



Vol. 1

CUADERNOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Los Rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del Siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque

Centro de Estudios
Latinoamericanos de
Educación Inclusiva

CELEI
Chile



Aldo Ocampo González (Coord.)

Capítulo 4

EDUCACIÓN Y EMPODERAMIENTO DE GRUPOS VULNERABLES

*Cecilia Navia Antezana**

Resumen: se presenta un análisis sobre las posibilidades de agencia de grupos vulnerables, en particular indígenas, en el marco de un contexto discursivo en el que la diversidad, multiculturalidad e interculturalidad adquieren cada vez más relevancia. La presencia de estos conceptos configuran formas de relación y de poder entre diversas culturas, visiones de mundo y de vida que tienen lugar en espacios locales y globales. Como campo de luchas, se enfrentan visiones coloniales que se actualizan, o nuevas formas de colonización, que intentan imponerse sobre los grupos indígenas generalmente desde una perspectiva eurocéntrica. En el campo educativo se han impulsado propuestas desde afuera y adentro, interculturales e intraculturales, en las que los sujetos individuales y/o colectivos van tomando posiciones éticas y construyendo o recuperando su capacidad de agencia.

Palabras clave: *interculturalidad, diversidad, grupos vulnerables, empoderamiento*

EDUCATION AND EMPOWERMENT OF VULNERABLE GROUPS

Abstract: we present an analysis about the possibilities of agency regarding vulnerable groups, particularly indigenous groups. We take into account the discursive context in which concepts such as diversity, multiculturalism and cross-culturally are taking more and more relevance, in ways of relationship and power between different cultures, world and life visions, in local and global spaces. As a fight domain, there are constraints between actualized colonial visions, or new ways of colonizing, which tried to impose a Eurocentric position to the indigenous groups. In the educative domain, programs sustained in these concepts have been developed since cross-cultural or intra-cultural positions. In these process subjects or collective groups are constructing ethical positions and constructing or recovering their agency capacity.

Keywords: *cross-cultural, diversity, vulnerable groups, empowerment*

*Académica de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, México. Depto. de Diversidad e Interculturalidad. Doctora en Ciencias de la Educación. E-mail: ceeci@yahoo.com

1.-INTRODUCCIÓN

En este capítulo se analiza la emergencia del discurso de la diversidad frente a procesos educativos de grupos en condición de vulnerabilidad y de exclusión. Se discute cómo ante los planteamientos de la pérdida de las grandes narrativas propuestas por la modernidad, van ocupando un lugar importante en el discurso educativo y de políticas públicas conceptos como diversidad, multiculturalidad e interculturalidad. Con estos conceptos se ha intentado comprender o nombrar nuevos fenómenos y demandas provenientes de diversos sectores, en un mundo cada vez más fragmentado, enfrentado a la fragilidad de sus instituciones, incluida la del Estado. Por un lado, se hacen presentes en demandas y derechos particulares de minorías, grupos sociales, grupos étnicos, entre otros, y por el otro, en una dimensión más vertical, se recuperan estos conceptos como orientaciones, políticas e incluso imposiciones. La particularidad de las demandas, y también de las imposiciones, van delimitando exigencias dirigidas por un lado, hacia el sujeto, al que se comprende como un ente particular, autónomo, capaz de autorregularse, y en cierta forma, estas exigencias lo obligan a colocarse en una posición cada vez más alejada del mundo social. Esto mismo podemos extrapolarlo a exigencias planteadas a colectividades particulares.

Uno de los argumentos por los que se reclama el respeto a la diversidad y a la multiculturalidad reside en el supuesto de que existen derechos y valores particulares de grupos de personas que viven o forman parte de una comunidad, que se contraponen o entran en tensión con los derechos y valores de comunidades más amplias, tanto a nivel nacional como global. Con ello se pone en juego la construcción de una ética particular de los sujetos, en tanto reivindican sus derechos y valores particulares, respecto a una ética general basada en principios universales.

De manera más puntual se presenta un análisis crítico sobre el empoderamiento de grupos indígenas que se encuentran en condición de vulnerabilidad articulados al discurso de la multiculturalidad. Se reconoce que en el actual contexto de la globalización se configuran formas de relación entre diversas culturas, visiones de mundo y de vida, en el marco de relaciones de poder, que se expresan como nuevas formas coloniales o como la actualización de viejas formas coloniales. De ahí que se analiza la emergencia de conceptos como la diversidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad, desde posicionamientos que los actores de las comunidades y movimientos sociales, por un lado, y los impulsores de las políticas públicas por el otro, reivindican, contestan, imponen. Se configuran por tanto nuevos espacios en los que los creencias, valores y actitudes propios, tradicionales, locales, se articulan y se confrontan con aquellos que se expresan generalmente con una perspectiva eurocéntrica.

2.-ETICIDAD, MORALIDAD Y CULTURA

Partimos del supuesto de que las personas actúan a partir de un sistema de representaciones culturales que orientan sus formas de ver el mundo, de verse a sí mismos y la relación con los otros. En ellas, se configuran creencias, valores y actitudes, ligados a la eticidad de los sujetos. Se comprende por eticidad *“aquello que en una comunidad es estimado como bueno o valioso, y por ende digno de alcanzarse”* (Yurén, 2008: 23), y por lo tanto nos remite a

las finalidades, que orientan el actuar de las personas de tal o cual manera. Al nacer en una comunidad, en la que están presentes estas creencias, valores y actitudes, a través de su experiencia y su trayectoria, las personas se adhieren a ellas, conformando de este modo su *ethos*.

