



Edwin Cruz Rodríguez
Universidad Nacional de
Colombia
ecruzzr@unal.edu.co

Artículo de Reflexión

Recepción: 3 de septiembre de 2014
Aprobación: 3 de abril de 2015

Praxis
& Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

LA INTERCULTURALIDAD EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Resumen

Este trabajo de reflexión reconstruye los contenidos normativos del concepto de interculturalidad con el fin de diferenciarlo claramente de las acciones afirmativas. Tiene por objetivo aportar criterios normativos para la evaluación de las políticas vigentes y para la formulación de políticas que se ajusten a los ideales de la interculturalidad. En este sentido se realiza un análisis conceptual que parte de la comparación entre las acciones afirmativas de cuño multicultural y las políticas interculturales. En la primera parte se examinan los problemas de la educación intercultural entendida como acción afirmativa, y en la segunda se proponen una serie de criterios normativos para fundamentar políticas de educación intercultural que promuevan los valores del interculturalismo latinoamericano: la justicia e igualdad, el respeto, el diálogo, y el aprendizaje mutuo entre culturas. Como principales resultados es posible resaltar que mientras las políticas educativas basadas en la acción afirmativa pueden llevar a la asimilación de las culturas subalternizadas por las dominantes, o incentivar el aislamiento entre ellas, las políticas de educación intercultural promueven el diálogo, el respeto y la convivencia entre culturas en un marco de igualdad.

Palabras clave: educación intercultural, políticas, acción afirmativa, multiculturalismo.

INTERCULTURALITY IN INTERCULTURAL EDUCATION POLICY

Abstract

This reflection paper reconstructs the normative contents for the concept of multiculturalism in order to clearly differentiate it from affirmative action. It aims at providing normative criteria for assessing current policies and designing some that conform to the ideals of multiculturalism. Accordingly, a conceptual analysis based on the comparison between multicultural affirmative action and intercultural policies is made. In the first part, the problems of intercultural education understood as an affirmative action are discussed; the second part proposes some normative criteria to support intercultural education policies that promote the values of Latin American interculturalism: justice, equality, respect, dialogue, and mutual learning between cultures. The main results highlight that educational policies based on affirmative action may lead to the assimilation of cultures subalternized by the dominant ones, or even encourage isolation between them; meanwhile intercultural education policies promote dialogue, respect, and coexistence between cultures in a context of equality.

Keywords: intercultural education, policies, affirmative action, multiculturalism.

L'INTERCULTURALITÉ DANS LES POLITIQUES D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

Résumé

Ce travail de réflexion reconstruit les contenus normatifs du concept de l'interculturalité afin de le distinguer nettement des actions affirmatives. Il a pour but d'apporter des critères normatifs pour l'évaluation des politiques en vigueur et pour la formulation de politiques s'ajustant aux idéaux de l'interculturalité. Dans ce but on réalise une analyse conceptuelle partant de la comparaison entre les actions affirmatives d'ordre multiculturel et les politiques interculturelles. Dans la première partie on examine les

problèmes de l'éducation interculturelle considérée comme une action affirmative et, dans la seconde, on propose une série de critères normatifs pour justifier les politiques d'éducation interculturelle encourageant les valeurs de l'interculturalisme latino-américain: la justice et l'égalité, le respect, le dialogue et l'apprentissage mutuel entre les cultures. Comme principaux résultats, il est possible de souligner que tandis que les politiques éducatives basées sur l'action affirmative peuvent entraîner l'assimilation des cultures subalternisées par les dominantes, ou favoriser l'isolement entre elles, les politiques d'éducation interculturelle encouragent le dialogue, le respect et la coexistence entre les cultures dans un contexte d'égalité.

Mots clés: éducation interculturelle, politique, action affirmative, multiculturalisme.

