

Educación y libertad cultural en México ¿Un camino abierto hacia los Estados plurales?

Education and cultural freedom: open pathway towards a plural state

Liliana Valladares Riveroll

Universidad Nacional Autónoma de México
lvallari@gmail.com

Recibido: 17 de febrero de 2014 / Aceptado: 30 de mayo de 2014

Resumen

En el presente escrito se argumenta que la libertad cultural en el ámbito educativo es condición necesaria para la conformación de Estados plurales. Se plantea que para ser auténticamente intercultural y bilingüe la institución educativa en México debería garantizar las condiciones para que las personas puedan ejercer su libertad de escoger su identidad cultural y llevar la vida que valoran sin ser discriminados o excluidos por ello. La interculturalidad en la educación significa que los valores, los conocimientos, los procedimientos y estilos de vida de los múltiples grupos culturales que conforman una sociedad deben verse reflejados en los planes de estudio, en los enfoques y métodos educativos, en la formación docente y en los materiales didácticos.

Palabras claves: Pluralismo, libertad cultural, educación intercultural, Estado plural.

Abstract

In this paper it is argued that cultural freedom in education is a necessary condition to build a plural state. It proposes that to be truly intercultural and bilingual institution, education should ensure conditions for people to exercise their freedom to choose their cultural identity and live the life they have reason to value without being discriminated against or excluded thereby. Multiculturalism in education means that the values, knowledge, procedures and lifestyles of the diverse cultural groups that make up a society should be reflected not only in the curricula and in educational approaches, but also in the teacher education, pedagogical methods, and learning materials.

Keywords: Pluralism, cultural freedom, intercultural education, plural state.

Forma sugerida de citar:

Valladares, L. (2014). Educación y libertad cultural en México ¿Un camino abierto hacia los Estados plurales? *Alteridad*, 9 (1), pp. 8-18.

I. Introducción

Los festejos por el bicentenario en México han sido pretexto para profundizar en la reflexión de los años de lucha de indígenas, criollos y mestizos por forjar el Estado-nación y definir el camino que ha de tomar este país. Más de doscientos años han pasado desde la Declaración de Independencia y posterior Revolución Mexicana y parece que se sigue en una lucha similar, con nuevos agentes sociales y causas renovadas que construyen, deconstruyen y reconstruyen rumbos y en donde sigue en disputa la construcción de un proyecto de nación.

Mientras el narcotráfico y la violencia florecen y amenazan con romper el frágil tejido de la sociedad mexicana, a ésta le aqueja también la pobreza y la injusticia social. Combatirlas, implica una reforma del Estado mexicano hacia un Estado plural, democrático y justo socialmente.

Si bien las reflexiones sobre la refundación de los Estados latinoamericanos en Estados plurales son amplísimas y diversas (Parekh, 2000; Thwaites, 2004; Dehouve, 2004; Grijalva, 2008; CANEK, 2009), a lo largo de este documento se insistirá en torno a la importancia que, para este proceso, tiene el desarrollo de una educación auténticamente intercultural y bilingüe, que tome como uno de sus principios el logro de la libertad cultural como base para el “Buen Vivir” de la ciudadanía.

En primer lugar se retoma la crítica que hace Luis Villoro (1998) hacia el “Estado homogéneo”, como una figura opresora en crisis que puede superarse mediante su reconstitución hacia lo que este autor llama un “Estado plural”.

Para conformar este “Estado plural”, cobra particular importancia el desarrollo de políticas multiculturales en áreas como la educación, la salud, la participación política; de todas ellas, este manuscrito se enfoca muy particularmente en el papel que tiene la educación intercultural y bilingüe como proyecto académico, pero sobre todo político para la conformación de un Estado plural. Dicho proyecto académico y político estaría

incompleto si no abarcara también la enseñanza de las ciencias, la cual representa un espacio estratégico dentro del sector educativo para fortalecer la expansión de la libertad cultural de las personas, esto es, de sus capacidades para hacer y ser aquello que tienen razones para valorar.