En relación a la eticidad, el sujeto va determinando su moralidad, que se construye de forma individual, pues es la manera en que cada sujeto conforma sus acciones y principios a normas y principios con pretensiones de universalidad. La moralidad de un sujeto tiene que ver con lo que considera el “*deber*”, o con los criterios que le permiten distinguir el “*no deber*”. De este modo la moralidad es la concreción y particularidad de una forma de vida y de un pueblo, y que rige las actuaciones de los sujetos (Yurén, 2008).

En la puesta en práctica de la finalidad ética, desde una ética aplicada, se pueden presentar dilemas morales y dilemas prácticos, siendo los morales “*circunstancias en las cuales las obligaciones morales demandan...que una persona adopte una de dos (o más) acciones alternativas; aun cuando la persona no puede realizar todas las alternativas requeridas*” (Beauchamp, citado en Hirsch, 2011:50). Los dilemas prácticos se refieren a “*los conflictos entre los requerimientos morales y los del propio interés... Si las razones morales compiten con las razones no morales, surgen preguntas acerca de su prioridad*” (Hirsch, 2011: 51). Esto es, reconocer que la actuación de los sujetos se basa estrictamente en principios morales, pues pueden ocurrir conflictos para su aplicación. Ricoeur (en Yurén, 2008), considera que para resolver estos conflictos, es importante recurrir a la *phronesis*, sabiduría práctica, pues con ello se puede reconocer lo particular y lo diferente y de este modo, se toma en cuenta el mundo de vida de los sujetos concretos y se orienta al logro de la equidad.

En el vínculo entre la eticidad, la moralidad y la comunidad, se ponen en relación las formas identitarias de las personas, que se adhieren a las creencias de su cultura y van configurando su relación consigo mismas y con los otros. La configuración puede articularse en torno a asumir los elementos que se le imponen, identidad atribuida, o a partir de recuperar elementos, que le permiten actuar en relación con la voluntad de libertad del sujeto, que implica recuperar la configuración de una identidad construida por sí mismo, identidad reivindicada (Dubar, 2002). Esta última está ligada a la autoformación del sujeto, considerada como:

[...] el proceso por el cual el sujeto se hace cargo de la dirección de su propia formación, en la cual interviene una intencionalidad en su formación que compromete a todo el ser, reorientando su vida y por tanto su existencia. Este proceso es efectuado por sí, para sí, pero a su vez, la persona en formación establece interacciones con otros y con el mundo en el cual él se construye pero que a su vez él construye (Navia, 2006: 60).

Con ello se recupera la importancia de la autonomía de los sujetos, pero siempre en relación a los otros, y con su contexto, pues a partir de ello, es que se pueden concretar los ámbitos del cuidado de sí, del cuidado del otro, de la convivencia social y de la ciudadanía. Las personas se forman, adquieren identidad, moralidad y conocimientos en el marco de la vida en un colectivo social, que nos ofrece un sistema de representaciones sobre la vida que nos da certeza y tranquilidad para vivir en ella.

3.-INCERTIDUMBRE Y PODER EN LAS SOCIEDADES

En el contexto de la globalización, nuestras certezas, fundadas en la vida en comunidad, han empezado resquebrajarse. Entramos entonces a período en el que se nos plantea la existencia de la “*certeza incierta*”, pues la incertidumbre marca el contexto en el que los seres humanos nos hemos visto cada vez más obligados a vivir.

[...] Hoy en día podemos albergar dos certezas: que hay pocas esperanzas de que los sufrimientos que nos produce la incertidumbre actual sean aliviados y que solo nos aguarda más incertidumbre (Bauman, 2001:33).

La incertidumbre no se vive como un fenómeno nuevo en la humanidad, pues es constitutiva de su historia y cultura. Según Bajtin (en Bauman, 2001), desde sus inicios la humanidad se ha visto afectada por fenómenos naturales amenazantes: terremotos, explosiones volcánicas, inundaciones, etc. Ante estas amenazas, los seres humanos han experimentado un *miedo primal*. A este miedo le ha seguido un *miedo oficial* que, domesticando el miedo primal, cósmico, ha fabricado como prototipo un poder mundano y terrenal. Este desplazamiento a un miedo construido, ofrecía certidumbre a los sujetos, pero a la vez planteó un imperativo de obediencia a mandamientos, es decir la sujeción a un poder terrenal, ya no cósmico, que involucra la violencia, la negación, la falsedad, la alarma y el miedo, constituyendo con ello una dimensión política al miedo.

La esencia del miedo político no es tanto la preocupación por algo inminente sino, en su configuración como réplica del miedo cósmico, la sensación de absoluta vulnerabilidad frente a lo otro, cuyo efecto, cuidadosamente elaborado, es una vulnerabilidad fabricada. De este modo, cuando nos referimos a grupos en condición de vulnerabilidad, podemos decir que dicha condición se ha construido, por medio de una relación de poder, que se manifiesta en la exclusión, en la marginalidad, en la pobreza, y también en el ejercicio político de la imposición de formas de subordinación.

Bauman (2001) nos va mostrando cómo se han ido configurando estas relaciones de poder a partir de métodos sutiles, que no siempre se pueden percibir y de los cuales no es fácil sustraerse. Desde el Renacimiento temprano aparece un elemento clave para la modernidad: la risa, confinada en un principio al carnaval, como expresión de una batalla contra el miedo oficial. Esto condujo a la fundación de otro mundo alternativo, “*el mundo de la persona en relación humana*”, contraponiéndose al mundo serio y oficial, a la aburrida cotidianeidad del formalismo oficial y logrando liberar el miedo, al acercar el mundo a las personas. De ahí que la Modernidad, es concebida como una formación endémica transgresora, al romper líneas fronterizas, sin embargo, en ella se reconstituye la relación con el miedo:

[...] aquello que era privativo del carnaval, con sus ámbitos y fechas determinadas, se derrama a lo largo de todo el espectro espacio-temporal de la vida. Pero lo mismo le ocurre al miedo: ya no hay para él cotos vedados (Bauman, 2011: 70).

