

# Educación emergente, inclusión e interculturalidad crítica

Nájera Castellanos, Antonio de Jesús<sup>1</sup> / [anajera@unich.edu.mx](mailto:anajera@unich.edu.mx)  
Universidad Intercultural de Chiapas

Fecha de recepción 7 de noviembre 2016

Fecha de aceptación 13 de diciembre 2016

## Resumen

El presente artículo presenta un análisis y reflexión de la construcción de la apuesta por una educación emergente, teniendo como eje central la interculturalidad crítica; ya que los tiempos actuales nos convocan a situar la educación desde una posición emergente como estrategia de emancipación educativa no dictada ni regulada por estándares homogéneos. De allí que la educación emergente junto con la interculturalidad se conviertan en una apuesta que transgreda fronteras entre las disciplinas académicas, fronteras geográficas y epistemológicas, que permitan nuevas sinergias de horizontalidad en la construcción del conocimiento como algo liberador, edificante, situado o contextualizado para la vida de los sujetos. Ante ello, si bien hoy en día existe una amplia reflexión sobre el horizonte que plantean los conocimientos de los pueblos, algunas veces llamados: conocimientos tradicionales, otros saberes, saberes locales o saberes tradicionales, no obstante, conviene precisar que nos interesa abordar los conocimientos que se construyen en el proceso educativo desde su dimensión cultural y lo que estos conocimientos implican en el modo de vida de los sujetos.

**Palabras clave:** educación, conocimientos, interculturalidad, emergencias, emancipación.

<sup>1</sup> Doctor en Desarrollo Rural. Profesor de tiempo completo. Universidad Intercultural de Chiapas. Línea de investigación: Epistemologías indígenas y etnografía. Correo electrónico: [anajera@unich.edu.mx](mailto:anajera@unich.edu.mx)

## Abstract

The present article presents an analysis and examination of the construction of an emergent education, having as central axis the critical interculturalism; Nowadays education is seen from an emerging position as a strategy of educational emancipation not dictated nor regulated by homogeneous standards. Therefore, emerging education together with interculturalism has crossed academic, geographic, and epistemological frontiers, that allow new synergies in the construction of knowledge as something liberating, constructing, situated or contextualized for life. Although today there is a broad reexamination of individual's knowledge, sometimes called: traditional knowledge, other knowledge, local knowledge or traditional knowledge. It is important to point out that we are interested in approaching the knowledge that is built in educational process from its cultural dimension and what this imply for human's life.

**Keywords:** education, knowledge, interculturalism, emergencies, emancipation.

## Introducción

Múltiples interrogantes pueden ser planteadas frente al análisis y la comprensión de un modelo que implica el reconocimiento de una diversidad en sus múltiples rostros, y que nos conduce a plantearnos interrogantes que nos interpelen a reconocer un proceso educativo mucho más cercano a la experiencia real de vida. Desde esta corriente de pensamiento, se atraviesan ejes fundamentales, como el de carácter epistemológico, cuya premisa central es la generación de conocimiento desde una perspectiva crítica, mediada por el contexto y los intereses de los sujetos, como lo propone Fals Borda al decir que “es necesario descubrir esa base para entender los vínculos que existen entre el desarrollo del pensamiento científico, el contexto cultural y la estructura de poder de la sociedad” (1980, p.72).

Los resultados muestran que los grupos que menos ven cumplido su derecho a la educación son los siguientes: 1) niños y niñas con alguna discapacidad; 2) quienes residen en ámbitos rurales; 3) la población de origen indígena; 4) los niños que trabajan, y 5) quienes habitan en hogares de bajo nivel de ingreso. Asimismo, se observa una relación más estrecha entre la condición de asistir a la escuela y alguna de las siguientes características: el jefe de familia es analfabeto; tiene baja escolaridad; es hablante de alguna lengua indígena; el hogar es de tipo familiar ampliado y/o el hogar tiene jefatura femenina (UNICEF, 2016, p. 11).

Por ello, conviene precisar que el planteamiento que se expone busca acercarse a ese conocimiento cultural, empírico, práctico y de sentido común cuya posesión cultural ha estado en manos de los sujetos que les ha permitido crear y recrear el sentido de la concepción de su contexto. Así, se busca entonces que la educación desde una concepción emergente<sup>2</sup> permita “fundirse” como un compromiso de vida construido desde los conocimientos vivenciales. Esto nos lleva a plantearnos varias interrogantes a manera de reflexión: ¿Por qué hoy hablamos de una educación inclusiva?, ¿cuál es la apuesta por la interculturalidad? Y más aún, ¿por la educación inclusiva intercultural?, ¿cuáles son las implicaciones de una educación emergente frente al actual modelo civilizatorio en términos educativos? Sin duda alguna,

<sup>2</sup> La concepción de emergencia se abordará con mayor profundidad en los apartados siguientes.

estas interrogantes nos conducen a una apuesta a comprender el sentido de la educación desde la vivencia de los sujetos: la vida misma en su contexto más amplio.