Como eje de la propuesta aquí presentada, se resalta la relevancia que tiene el fomento de la “libertad cultural” como condición necesaria (aunque no suficiente) para el logro de un “desarrollo humano con identidad” (Stavengahen, 2008: 160), que busque fortalecer las capacidades de los miembros de los pueblos indígenas (PNUD-CDI, 2010: 26), así como resolver el conflicto entre los modelos de desarrollo estatal y las necesidades y valores de las comunidades indígenas.

El logro del desarrollo humano con identidad, que en algunos países sudamericanos ha dado lugar a la noción del “Buen Vivir” como medida de la conformación de un Estado plural, está basado en el fortalecimiento de la libertad cultural de las personas. En el enfoque de capacidades de Amartya Sen (1990; 1999; 2009), la libertad cultural significa que las personas se vuelven agentes forjadores de su destino individual y colectivo, esto es, que cuentan con la libertad de hacer y ser aquello que tienen razones para valorar.

Puesto que una educación para todos por igual no es lo mismo que una educación igual para todos (Hirmas, 2008), el desarrollo de una educación auténticamente intercultural adquiere relevancia como instrumento para la conformación de un Estado plural, que al menos en México resulta clave para remediar algunas de las injusticias que viven las comunidades indígenas.

Emprender esta alternativa en la educación mexicana implica un cambio profundo en los programas educativos, los cuales deberían concentrarse en el diseño de situaciones contextualizadas socioculturalmente que faciliten en los estudiantes el desarrollo de desempeños compe-



tentes para tratar eficazmente las situaciones problemáticas que se les presentan, y cuya resolución requiere que los alumnos tengan acceso a una pluralidad de recursos y formas de conocimiento (y no solamente a los conocimientos derivados de la ciencia y la tecnología).

Así, para que la educación contribuya a la expansión de las libertades que una persona tiene realmente para hacer o ser lo que le resulta valioso, es preciso lograr la conversión de la pluralidad de recursos cognitivos que ofrecería una auténtica educación intercultural y bilingüe (y esto incluye a los conocimientos científicos y tecnológicos, pero también a los conocimientos locales, tradicionales, indígenas, entre otros), en oportunidades reales de vivir y de alcanzar aquello que se valora. Adicionalmente, la capacidad de lograr las cosas valoradas depende también de convertir los bienes culturales y medios cognitivos a que tendrían acceso los estudiantes, en mayores capacidades o posibilidades de acción.

Cambiar la concepción del “Estado homogéneo” en crisis es, pues, cambiar la concepción de la educación, pero esta educación no podría contribuir a la reforma del Estado si no garantiza la libertad cultural de las personas.

II. La crisis del Estado homogéneo

En su texto ya clásico titulado *Estado plural, Pluralidad de culturas*, Luis Villoro (1998) analiza la noción de “Estado” distinguiéndola primero de lo que se entiende por “nación”. Para Villoro, la identificación del Estado con la nación (el Estado-nación) es solamente una invención moderna. Mientras que los miembros de una nación están vinculados entre sí por compartir una comunidad de cultura, una conciencia de pertenencia, un proyecto común y la relación con un territorio, el Estado-nación es, por su parte, una forma de nación proyectada que resulta de la imposición de un poder político y administrativo unificado que establece la homogeneidad en una sociedad heterogénea.

Al integrarse al Estado, afirma este autor, el individuo de una nación debe hacer a un lado sus rasgos étnicos, sociales o regionales para convertirse en un ciudadano, igual a todos los demás.

La fundación del Estado-nación en México se corresponde con la creación de un “Estado homogéneo” que fue resultado de la acción de un sector dominante de la sociedad que impuso sus intereses y su forma de vida sobre los demás pueblos (sobre todo, indígenas) que coexistían en el territorio. Esto estableció la homogeneidad en una sociedad realmente heterogénea imponiendo un orden sobre la compleja diversidad de grupos humanos.

Por la homogenización política y cultural que propició, el Estado-nación mexicano es considerado en la actualidad un instrumento de opresión e injusticia, una idea moderna en crisis, no sólo en México, sino en casi todo el mundo.