El miedo dejó de ser un instrumento para someter la risa, como una imposición abierta y evidente, sino que encontró en ella su refugio más seguro para diseminarse

ampliamente en la vida individual. Ahora se presenta, en el proceso de imposición de la autonomía y de la responsabilidad sobre los individuos, como inseguridad, incertidumbre y desprotección. Así se le dio al individuo la libertad de crear sus propios miedos, así como de nombrarlos y enfrentarlos a su modo (Bauman, 2001).

4.-INVERSIONES DEL ÁGORA: DE LO PRIVADO A LO PÚBLICO

La reconfiguración de las formas de participación del mundo privado y público en las decisiones fundamentales que afectan la vida de las personas marca la agenda social, política y educativa para atender los problemas educativos en los grupos en condición de vulnerabilidad.

Ante el debilitamiento de la importancia de las decisiones fundamentales de la vida social y democrática en los espacios públicos, como en la estructuras del estado destinados para tales discusiones, se requiere la emergencia o fortalecimiento de canales de expresión y de reconocimiento de sus problemáticas. A su vez es necesario dar visibilidad a las problemáticas que enfrentan los grupos en condición de vulnerabilidad, en particular de los grupos étnicos, que parte, en primer lugar del reconocimiento de su existencia. En América Latina, amplios sectores de la población que han sido marcados como diásporas, separados, excluidos de los beneficios del estado. Es importante distinguir las fronteras entre los problemas que afectan a la población en general, respecto de los que afectan a estos grupos, que cada vez más son puestos en condición de mayor vulnerabilidad, en tanto desaparecen de las agendas de política, incluida la política educativa, al considerar sus padecimientos, como “*daños colaterales*” del desarrollo (Bauman, 2011).

Esto se manifiesta en el debilitamiento de espacios que contribuyan a la toma de decisiones colectivas, a la emergencia de un Estado que va disminuyendo sus responsabilidades para garantizar el bienestar de sus ciudadanos. El estado protector y benefactor, que garantizaba, la seguridad y el bien estar para todos, parece ahora, excluir cada vez más de este beneficio a una parte de la población, ampliando o empeorando su condición de vulnerabilidad.

En la época de los griegos se contaba con el ágora, como un espacio que,

[...] desempeñaba un papel crucial en el mantenimiento de una polis verdaderamente autónoma basada en la verdadera autonomía de sus miembros. Sin ella, ni la polis ni sus miembros, podían conseguir, y menos conservar, la libertad de decidir el significado del bien común y de lo que debía hacerse para lograrlo” (Bauman, 2001: 96).

La nueva reconfiguración de formas de organización, caracterizada por un desencanto de las promesas de la modernidad, y en muchos casos por la crítica severa de intelectuales a la modernidad y a la democracia (Bauman, 2001, Dubet, 2006), ha generado una pérdida de la agencia. Se ha producido un desequilibrio en la relación entre lo público y lo privado y una inversión en su relación. Esto es, si antes, en el ágora, invadido por lo público, representado por el Estado, lo “*público*” era el sujeto actuante, y lo “*privado*” era el objeto de su acción” (Bauman, 2001:106), ahora, es lo privado lo que ocupa el mayor espacio en el ágora.

Sin embargo, al ser lo privado lo que ocupa o invade el ágora, lo hace de forma desordenada, no unificada, generando la retirada de los actores que intervenían en el espacio público.

La relación entre el poder y la política se ha roto, en el sentido de que se han debilitado las instituciones políticas, a las que se da cada vez menor credibilidad, con la consecuente pérdida de certeza de los agentes políticos, e interviniendo, como actores centrales en el ejercicio del poder, aquellos relacionados con el campo económico, no con el político. Es en ese marco que podemos hablar de un debilitamiento de las instituciones (Dubet, 2006) y de la ausencia de agencias colectivas, prevaleciendo las económicas, pero con agentes invisibles.

Al perder visibilidad las principales fuentes decisorias que impactan la vida de las personas, el ejercicio de demanda de las principales necesidades sociales, propias del espacio de lo político de acción de los agentes de los sectores sociales, no encuentra fácilmente espacios para su expresión, o negociación, o exigencia de tales necesidades. Me refiero, para el caso de los grupos vulnerables, a las necesidades de existencia, o radicales, retomando a Heller (1988: 73), definidas como *“aquellas necesidades que no se pueden satisfacer en una sociedad basada en relaciones de subordinación y de dominio, o cuya satisfacción no puede ser generalizada”* en sociedades basadas en relaciones de explotación.

Ubicados en un contexto dominado por las leyes del mercado orientado a la mayor ganancia, sin importar los efectos que ello genera en el bienestar de la sociedad, y particular de los más pobres y de personas en condición de vulnerabilidad, es importante replantear nuevas formas de participación social, de reconstitución de los tejidos sociales rotos frente a la tendencia a la des-socialización y sobretodo de garantizar la equidad en los grupos humanos a partir de la restitución de la importancia del espacio público como el espacio para la agencia de todos los miembros de la sociedad, más aun de los grupos vulnerables.

5.-EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN EN GRUPOS EN CONDICIÓN DE VULNERABILIDAD

Intentaré aportar algunos elementos que permitan comprender la situación de los grupos en condición de vulnerabilidad y su relación con procesos educativos y de intervención retomando algunos casos en México. La atención pública a los niños en condición de vulnerabilidad, señala Schmelkes (2012: 181), es dispersa y parece no haberse responsabilizado por atender el problema de la equidad, centrándose mayormente en programas compensatorios o en una *“política con una visión de déficit a partir de la cual se identifica lo que les falta a las escuelas pobres para parecerse a las escuelas que no son tan pobres”*.

