

# Educar en ciudadanía **INTERCULTURAL**

Experiencias y

## Capítulo 4

Editores

Juan Ansion  
Fidel Tubino

Santiago Alfaro  
María Elena González  
Luis Mujica  
Rita Segato  
Marco Villasante



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ. 90 AÑOS

**FONDO  
EDITORIAL**

*Educación en ciudadanía intercultural*  
*Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*

© 2007, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú  
Plaza Francia 1164, Lima 1, Perú. Teléfono 626 6140

© 2007, Red Internacional de Estudios Interculturales de la Pontificia Universidad Católica del Perú

© 2007, Universidad de la Frontera (Chile)  
Av. Francisco Salazar 01145 Temuco - Chile Casilla 54-D Fono: (56) 45 325000

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Derechos reservados

Hecho el Depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2007-00827  
ISBN: 978-9972-42-789-3

Impreso en el Perú - Printed in Peru

## LAS AMBIVALENCIAS DE LAS ACCIONES AFIRMATIVAS

*Fidel Tubino*

Desde un punto de vista programático, las acciones afirmativas son formas estratégicas de operativizar el principio de la discriminación positiva. Son parte de las políticas multiculturalistas surgidas en el Hemisferio Norte a mediados del siglo XX para generar equidad de oportunidades en contextos fuertemente discriminatorios y asimétricos. Esto es importante recordarlo, porque es bueno ser concientes de que cuando aplicamos acciones afirmativas en América Latina estamos asumiendo los activos y los pasivos que este tipo de políticas suelen generar.

Entre los activos cabe subrayar que generan mayor igualdad de oportunidades y que introducen en la agenda pública el tema de la discriminación y el racismo. Prueba de ello es lo que ha empezado a suceder en Brasil a raíz de la introducción de programas de acción afirmativa en las universidades públicas del Estado de Río y en la Universidad Federal de Brasilia, entre otras. Para una sociedad puede ser traumático pero, a la vez, indudablemente muy saludable que la fragmentación racial y cultural existente se visualice, que el racismo y la discriminación se hagan explícitos. Solo de esa manera se puede empezar a hacer en el presente algo realmente significativo para erradicarlos. Entre los pasivos, me permito apuntar que generan tensiones sociales y culturales que no desembocan necesariamente en mejores formas de convivencia. Las tensiones propias de la inequidad son sustituidas por las tensiones que genera la convivencia entre diferentes. Lo que ocurre es que las acciones afirmativas son políticas de equidad, no de interculturalidad, y ello es su límite. Favorecen transitoriamente a los desfavorecidos para disminuir la asimetría injustamente establecida. Disminuyen las tensiones sociales existentes pero crean otras. En los contextos de tensión que estas políticas crean, la interculturalidad se hace necesaria, pues, juntar a

discriminados y a discriminadores en espacios comunes es un escenario de conflicto que demanda de estrategias de intervención acertadas y pertinentes.

Las tensiones y los conflictos que las acciones afirmativas generan, si bien son inevitables, pueden y deben ser tratados adecuadamente mediante acciones sistemáticas de sensibilización concientizadora y de educación antidiscriminatoria. No bastan las acciones de afirmación intracultural de las identidades injustamente menospreciadas. En estos contextos, la afirmación intracultural como primer paso de una intervención intercultural es insuficiente. En realidad, siempre lo ha sido.

Es necesario combatir la discriminación y el racismo como problemas relacionales, que tienen una dimensión interpersonal y una dimensión institucional. La primera se expresa en actitudes estereotipadas, en una estigmatización que maltrata injusta y vivencialmente a las personas por ser portadoras de una “marca” culturalmente construida, de un rasgo socialmente devaluado. En el plano interpersonal, la discriminación se manifiesta con frecuencia en la burla, la sorna, la indiferencia y el no tomar en serio al otro. Pero la discriminación tiene además –tal como ya se señaló– una dimensión institucional que se expresa, por omisión, en la ausencia de políticas antidiscriminatorias de inclusión de la diversidad en, por ejemplo, las instituciones de educación superior donde se aplican las acciones afirmativas.

Las acciones afirmativas son políticas de inclusión de las diferencias en las instituciones de la sociedad civil y del Estado. Pero las políticas inclusivas no bastan; estas suelen tener un sesgo asistencialista que desalienta la formación de ciudadanas y ciudadanos con competencias interculturales que los hagan capaces de desenvolverse en medios culturalmente hostiles. Por eso, las políticas de inclusión de la diversidad –léase, acciones afirmativas– deben ser complementadas con políticas de convivencia intercultural o de “interculturalidad para todos” que fomenten la construcción de ciudadanía interculturales tanto en los

discriminados como en los discriminadores. El problema –como puede apreciarse– es bastante más complicado de cómo solemos plantearlo y las tareas y acciones que se desprenden resultan bastante más complejas y diferenciadas de cómo suelen ser en la práctica.