A INTERCULTURALIDADE NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Resumo

O artigo de reflexão reconstrói os conteúdos normativos do conceito de inter culturalidade com o intuito de diferenciá-lo claramente das ações afirmativas. Tem por objetivo aportar critérios normativos para a avaliação das políticas vigentes e para a formulação de políticas que concordem aos ideais da inter culturalidade. Neste sentido se faz uma análise conceitual que parte da comparação entre as ações afirmativas de cunho multicultural e as políticas interculturais. Na primeira parte se examinam os problemas da educação intercultural entendida como ação afirmativa, e na segunda se propõem uma serie de critérios normativos para fundamentar políticas de educação intercultural, que promovam os valores do inter culturalismo latino americano: a justiça e igualdade, o respeito, o dialogo, e a aprendizagem mutua entre culturas. Como principais resultados é possível salientar que enquanto as políticas educacionais baseadas na ação afirmativa podem levar à cola das culturas subalternizadas pelas dominantes, ou incentivar o isolamento entre elas, as políticas de educação intercultural promovem o dialogo, o respeito e a convivência entre culturas em um palco de igualdade.

Palavras chave: educação intercultural, políticas, ação afirmativa, multiculturalismo.

Introducción

La interculturalidad, más que una realidad tangible, es un horizonte normativo, un ‘deber ser’ que en América Latina fue forjado en buena medida por los movimientos indígenas y afrodescendientes, y sus demandas por una educación que se ajustara a sus necesidades, preservara sus valores culturales y reconociera sus identidades y diferencias como parte de la nación, a principios de los años ochenta (VVAA, 2011; Walsh, 2009). Sin embargo en la práctica, en la formulación de políticas educativas de distintos niveles, el concepto de interculturalidad se ha limitado a su significado descriptivo para dar cuenta de la existencia de la diversidad cultural en un espacio determinado. Como consecuencia se ha relegado su contenido deontológico, haciendo de la interculturalidad un tipo particular de ‘acción afirmativa’ orientada a minorías culturales o subalternizadas, más que a conseguir relaciones horizontales entre las distintas culturas.

Este trabajo reconstruye los contenidos normativos del concepto de interculturalidad con el fin de diferenciarlo claramente de las acciones afirmativas y, de esa manera, aportar criterios para la evaluación de las políticas vigentes y para la formulación de políticas que se ajusten a los ideales de la interculturalidad. El argumento central es que mientras las políticas educativas basadas en la acción afirmativa pueden llevar a la asimilación de las culturas subalternizadas por las dominantes o incentivar el aislamiento entre ellas, las políticas de educación intercultural promueven el diálogo, el respeto y la convivencia entre culturas, en un marco de igualdad.

En la primera parte se examinan los problemas de la educación intercultural entendida como acción afirmativa, y en la segunda se proponen una serie de criterios normativos para fundamentar políticas de educación intercultural que promuevan los valores del interculturalismo latinoamericano: la justicia e igualdad, el respeto, el diálogo y el aprendizaje mutuo entre culturas.

1. La educación intercultural como acción afirmativa

La preocupación por la educación intercultural emerge oficialmente en el marco del tránsito del Estado asimilacionista hacia el Estado pluricultural, reconocido en las distintas reformas constitucionales desde fines de los años ochenta en América Latina, que ya no trabaja por la asimilación y la conversión de los grupos culturales minoritarios o subalternizados en ciudadanos abstractos o mestizos, sino por reconocer su particularidad (Gros,

2010). En esta reorientación de la acción estatal las políticas van a articular los criterios del multiculturalismo anglosajón, que se originó en países como Estados Unidos y Canadá durante los años sesenta, y que se caracteriza por concebir las poblaciones objeto de sus políticas como ‘minorías culturales’, tal como son teorizadas por Kymlicka (1996).

1.1. El multiculturalismo y la acción afirmativa

De esta manera, las políticas estatales van a articular el concepto de interculturalidad, pero al costo de despojarlo del carácter prescriptivo con que había sido revestido en los discursos de los movimientos indígenas, donde tomaba la acepción de “una relación simétrica y de reconocimiento mutuo entre lo no indígena y lo indígena” (Blaser, 2007: 15). En el discurso y la praxis estatal la interculturalidad va a ser comprendida como una acción afirmativa.

Para el multiculturalismo el problema son los enfrentamientos en torno a derechos lingüísticos, autonomía regional, representación política o símbolos nacionales, entre culturas o naciones minoritarias y mayoritarias. En las democracias liberales esas cuestiones se han dejado a decisión de las mayorías. Como consecuencia, las minorías han sido vulnerables a injusticias (Kymlicka, 1996). En este caso la relación de dominación entre culturas está determinada por su carácter mayoritario o minoritario y se requieren políticas especiales enfocadas hacia los grupos minoritarios que puedan reducir la desigualdad y la injusticia, es decir, políticas afirmativas.