La condición de vulnerabilidad está ligada a factores culturales y económicos, a los que generalmente van ligados. Schmelkes (2012) señala que hay una correlación sinérgica perversa entre pobreza de oferta y pobreza de demanda. Ésta se explica porque existen condiciones en la población, ligadas a bajos ingresos familiares, distancia de su cultura respecto a la cultura de la escuela, de salud, entre otras, que hacen que estas poblaciones no demanden una atención de calidad. A la vez, algo similar ocurre desde la oferta de la política educativa que tiende a reproducir este tipo de demanda.

Nos encontramos entonces frente a un condicionamiento cultural que tiene que ver con las representaciones sobre el aprendizaje y la escuela que tienen las familias y las poblaciones, que tienden a esperar poco de la educación formal y de las ofertas que las instituciones les ofrecen en términos educativos. En ese sentido Yurén (2008) señala, en el caso de un estudio con grupos vulnerables en Morelos, que las “expectativas, representaciones y valoraciones de los padres, y especialmente de las madres, en relación con la educación escolar de sus hijos(as) influye en el rendimiento y desempeño de estos(as) y condiciona en algunos casos su rendimiento y desempeño escolar.

Para favorecer un clima familiar favorable a la calidad educativa y la disposición de los hijos a aprender, es preciso crear programas dirigidos a padres y madres de familia en los que estos sean tratados en calidad de sujetos, que contribuya a su formación, y por tanto a la de sus hijos. Esto en contraposición a programas en los que “*se trata a los padres como menores de edad, como sucedáneos de la escuela o como incapaces de ejercer una acción educativa*” (Yurén, 2008: 123). Para ello, es preciso empoderar a los padres de familias, para que puedan valorar no solo el proceso formativo de sus hijos, sino también, su propio proceso formativo.

En el caso de la educación indígena, ocurre algo similar. A pesar de que se ha reconocido a nivel Constitucional al país como Pluricultural, y que se han definido políticas estatales para impulsarla, la tendencia a nivel educativo continua orientándose a la homogeneidad, prevaleciendo a su vez una desatención de la equidad. Esto se expresa en el hecho de que en las escuelas indígenas la lengua indígena no se atiende regularmente ni su cultura es tomada en cuenta a nivel curricular; muchos de los profesores que atienden en el área indígena no poseen una capacitación adecuada, y en muchos casos los profesores no hablan o no son competentes en la lengua que hablan sus estudiantes. Por otro lado, las condiciones de infraestructura y recursos con los que cuentan las escuelas son deficientes. Los bajos resultados educativos en esta población muestran este amplio nivel de desigualdad.

Destacamos otros programas que han atendido a estudiantes hablantes de lengua indígena. Uno de ellos, el caso del Bachillerato General Mazateco en la Sierra Madre Oriental Oaxaqueña, ha impulsado una propuesta intercultural desde un enfoque que recupera la comunalidad y las prácticas autonómicas de la comunidad Mazateca Villa de Flores. Ricco y Rebolledo (2010: 33), tomando como un actor central para la creación y desarrollo de este proyecto a las autoridades comunitarias y por solicitud de ellas a través de la Asamblea Comunitaria, contribuyeron al desarrollo de este proyecto tomando como referente la autonomía en educación y como eje:

[...] la recomposición de la vida comunal, la reapropiación de los valores tradicionales indígenas y la integración de los avances científicos y tecnológicos al desarrollo comunitario, como vías alternativas de autonomía indígena, bajo la premisa de fortalecer los conocimientos locales indígenas y de la integración de modo estratégico al contexto global” (p. 104).

Un problema al que se enfrentó este proyecto fue que “*en lugar de la que la educación formal impartida por el Estado haya fomentado un sentimiento de cuerpo, de solidaridad comunitaria, la escuela y sus actores se han constituido en un espacio de contradicción y conflicto*” (p. 29).

Recuperamos otra experiencia que se ha impulsado desde el campo universitario, el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) en México. Dietz y Mateos (2010) analizan el proceso de institucionalizar la “interculturalidad” en este proyecto universitario y sobre las problemáticas de índole metodológico, conceptual y de intervención del proyecto. Desde una “antropología activista” con una “etnografía doblemente reflexiva”, los autores señalan que del proceso de interculturalización educativa han surgido opciones metodológicas que contribuyen a retroalimentar, rejuvenecer y descolonizar la clásica etnografía antropológica. Los autores critican la “migración” de conceptos antropológicos, tales como cultura, etnicidad, diversidad e interculturalidad, tanto a las ciencias sociales como a las políticas públicas. Reconocen una tendencia a reificar y esencializar estos conceptos al grado de que se vuelven abiertamente contraproducentes tanto para el análisis académico como para el acompañamiento de procesos de transformación social o educativa.

Los autores destacan la articulación de saberes formales e informales, generados en contextos tanto urbanos como rurales presentes en las prácticas de docentes, investigadores y de vinculación de la UVI, con las de actores identificados como mestizos e indígenas, y destacan como se van enlazando e “hibridizando” mutuamente los saberes académicos, organizacionales y comunitarios. Destacan a su vez la inmersión de los estudiantes en actividades de vinculación comunitaria, de gestión de proyectos y de investigación-acción, aun mientras cursan su licenciatura.