El presente ensayo está dividido en cinco partes. En primer lugar, analizaré el potencial liberador que contienen las acciones afirmativas más allá de sus realizaciones prácticas. En segundo lugar, con la intención de no caer en generalizaciones arbitrarias y afinar el análisis de este potencial, propondré una diferenciación entre diversos tipos de acciones afirmativas, que van desde las que llamaré *acciones afirmativas funcionales* hasta las que denominaré *acciones afirmativas radicales*. En tercer lugar, explicaré a grandes rasgos dos estrategias pedagógicas que –creo– nos permitirían convertir las acciones afirmativas funcionales en acciones afirmativas radicales, a saber, la sensibilización concientizadora y la educación antidiscriminatoria de doble vía. En un cuarto momento, me concentraré en el caso peruano, para lo cual procederé a analizar lo que llamo el *mito de la educación superior*, que es un fenómeno relativamente reciente que ha venido a sustituir al llamado *mito de la escuela* y que contextualiza, en parte, el sentido de las acciones afirmativas que se han empezado a aplicar en las universidades públicas del país. Finalmente, inspirándome básicamente en el caso mexicano, propondré algunas pistas que nos ayuden a entender lo que considero es parte esencial de nuestra agenda pendiente, es decir, lo que implica la interculturalización de la universidad en el momento presente.

## 1. El potencial de las acciones afirmativas

Los espacios sociales formativos que abren las acciones afirmativas en las instituciones de educación superior tienen un potencial de cambio nada desdeñable, siempre y cuando dejen de ser fines y se conviertan en medios. Bien concebidas y realizadas, terminan por enrostrarnos los serios problemas de injusticia cultural y de asimetría social que subsisten

en nuestras sociedades democráticas. Tarde o temprano nos colocan frente a las contradicciones de nuestro *status quo* y ante el reto de tener que construir políticas públicas de reconocimiento de las diferencias desde el binomio sociedad civil-Estado.

Las acciones afirmativas son políticas de equidad pero pueden ser más que eso, pueden ser políticas de inclusión de la diversidad cultural y de generación de cambios cualitativos a nivel de las estructuras simbólicas de la sociedad. Mediante ellas se puede promover la integración diferenciada o la integración indiferenciada de los sectores sistemáticamente excluidos de la educación superior. Todo depende de que tan en serio nos tomemos el logocentrismo de la academia y el carácter monocultural de los currículos de las instituciones educativas. Las acciones afirmativas suelen ser asimilacionistas, pues se limitan a introducir a los excluidos a los esquemas de pensamiento, a las formas de expresión y a los modos de vida hegemónicos. Pero pueden convertirse en lugares de surgimiento de auténticas políticas institucionales de reconocimiento de las diferencias y de inclusión diferenciada de la diversidad cultural en los contenidos de los planes de estudio y en las estructuras curriculares de las instituciones de acogida.

Las acciones afirmativas democratizan los accesos. Pero el acceso de los grupos discriminados a las instituciones de las que se encontraban secularmente excluidos no hace desaparecer la discriminación. La visibiliza, y en algunos casos, hasta la puede fortalecer si no se toman las medidas pertinentes y si no se trabaja pedagógicamente el problema. Y esto sucede porque no basta con visibilizar los problemas para encontrarles soluciones, hay que evidenciar también sus raíces para poder actuar sobre ellos. En este sentido, es válido decir que las acciones afirmativas son medidas necesarias pero insuficientes. Cuando corren solas no solucionan nada. Atacan los síntomas, pero no las causas que los producen. Si no son complementadas con acertadas acciones transformativas que ataquen las causas de los problemas que buscan erradicar, no dejan de ser transitorias y se instalan como analgésicos crónicos, como espacios paralelos que no impiden la reproducción acrítica del *status quo*.

No basta, pues, con fomentar la equidad en los accesos; si no se combaten al mismo tiempo las “estructuras simbólicas” de la sociedad, si no se cambia el imaginario social hegemónico, no se generarán cambios verdaderos. No olvidemos que –como bien señala Nancy Fraser (1997: 22)– la injusticia cultural “está arraigada en los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación” de la sociedad.

Estos patrones se internalizan de manera acrítica en los procesos de socialización primaria, se encuentran arraigados en las estructuras afectivas de las personas y funcionan en un plano inconciente. Por otro lado, estos patrones, que en su conjunto configuran la llamada estructura simbólica de la sociedad, están a la base de tres modelos básicos de injusticia cultural o de relación asimétrica de subordinación cultural que repetimos sin darnos cuenta. Es preciso evidenciarlos como en un laboratorio para poder deconstruirlos después.