### ***Hacia una educación emergente, inclusiva e intercultural***

Los planteamientos actuales nos conducen a repensar el posicionamiento de la educación en contextos de diversidad cultural, lingüística, de pensamiento y de acción desde los propios sujetos con toda su historia y anhelos. La educación ha de mirar la condición humana, las interrelaciones sociales y culturales; recuperar la posibilidad de utopías, de horizontes aspiracionales, de crear mundos posibles; recuperar el actuar y no sólo como un generador de ideas desde las letras. Hablar de educar implica un espacio conveniente para crear las posibilidades de aprendizajes, de oportunidades para potenciar los proyectos de vida. Educar es una de las posibilidades de generar el cambio, recuperar la vivencia y los sentires o el sentí-pensar de los sujetos, y entrar a participar con las vivencias e intereses; es allí donde se puede crear el encuentro de los mundos posibles.

Por ello, en esta propuesta de una educación que emerja, que trastoque y que incluya, se entrelaza la idea planteada por Boaventura De Sousa (2009) que menciona que frente a un modelo monocultural de saber científico que se enseña y se aprende en la mayoría de los procesos educativos, está la ecología de los saberes que posibilita reconocer y confrontar múltiples experiencias de conocimientos. En otras palabras, nos convoca a plantearnos la necesidad de traer a discusión una educación emergente donde “lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad” (De Sousa, 2006, p. 26-27). De allí que quien posee otras capacidades también construye conocimiento y aprendizajes.

Entonces, desde este pensamiento boaventuriano la educación emergente nos acerca a un futuro concreto que posibilita construir un diálogo de conocimientos y saberes como posición humana que rompa modelos verticales y que posibilite la emergencia de hermenéuticas colectivas, donde la interacción dialógica resignifique las relaciones facilitando la reflexividad y el sentido de los procesos contruidos entre el proceso educativo y los sujetos. Esta propuesta nos conduce a fijar, de acuerdo con Adorno, las “perspectivas en las que el mundo aparezca trastocado, enajenado, mostrando sus grietas y desgarros, menesteroso y deforme en el grado en que aparece bajo la luz mesiánica” (2004, p. 257).

Por esta razón, la educación emergente ha de encaminarse a lo que plantea Freire al decir que la educación “es un encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado” (1976, p. 71). De esta manera, la apuesta de la educación es por la construcción de conocimientos desde los procesos de vínculo entre la educación y los conocimientos culturales de los sujetos. Esto nos llevará a la función de la reflexión-acción y no a una mera abstracción de este proceso, pues la apuesta es el vínculo con el contexto, con la realidad inmediata en la que se desenvuelven las personas.

En este sentido, la educación inclusiva “no sólo supone el derecho de personas con procedencias, bases y capacidades diferentes a entrar y permanecer en las escuelas, sino también una reestructuración y cambios de las organizaciones educativas y del sistema en su conjunto en orden a responder a todos los estudiantes” (Raffo et al., 2009, citado por Escudero y Martínez, 2011, pp. 92-93). Además, supone que “el respeto a ser diferente tiende las bases para eliminar todo tipo de discriminación y barreras del aprendizaje... se requiere de una educación democrática e intercultural que fomente el respeto a la

diversidad, formando personas que la valoren y mediante ello, permita conformar la propia identidad” (Valenciano, 2009, p. 16).

Entonces, si partimos del planteamiento hecho por la UNESCO (1990) en su Declaración Mundial sobre Educación para Todos, que buscaba un consenso mundial y compromiso por garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, niñas, jóvenes y adultos realmente fueran atendidas en todos los países, conviene traer a la discusión que de acuerdo con el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (UNESCO, 2015), se continúan planteando obstáculos para el acceso a la educación por motivos de “pobreza, género, casta, origen étnico y lingüístico, raza, discapacidad, ubicación geográfica y medios de vida” (2015, p. 22).