La crisis del Estado homogéneo no implica, sin embargo, su desaparición; por más injusto y opresivo que parezca, éste cumple funciones indispensables; en el exterior, defiende los intereses de las naciones que lo componen; y en el interior, mantiene la paz y el orden (Villoro, 1998; 2007). La solución de la crisis del Estado homogéneo no es, por lo tanto, su desaparición, sino su reforma. Una reforma que implica, entre otras acciones, redefinir la relación que guarda el Estado con la pluralidad de culturas que integra para determinar cuestiones tales como si habría que reconocer jurídica y políticamente esta pluralidad cultural o si habría que seguir privilegiando a la comunidad dominante, si la igualdad implica neutralidad, si el Estado puede y cómo respetar la diversidad cultural asegurando la unidad política (Parekh, 2000).

La posibilidad de conformar un Estado plural, adecuado a la realidad social y constituido por una multiplicidad de culturas y de comunidades que deciden cooperar en un destino común, nos plantea el reto de conformar un Estado respetuoso de todas las diferencias, que permita y facilite la participación activa y efectiva de todos los grupos sociales en un proyecto



común de cambio en el que el Estado se reduzca a coordinar, en este proceso, los proyectos diferentes de las comunidades reales y a proponerles una orientación común.

III. La transición hacia los Estados plurales

Ahora bien, para que el Estado pueda lograr la estructura política necesaria para fortalecer y gestionar el potencial creativo de la diversidad cultural, necesita configurar plataformas sociales que faciliten la difusión del poder a la base de la sociedad, particularmente a sus pueblos indígenas, ya que éstos han sido los que más desventajas han tenido en la constitución de Estados homogéneos.

Si bien en algunos países latinoamericanos, como Ecuador y Bolivia, ya se han dado los primeros avances, entre los que podemos señalar el reconocimiento creciente a la composición multicultural de sus sociedades, expresado en las múltiples reformas constitucionales, así como el desarrollo y ratificación de instrumentos jurídicos internacionales como el Convenio 169 de la OIT o la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en 2007; aún siguen vigentes la discriminación y el racismo, y las condiciones de exclusión y pobreza en que viven las comunidades indígenas en Latinoamérica y el Caribe, inclusive, se han naturalizado.

En México, los avances en el terreno jurídico, no se han traducido en mejorías en las condiciones de vida de estas comunidades. El Estado homogéneo sigue reproduciendo políticas racistas y discriminatorias.

En el Informe de 2004 sobre Desarrollo Humano llevado a cabo por el PNUD (2004), se identificó que las privaciones que viven los grupos indígenas son, con frecuencia, el resultado de diversos procesos de exclusión, particularmente de exclusión cultural.

De manera generalizada, la exclusión cultural surge de la falta de reconocimiento o respeto por la cultura y el patrimonio de las personas o



FUSIÓN CÓSMICA
Acrílico sobre tela
70X90

de la idea de que algunas culturas son inferiores, primitivas o incivilizadas:

...Esta exclusión puede reflejarse en políticas estatales, en la ausencia de ciertas festividades religiosas en los calendarios nacionales, la omisión o el menosprecio en los textos escolares de los conocimientos o prácticas tradicionales de un país junto al respaldo otorgado a la literatura y otras artes que celebran los logros de la cultura dominante... (PNUD, 2004: 6).



En el citado Informe del PNUD, se destacan dos aspectos de esta exclusión cultural: el primero, es el referente a la exclusión por el modo de vida; el segundo, trata el aspecto de la exclusión de participar o ser parte de los procesos de toma de decisiones.

La exclusión por el modo de vida consiste en la denigración o represión por parte del Estado a las costumbres y prácticas sociales de la cultura de un grupo, incluidos su lengua, religión, saberes o estilos de vida. Esta exclusión se acompaña de la insistencia en que los miembros de un país deben vivir exactamente como la cultura dominante. Entre los ejemplos de esta forma de exclusión, se incluyen la opresión religiosa o la insistencia en que los inmigrantes abandonen sus prácticas culturales y lengua materna.