Otra experiencia que considero relevante mencionar es la investigación desarrollada en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos “Familias aprendiendo; una estrategia para la mejora de los aprendizajes de niños y niñas migrantes, enfatizando las dimensiones del aprender a aprender, aprender de y con los otros, aprender a convivir y aprender a ser” (Yurén, 2008), desarrollada con jornales agrícolas migrantes. En talleres de educación no formal las madres participantes lograron aprender a lo largo de la vida y aprender de y con sus hijos; fueron construyendo un ámbito de eticidad y socialidad y reapropiarse de dignidad mediante el reconocimiento intersubjetivo. Es decir, con ello lograron revalorar su dignidad y con ello a autorizar a plantearse proyectos y llevarlos a cabo. Sin embargo los condicionantes a los que están sometidas las familias de los jornales, hacen muy compleja la intervención con esta población.

Una problemática a la que se enfrentaron en este proyecto fueron las representaciones sobre el aprendizaje y la escuela que tienen las familias y las poblaciones, que tienden a esperar poco de la educación formal y de las ofertas que las instituciones ofrecen a sus estudiantes en términos educativos. A su vez, existen formas de negación de los saberes y conocimientos propios, producto de la introyección de las formas de deslegitimación que desde la cultura dominante se han generado en torno a ellos.

En el campo universitario retomamos un programa que planteaba el reconocimiento de la alteridad, asumiendo como propósitos legitimadores la producción de saberes plurales y la aceptación institucional de la diversidad. Es el caso del programa *Pathways for Higher Education* financiado por la Fundación Ford, que ha implementado, en América Latina y otros países, programas de apoyo para estudiantes indígenas para el desarrollo de estudios universitarios. Analizando los resultados del mismo se encontró que los alcances de este programa, están condicionados por diversos factores, tales como la representación que se tiene de los estudiantes, al ser identificados como

[...] handicaps de tipo económico, social y cultural. Éstos determinaron su ubicación en los márgenes de las sociedades nacionales e influyeron negativamente en sus probabilidades de logro escolar, por la distancia que impera entre su cultura de origen y la académica (Didou y Remedi, 2009: 317).

Estos estudiantes universitarios fueron caracterizados como “*discriminados y sufrientes*”, tanto dentro como fuera de las instituciones, y fueron valorados de este modo por la situación de precariedad con la que ingresaban a las instituciones universitarias, que afectaba sus rendimientos, así como por los prejuicios existentes en torno a ellos. En el caso de esta intervención, se encontró que fueron muy pocos los que lograron colocarse en una posición de alteridad frente a la cultura académica, siendo necesario la creación de dispositivos de interlocución *ad hoc* entre actores y estudiantes, reconociendo la importancia de otorgar autonomía, a la vez que negociar pactos y obligaciones mutuas, entre alumnos y actores institucionales.

Vemos entonces como una dificultad fundamental, en las iniciativas de intervención para grupos en condiciones de vulnerabilidad, los espacios que favorezcan la autonomía de las colectividades y su empoderamiento.

Las formas de exclusión que prevalecen para el acceso a la educación de los grupos en condiciones de vulnerabilidad, tal como ocurre con los grupos indígenas y migrantes, responden a lo que diversos autores han nombrado como nuevas formas de colonización, en el impulso de políticas orientadas a reconocer o integrar su condición cultural.

La inserción de esta crítica a nuevas manifestaciones coloniales tiene que ver con el surgimiento y puesta en práctica de políticas públicas y reformas constitucionales, que han integrado a la diversidad cultural tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito transnacional (Walsh, 2009). Diversos autores coinciden en que la integración de la diversidad cultural en las políticas sociales, educativas, económicas, tiene que ver en parte por la emergencia de movimientos sociales y sus demandas por reconocimientos y derechos de sus culturas y formas de vida, en una dinámica que permite integrar las demandas y a los miembros de las comunidades en los diseños globales del poder, capital y mercado.

Sin embargo, señala Walsh (2009:66) “*permanece una trabazón histórica entre la idea de “raza” como instrumento de clasificación y control social, y el desarrollo del capitalismo mundial (moderno, colonial y eurocentrado) que se formó como parte constitutiva de la formación histórica de América*”. De ahí que la integración de la diversidad a nivel de las políticas de Estado y de políticas internacionales se ha legitimado en función de un modelo único de relaciones sociales y económicas:

[...] La diversidad geográfica, histórica, cultural y lingüística de lo que hoy es América Latina siempre fue reconocida y admitida por el poder colonial. Más aún el mundo nuevo aparecía como deslumbrante y lleno de posibilidades infinitas de extracción de recursos naturales y de la fuerza de trabajo indígena. El punto esencial no era por tanto la admisión de la diversidad sino la utilización de esa diversidad en función de un modelo único de relaciones sociales y económicas (Moya, 2009, p. 22).

Esto ha contribuido a la configuración de una perspectiva hegemónica que ha invadido también las esferas del conocimiento, a lo que se ha llamado “*colonialidad del saber*” (Walsh, 2009), que ha justificado “*formas de expoliación de la naturaleza, de biopiratería y saqueo y privatización de saberes y recursos, y que se sostienen sobre formas de subordinación, exclusión, asimetrías y diferencias de poder*” (Argueta, 2011).

Retomando a Žižek, Walsh (2009: 30) plantea que en la reconfiguración del mundo globalizado, “*el capitalismo global opera actualmente bajo una lógica multicultural que incorpora la diferencia mientras que la neutraliza y la vacía de su significado efectivo*”, donde el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación. Así se han puesto en cuestión las políticas que enarbolan la diversidad cultural, la multiculturalidad y la interculturalidad, cuando estas operan bajo la lógica funcional, de prolongación de la colonialidad, y por tanto, como formas de re-colonización.

