG, e inclusive a penas la discute a fondo. Generalmente, ésta viene acompañada de recomendaciones e instrucciones que la asamblea de la comunidad escucha, y hasta aprueba, sin que eso, sin embargo, la comprometa, como los hechos lo demostrarán *a posteriori*. Se acepta la palabra "desde arriba" como una palabra de autoridad a la que la población rural se adapta y se aceptan los medios ofrecidos de manera oportunista, sin que uno se sienta realmente obligado a contribuir con lo suyo al éxito del proyecto; poder beneficiarse de medios (dinero fresco, herramientas, infraestructura) significa un fin en sí, en comparación con el cual los objetivos del proyecto son cosa secundaria, y hasta irrelevante.

comprometida instaurado para este efecto, sin que, por lo tanto, neguemos la posibilidad que tal iniciativa podría partir del Otro. Que este proceso dialógico pueda llegar a conflictos y a una ruptura entre los socios, y de ahí a un abandono del proyecto, es una eventualidad que deriva de la opción misma del proyecto que apunta la emancipación de los socios interculturales de las relaciones de dominación y el descubrimiento por los dos actores implicados de nuevas relaciones y nuevas posibilidades de acción.

La ruptura y el abandono pueden tener dos causas opuestas:

(1) Manifiestan el rechazo de la emancipación y responsabilidades nuevas, y la preferencia para comodidades que ofrecen la ayuda y la asistencia, sobre todo, cuando éstas están anunciadas desde el principio como pasajeras, limitadas en el tiempo, es decir, como oportunidades de las que conviene aprovechar al máximo. En este caso, nuevamente, una característica específica del proyecto –su carácter no durable– induce una conducta que es contraria a nuestra concepción de proyecto que valora las calidades del proceso a expensas de los objetivos fijos y que, desde luego, trabaja por definición en la duración, es decir, sin prever otro término del que los socios convendrán.
(2) La ruptura y el abandono son la señal misma de la emancipación alcanzada por medio del descubrimiento del papel tutelar y dominante del proyecto, cuyas estructuras y mecanismos se revelan ser demasiado rígidos para adaptarse a los objetivos ahora reformulados por los beneficiarios.

En este último caso, existe una alternativa:

(1) La categoría de los beneficiarios se limita a los promovidos porque no hubo un proceso de cuestionamiento y elucidación de los intereses de los promotores, y éstos se han quedado anclados en los patrones operativos del proyecto y de los expertos y directivos. Tiene lugar entonces el conflicto y la ruptura entre el proyecto como un todo y los promovidos. El personal del proyecto que permanece con sus concepciones y modos operativos se vuelve disponible para trasla-

darse a otro contexto y reiniciar y reiterar sus procesos siempre truncados.

(2) La categoría de los beneficiarios abarca los promotores y promovidos, cada uno trabajando en beneficio de la ampliación de su capacidad de acción, de una mayor libertad frente a los condicionantes de la dominación/sumisión; entonces, la ruptura ocurre entre los promotores/ejecutantes, aliados a y solidarios con los promovidos, y la dirección del proyecto. El equipo del proyecto se desintegra; la dirección, para mantener su negocio de proyectos, se ve obligada a contratar personal nuevo, mientras que el antiguo, que se quedó comprometido con sus socios, busca una nueva oportunidad para cumplir con lo acordado. En el caso de encontrarla, sigue el proceso dialógico productivo ya iniciado y existe la continuidad que hubiera podido llevarse a cabo en el marco del proyecto anterior, si la dirección y los expertos hubieran aceptado los resultados del proceso de interaprendizaje de sus ejecutantes y renunciado a su etnosuficiencia.

Estas figuras de conflicto y desenlace, si están claramente percibidas y aceptadas como posibilidades reales por todos los responsables en un proyecto, tienen valor preventivo. Además, sugieren un cambio en la estrategias de los proyectos que de corto-placistas y obsesionados por objetivos formulados desde una perspectiva etnosuficiente deben volverse etnocríticos y visionarios, contemplando el largo plazo y la relatividad de sus posiciones y valores socioculturales y económicas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

De lo que acabamos de decir deriva una nueva exigencia para la concepción y realización de un proyecto que sea conforme a nuestras ideas.

Para que el personal ejecutante del proyecto pueda abordar con pleno conocimiento los riesgos de una dinámica dialógica tal como la acabamos a describir, y desarrolle la facultad de reserva y control de sí mismo apoyada en la naturaleza hipotética de su saber que significa renunciar a una posición de poder e iniciativa que daría el estatus de certeza a sus conocimientos, es indispensable que el proyecto prevea la formación del personal en el aprendizaje del Otro para que sea capaz:

(1) de formular hipótesis interpretativas en cuanto al Otro;
(2) de verificarlas en la acción práctica gracias a una constante reflexividad y observación distanciada;
(3) de aceptar los errores interpretativos demostrados por el Otro, reconociendo (por adopción e interiorización de la racionalidad diferente) que están justificadas las alternativas surgidas de la "alteridad" (la "diferencia" no enteramente previsible y controlable del Otro); y
(4) de tenerlos en cuenta en la formulación de nuevas hipótesis que integren los hechos divergentes aparecidos en el proceso y la corrección de los errores de interpretación precedentes en beneficio de una visión ampliada que lleve consigo el aumento de la capacidad de acción.