Por lo tanto, la educación emergente, inclusiva e intercultural ha de convertirse en un espacio posible y de atrevimiento donde se construyan posibilidades desde las emergencias, desde lo cotidiano, desde lo habitual, en donde haya un cruce de saberes en el andar de la vida. De allí que la interculturalidad ha de convertirse en una herramienta sumamente importante en la resignificación de los conocimientos que mantienen los sujetos, pues frente al desprecio cartesiano de los conocimientos que de alguna manera han sido periféricos, hoy en día, la apuesta por la interculturalidad de los conocimientos contextualizados, construidos desde y por los mismo sujetos, desde sus muy distintas formas de ser, adquiere una condición de plenitud. Desde esta perspectiva, los conocimientos han de dejar de ser sojuzgados, discriminados o vituperados, y han de ser más bien la apuesta por renovar y hacer evidente otras formas de construir y transmitir los conocimientos, los modos de vida, así como las relaciones entre sociedades y culturas. Por ello, la interculturalidad “supone diversidad y diferencia, diálogo y contraste, que supone a su vez procesos de apertura, de indefinición e incluso de contradicción” (Fornet, 2006, p. 29). Frente a este panorama, la inclusión en la educación implica una adecuación curricular desde sus múltiples aristas, pues ha de buscarse flexibilizar el currículo, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, los proyectos educativos que tomen en cuenta elementos culturales, lingüísticos y particulares de los educandos.

Desde este punto de vista, la interculturalidad se convierte en principio y meta para re-conocer que las formas de construir el conocimiento en las aulas son múltiples, donde los conocimientos como formas de vida digna en las múltiples contextualidades implican asumirme y asumir al otro como sujetos sentipensantes y no como meros objetos. Se trata de recuperar el significado de lo humano y lo que implica a nivel personal, familiar, comunitario e intercomunitario o inter-cultural, es decir, ya no el culto a un ser humano en abstracto y, por ende, ya no una abstracción en las formas de vida particulares, sino más bien la recuperación y la visualización de la diversidad de situaciones en que se vive y se experimenta la vida.

Por lo tanto, el planteamiento de lo intercultural como eje articular en la construcción de nuevas formas de relacionarnos, se convierte en una apuesta de inclusión de lo “moderno” o global a los contextos de diversidad y de relación con y desde los mismos sujetos. La interculturalidad se puede entender como

*Algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras. (Walsh, 2008, p. 140)*

A lo que es necesario agregar lo que menciona Raul Fornet:

*La interculturalidad, en tanto que proceso contextual-universal de capacitación para una cultura de culturas (y religiones) en relaciones y transformaciones abiertas, no es misión sino dimisión. Quiero decir que es una actitud vivencial que no se proyecta como misión de transmisión al otro de lo propio sino como permanente dimisión de los derechos culturales que tenemos como propios, para que por esta contracción del volumen de lo que somos puedan emerger en nosotros mismos contextos de acogida, espacios libres no ocupados, en los que el encuentro con el otro es ya, de entrada, experiencia de convivencia en su sentido fuerte (2015, p. 6).*

Es decir, la propuesta de construir procesos de aprendizaje de las y los jóvenes vinculados a la realidad de los contextos en donde se desenvuelven y mediados por la interculturalidad, parte de la categoría que propone Touraine al decir que “el sujeto es el deseo del individuo de ser un actor” (2006, p. 66). Se trata de convertirse, por un lado, en un actor que rompa con la fuerza de los mercados o los imperios y, por otro lado, de crear las condiciones necesarias para la construcción de una comunicación de Sujeto a Sujeto. Por tanto, la noción de sujeto es la “condición para que los principios de justicia, solidaridad y corresponsabilidad que permiten la comunicación y la argumentación se transformen en actos” (Touraine, 2006, p. 66).

A partir de estas reflexiones, conviene precisar que la adecuación curricular ha de convertirse en una posibilidad concreta que propicie la puesta en marcha de una educación emergente, inclusiva e intercultural. Debemos partir de que la educación y, en especial, el currículo han de ser reconocidos como elementos culturales que vinculen la educación con la sociedad y, con ello, se vinculen los conocimientos disciplinares y su relación con los conocimientos para la vida. De allí que la adecuación curricular y la apuesta por el currículo de la inclusión nos conduzca a asumir acciones institucionales de largo aliento y no solamente estrategias didácticas que resulten ser ocasionales, pues el tema educativo cada vez más se presenta como una reivindicación política de diversos grupos que plantean una educación contextualizada y en función de las necesidades reales de las y los educandos.