Las consecuencias de este enfoque para las políticas públicas de educación son considerables. Mosquera et ál. (2009), después de analizar distintas definiciones de la acción afirmativa, arriban a una concepción según la cual tales acciones son medidas de carácter temporal implementadas por el Estado para tratar desigualdades históricamente acumuladas, garantizar la igualdad de oportunidades, o compensar costos provocados por la discriminación de determinados grupos por motivos étnicos, religiosos, sexuales o de género, entre otros.

Así, en la perspectiva multicultural, la acción afirmativa se basa en la focalización de la acción estatal. Su formulación e implementación requieren una clara identificación de la población objeto y de las características que la definen frente a la sociedad mayoritaria; de forma que la acción afirmativa puede ser eficaz para conseguir la equidad entre los individuos miembros de grupos culturales discriminados donde sea posible focalizarlos, es decir, donde constituyan una minoría claramente identificable.

Sin embargo, su eficacia disminuye donde la mayoría de la población constituye una cultura subordinada, como en los casos antes mencionados. Ello se explica porque en estos casos no es posible focalizar claramente la población objeto y la acción afirmativa, por definición, no puede dirigirse a la mayoría de la población. En estos casos se requieren otro tipo de medidas orientadas al cambio estructural y a hacer equitativas las relaciones entre las culturas, más que a integrar la cultura subordinada mayoritaria a los valores y formas de ser de la cultura dominante minoritaria.

En segundo lugar, el objetivo de la acción afirmativa es favorecer la integración a la sociedad, en igualdad de condiciones, de los individuos o grupos discriminados; de ahí su carácter temporal y de corto plazo, pues se supone que en algún momento, cuando estos sujetos se integren y se supere la situación de discriminación, dejará de ser necesaria. En otras palabras, las acciones afirmativas pretenden avanzar hacia una sociedad “ciega en materia de color” (Kymlicka, 1996: 16) o pertenencia étnica, donde tales acciones no serían necesarias. Los argumentos que las soportan están basados en la justicia distributiva, persiguen la igualdad de oportunidades según el principio de equidad social (Mosquera et ál., 2009).

En tercera instancia, las acciones afirmativas tratan de forma desigual a los grupos e individuos para compensar, eliminar o cambiar las prácticas que conllevan a la desigualdad y la discriminación y, de esa forma, asegurar la igualdad (Cortez, 2011). Sin embargo, no pueden confundirse con políticas para erradicar la pobreza o conseguir una igualdad material sustancial, son medidas para asegurar la igualdad de oportunidades.

En consecuencia, su meta es conseguir la igualdad en el acceso a bienes y servicios de las poblaciones discriminadas, de tal forma que se les garanticen los mismos derechos que al resto de la sociedad. Para ello comprenden incentivos que tratan de disminuir las desventajas sociales, políticas y económicas como las becas, cuotas o subvenciones, que igualmente realizan un tratamiento desigual para favorecer el grupo desfavorecido (Mosquera et ál., 2009). En tal sentido se rigen por criterios primordialmente cuantitativos.

Finalmente en algunos casos están sustentadas en un argumento de justicia reparativa. Desde esta perspectiva, su función es compensar o revertir formas de discriminación que afectaron en el pasado a determinadas poblaciones, como los afrodescendientes o los indígenas (Segato, 2007). De acuerdo con Walsh (2011: 227) la justicia reparativa implica aceptar que el racismo y la discriminación existen en el presente, enraizados en el Estado. Por tanto,

supone reconocer que hubo y hay discriminación, y hacer todo lo posible por impedir su reproducción y/o repetición. La perspectiva reparativa “no solo se preocupa con [*sic*] la inclusión de sujetos tradicionalmente excluidos, sino también con la necesidad de remediar, enfrentar y transformar el orden de desigualdad e inequidad histórico-social” (Walsh, 2011: 207).

1.2. Las consecuencias de la educación intercultural como acción afirmativa

Los problemas que esta comprensión de la acción afirmativa acarrea para pensar la educación intercultural, pueden identificarse claramente en la denominada Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que se ha promovido en distintos países de América Latina.