En ellas, las reformas educativas y constitucionales, lejos de contribuir a la equidad e igualdad de los grupos en condiciones de vulnerabilidad, contribuyen a la administración del conflicto étnico y a la integración de estos grupos a las lógicas del mercado y de concepciones de mundo occidentales, en lo que varios autores llaman “*interculturalidad funcional*” (Tubino, en Prada y López, 2009: 441) que no parecen orientadas a la “*creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social*” (Walsh, 2009: 30).

Para comprender esta visión de la interculturalidad funcional, que de forma implícita niega las posibilidades de la diversidad, retomamos a Žižek (1997). El autor analiza la articulación de las formas culturales particulares que se reivindican con la noción de diversidad, señalando que lo universal surge de una escisión constitutiva que consistió en la negación de la identidad particular, pero que a la vez, esta identidad es transformada y es colocada como símbolo de identidad y completud. En ese proceso, lo universal se nutre de lo que niega, que son justamente los contenidos particulares que le dan su existencia concreta, funcionando como su sustituto.

Esto ocurre, señala el autor, como resultado de una batalla política por la hegemonía ideológica, en la cual se incorporan rasgos, apropiándose de elementos culturales, con el fin de que la mayoría pueda “reconocer sus auténticos anhelos” en un marco identitario más amplio. De este modo lo universal se apropia a la vez de un contenido particular auténtico, pero en el proceso de traducción, lo transforma, produciendo una distorsión. Los deseos, anhelos auténticos de los pueblos, que giran en torno a la solidaridad comunitaria y social, al bien común, son objeto de manipulación. Visto de esta manera, estas formas culturales, articuladas al bien común, al ser incorporadas y transformadas, se hacen compatibles con las relaciones existentes de dominación. Así, la lucha por la hegemonía ideológica y política se convierte en una lucha por la apropiación de términos.

Al referirse a la emergencia de un nuevo racismo y sexismo, se plantea la existencia de una estrategia que los hace impronunciables, y su eficacia depende de la autocensura de aquello que se plantea como impronunciable. En vista de que el poder es siempre ya su propia transgresión, contiene en sí mismo, desde una escisión original, su otro, la resistencia, o el contrapoder, necesario para reproducirse. Como gesto de autocensura, debe permanecer invisible.

No hay cabida, en el capitalismo normal, señala Žižek (1997), para un entusiasmo ético político. Se refiere a que hemos pasado, señala el autor, a:

[...] Un universo postideológico pragmático maduro, de administración racional y consensos negociados, a un universo libre de impulsos utópicos en el que la administración desapasionada de los asuntos sociales va de la mano de un hedonismo estetizante (el pluralismo de las “formas de vida”), en ese preciso momento lo político fórluido está celebrando su retorno triunfal en la forma más arcaica: bajo la forma del odio racista, puro, incólume hacia el Otro, lo cual hace que la actitud tolerante racional sea absolutamente impotente.

Prevalece entonces, para Žižek (1997), un “*racismo posmoderno contemporáneo*”, como síntoma del capitalismo tardío multiculturalista, en tanto se acepta la tolerancia al Otro, que es folcklorizado, y con ello, privado de su sustancia. Esto ocurre en lo que el autor nombra la tensión entre la “*posmoderna universalidad concreta*” post-Estado-Nación y la universalidad concreta del Estado-Nación. Es en este marco que surge el multiculturalismo, que se presenta como respetuoso de las culturas locales, aunque parte de una posición de “*racismo negada, invertida, autorreferencial, un ‘racismo con distancia’*”. En esta posición “*el respeto multiculturalista por la especificidad del otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad*”. Bajo el discurso multiculturalista, como la forma ideal de la ideología del capitalismo global, señala el autor, se esconde una tendencia a la homogeneización, sin precedentes, y una amenaza del espacio público. La colonización, prevalece entonces como una amenaza, pero en términos de autocolonización:

[...] la paradoja de la colonización en la cual sólo hay colonias, no países colonizadores: el poder colonizador no proviene más del Estado-Nación, sino que surge directamente de las empresas globales. A la larga, no sólo terminaremos usando la ropa de una República Bananera, sino que viviremos en repúblicas bananeras (Žižek, 1997).

6.-NUEVAS PEDAGOGÍAS DE LA DESCOLONIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE LA AGENCIA

Para responder a estas políticas, se plantea como alternativa a la interculturalidad funcional, una interculturalidad crítica, que reconoce las asimetrías sociales y culturales así como las tensiones que emergen de ellas, y de los diálogos interculturales. Se propone para ello formular pedagogías descolonizadoras, que retomando a Fanon, consideren “desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y la deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres” (Walsh, 2009: 47). Se trata de pensar la enseñanza desde una posición decolonial, en la que en el proceso de enseñanza, se construya una posición desde el otro.

[...] Vista así, la inter-culturalidad supone ahora también no sólo reivindicar el derecho a la diferencia, apertura frente a las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas y a concebir a los indígenas como objeto de derecho, sino además un nuevo lugar para lo indígena en la sociedad “nacional”,

participación política activa en la identificación y resolución de los problemas que atañen a todo el país, y, por ende, ingreso con nombre y mérito propio a la comunidad política como sujetos de derecho; en suma, la forja de nuevos modos de relacionamiento social entre diferentes y, por ende, mayor democracia y un nuevo sentido ciudadano (López, 2009:179).

López (2009) conduce la discusión hacia un problema de justicia socioeconómica y reparación histórica. En el plano educativo, se trata de plantear una intervención educativa, que no parta de la consideración de que si la sociedad es multicultural sucede lo mismo con la educación:

[...] Se trata más bien de mirar críticamente esa diversidad para decidir, de un lado, cómo responder a ella y, de otro, cómo preparar a todos los educandos para que se desempeñen y vivan en una sociedad múltiple, compleja y diversa, además de empoderar a los subalternos para que asuman el ejercicio y la reivindicación de sus derechos (López, 2009:185).