*Los ejemplos de este tipo de injusticia incluyen la dominación cultural (estar sujeto a patrones de interpretación y comunicación asociados con otra cultura y ser extraños u hostiles a los propios); el no reconocimiento (hacerse invisible a través de prácticas representativas, interpretativas y comunicativas de la propia cultura); y el irrespeto (ser calumniado o menospreciado habitualmente en las representaciones culturales públicas estereotipadas o en las interacciones cotidianas) (Fraser 1997: 22).*

Desde esta taxonomía –incompleta por cierto, pero útil para el trabajo pedagógico liberador– la injusticia cultural se expresa en la praxis irreflexiva de ese dominio, el irrespeto y el no reconocimiento. La dominación cultural es la praxis de la autodepreciación. Es la internalización en el dominado de la mirada del dominante.

Las acciones afirmativas por sí solas no deconstruyen la dominación cultural, el no reconocimiento y el irrespeto institucionalizados. Pero tienen el potencial de convertirse en espacios de reformulación de los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación de la sociedad. Son espacios potenciales para empezar a evidenciar, criticar

y erradicar la discriminación instalada en las estructuras simbólicas de las instituciones a las que acceden los beneficiarios de las acciones afirmativas. Pero la discriminación y el racismo son problemas que atraviesan todas las instituciones, sean de la sociedad civil, de la sociedad política o del Estado. Su erradicación siempre es difícil, parcial e incompleta.

Es una tarea compleja, porque la discriminación es una relación de a dos que funciona bajo un consentimiento tácito. Es una relación “de doble vía”. Para que haya discriminación tiene que haber alguien que discrimina y alguien que es discriminado, alguien que estigmatiza y alguien que es estigmatizado. No basta con el fortalecimiento de la identidad de los discriminados para acabar con la discriminación; hay que cambiar las representaciones inconscientes sobre las cuales se han instalado patrones perversos de relación intercultural. Y digo “perversos” porque se trata de relaciones que generan expectativas que no están en condiciones de satisfacer, que no pueden dar lo que ofrecen. Ofrecen reconocimiento y no lo otorgan ni a discriminados ni a discriminadores. Los discriminados no son reconocidos porque no son ni respetados ni valorados en su identidad. Y los que discriminan obtienen un reconocimiento forzado, falso, porque para ellos, los discriminados no son personas, son cosas, medios. Y el reconocimiento es, por definición, recíproco.

El reconocimiento auténtico es más que un don, es una necesidad vital. Sin el debido reconocimiento, el desarrollo de las capacidades de las personas tiende a bloquearse:

*El no reconocimiento o el reconocimiento equivocado [...] puede ser una forma de opresión, que aprisiona a la persona en un modo equivocado de ser falso, distorsionado, reducido [...] El debido reconocimiento no es simple cortesía, sino una necesidad humana (Taylor 1992: 25).*

Pero en términos estrictos el “reconocimiento debido” es más que una necesidad, es un derecho. Sin reconocimiento, los seres humanos no podemos funcionar bien, no logramos poner en funcionamiento nuestras capacidades, no podemos, por ende, realizarnos humanamente, independientemente de nuestros ideales de vida buena.

La discriminación es una manera de nombrar el irrespeto y el menosprecio sistemático que injustamente se han instalado en la sociedad. Es un mecanismo estructural que frena el crecimiento de las personas, bloquea el desarrollo de sus capacidades y frustra sus realizaciones personales. La discriminación es la desrealización institucionalizada.

## 2. Acciones afirmativas funcionales y acciones afirmativas radicales

¿Qué podemos hacer frente a la injusticia cultural desde las acciones afirmativas? Ciertamente, podemos hacer mucho desde ellas, si las sabemos combinar con acciones transformativas, y podemos hacer muy poco, si nos conformamos con ellas. Si queremos deconstruir la violencia simbólica y cambiar los patrones de relación instalados en las instituciones de la sociedad, las acciones afirmativas son insuficientes. Pero contribuyen a hacer patente la ausencia de formas armónicas y fecundas de convivencia intercultural en, por ejemplo, las universidades. Al flexibilizar los accesos, las acciones afirmativas posibilitan el ingreso en las universidades de la diversidad cultural que nos constituye como país. Al respecto, nos dice López Soria:

*La educación universitaria es un bien social y, por tanto, debería facilitarse la apropiación de este bien a quienes tienen mayores dificultades para acceder a él por razones lingüísticas y culturales. La facilidad tendría que ver tanto con el acceso a la institución universitaria como con el progreso dentro de ella. Si bien es cierto que la “acción positiva” no asegura por sí misma la vigencia del principio de la interculturalidad en la universidad, al menos es condición necesaria para ello, porque contribuye a que la universidad sea poblada por la diversidad cultural que nos caracteriza como sociedad” (López Soria s/a: 8)*

Pero antes de continuar precisando las posibilidades y los límites de las acciones afirmativas, habría que dejar de hablar de ellas como si fueran un tipo de política unívoca y unitaria. Hay muchos tipos de acciones afirmativas que van desde las menos cuestionadoras hasta las que lo son más. A las primeras las llamaré *acciones afirmativas funcionales* y a las segundas,

*acciones afirmativas radicales.* Las acciones afirmativas funcionales son aquellas que corren solas sin comprometerse con la generación de cambios sustanciales a largo plazo. Las acciones afirmativas radicales son las que no se conforman con flexibilizar los accesos y que entienden la discriminación como una relación de doble vía que es necesario deconstruir para generar formas apropiadas y fecundas de convivencia intercultural al interior de las instituciones universitarias. Este tipo de acciones afirmativas promueve el desarrollo de cambios sustantivos a largo plazo.