La exclusión de la participación es entendida como el impedimento impuesto a una persona o grupo de participar en la sociedad de la misma forma en que se permite o incluso estimula la participación de otros, por pertenecer a una etnia, lengua o religión. Se trata entonces, de actos de discriminación o postergación ejercida sobre la base de la identidad cultural.

Ambos tipos de exclusión se dan en forma masiva a lo ancho y largo de todos los continentes (PNUD, 2004: 6). Estas faltas de respeto o reconocimiento por los valores, las instituciones o los estilos de vida de grupos culturales y que tienen como base la identidad cultural, representan violaciones a la libertad cultural.

IV. Libertad cultural y educación

La libertad cultural es la libertad que tienen las personas de escoger su identidad (de ser quienes son) y vivir sin perder el acceso a otras opciones que les resultan importantes (PNUD, 2004: 27). La 'libertad cultural' es parte del conjunto de capacidades que deben poseer las personas para

llevar una vida más plena¹, es un derecho a la identidad cultural que debe respetarse, pues no se trata de un atributo accesorio que pueda negarse a las personas.

Sin libertad cultural resultaría imposible la refundación de los Estados homogéneos como Estados plurales, por lo que es una condición necesaria para su desarrollo.

¿Cómo expandir la libertad cultural necesaria para la configuración de un Estado plural? ¿Cómo configurar Estados plurales? ¿Cómo dar cuenta del tránsito hacia sociedades más plurales, democráticas y justas socialmente?

Mirna Cunningham (2010) propone evaluar el avance hacia la configuración de Estados plurinacionales como una nueva categoría política, de acuerdo a seis momentos, que no necesariamente se suceden los unos a los otros:

1. Un Estado plural, afirma, reconoce a los pueblos indígenas como entidades histórica y políticamente diferenciadas.
2. Asimismo reconoce a los pueblos indígenas como entidades constituyentes del Estado.
3. Un Estado donde los pueblos indígenas tienen posibilidades de ejercer su derecho a la libre autodeterminación.
4. Donde han desaparecido estructuras racistas y de opresión y discriminación.
5. Donde prevalecen relaciones interculturales justas y se ejerce una ciudadanía intercultural.
6. Donde se fortalecen las propuestas que los mismos pueblos indígenas generan.

Los atributos con que Cunningham identifica a un Estado plural, dejan claro que no basta con reconocer constitucionalmente la existencia de la

¹ De acuerdo con el enfoque de capacidades de A. Sen (PNUD-CDI, 2010: 23), la libertad no debe entenderse de manera limitada solamente como la ausencia de interferencia (libertad negativa), sino también como la posibilidad de ampliar la agencia de los individuos (libertad positiva). Si una persona carece de la posibilidad real de elegir entre un conjunto de alternativas no puede decirse que goza de libertad por mucho que el Estado o terceros no interfieran en sus decisiones.



diversidad cultural en países como México², sino que es necesario, junto con ello, *incorporar esa diversidad en las instituciones de gobierno, en las formas de organización y representación política y también, por supuesto, en las formas de educación y en el reconocimiento pleno de los múltiples modos legítimos de generar conocimientos*. De otro modo la conformación de un Estado plural y democrático difícilmente trascendería a lo social, renovando y reconstituyendo las instituciones y culturas.

Como lo demuestran los avances en los Estados ecuatoriano y boliviano, los pueblos indígenas también tienen derecho a establecer arreglos contextuales con el Estado en las diversas áreas o ámbitos que conciernen a su desarrollo. En este sentido vale la pena recalcar que *no solamente con acciones dentro del ámbito político se puede acercar la sociedad al ideal democrático; se requieren también acciones que transformen paulatinamente la educación de los pueblos*, pues a lo largo de la historia, la educación ha sido el mejor instrumento de homogeneización social.