Hablamos aquí de un aprendizaje que no se satisface con la simple objetivación del Otro (su reducción a un objeto de estudio que nos procura el conocimiento sobre el Otro), sino que, por la aceptación del cuestionamiento de las presuposiciones y prejuicios que nos son propios y que influyen sobre los *a prioris* implicados en la formulación de nuestras hipótesis, produce una interacción intersubjetiva entre "nosotros" y el Otro, la cual, yendo más allá de una simple confrontación, induce una participación en la diferencia del Otro. Esta expresión significa que cada socio, perteneciente a un universo sociocultural diferente, se modifica en un proceso de interaprendizaje al identificarse –por lo menos parcialmente– con aspectos de la "alteridad" de sus interlocutores. Por esta interiorización de elementos de la alteridad en la razón comprensiva nuestra, de manera que lo que, al inicio, parece inaceptable y extraño en el Otro se vuelve "lógico" y "razonable" para y en nosotros, realizamos esta transitividad de las relaciones entre "nosotros" y el Otro que son la esencia del diálogo intercultural.

La verticalidad que resulta de las relaciones de desigualdad y la predominancia del poder político-financiero sólo se logran moderar y relativizar al precio de la disponibilidad para el cambio simultáneo de los dos socios. Este cambio, por cierto, es menos "natural", menos evidente para quien pertenece al sector privilegiado y dominante de la sociedad, mientras que la persona marginal y dominada, por su situación siempre menesterosa, aprende tempranamente a "cambiar" su conducta y sus

convicciones de manera oportunista para sacar provecho de las coyunturas –*a priori* y estructuralmente desfavorables–; aunque este tipo de "cambio" no sea el que estamos apuntando ahora. Se puede decir que la persona dominada "se adapta" a las relaciones de dominación y marginalización como las encuentra y vive en su cotidianidad aceptándolas por lo que son, pero subvirtiéndolas por la búsqueda y la invención de mecanismos que hacen la pobreza digna de ayuda, y, desde luego, de cierta manera, ventajosa y provechosa. Los reflejos y mecanismos de esta adaptación, que a su manera, reiteran y consolidan las relaciones de desigualdad y dominación disfrazándolas y controlándolas de una manera interesada, se vuelven el escollo del cambio de las relaciones interculturales, de la misma manera que lo son las certezas dominantes de los privilegiados que condicionan las relaciones de verticalidad en los proyectos. El rechazo de la adaptación a las condiciones de dominación y a las solicitudes de las personas provenientes del estrato privilegiado de la sociedad sería entonces el primer signo de un cambio verdadero en nuestro interlocutor diferente, y de una modificación de sus relaciones habituales con los actores dominantes. En el otro lado, la aceptación por parte del ejecutante, emisario del estrato social privilegiado, del rechazo y de propuestas alternativas de parte de sus interlocutores diferentes (que éstas sean expresadas verbalmente o manifestadas implícitamente a través de acciones inesperadas, no previstas y que se desvían de la línea trazada por el proyecto), es decir, la aceptación de un desmentido de sus hipótesis concernientes la marcha del proyecto, significaría la renuncia a la imposición de un "esquema o plan director" y al ejercicio del poder inherente a la relación de desigualdad frente al interlocutor diferente.

El aprendizaje mutuo del Otro conduce así, si está acompañado por esta modificación de las relaciones de dominación y por su transformación progresiva, hacia un nuevo diseño del proyecto, que será explícitamente benéfico para los dos tipos de participantes en la medida en que significará la "ampliación de la capacidad de acción" más allá de los esquemas concebidos y explícitamente formulados en la versión inicial del proyecto. En este sentido, se puede decir que diseñar el proyecto es parte del proyecto, de su mismo proceso, y que no hay proyecto auténtico sino en la medida en que los dos tipos de participantes, dominante

y dominado, han de asumir la efectividad de la relación de dominación en todas sus manifestaciones activas y concretas, enfrentando y superando mediante la verbalización, hecha posible gracias al marco social de la palabra comprometida, las subjetividades afectivas opuestas y contradictorias, de manera que crean las referencias explícitas de una historia del proyecto que, de hecho, es una historia común a los dos socios y conjuntamente elaborada. Por esta razón, en fin de cuentas, todo proyecto auténtico no puede ser sino el producto de una historia común y de un trabajo realizados por los dos actores en su beneficio mutuo.

Lo que distingue nuestro concepto de proyecto de una manera que puede parecer paradójica de los proyectos convencionales, es, desde luego, el hecho que el proyecto es él mismo el producto de un proceso que una concepción inicial de proyecto debe permitir gracias a esa apertura que reconoce el saber de experto, que determina generalmente esa concepción inicial, como hipotético y debiendo ponerse a prueba durante el período de una historia compartida, para que el proyecto se vuelva obra común de los dos socios con el fin de procurar a cada uno de ellos el beneficio de una mayor libertad de acción, que rebasa los constreñimientos rutinarios de las relaciones de dominación existentes y de la verticalidad formal implícita en la concepción inicial del proyecto.