Antes de continuar con este análisis, quisiera referirme a la diferencia conceptual que hace Nancy Fraser entre soluciones afirmativas y soluciones transformativas. Creo que esta diferencia nos permitirá entender mejor los alcances y los límites de las acciones afirmativas y las diferentes acciones de este tipo que es posible concebir e implementar en contextos asimétricos.

*Con soluciones afirmativas a la injusticia –dice Fraser– me refiero a aquellas soluciones dirigidas a corregir los resultados inequitativos de los acuerdos sociales, sin afectar el marco general que los origina. Por soluciones transformativas, por el contrario, entiendo aquellas soluciones dirigidas a corregir los resultados inequitativos, precisamente mediante la reestructuración del marco general implícito que los origina. El punto esencial del contraste es resultados finales versus procesos que los generan, no el cambio gradual versus el apocalíptico (Fraser 1997: 38).*

Las soluciones afirmativas corrigen los resultados, los efectos y los productos; no actúan sobre la génesis de los problemas, sobre las causas ni sobre los procesos que originan los resultados inequitativos. Son acciones a corto plazo que originan cambios y tienen resultados observables inmediatos. Las soluciones transformativas corrigen los procesos, van a las causas, pero demoran, ya que son acciones a largo plazo.

Entre acciones afirmativas y acciones transformativas se establece, con frecuencia, una relación de oposición. Pero no es necesario tener que optar, hay que tratar de buscar una buena complementación entre ellas.

Las acciones afirmativas pueden constituirse en plataformas sociales desde las cuales empezar a generar transformaciones sustantivas en las formas estereotipadas de relación interpersonal. El problema, es decir, la oposición, surge cuando las acciones afirmativas sustituyen a las acciones transformativas y se convierten en plataformas que aseguran solamente el éxito individual y el futuro profesional de los excluidos. En esos momentos, las acciones afirmativas se tornan crónicas y empiezan a cumplir funciones ideológicas criticables. Es lamentablemente –hay que decirlo– lo que suele suceder. En esas circunstancias, las acciones afirmativas empiezan a funcionar como parches que evitan la necesidad de plantear cambios sustantivos. Estas son justamente las acciones afirmativas funcionales. No introducen cuestionamientos fuertes a las instituciones ni contribuyen a la deconstrucción de los patrones simbólicos de representación, interpretación y comunicación vigentes.

Desde esta diferencia conceptual –entre soluciones afirmativas y soluciones transformativas– es posible entender mejor la diferencia entre las acciones afirmativas funcionales y las acciones afirmativas radicales.

En primer lugar, hay acciones afirmativas desde las cuales se desarrollan acciones transformativas orientadas a deconstruir los patrones sociales simbólicos de dominación cultural, menosprecio e irrespeto institucionalizados. Estas son las que llamamos “acciones afirmativas radicales”. Estos programas toman en serio en su diseño y en su ejecución, no sólo el problema de la inequidad de oportunidades, sino también, y al mismo tiempo, los problemas de injusticia cultural y de violencia simbólica que se hallan enraizados en nuestra sociedad.

Por otro lado, están las “acciones afirmativas funcionales”. Estas son estrategias de democratización del acceso que indudablemente acortan la brecha de inequidad de oportunidades que existen en el ingreso, por ejemplo, a las universidades, por parte de los grupos discriminados e injustamente menospreciados de nuestra sociedad. Son programas, muchos de ellos, de nivelación académica que no toman en cuenta en