Pese a su nombre, la EIB se formuló como una acción afirmativa integracionista, como educación bilingüe transicional (Walsh, 2009), cuyo objetivo es integrar la cultura minoritaria o subalternizada a la mayoritaria, más que promover una relación simétrica y de reconocimiento mutuo entre ellas. En este sentido, trataba de mejorar el desempeño de los niños indígenas, educándolos en sus lenguas nativas en los primeros años mientras aprendían el castellano. Por eso para Yáñez (1996) es más correcto designarla como ‘educación bicultural’, pues supone que la cultura subordinada, entendida como ‘minoría cultural’, debe asimilar las pautas de la cultura dominante o mayoritaria, empezando por el idioma: “El biculturalismo se concibe como la introducción de los conocimientos del mundo exterior y su asimilación, con miras a procurar el desarrollo cultural. Esta corriente tiende a superponer los conceptos de la sociedad dominante sobre los de la nativa [...]” (71).

En consecuencia, el problema de la educación se asume como un problema exclusivo de los indígenas, de la cultura minoritaria o subalternizada, no como una cuestión que atañe a todos los sectores de la sociedad como requisito para forjar relaciones simétricas entre las culturas que la habitan. En el modelo de interacción bicultural la cultura subordinada debe asimilar las pautas de la cultura dominante, empezando por el idioma. El problema de la educación se concibe como un problema exclusivo de los indígenas, los programas educativos se orientan sólo a estas poblaciones y tienen como objeto facilitar la asimilación cultural.

Por eso la mayoría de los programas educativos implementados por el Estado se han basado en educación bilingüe de transición, en los que se

usa la lengua materna al principio, hasta cuando pueda transitarse a una educación en castellano. Esto explica por qué los principales programas se han concentrado en zonas rurales pobres con alta población indígena y han enfatizado en el trabajo lingüístico (Donoso et ál., 2006), más allá de dirigirse a los distintos sectores de la sociedad o erigir la interculturalidad como un eje transversal de las políticas educativas.

Por todo ello las políticas de EIB constituyen un claro ejemplo de las limitaciones de la acción afirmativa para construir la convivencia entre culturas. De acuerdo con Donoso et ál. (2006) la EIB, al formularse como una educación para grupos específicos, tiene dificultades para que los estudiantes allí socializados convivan con otros grupos en otros contextos. El discurso de la educación intercultural trata de generar una pedagogía de la diversidad para permitir el desarrollo de los pueblos indígenas y afrodescendientes, y una coexistencia social armónica con los demás grupos culturales, pero en la práctica se focaliza en lo indígena o afrodescendiente y, en vez de buscar la convivencia de las diversidades, pretende que estos pueblos y comunidades se integren a la sociedad nacional como ciudadanos abstractos, en el mejor de los casos, o que se conviertan en mestizos abandonando sus legados culturales y comunidades.

Como se desarrolla a continuación, en contraste con las políticas de EIB concebida como acción afirmativa, un modelo de educación intercultural implica un proceso de aprendizaje entre las culturas que se relacionan y no una superposición de la cultura dominante sobre la cultura subordinada, la cual tendría que asimilar los valores, prácticas y comportamientos de la dominante. En consecuencia, el problema de la educación no se asume como un problema exclusivo de los indígenas, sino que atañe a todos los sectores de la sociedad.

2. Horizontes normativos para las políticas de educación intercultural

Las políticas interculturales de educación se distinguen de las acciones afirmativas porque en vez de diferenciar entre culturas mayoritarias y minoritarias, distinguen las dominantes de las subalternas; articulan la justicia cultural con la justicia social, para atacar no sólo las consecuencias de la desigualdad entre culturas, la discriminación, sino sobre todo sus causas estructurales; no sólo apuestan por la coexistencia entre culturas, sino también

por el diálogo, el respeto y la convivencia; y son políticas participativas y de largo plazo.