Se requiere elaborar una adecuación curricular desde diversos ámbitos, no sólo en términos de necesidades educativas especiales, sino, más bien, en términos de diversidad cultural y lingüística.

### **A manera de conclusión**

Finalmente, el proceso educativo es un espacio en el que se busca su conquista día con día, porque cobra un valor fundamental en los espacios culturales, sociales y territoriales. Es un aporte al sujeto para potenciar construcciones hacia la conformación de colectividades con sus múltiples espacios y tiempos, de allí que la educación se convierta en la urdimbre social.

Por consiguiente, esta propuesta de educación emergente, nos conduce a que todos los actores participen en colectividad de esta construcción, buscando el sentido que para ellos tiene la educación. Dentro de esta propuesta se busca estar allí con relación al otro y al contexto, como oportunidad de pensar críticamente y a su vez construir sus proyectos de vida, en donde el currículo tenga en cuenta la subjetividad de todos los actores, recuperando lo cotidiano en colectividad. Este repensar la educación en colectividad nos convoca a volver a tejer desde lo cotidiano para discernir nuestro lugar como sujetos autónomos en los tiempos actuales.

De esta manera, para los educandos “traspasar los límites para abrirse a lo inédito supone una

necesidad de realidad que obliga a colocarse como sujetos pensantes por sobre los contenidos acumulados” (Zemelman, 1998, p. 24), mismos que construyan espacios de reflexión para establecer posibilidades de la vida misma desde los procesos educativos.

La interculturalidad crítica, la inclusión y una educación que emerja de las propias necesidades y contextualidades de los sujetos ha de posibilitar pensar un proceso educativo muy otro, que tome en cuenta la flexibilidad curricular en términos de tiempos y contenido educativo. En otras palabras, para el proceso educativo es necesario rebasar los planes rígidos y las dosificaciones uniformes para que los educandos puedan ajustar con libertad la intensidad, condiciones y capacidades individuales o colectivas en los estudios que desarrollan, dentro de los márgenes razonables. Por otra parte, en relación con los contenidos educativos, éstos han de ser variados y contextualizados de acuerdo con la realidad en que la que se vive el proceso educativo y, por lo tanto, se estarán construyendo sujetos que han de saber para la vida y no para el momento disciplinar.

Por ello, esta apuesta, que se ha descrito a lo largo del presente texto, ha de tomar en cuenta por lo menos cuatro dimensiones:

- \* Académica.
- \* Pedagógica.
- \* De contenido curricular.
- \* Administrativa.

Donde cada una de estas dimensiones permitan su articulación para redimensionar una educación holística en donde estén implicados diversos actores educativos en los espacios y tiempos diferenciados y contextualizados.

---

## Referencias bibliográficas

---

- ☞ Adorno, T. (2004). *Mínima moralía. Reflexiones desde la vida dañada. Obra completa*. Madrid: Akal.
- ☞ De Sousa Santos, Boaventura (2006). Capítulo I.- La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En Publicación: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO.
- ☞ De Sousa Santos, B. (2009). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: TRILCE/ Extensión Universidad de la República.
- ☞ Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55.
- ☞ Fals Borda, O. (1980). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En Salazar, M. C. (Ed.), (1992). *La investigación-acción-participativa. Inicios y desarrollo. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Universidad Nacional de Colombia*. Madrid: Editorial Popular.

- ☞ Fonet, R. (2006). Interculturalidad o barbarie: II tesis provisionales para el mejoramiento de las teorías y prácticas de la interculturalidad como alternativa de otra humanidad. *Revista Comunicación*, 4.
- ☞ Fonet, R. (2015). De la inculturación a la interculturalidad. Recursos de formación permanente. Misioneros del Verbo Divino. Argentina.
- ☞ Freire, P. (1976). *Pedagogía del Oprimido*. México: Editorial Siglo XXI
- ☞ Touraine, Alan (2006). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México. Fondo de Cultura Económica.
- ☞ UNESCO (1990). Declaración mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia.
- ☞ UNESCO (2015). Informe de Seguimiento de la ETP en el Mundo. *La Educación para Todos, 2000-2015: Logros y Desafíos*.
- ☞ Valenciano, Grettel (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En Sartón, M. P. y Venegas, M. E. (coord.). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca, España: Publicaciones del Inicio-Colección Investigación.
- ☞ Zemelman, Hugo (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. México: Anthropos-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (UNAM).
- ☞ Walsh, Catherine (2008). *Interculturalidad, Plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*. Bogotá, Colombia. Tabula Rasa, No. 9, Julio-Diciembre.