su real dimensión los procesos de crisis identitaria de sus beneficiarios y el rol que cumple la diversidad cultural y lingüística en los desniveles académicos existentes. Se limitan a la integración indiferenciada de los excluidos sin desarrollar acciones de “interculturalidad de doble vía” que, a largo plazo, introduzcan cambios sustanciales en las instituciones de acogida. Es el caso de muchas acciones afirmativas en contextos universitarios que se limitan a ampliar el acceso de los excluidos y se reducen a desarrollar actividades de nivelación académica y de integración social. Las acciones afirmativas funcionales son estrategias asimilacionistas que favorecen la integración indiferenciada de sus beneficiarios. No generan formas de convivencia dignificante entre la diversidad. No generan ni pretenden generar cambios significativos. Estos programas no aprovechan el potencial transformativo de las acciones afirmativas ni generan convivencia intercultural fecunda entre los diferentes. Son programas limitados en su concepción y en su ejecución, porque no prevén acciones orientadas a deconstruir las estructuras simbólicas que están a la base de la reproducción de la estigmatización cultural. Son medidas asimilacionistas y poco sustanciales. Promueven procesos de integración indiferenciada y terminan produciendo islotes étnicos al interior de las instituciones de educación superior donde se aplican. Este es un serio problema, porque la existencia en un mismo medio social y geográfico de una pluralidad de sociedades paralelas, fragmentadas, ensimismadas culturalmente y desintegradas entre sí es violencia latente. Y la violencia latente, si no es elaborada y trabajada a tiempo, en cualquier momento puede tornarse en violencia explícita. De allí, nuestra insatisfacción frente a las acciones afirmativas funcionales. En su carácter incompleto está su defecto. Pero también en su concepción. No por nada se vuelven crónicas. Y es que de entrada estos programas no son concebidos como medios para promover acciones transformativas que vayan a las causas estructurales de los problemas. Por ello, se convierten en fines. Son perfectos analgésicos que no cuestionan las instituciones, al contrario, las justifican; no promueven el cambio, mantienen el *status quo*. Desafortunadamente, son los más comunes.

Estos programas tienen un potencial que la mayor parte de las veces no se explota. Podrían convertirse en espacios privilegiados de construcción del cambio cultural que nuestras sociedades necesitan, en motores generadores de la justicia cultural y la convivencia intercultural que ahora no existe. Son programas que tienen el potencial de introducir cambios significativos en las instituciones, que pueden dejar de estar limitados a desarrollar acciones destinadas a acelerar la integración indiferenciada y la asimilación cultural de los discriminados. Programas que no solo pueden lograr éxitos en los aprendizajes de los beneficiados por la discriminación positiva sino que también pueden introducir innovaciones en las estructuras curriculares y en las relaciones interpersonales en las universidades. Programas que prevén estrategias orientadas a visibilizar y dismantelar la discriminación institucionalizada, que desarrollen acciones significativas de sensibilización concientizadora y de educación antidiscriminatoria con los sectores discriminadores, docentes y no docentes. Y todo ello con la intención de generar “espacios de reconocimiento”.

Transitar de la injusticia cultural a la convivencia intercultural es muy difícil y por momentos desalentador. Hay muchos obstáculos en el camino, cursos y recursos, progresiones y regresiones. Por momentos parece que estamos girando sobre el mismo sitio, que no se avanza. Podemos aproximarnos a la meta, desandar caminos andados, volverlos a andar de manera diferente, pero nunca alcanzar el objetivo buscado.

Es necesario saber empezar. Hay que comenzar primero por visibilizar la violencia simbólica que se manifiesta en el dominio cultural, en el irrespeto y el menosprecio institucionalizados. Pero, ¿por qué es tan difícil este primer paso? ¿Por qué genera tantas resistencias? El problema es que la gente no las ve, no es conciente de ellas. Y para que las puedan ver hay que empezar por educar las sensibilidades y por reeducar las afectividades.

### **3. La sensibilización concientizadora y la educación antidiscriminatoria**

La sensibilización concientizadora es educación de las sensibilidades y de los afectos. La educación antidiscriminatoria es la elaboración conceptual de las resistencias y de los afectos. Es un momento posterior y complementario de la sensibilización inicial. La educación antidiscriminatoria es el complemento natural de la sensibilización concientizadora, que busca desmontar las racionalizaciones que suelen funcionar como mecanismos de negación de las formas soterradas o no explícitas de dominación cultural y menosprecio sistemático. Hacer obvio lo implícito es un trabajo de la sensibilidad. Entender estos procesos es un trabajo del intelecto. La reeducación de la sensibilidad busca ablandar los mecanismos de resistencia y de negación de la injusticia cultural existente. No olvidemos que los patrones de comportamiento y los estereotipos tienen un cimiento básicamente afectivo e inconciente. Pocas veces se ha intentado deconstruir la base simbólica de los procesos de dominación cultural, de menosprecio y de irrespeto institucionalizados. Existen, sin embargo, metodologías para deconstruir afectos cimentados y estrategias de elaboración de lo desmontado en la educación antidiscriminatoria que habría que evaluar antes de incorporar en los programas de acción afirmativa.

Ni la sensibilización concientizadora ni la educación antidiscriminatoria pueden ser la misma para todos. Pues una cosa es desmontar los procesos de internalización de las estructuras simbólicas por parte de los sectores discriminadores y otra, hacerlo con los sectores discriminados. No hay pues ni contenidos, ni estrategias ni metodologías univalentes.

Creo que es importante radicalizar las acciones afirmativas, porque lo que está en juego en ellas es un asunto de derechos humanos básicos. El reconocimiento debido –decía– es un derecho y, al mismo tiempo, un deber ciudadano. No basta con incorporarlo al registro jurídico, hay que construirlo en la praxis. Los derechos –sabemos– son tareas públicas, no dones de la naturaleza. Creo, en este sentido, que las acciones afirmativas

son un espacio potencialmente privilegiado para intentarlo. Sabiendo que se trata de procesos que van contra la corriente es muy probable que generen resistencias en las instituciones en las que se aplican y que no encuentren, por ello, ni incentivos ni facilidades suficientes.