Sí como lo señala Bauman (2003), la globalización ha conducido a nuevas formas societales en las que se han privilegiado las actuaciones individuales, promoviendo la des-socialización, han surgido nuevas demandas y formas de participación en la vida pública y en las decisiones del interés común. Entre estas nuevas voces y formas de actuar, se puede ver la emergencia de la movilización de grupos excluidos, indígenas, afroamericanos, los “sin tierra”, entre otros, en el contexto latinoamericano, que demandan y ponen en acción nuevas formas de relación entre las culturas.

En estas demandas, la cultura y el conocimiento tradicional se constituyen como objetos centrales en las acciones de reivindicación y de condición de posibilidad de formas de interculturalidad no coloniales, desde un descentramiento de la epistemología dominante, con estrategias de convivencia desde y para la diferencia (López, 2009). Se trata de la puesta en acción de nuevas formas de investigación e intervención como la etnografía reflexiva (Dietz y Mateos, 2010), que nos conduzcan a reconocer la existencia de formas de expresión y reivindicación de los movimientos sociales, asociados a grupos indígenas, que trascienden la demanda local, y que han ido constituyéndose como agentes que reivindican sus demandas, desde su fortalecimiento, su empoderamiento, en lo que Escobar (2003) propone como mundos y conocimiento de otro modo.

Vemos entonces la emergencia de propuestas intelectuales y prácticas que trascienden lo local, y que van configurando, al menos desde América Latina, a nivel regional, una nueva posición frente a la recuperación de los conocimientos propios, de los conocimientos tradicionales, en los que se integran propuestas de integración de aprendizajes bajo pedagogías descolonizantes, que reivindican éticas prácticas, articuladas a la existencia y a la vida.

En las demandas de construcción de nuevas formas de relación entre los seres humanos y las diversas culturas y comunidades, ocupa un lugar importante el conocimiento, considerando el lugar que este ocupa a nivel global, en lo que se ha llamado la “sociedad del conocimiento”, aunque para algunos autores, hemos pasado de la sociedad del conocimiento a una economía del conocimiento (Carré, 2005). En este contexto, el aprender a “saber aprender” se convierte en objetivo clave en la educación y la formación.

Valdría la pena considerar dos aspectos respecto a este problema. Por un lado, poner atención a posibles orientaciones que la educación y la formación van tomando en el campo económico, cuando encontramos un creciente discurso económico con lenguaje pedagógico: “*Motivación, capacidad de aprendizaje, saber aprender... ¡El lenguaje de la economía se vuelve pedagógico!*” (Carré, 2005: 19). Por otro lado, el posible uso del conocimiento, de los conocimientos de las poblaciones indígenas, con un sentido colonial/global.

Si la interculturalidad tiene un sentido funcional y en este sentido neocolonial, cabría analizar el reconocimiento y posicionamiento que han tenido diversos actores sociales y étnicos, cuando demandan la recuperación de su conocimiento tradicional y sus saberes en las agendas de negociación intercultural y en sus acciones, como un diálogo de saberes (Argueta, 2011), o desde la emergencia de la ecología de saberes (De Sousa, 2006).

Argueta (2011) plantea un diálogo pluralista que sustituya, por un lado, formas de expropiación de la naturaleza, de biopiratería y saqueo y privatización de saberes y recursos, y que se sostienen sobre formas de subordinación, exclusión, asimetrías y diferencias de poder, y por el otro, desde las propias comunidades, la internalización de la asimetría, la desvalorización de sus propios conocimientos, la erosión cultural, la pérdida de las lenguas indígenas como reservorios de conceptos y conocimientos sobre el mundo, el desinterés en continuar la tradición, la distorsión, el cambio y la transnacionalización de saberes. En este sentido, De Sousa (2006:14) propone “*reinventar la emancipación social*”, retomando un concepto central en la modernidad occidental, “*organizada a través de una tensión entre regulación y emancipación social, entre orden y progreso, entre una sociedad con muchos problemas y la posibilidad de resolverlos en otra mejor, que son las expectativas*”.

A diferencia de aquellos que sostienen que ya no es necesario hablar de emancipación social, bajo la idea de que llegamos al “fin de la Historia”, criticando las posturas posmodernistas, De Sousa (2006: 14) sostiene que sigue vigente pensar la emancipación, pero no en términos modernos, “*pues los instrumentos que regularon la discrepancia entre reforma y revolución, entre experiencias y expectativas, entre regulación y emancipación, esas formas modernas, están hoy en crisis*”, pues prevalece la idea de que necesitamos una sociedad mejor, más justa. El problema es que queremos atender problemas modernos, pero no tenemos soluciones modernas, para lo cual es preciso reinventar la emancipación social.

De Souza (2006) también señala que las ciencias sociales hegemónicas, constituidas también por la modernidad occidental están en crisis, cuestionando que se hayan centrado en la regulación (los estructural-funcionalistas) o en la emancipación (los marxistas, los críticos) a partir de una visión eurocéntrica y colonialista de esta tensión de la modernidad. También a nivel teórico prevalece una crisis para atender los problemas sociales. De ahí que propone recuperar las experiencias sociales que existen en los países del sur, que son experiencias locales poco conocidas y legitimizadas, que han permanecido invisibles, para lo cual sugiere una sociología de la ausencia y una sociología de las emergencias.

7.- A MANERA DE CIERRE

Es posible repensar las formas en que es posible situar el conocimiento y el aprendizaje en la atención a los grupos en condición de vulnerabilidad. Si bien son

múltiples los factores que condicionan las posibilidades de equidad educativa en estos grupos, me parece fundamental retomar los saberes y conocimientos, en una lógica que articule los conocimientos locales, los conocimientos de tipo científico y la sabiduría (Villoro, 1982) y los procesos de apropiación social de los conocimientos tradicionales (Argueta, Gómez y Navia J., 2012).