2.1. La errada reducción de lo subalternizado a lo minoritario

Una primera diferencia entre la concepción de la educación intercultural como acción afirmativa y el enfoque intercultural propiamente dicho tiene que ver con la orientación metodológica. Como antes se mencionó, las acciones afirmativas están basadas en la distinción entre culturas mayoritarias y minoritarias, de acuerdo a los criterios del multiculturalismo; suponen que siempre las culturas minoritarias son subordinadas y las mayoritarias dominantes. No obstante, no siempre rige esta lógica, existen casos como el boliviano o el guatemalteco en los que las culturas subordinadas son mayoritarias y las minoritarias dominantes, así que el criterio del tamaño no es determinante.

Desde esta perspectiva, la acción afirmativa se basa en la focalización de la acción estatal, su formulación e implementación requieren una clara identificación de la población objeto, en el caso de la EIB las poblaciones indígenas, y de las características que la definen frente a la sociedad mayoritaria. Por consiguiente, sólo son eficaces allí donde sea posible identificar los miembros individuales del grupo cultural ‘minoritario’, pero su eficacia disminuye cuando el grupo cultural subalternizado está constituido por la mayoría de la población (Mosquera et ál., 2009). Obviamente estos casos no requieren acciones afirmativas, puesto que éstas por definición no están orientadas a focos de población, sino a otro tipo de políticas.

En contraste con el multiculturalismo, el interculturalismo latinoamericano está basado en la distinción entre culturas dominantes y subalternas, más que entre culturas mayoritarias y minoritarias. En la perspectiva de Catherine Walsh (2009), América Latina se caracteriza por relaciones de desigualdad entre culturas legadas por la dominación colonial, que no necesariamente coinciden con el carácter mayoritario o minoritario de los grupos culturales, y que, siguiendo a Aníbal Quijano, denomina ‘colonialidad’.

La ‘colonialidad del poder’ designa una estructura de poder heredada de la dominación colonial, pero se distingue del colonialismo, pues no implica solamente el dominio de un Estado de ultramar sino un complejo dispositivo de poder basado en la idea de raza (Quijano, 2000). Es un patrón de poder que se sustenta en la idea de raza como herramienta de jerarquización social.

Este concepto permite afirmar que existen sociedades pluriculturales que están dominadas por estados monoculturales, de tal manera que, en muchos de los países latinoamericanos, las élites blancas o mestizas han copado los lugares de poder y los estratos sociales altos, mientras que las antiguas “castas” de la Colonia, indígenas y afrodescendientes, están confinados a los estratos bajos y excluidos del ejercicio del poder público (Walsh, 2009).

En estos casos se requieren otro tipo de medidas, orientadas al cambio estructural y a hacer equitativas las relaciones entre las culturas, más que a integrar la cultura subordinada mayoritaria a los valores y formas de ser de la cultura dominante minoritaria.

2.2. El principio de convivencia

Otro elemento de clara diferenciación entre ambos enfoques está referido a sus horizontes normativos. Mientras las acciones afirmativas buscan la coexistencia, las políticas de educación intercultural deben propender por la convivencia y el diálogo entre culturas.

Las políticas de educación como acción afirmativa se enfocan en alcanzar la igualdad entre grupos, descuidando el intercambio y el mutuo aprendizaje, ideales de la interculturalidad. Las acciones afirmativas son políticas principalmente para la equidad, no para la interculturalidad; aunque mejoran la igualdad de oportunidades e introducen en la agenda pública temas de discriminación, generan tensiones que no necesariamente llevan a mejores formas de convivencia (Tubino, 2007b). Por ejemplo, la EIB como ha sido formulada e implementada, aunque reconozca derechos en el marco de las políticas de reconocimiento, contribuye a la reproducción de representaciones racistas sobre poblaciones indígenas y negras (Rojas & Castillo, 2007).

En este sentido, no pocas veces la EIB lleva a fortalecer prejuicios, porque no está orientada a mejorar las relaciones entre culturas y, a menudo, produce ‘islas étnicas’ (Tubino, 2007a). Ello se explica principalmente porque está focalizada exclusivamente en las poblaciones indígenas discriminadas y asumidas como minoritarias cuando, como se ha visto, el problema de la inequidad en las relaciones entre culturas, la exclusión y la discriminación, competen a toda la sociedad. La discriminación es una relación, si hay discriminados es porque hay discriminadores (Tubino, 2005). Como afirma Fidel Tubino (2007b), no es suficiente con fortalecer la identidad de los excluidos o discriminados, es necesario trabajar en mejorar las relaciones entre culturas:

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 (96).