Los programas de acción afirmativa no encuentran grandes obstáculos mientras no se complementen con acciones transformativas, mientras no introduzcan cuestionamientos a las estructuras institucionales. Pero tarde o temprano terminan haciéndolo, porque tienen un potencial de cambio cultural que es preciso saber dirigir e impulsar. En el peor de los casos, evidencian la discriminación, actúan como un espejo en el que las instituciones pueden verse tal cual son. Y eso incomoda. Generan cuestionamientos, resistencias, pero también deseo de renovación, de cambio, de reconstrucción de lo instituido. Abren nuevos espacios de discusión, introducen temas centrales en la agenda pública.

Por eso, no creo equivocarme al decir que los programas de acción afirmativa pueden convertirse en espacios privilegiados que estimulen y promuevan procesos contracorriente de crítica a las instituciones y a las estructuras simbólicas de la sociedad. Espacios de cambio de mentalidades, de transformación de las estructuras logocéntricas de la academia. Espacios que generen procesos de integración diferenciada de los sectores secularmente excluidos. Su gran riesgo es que pueden producir *ghettos* y que su desiderata de cambio cultural puede quedarse en un plano retórico y discursivo. Pero es posible avanzar.

#### **4. El mito de la educación superior**

En el Perú se vienen aplicando programas de acción afirmativa, tanto en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) como en la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC), con jóvenes indígenas que egresan de la secundaria y que buscan acceder a la educación universitaria.

En el caso de la UNMSM, se trata de un programa de flexibilización del acceso mediante cuotas especiales. Los estudiantes ingresantes por este canal, todos indígenas amazónicos, proceden de escuelas rurales con serios problemas de pertinencia y calidad educativa. Por ello “con frecuencia el manejo del castellano entre estos estudiantes es bastante limitado. Si bien lo hablan y lo entienden, a veces su nivel de competencia lingüística es insuficiente para un aula universitaria” (León y Hurtado 2005: 190). Por otro lado “no existe en la universidad un programa especial de nivelación para los jóvenes amazónicos que les permita ponerse al día (en las áreas de lenguaje y matemáticas), antes que inicien las clases regulares. La conjunción de estos detalles provoca frustración en los estudiantes que con frecuencia desaprueban varias materias durante los primeros ciclos” (León y Hurtado 2005: 190). Los índices de deserción son, por ello, del orden del 51%, es decir, sumamente altos. La deficiente implementación de estos programas “va en contra de las poblaciones a las que se quiere beneficiar y podría propiciar el fortalecimiento de una serie de estereotipos negativos respecto a ellas” (León y Hurtado 2005: 238).

En contextos ideológicamente meritocráticos como los nuestros, es previsible que las acciones afirmativas provoquen cuestionamientos y hagan aflorar viejos prejuicios arraigados en el imaginario de la gente. Por ello, hay que tener mucho cuidado e implementarlas especialmente bien. Mal implementadas refuerzan viejos prejuicios. Sin embargo “la ausencia de medidas complementarias a las de acceso, además de la falta de seguimiento para evaluar los procedimientos utilizados y las alternativas para corregirlos o reorientarlos, condujeron a altísimos niveles de deserción y al desprestigio de las medidas” (León y Hurtado 2005: 238). Y yo añadiría que la falta de una estrategia adecuada de selección, capacitación, monitoreo y evaluación de los programas de tutoría (que son centrales en este tipo de intervenciones) también ha sido altamente perjudicial. “Con programas mal implementados, carentes de respaldo y monitoreo adecuados, que luego llevan al fracaso y deserción universitaria, no se corrige ni se incluye, lo que se consigue es frustrar a estos estudiantes y acrecentar las distancias entre ellos y el resto de la población” (León y Hurtado 2005: 239). En pocas palabras,

los programas de acción afirmativa mal implementados producen efectos contrarios. Frente a este problema, la solución no es dejar de implementarlos, sino implementarlos bien.