Esta visión implica que todo proyecto inicial se acepte sólo como diseño provisional e hipotético, y destinado, de hecho, a dar nacimiento a un proyecto auténtico que solamente el proceso puesto en marcha en base a la propuesta inicial y a la experiencia convivencial reflexionada que los socios pueden configurar, a la vez, conceptualmente y en sus relaciones de interacción intercultural que apuntan la horizontalidad a través de un proceso dialógico dinámico y conflictivo, porque pone a prueba las relaciones sociales de dominación y de verticalidad formal, institucional.

Referencias bibliográficas

Bajtin, M., Voloshinov, V.N., "La structure de l'énoncé." en Tzvetan Todorov: *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique, suivi de: Écrits du Cercle de Bakhtine*, Paris, Éd. du Seuil, 1981, 267-316.

BOURDIEU, Pierre 1999, "Pour un mouvement social européen." en *Le Monde diplomatique,* núm. 543/año 46, junio.

BOUTINET, Jean Pierre, *Anthropologie du projet*, París, P.U.F., 199.

BRACK EGG, Antonio, "Pobreza y manejo adecuado de los recursos en la Amazonía peruana", *Revista andina*, Cuzco, Centro "Bartolomé de Las Casas", 29. año 15, núm. 1, 1997, 15-30 (seguido por los comentarios de Alejandro Camino, Marc Dourojeanni, Liliam Landeo y Philippe Léna y la respuesta de A.Brack Egg, 31-39).

FREYRE, Paulo, *Sobre la acción cultural*, Lima, sin ed., 1972 [Reedición de la publicación hecha por el Instituto de capacitación e investigación en reforma agraria, Santiago de Chile]

GASCHÉ, Jürg, *Desarrollo rural y pueblos indígenas amazónicos*, Quito, Abya-Yala, 1999.

GIRAUD, Michel, "Conclusion: Si relation était comptée...", en KAIL, Michel; VERMÈS, Geneviève (coord.), *La psychologie des peuples et ses dérives*, París, Centre national de documentation pédagogique, 1999, 197-205.

GODELIER, M., TRAUTMANN, Th. R., TJON SIE FAT, F. (ed.), *Transformations of kinship,* Washington, London, Smithsonian Institution Press, 1998.

HOLZKAMP, Klaus, *Grundlegung der Psychologie,* Frankfurt a/M., New York, Campe, 1985.

——, "Über den Widerspruch zwischen Förderung individueller Subjektivität als Forschungsziel und Fremdkontrolle als Forschungsparadigma", *Forum Kritische Psychologie*, Berlín, Hamburg, Argument-Verlag, 1990, 26.6-12. (Symposium "Gesellschaft und Psychologie im Widerspruch", Leipzig, 28.-29. März 1990).

——, "Worauf bezieht sich das Begriffspaar 'restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit'? Zu Maretzkys vorstehenden 'Anmerkungen'", *ibid.* 1990, 35-45.

——, *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Frankfurt a/M., New York, Campe, 1995.

——, "Texte aus dem Nachlass" en *Forum Kritische Psychologie*, 36. Hamburg, Argument-Verlag, 1996.

——, "Holzkamp-Colloquium", en *Forum Kritische Psychologie*, 38. 122-167, Hamburg, Argument-Verlag, 1997.

LACASA, P., COSANO, C., REINA, A., "Aprendices en la Zona de Desarrollo Próximo: ¿quién y cómo?" Salamanca, *Cultura y Educación*, 1997, 6-7.9-29.

LENKERSDORF, Carlos, *Los verdaderos hombres. Voces y testimonios tojolabales*, México, Siglo XIX, 1996.

MARX, K. [1845], "Thesen über Feuerbach", en: *Marx Engels Werke*, Berlín, Dietz Verlag, 3. 5-7, 533-535 (versión modificada por Engels), 1969.

OGIEN, A., "Les usages de l'identité", en *Vers des sociétés pluriculturelles. Études comparatives et situation en France*, Actes du colloque international de l'Association française des anthropologues (París, 9-11 janvier 1986), París, Éditions de l'ORSTOM, 1987.

OSTERKAMP, Ute, "Zum Problem der Gesellschaftlichkeit und Rationalität der Gefühle/Emotionen", en *Forum Kritische Psychologie*, Berlín, Hamburgo, Argument-Verlag, 1999, 40. 3-49.

RAHNEMA, Mahjid, "Participación", en: SACHS, Wolfgang (ed.), *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*. s.l. [Perú], PRATEC, 1996, 194-215. [Edición original: *The development dictionary. A guide to knowledge as power*. Londres, Zed Books].

VÍO GROSSI, F., GIANOTTEN, V., DE WIT, T. (eds.), *Investigación participativa y praxis rural. Nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal*, Lima, Mosca Azul, 1981.

WOLF, Eric, "Specific aspects of plantation systems in the New World: community subcultures and social class", en RUBIN, V., *Plantation systems of the New World*. Washington, Pan American Union, Social Science Monographs II.l, 1959.