Por lo tanto, para combatir la discriminación no sólo se deben hacer políticas para los discriminados, sino también para los discriminadores. Se requieren políticas especiales que preparen a los miembros de todos los grupos culturales para la interacción con los miembros de otras culturas. Se requiere una ‘interculturalidad para todos’ que empieza por una educación realmente intercultural que incluya a los miembros de las culturas dominantes (Tubino, 2004). No se trata de uniformizar las culturas sino de preparar a sus miembros individuales para la interacción en condiciones de respeto recíproco.

2.3. El principio dialógico

Las acciones afirmativas de educación están orientadas “desde arriba”, por elocorren el riesgo de producir un paternalismo estatal o de producir “una cultura de la compasión que consolida los prejuicios étnicos y culturales” (Tubino, 2005b: 72-73). Su defecto es que aunque aportan a la inclusión de los excluidos no los prepara para la interacción cultural, no forma ciudadanos capaces de desenvolverse en contextos culturales hostiles (Tubino, 2007b). Las políticas interculturales de EIB, en contraste, deben ser políticas participativas “desde abajo” que permitan un fortalecimiento de la sociedad civil y el diálogo entre las distintas culturas a fin de definir sus criterios en todo el proceso pedagógico. La interculturalidad, el diálogo en condiciones de respeto y convivencia con aprendizaje mutuo es, tanto un presupuesto de partida, como una consecuencia de las políticas interculturales.

El objetivo es que la formulación misma de las políticas de EIB convoque el diálogo intercultural, no que se formulen e implementen verticalmente desde el Estado. Lo deseable es que exista un proceso de discusión y diálogo

intercultural para definir las necesidades y anhelos de las poblaciones comprometidas en las políticas. El carácter participativo de las políticas de educación intercultural alude al hecho de que no se pueden diseñar políticas sin preguntarle al otro sobre sus propias necesidades, deseos y sentires. No se pueden hacer políticas para la otredad sin preguntarle al otro.

2.4. La educación intercultural no puede ser transitoria

Como antes se mencionó, las acciones afirmativas de educación como la EIB son de corto plazo y temporales, muchas veces tienen una función ‘analgésica’ para canalizar el malestar que produce la inequidad social entre culturas (Tubino, 2005b). Ello tiene que ver con su sesgo asimilacionista, reconocen al otro discriminado como desigual y por ello se orientan a mejorar la igualdad de oportunidades para que pueda acceder a los espacios que le están vedados, en este caso la educación, pero no lo reconocen como diferente, lo que requiere afirmar su diferencia al tiempo que se propende por alcanzar la equidad en las relaciones con miembros de otras culturas.

Las acciones afirmativas propugnan por la igualdad entre culturas, pero no resaltan las diferencias, su objetivo es hacer que los grupos culturales desfavorecidos se integren en igualdad de condiciones a la cultura mayoritaria, avanzando hacia una sociedad donde no es necesario el trato diferenciado a lo que es diferente, más que favorecer el desarrollo de la diversidad.

En contraste, las políticas interculturales de educación suponen un reconocimiento de la diferencia en forma permanente, por eso deberían operar permanentemente. Una vez se mitigue la inequidad entre grupos culturales en el acceso a la educación, como lo suponen las acciones afirmativas, se requieren políticas que salvaguarden la diversidad cultural y preparen a los distintos grupos para la interacción, para prevenir la opresión y la discriminación; así se atenúa su sesgo integracionista. En fin, según Tubino (2005a), las políticas interculturales son de largo plazo, buscan transformar las estructuras simbólicas donde se desenvuelven las relaciones entre diferentes.

2.5. La acción transformativa

Finalmente, si bien las políticas interculturales de EIB pueden contribuir a la consecución de la equidad entre grupos culturales, también se requieren acciones orientadas al cambio estructural que ataquen las causas y no sólo las consecuencias de la desigualdad, la discriminación y la exclusión. Al respecto,

mientras la acción afirmativa está orientada a corregir estas consecuencias de la desigualdad entre culturas, apuntando a mejorar la igualdad de oportunidades, las políticas interculturales deben apostar por atacar las causas de tal desigualdad, buscan corregir las constricciones políticas, económicas y sociales que soportan la desigualdad cultural. Ello permite articular las acciones por la justicia social con la necesidad del reconocimiento de la diferencia.