Estamos ante una realidad de hecho. Con o sin programas de acción afirmativa los estudiantes indígenas que concluyen la secundaria tienen como meta el acceso a la educación superior y, de preferencia el acceso a la universidad pública. Todo indica que el mito del progreso encarnado durante mucho tiempo en el mito de la escuela se ha trasladado en los últimos años a la educación superior. Según esta forma de pensar “la ausencia de la escuela, el no saber leer y escribir, aparecen [...] como sinónimo de oscuridad, noche; con la escuela y la alfabetización se hace la luz, llega el día. ¿Alienación? A un nivel. Pero sobre todo ambigüedad” (Degregori 1986). Algo semejante parece estar ocurriendo con la educación superior en el mundo indígena y campesino. La ausencia de universidad aparece en el imaginario social de la gente como ausencia de luz, de esperanza, de progreso. Y la creación de universidades en los lugares más alejados es vivida como la aparición del día en medio de la noche, de la esperanza en medio de la desesperanza. Es por ello que en los últimos años han proliferado los pedidos y demandas de creación de universidades en los lugares más recónditos del país. Este nuevo mito, el llamado *mito de la educación superior*, se halla instalado en la mente de los jóvenes que proceden de comunidades nativas o campesinas. En realidad es un mito que está en la mente de todos los jóvenes, pues el sistema no les ofrece alternativas mejores a nivel de educación superior. Es un mito relativamente reciente en el mundo indígena y que se evidencia en la afluencia masiva de estudiantes indígenas en las universidades públicas. Este mito, compartido por la mayoría de los peruanos, se ha trasladado al mundo indígena, como parte del proceso de aculturación de sus mentalidades.

Es un mito que genera muchas ilusiones pero también grandes frustraciones, pues muy pocos concluyen sus estudios o logran graduarse. Es un mito que, en una palabra, como dice Degregori, genera confusiones y ambivalencias insalvables.

En este contexto, es importante preguntarnos, en primer lugar, ¿qué rol están jugando los programas de acciones afirmativas en la universidad peruana? Están logrando cuestionar el carácter cultural y lingüísticamente cerrado de los planes de estudio de las universidades en las que funcionan estos programas? ¿O se han convertido en acciones afirmativas funcionales que no introducen ni cuestionamientos ni cambios sustanciales en las instituciones de las que forman parte? Por otro lado, la inclusión social puede funcionar, ya sea como una forma de asimilación al esquema de pensamiento de la cultura hegemónica o como una forma de integración basada en el respeto y reconocimiento valorativo de las diferencias. ¿Cuál de estas dos modalidades es la que se está fomentando a través de los cursos de nivelación académica –cuando los hay– a los que acceden los ingresantes indígenas? ¿Qué capacitación están recibiendo los profesores y tutores para tratar adecuadamente los desniveles existentes en áreas como lenguaje y para hacer un acompañamiento sólido frente a los choques culturales que se producen? El profesor tutor es el personaje clave en estos procesos. Si es un docente discriminador que, además, no está debidamente preparado para atender procesos complejos de adaptación a medios hostiles, entonces es poco o nada lo que se puede hacer. Por ello, el área de formación de tutores es clave en los programas de acción afirmativa. Por otro lado, cabría preguntarse ¿qué acciones se han llevado a cabo con los grupos que discriminan a los beneficiarios de las cuotas? No olvidemos que la discriminación bloquea el desarrollo de las capacidades de las personas discriminadas, que impacta en sus identidades y que es un proceso de doble vía que debe ser atacado por ambas partes.

El diagnóstico puede ser poco alentador; sin embargo, creo que las acciones afirmativas no deberían ser rechazadas por las funciones que aún no cumplen. Al contrario deberíamos indagar más bien por las potencialidades transformativas que encierran en cada caso para hacer uso adecuado de ellas. ¿Es posible hacer de las acciones afirmativas espacios de generación de acciones transformativas de las instituciones de educación superior? ¿Bajo qué condiciones? ¿Qué nos puede garantizar que los programas de acción afirmativa puedan convertirse

en espacios de transformación intercultural de las universidades en las que se implementan?

## 5. La interculturalización de la universidad: una agenda pendiente

En América Latina hay dos estrategias diferenciadas de interculturalización de la educación superior. La primera consiste en incluir la diversidad en las universidades públicas existentes mediante acciones afirmativas y la segunda en crear universidades paralelas, como las universidades indígenas o las universidades interculturales que existen en Ecuador o México. En la primera estrategia, el riesgo es estar favoreciendo, a la larga, solamente logros profesionales personales, sin mayor relevancia social, en individuos excluidos injustamente del sistema universitario. En el segundo caso, el riesgo es estar generando sociedades paralelas, *ghettos* que encapsulan a los excluidos en reservas étnicas académicamente poco relevantes. En el primer caso, la solución está en hacer de las acciones afirmativas funcionales acciones afirmativas radicales mediante programas de sensibilización concientizadora y de educación antidiscriminatoria de doble vía. En el segundo caso, la solución está en abrir estos espacios académicos a estudiantes no indígenas, creando espacios privilegiados de convivencia intercultural.

La interculturalización de la vida universitaria encuentra en el logocentrismo de la academia su principal resistencia. En el mejor de los casos, la diversidad cultural y lingüística está presente como objeto de estudio. Pero ni en los discursos emancipadores ni en los discursos civilizadores de la academia, la diversidad está presente. De allí la “incapacidad de la universidad para elaborar discursos que puedan acompañar a todos los peruanos en su proceso de autocercioramiento y de exploración y negociación dialógica de sus propias identidades” (López Soria s/a: 5). Las acciones afirmativas bien implementadas contribuyen a hacer presente la diversidad cultural en las universidades. Pero “no basta la presencia de personas de diversas culturas en la universidad para que esta se atenga al

principio de la interculturalidad. Es necesario, además, que estén también sus propias lenguas. El asunto de la presencia de diversas lenguas en la universidad es sumamente complejo” (López Soria s/a: 5).