Al respecto, cabe destacar la siguiente cita de Villoro:

...un Estado plural pondría la educación en manos de las entidades autónomas, sin renunciar a su coordinación estatal; ninguna cultura estaría ausente... Los programas, textos, objetivos de enseñanza expresarían entonces, los puntos de vista de una pluralidad en la unidad de un proyecto común... (Villoro, 1998: 105).

La reforma del Estado homogéneo conlleva la transformación de sus instituciones educativas, y en este sentido la educación intercultural y bilingüe ha surgido como un proyecto académico y

político que busca el cambio educativo mediante el enriquecimiento y la revitalización cultural.

V. La educación intercultural y bilingüe en México

Apenas hace poco más de una década, en 2001, se creó en México la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En aquel momento por primera vez en el país se planteó una educación intercultural para *toda* la población y una educación culturalmente pertinente para los indígenas de todos los niveles educativos.

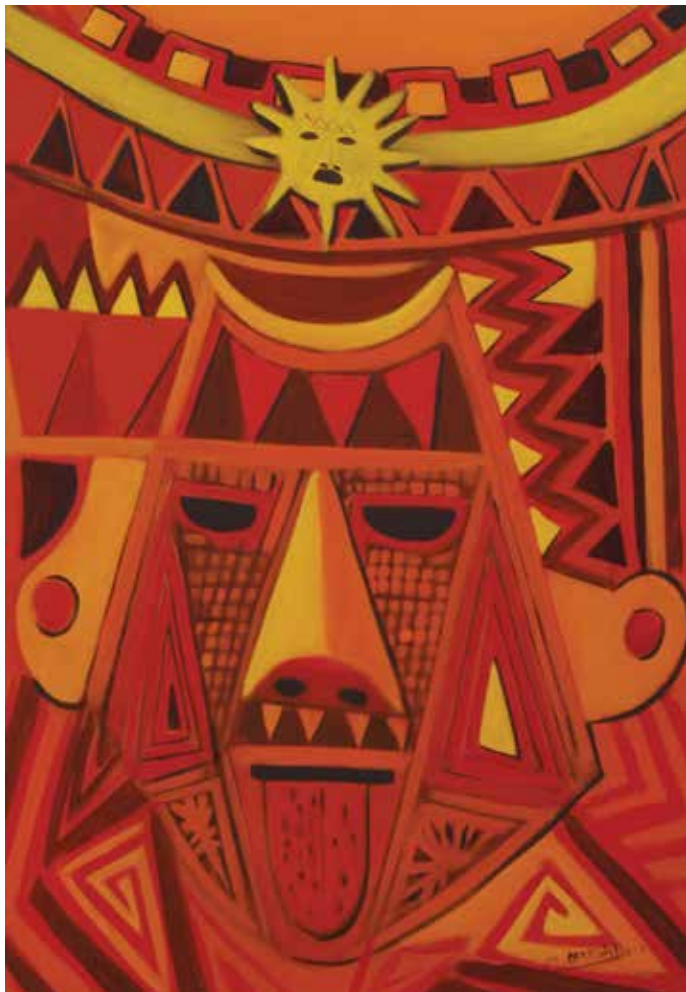
Si bien la misión de la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) es contribuir en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, mejorando y ampliando las oportunidades educativas de la población indígena y promoviendo relaciones más simétricas y respetuosas entre los miembros de distintas culturas, aún quedan pendientes desafíos para la constitución de un sistema educativo nacional auténticamente intercultural.

Hace falta mejorar la calidad de la educación destinada a poblaciones indígenas; promover que la EIB comprenda todos los niveles educativos y asignaturas (especialmente aquellas asignaturas relacionadas con las ciencias y las tecnologías) y hacerla extensiva a todos los mexicanos, para que no quede restringida, como hasta ahora, solamente a las comunidades indígenas.