Plantear la existencia de formas alternativas al aprendizaje escolar, implica reconocer la existencia de las mismas en las comunidades de pertenencia en los grupos que se encuentran en condición de vulnerabilidad. En el caso de las comunidades indígenas, están marcados por fragmentaciones importantes por los procesos de colonización y re-colonización a las que han sido sometidas, incluyendo la inserción funcional del discurso de la diversidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad. Sin embargo es importante reconocer las formas de resistencia cultural, que permiten recuperar la existencia de estas formas alternativas de educación, formas propias construidas en el marco de su cultura y de su lengua, que abren todo un campo de investigación y de oportunidades para pensar en políticas educativas con equidad, pertinencia y justicia para los grupos indígenas que se encuentran en condición de vulnerabilidad. Esto implica tomar una posición frente a los procesos educativos de los grupos en condición de vulnerabilidad, en la que los diversos actores involucrados se enfrentan a dilemas éticos que los confronta a establecer una relación con los otros considerando criterios éticos y de justicia. En este sentido cabe recuperar los cuestionamientos que Ocampo (2012) se plantea en el campo de la educación inclusiva, al señalar el nivel representacional presente en las instituciones educativas para ser incluyentes, considerando que éstas también deben realizar un análisis crítico de su discurso institucional y su historia en torno al lugar que ha ocupado en ellas la equidad, la calidad y la igualdad de oportunidades, y su contribución a la conformación de una ética personal y responsabilidad social.

Empoderar a los grupos en condición de vulnerabilidad es una deuda histórica con los grupos menos favorecidos y en particular con los grupos indígenas. Si bien existen programas y proyectos que recuperan la diversidad sociocultural, la multiculturalidad y la interculturalidad, no existen programas que desincorporen los trazos de homogeneización y de paternalismo para atender a estos grupos en una relación de alteridad, considerando los procesos educativos orientados a la comunalidad, a procesos autonómicos y al empoderamiento.

Si, como diversos autores lo han planteado, nos encontramos en la sociedad del conocimiento, podríamos señalar que en el marco del reconocimiento de la multiculturalidad, los sujetos se enfrentan al imperativo de la reconstitución de una nueva eticidad frente a su comunidad y al mundo global.

REFERENCIAS

ARGUETA, A., GÓMEZ. M. y NAVIA, J. (2012). *Conocimiento tradicional, innovación y reapropiación social*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/ Siglo XXI.

- _____. (2011), *El diálogo de saberes, una utopía realista*. En *Seminario Etnoecológico y Antropológico. Seminario del proyecto Compartiendo saberes*. [Consultado el 3 de abril de 2013], <http://seminarioecoetnoantropologico.blogspot.mx/>
- BAUMAN, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2003). *La Globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2001). *En busca de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CARRÉ, P. (2005). *L'Apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Francia: Dunod.
- DIDOU, S. y REMEDI, E. (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. México: Juan Pablos Editor.
- DUBAR, C. (2000), *La crisis de las identidades, la interpretación de una mutación*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- DIETZ, G. y MATEOS, L. (2010). “La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano”. *Cuicuilco* 48, 107-131.
- DUBET, F. (2006). *El declive de las instituciones*. México: Gedisa.
- ESCOBAR, A. (2003). “Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano”. (Trad. Eduardo Restrepo). *Tabula Rasa* 1, 51-86.
- GIORDAN, A. y SALTET, J. (2007). *Apprendre á apprendre*. Francia: Libro.
- HELLER, Á. (1998). *La Revolución de la Vida Cotidiana*. (3ª. Ed.). Barcelona: Ediciones Península.
- HIRSCH, A. (2011). “Dilemas éticos que enfrentan los egresados de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México según los coordinadores de los programas”. En: Hirsch y López (coords.). *Ética y Valores profesionales. Trece experiencias de investigación universitaria en México*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa/Universidad Iberoamericana de Puebla/Universidad Autónoma de Tamaulipas/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Universidad Autónoma de Yucatán y Universidad de Monterrey, 49 – 81.
- LÓPEZ, L. E. (2009). “Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal”. En: López (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: Plural Editores, 129-218.

- MOYA, R. (2009). “La interculturalidad para todos en América Latina”. En: López (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: Plural Editores, 21-56.
- NAVIA, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. México: Pomares.
- OCAMPO, A. (2012). “Mejorar la Escuela Inclusiva: un desafío de todos”. *Revista Educación Inclusiva*, 5 (3), 133-141.
- PIECK, E. (2012). “Jóvenes en condiciones de vulnerabilidad: la necesidad de replantear estrategias de la formación para el trabajo”. *Perfiles Educativos*, 34, Número Especial, 189-194.
- PRADA, F. y LOPEZ, L. E. (2009). “Educación superior y descentramiento epistemológico”. En López (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: Plural Editores, 428-455.
- SCHMELKES, S. (2012). “Hacia una visión más integral en la atención educativa de sectores en condiciones de vulnerabilidad”. *Perfiles Educativos*, 34, 181-188.
- SOUSA, B. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires). [Consultado el 10 de abril de 2015] <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- VILLORO, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.
- WALSH, C. (2009). “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir”. En: Medina (coord.). *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional/CONACyT y Plaza y Valdéz, 27-54.
- YURÉN, T. (2008). *Aprender a aprender y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*. México: Casa Juan Pablos.
- ŽIŽEK, S. (1997). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional [Consultado el 17 de diciembre de 2014]. http://www.geocities.ws/zizekencastellano/artMulticult.html#_ftn13