Allí donde la mayoría de la población constituye una cultura subordinada se requieren, más que acciones focalizadas, cambios estructurales que eliminen las causas de la inequidad. Así pues, es necesario complementar las acciones afirmativas con ‘acciones transformativas’, que no sólo ataquen las consecuencias de las relaciones asimétricas entre culturas en el corto plazo sino sobre todo sus causas en el largo plazo (Tubino, 2011). Nancy Fraser (1997) distingue las acciones afirmativas de las ‘acciones transformativas’ de la siguiente manera:

Con soluciones afirmativas a la injusticia 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 (38).

En fin, las acciones positivas se orientan a gestionar las consecuencias de la discriminación, la exclusión o la opresión, mientras que las acciones transformativas tratan de modificar el contexto social y estructural que las origina. Si bien este tipo de transformaciones quedan fuera del alcance de las políticas educativas, formular políticas de educación intercultural requiere cuestionarse por las desigualdades sociales que subyacen a las desigualdades culturales, y esforzarse por articular las acciones por el reconocimiento con acciones a favor de la redistribución.

Corolario

Las políticas de educación intercultural, tal como se han implementado en América Latina, corresponden menos al ideal del interculturalismo latinoamericano, forjado entre otros por los movimientos indígenas y

afrodescendientes, que a políticas de acción afirmativa inspiradas en el multiculturalismo anglosajón y orientadas a ‘minorías culturales’.

Como consecuencia, la educación intercultural ha sido pensada como una educación de tránsito, mientras los individuos de las culturas ‘minoritarias’ o subalternizadas se adaptan a los valores y criterios de la cultura dominante. Las políticas educativas formuladas como acciones afirmativas no tienen como fin mejorar los intercambios entre culturas, se concentran solamente en mitigar la desigualdad y la injusticia resultante de la dominación cultural, por eso sus acciones se focalizan en los grupos culturales minoritarios o subalternizados. Consiguientemente, las personas formadas en este marco tienen dos opciones: conservar los valores y entramados simbólicos de sus culturas, a riesgo de tener dificultades para dialogar con otros grupos culturales, o asimilarse a la cultura dominante. En ambos casos los grupos culturales coexisten, aún con ciertos grados de desigualdad, pero no conviven, puesto que no se construyen las posibilidades para el respeto y el aprendizaje mutuo.

Como acciones afirmativas, las políticas educativas se caracterizan por su carácter temporal, por estar enfocadas exclusivamente a las poblaciones indígenas o afrodescendientes discriminadas, y por su sesgo asimilacionista, entre otras cosas. Como consecuencia, si bien pueden contribuir a la equidad entre las distintas culturas que habitan estos países, no son suficientes para alcanzar los ideales de la interculturalidad: el respeto, la convivencia, el diálogo y el aprendizaje mutuo entre ellas. De seguir la lógica de acción afirmativa que ha guiado la educación intercultural, se llegaría a una situación en la cual cada una de las culturas tendría su propia educación con sus propios criterios, pero ello no garantizaría necesariamente la convivencia entre ellas y, por tanto, el fin de la discriminación, la opresión o la exclusión.

Ahora bien, acción afirmativa y políticas interculturales no son mutuamente excluyentes, por el contrario, las acciones afirmativas pueden contribuir a la equidad entre culturas además de complementar los derechos diferenciados en función del grupo; en algunos casos son las únicas alternativas posibles. Pero desde la perspectiva intercultural la eficacia de la acción afirmativa es ambigua, existen coincidencias entre ambas, pues buscan corregir las inequidades entre grupos culturales desde una perspectiva sustancial, no sólo formal; no obstante, las acciones afirmativas son necesarias pero no suficientes para alcanzar los ideales de la interculturalidad, existen grandes diferencias metodológicas, normativas y prácticas.