Queda pendiente que en las aulas se establezca el uso de múltiples lenguas indígenas (transitar del bilingüismo hacia el multilingüismo); que se profundice en la investigación de las propias culturas (conocimiento sobre el conocimiento tradicional) y que ello contribuya tanto a la formación docente para la interculturalidad como a la elaboración de materiales educativos interculturales. También falta lograr que sean los miembros de las propias comunidades quienes gestionen, administren, diseñen, definan, partici-

2 En 1992 se reformó la Constitución mexicana para incluir, en su artículo 2º, la definición del país como multicultural y plurilingüe. Este reconocimiento fue y sigue siendo trascendental en un país que durante años procuró lograr la unidad nacional mediante la homogeneización cultural.





CHASQUI
Acrílico sobre tela
90x70

pen y ejecuten sus sistemas educativos en aras de constituir Estados plurales.

Según el último Informe sobre la Situación de los Pueblos Indígenas del Mundo elaborado por el Foro Permanente de las Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas (UN, 2009), los sistemas de enseñanza todavía no respetan las diversas culturas de los pueblos indígenas. Son muy pocos los maestros que hablan lenguas indígenas y sus escuelas suelen carecer de materiales básicos. Son muy escasos los materiales pedagógicos que proporcionan información sobre los

pueblos indígenas, sus modos de vida, sus conocimientos y prácticas, por lo que existen enormes desigualdades entre las comunidades indígenas y el resto de la población. Los pueblos indígenas en México corresponden con frecuencia a los grupos más desfavorecidos y con los más bajos niveles de desarrollo (CDI-PNUD, 2006); ser indígena en este país aumenta la probabilidad de una persona de estar en condiciones de pobreza, alcanzar menos años de educación y tener un menor acceso a servicios básicos de salud (PNUD-CDI, 2010: 16).

VI. Hacia una educación intercultural y bilingüe promotora del Buen Vivir y de la libertad cultural

La cultura de cada persona constituye el horizonte de sus elecciones, conforma sus identidades y prácticas, y le permite una existencia más plena, satisfactoria y valiosa; en tanto condición para el ejercicio de la autonomía, un Estado plural debería garantizar la libertad cultural de todas las personas, impidiendo cualquier forma de exclusión cultural.

Pese a la importancia de la cultura como horizonte de legitimación de las prácticas e identidades, las diversas expresiones culturales de los pueblos indígenas (incluidos sus conocimientos, prácticas, valores, creencias, hábitos tradicionales) no han podido integrarse a los programas educativos, en general, y de manera muy especial a los relativos a la ciencia (Aikenhead & Huntley, 1999; Jonnaert et al. 2007; Stavenhagen, 2008). La enseñanza de la ciencia pareciera, inclusive, el lugar propicio para excluir a las diferentes culturas, en aras de desarrollar en los estudiantes, los conocimientos, habilidades y valores de la comunidad científica. En contextos multiculturales, la transformación de las condiciones de injusticia social que viven las comunidades indígenas en México conlleva el replanteamiento de las prácticas de educación, en general, y de educación en ciencias, en particular.

En lugar de fomentar la pérdida y renuncia de las distintas identidades y culturas asociadas a las formas tradicionales de conocimientos, cualquier forma de educación (muy especialmente la educación científica) debería propiciar el acceso a conocimientos diferentes de la ciencia y la tecnología para un enriquecimiento intercultural mutuo que redunde en la expansión de las capacidades de acción. Para ser auténticamente intercultural y bilingüe, la educación ha de reconocer y promover la libertad cultural de las personas.

Ahora bien, no se debe confundir la libertad cultural, ni el respeto por la diversidad con la defensa ciega y fundamentalista de la tradición. La libertad cultural no trata de conservar culturas, e incluso prácticas que violan los derechos humanos, sino de que la gente pueda vivir y ser aquello que escoge, asimismo que pueda contar con la posibilidad de optar también por otras alternativas que razonablemente valore. La libertad cultural consiste, en tal sentido, en ampliar las opciones individuales y no en preservar valores ni prácticas como un fin en sí, con una lealtad injustificada hacia las tradiciones.

Los Estados plurales han de garantizar las condiciones necesarias para que sus ciudadanos cuenten con la libertad de participar en la sociedad sin tener que desprenderse de los vínculos culturales que han escogido; que tengan la libertad para practicar su religión en forma abierta, para hablar su lengua, para honrar su legado étnico sin temor a ser ridiculizados, castigados o restringidos de gozar ciertas oportunidades (PNUD, 2004: 1).