Creo que al respecto la experiencia mexicana es iluminadora. Las llamadas universidades interculturales que se han creado en México en los últimos años fueron concebidas teniendo como eje articulador de las mismas un Centro de Investigación sobre Lengua y Cultura que se conecta directamente con todas las unidades académicas. Este centro “además de hacer la investigación sobre la lengua y fortalecerla, tendría también el cometido de sistematizar el conocimiento indígena en aquellas áreas donde no está suficientemente sistematizado” (Schmelkes 2004: 388). Estas dos misiones, la investigación de las lenguas originarias y la sistematización de los saberes propios de los pueblos indígenas son fundamentales para estructurar bien, a partir de ellos, contenidos curriculares que entren en interacción con los ya existentes.

No hay un modelo único de universidad intercultural a ser aplicado indiferenciadamente en una diversidad de contextos. Estas universidades interculturales se han creado específicamente en contextos de fuerte presencia indígena. Por ello, han sido concebidas para “formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y de sus regiones” (Schmelkes 2004: 387). Se trata, pues, de universidades contextualmente enraizadas y comprometidas con el desarrollo sustentable de las regiones en las que se encuentran. Así, por ejemplo, en la estructura curricular de la Universidad Intercultural del Estado de México se ha previsto abarcar dos áreas de formación profesional: (a) Ciencias Sociales y Humanidades y (b) Ciencias Naturales y Desarrollo Sustentable. En la primera se trabaja “para formar profesionales orientados fundamentalmente al rescate y revitalización de las lenguas y culturas” (Schmelkes 2004: 392). En la segunda, se da “especial atención a la formación de profesionales que promuevan actividades productivas que se basen en una orientación sustentable para el desarrollo regional (manejo del agua, del suelo, del bosque, entre otros)” (Schmelkes 2004: 392).

Como una manera de tomar en cuenta el desnivel existente entre la educación rural y la educación universitaria se ha previsto un primer año de “formación inicial” al interior del cual, se cursa un Taller de expresión y comunicación en lengua propia. Asimismo, se ha previsto otro taller para mejorar la lecto-escritura en español y un espacio para introducir al alumno al estudio del inglés y la computación. En términos generales, se trata de un currículo flexible que presupone un acompañamiento tutorial personalizado constante.

Los cursos están diseñados para que “el estudiante sea el protagonista de su proceso de formación, desde luego, en un aprendizaje con carácter crítico que impulse el desarrollo de habilidades de pensamiento y la posibilidad de apropiación crítica del conocimiento universal a partir del conocimiento profundo de lo propio” (Schmelkes 2004: 391). El afianzamiento de la identidad mediante el auto-conocimiento de lo propio actúa como criterio que permite la apropiación selectiva y crítica de lo externo. En esto reside lo propiamente intercultural de estas universidades que, con sus virtudes y sus defectos, están diseñadas en base a una meta legítima y a un modelo válido y digno de tener en cuenta para ser recreado en otros contextos latinoamericanos.

Quizás lo que le falta al modelo mexicano es considerar, además, que en contextos pluriculturales como los nuestros:

*[...] la universidad debería ser no solo un lugar de aplicación y ejercicio práctico del principio de la interculturalidad [...] sino un taller permanente de elaboración y propuesta que permita que la teoría de la interculturalidad y las estrategias para su debida apropiación por la sociedad vayan creciendo al ritmo de las complejas y variantes condiciones de vida de la actualidad” (López Soria s/a: 10).*

La universidad –es cierto– no puede concebirse como un espacio solo de aplicación de propuestas, es fundamentalmente un espacio de innovaciones y de creación de conocimientos al servicio de la sociedad.

## 6. Bibliografía

Degregori, Carlos Iván

1986 “Del mito de Inkarrí al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional”. *Socialismo y participación*, N° 36.

Fraser, Nancy

1997 “¿De la redistribución al reconocimiento?” En: *Iustitia interrupta*. Santa fe de Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

León, Magdalena y Lourdes Hurtado

2005 *Perú. Acción afirmativa. Hacia democracias inclusivas*. Santiago de Chile: Fundación EQUITAS.

López Soria, José Ignacio

s/a *Universidad y reconciliación con la diversidad*. Documento inédito.

Schmelkes, Sylvia

2004 *Proyecto Universidad Intercultural Bilingüe. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe*. En: *Educación Superior para los pueblos indígenas de América Latina*. Memorias del segundo encuentro regional. México D.F.: IESALC.

Taylor, Charles

1992 *Multiculturalism and the politics of recognition*. Princeton: Princeton University Press