Las políticas interculturales no distinguen entre culturas mayoritarias y minoritarias, sino entre culturas dominantes y subalternas; tratan de atacar tanto las consecuencias como las causas de la desigualdad entre culturas articulando la justicia cultural con la justicia social; no sólo apuestan por la coexistencia entre culturas, sino también por el diálogo, el respeto y la convivencia; y son políticas participativas y de largo plazo, que también deben orientarse a los grupos culturales dominantes o erigirse como un enfoque transversal a las políticas educativas para no reproducir los patrones de discriminación y exclusión al focalizarse únicamente en los grupos victimizados. Este es un horizonte normativo, un ‘deber ser’ que deberían perseguir las políticas de educación intercultural si realmente se quiere construir la interculturalidad.

Referencias

- BLASER, M. (2007). ‘Bolivia: los desafíos interpretativos de la coincidencia de una doble crisis hegemónica’. MONASTERIOS, K.; STEFANONI, P. & DO ALTO, H. [ed.] *Reinventando la nación en Bolivia. Movimientos sociales, Estado y poscolonialidad* [11-21]. La Paz: Clacso - Plural.
- CORTEZ, O. (2011). ‘Acciones afirmativas para afrodescendientes: ¿un reconocimiento de justicia o redistribución de recursos?’ SÁNCHEZ J.; AVENDAÑO, V. & CAICEDO, D. [ed.] *Pueblos afrodescendientes y derechos humanos. Del reconocimiento a las acciones afirmativas* [283-315]. Quito: Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos del Ecuador - Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Quito.
- DONOSO, A.; CONTRERAS, R.; CUBILLOS, L. & ARAVENA, L. (2006). ‘Interculturalidad y políticas públicas en Educación’. *Estudios pedagógicos* [(1) 21-31].
- FRASER, N. (1997). *Iustitia interrupta*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- GROS, Ch. (2010). *Nación, identidad y violencia. El desafío latinoamericano*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Buenos Aires: Paidós.
- MOSQUERA, C.; RODRÍGUEZ, M. & LEÓN R. (2009). ‘Las acciones afirmativas como medio de inclusión social. Énfasis conceptuales,

- polémicas frecuentes y experiencias de implementación en algunos países'. MOSQUERA, C. & LEÓN, R. (ed.) *Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal* [69-152]. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- QUIJANO, A. (2000). 'Colonialidad del poder y clasificación social'. *Journal of World-Systems Research* [XI (2) 342-386].
- ROJAS, A. & CASTILLO, E. (2007). 'Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación?'. *Revista Educación y Pedagogía* [(48) 11-24].
- SEGATO, R. (2007). 'Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales'. *Educación en ciudadanía intercultural* [63-89]. Lima: Universidad de la Frontera - Pontificia Universidad Católica del Perú.
- TUBINO, F. (2004). 'Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico'. SAMANIEGO, M. & GARBARINI, C. G. (comps.) *Rostrros y fronteras de la identidad* [151-164]. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- _____ (2005a). 'La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos'. *Cuadernos interculturales* [3 (5) 83-96].
- _____ (2005b). 'Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva'. FULLER, N. [ed.] *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades* [51-76]. Lima: RDCSP.
- _____ (2007a). 'El interculturalismo frente a los desafíos del pluralismo jurídico'. *Caminos para la inclusión en la educación superior* [190-209]. Lima: Fondo editorial Fundación EQUITAS e IEP.
- _____ (2007b). 'Las ambivalencias de las acciones afirmativas'. VVAA, *Educación en ciudadanía intercultural* [91-110]. Lima: Universidad de la Frontera y Pontificia Universidad Católica del Perú.
- _____ (2011). 'El nivel epistémico de los conflictos interculturales'. *Revista electrónica construyendo nuestra interculturalidad* [7 (6-7) 1-14].
- VVAA (2011). *Rutas de la interculturalidad. Estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia*. Quito: UNESCO.
- WALSH, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya-Yala.

- ____ (2011). 'Acción afirmativa en perspectiva afroreparativa'. SÁNCHEZ, J.; AVENDAÑO, V. & CAICEDO, D. [ed.] *Pueblos afrodescendientes y derechos humanos. Del reconocimiento a las acciones afirmativas* [197-242]. Quito: Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos del Ecuador - Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- YÁNEZ COSSÍO, C. (1996). *Educación indígena en Ecuador*. Quito: Instituto de Capacitación Municipal - Ediciones de la Universidad Politécnica Salesiana.