La expansión de las libertades culturales requiere, por lo tanto, del desarrollo de políticas explícitas que aborden las negaciones de la libertad cultural en los distintos ámbitos institucionales; y ello implica que el Estado reconozca las diferencias culturales en sus constituciones, leyes, instituciones y sobre todo, en sus prácticas.

Una forma en que la institución educativa puede contribuir a la expansión de la libertad cultural de las personas es a través de la creación de modelos alternativos que respondan a los deseos,

valores y necesidades educativas de los miembros de las distintas comunidades culturales.

Que la EIB promueva el logro del “Buen Vivir”, y con ello mismo de la libertad cultural, significa que brinda a sus estudiantes la posibilidad real y efectiva de elegir entre distintas formas de ser o actuar y esto se puede lograr haciendo que los estudiantes tengan acceso a los conocimientos generados tanto por su propia cultura, como por otras (entre ellas, la cultura de los científicos). Esto propiciaría la articulación de las distintas formas de conocimientos, la consonancia y pertinencia de la educación con las circunstancias culturales de los estudiantes; y suprimiría toda ideología científicista, fortaleciendo el espíritu crítico que precisamente ha caracterizado a la tradición científica.

Más que forzar a los alumnos a vivir un modo de vida en particular y obligarlos adoptar una forma particular de ser y hacer, una EIB respetuosa de la libertad cultural buscaría “empoderarlos” para que puedan optar entre distintas alternativas. Esto requiere diseñar formas de atención educativa que se adapten con calidad a las características de cada comunidad, en lugar de esperar, infructuosamente, que la población se adapte a la escuela tradicional y centralizada (Schmelkes, 2009). Una EIB de calidad para todos no podría prescindir, por lo tanto, que la pluralidad de valores, conocimientos, procedimientos y estilos de vida de los múltiples grupos culturales que conforman una sociedad, quede reflejada en los planes de estudio, en los enfoques y métodos educativos, en la formación docente y en los materiales didácticos.

Si una persona tiene la oportunidad de acceder a una EIB de calidad, y con ella a la ciencia y a la tecnología para resolver alguna situación, pero decide no hacer uso de tal oportunidad, lo que cuenta como su bienestar y su desarrollo, es la libertad efectiva para optar por diferentes formas de vida a su alcance, sin tener que renunciar a la propia cultura.

El logro de la libertad cultural es condición necesaria, pero no suficiente, para que



la EIB contribuya a la refundación del Estado mexicano. Esto no quiere decir que la crisis del Estado homogéneo que señala Villoro se resuelve simplemente con una mejor EIB, pero sí que la conformación de un Estado plural es resultado de un proceso de reforma e interculturalización de las instituciones (tanto indígenas como no indígenas) existentes.

VII. Conclusiones y propuestas

Una EIB promotora del “Buen Vivir” no se podría limitar a un conjunto de decisiones meramente pedagógicas, cuando la auténtica interculturalidad en los Estados plurales resulta, ante todo, de decisiones públicas compartidas entre el Estado, las comunidades indígenas, las familias, los docentes y los/as alumnos/as (Sartorello, 2009).

Atender solamente a la formación cívica y ética para la convivencia intercultural, sin atender la dimensión política necesaria para garantizar las libertades culturales que caracterizan a los Estados plurales (Villoro, 2007), no ayuda a enfrentar y resolver de lleno un asunto de interés colectivo y público que atraviesa el desarrollo de la EIB en México y en Latinoamérica, a saber, los derechos de las comunidades y pueblos indígenas a la autodeterminación, al logro de su autonomía, a su reconocimiento constitucional como entidades de derecho público y no únicamente como sujetos de interés público (Bertely, 2009; 2011).

Aunque la interculturalidad suele asumirse como si de suyo implicara relaciones de respeto, equidad y valoración mutua, las relaciones interculturales inevitablemente están mediadas por el poder y, en América Latina, han sido predominantemente de conflicto, no de valoración mutua ni de respeto por la diferencia y la equidad (Mato, 2009a; 2009b). La EIB, por consiguiente, no puede desligarse de cuestiones políticas, (re)definiciones jurídicas y demandas culturales y étnicas, además de las dimensiones éticas, epistemológicas, lingüísticas y pedagógicas, usualmente reconocidas.

Para que la EIB represente un camino hacia los Estados plurales precisa de comportamientos

éticos de respeto a la libertad cultural en el aula que deben extenderse a todas las prácticas sociales, de manera que no queden circunscritos al estrecho marco de la gestión y relación pedagógicas (Bertely, 2009; 2011). El reto estriba en lograr que los enfoques de la EIB latinoamericana incluyan de manera explícita las dimensiones políticas, jurídicas y étnicas relacionadas con el conflicto, el poder, la dominación, los desequilibrios y las desigualdades que caracterizan, de hecho, a las relaciones interculturales en la región, y que limitan las libertades culturales de las personas y la interculturalización de los Estados aún homogéneos (Mato, 2009a).

Al menos en el caso mexicano, atender este reto implica abrirse a los procesos de reconocimiento e institucionalización de los proyectos, iniciativas y modelos educativos desarrollados *en y por* los pueblos y las comunidades indígenas, pues aunque muchos proyectos educativos interculturales alternativos en este país son de carácter autónomo o semi-autónomo y se han gestado con la participación de las propias comunidades indígenas involucradas (Bertely, 2011), manteniendo una visión crítica hacia la educación oficial, muchos de ellos no han renunciado a buscar el reconocimiento oficial del Estado mexicano (Sartorello, 2009).

Las políticas y programas oficiales de EIB deberían “interculturalizarse” y conceder espacios de legitimación para las iniciativas, proyectos y modelos alternativos autónomos y semi-autónomos con el fin de establecer con ellos canales para el diálogo que permitan aprovechar los aprendizajes logrados en estas iniciativas, comprender sus desaciertos y enriquecerse de sus avances (Jiménez, 2011).

De lo anterior se propone que, para que una EIB en México apunte a la transformación del Estado y a su consolidación como un “Estado plural”, parte de la agenda educativa intercultural ha de orientarse a:

1. *La elaboración de diagnósticos de EIB recuperando las prácticas educativas interculturales como unidades de planeación y análisis de las*



políticas y programas. El estudio de las prácticas educativas interculturales permitiría comprender las múltiples relaciones entre los pueblos y comunidades indígenas y la política nacional de educación, atendiendo por un lado a las acciones del Estado (que muchas veces suponen la imposición de su normatividad); y por otro, a las reacciones y resistencias sociales que se suscitan en las comunidades en torno a esas acciones. Al analizar estas prácticas se podrían constatar los aspectos de la política educativa nacional que son rechazados, reapropiados, recreados, resignificados, o bien sustituidos por cada una de las comunidades indígenas, a partir de sus propios recursos, necesidades, aspiraciones, proyectos y mecanismos políticos y culturales (Dietz, 2009; Jiménez, 2011).

2. *El diseño de programas de apoyo para el fomento y multiplicación de experiencias e iniciativas comunitarias de EIB.* Ante la ausencia de “soluciones estándar” en la EIB latinoamericana, y considerando la diversidad de agentes y de proyectos políticos e ideológicos que hacen que el enfoque intercultural no sea uno solo, sino muchos (Jiménez, 2011), un Estado plural requiere de la creación de una instancia pública específicamente orientada al reconocimiento y la institucionalización de los proyectos, iniciativas y modelos educa-

tivos autónomos y semi-autónomos que resultan de la apropiación pública y la resignificación de las propuestas educativas nacionales.

3. *El desarrollo de consultas públicas y periódicas sobre las iniciativas de ley relacionadas con la EIB.* El establecimiento de mecanismos de participación de las comunidades indígenas con efectos vinculantes, así como el reconocimiento y garantía del derecho a veto por parte dichas comunidades, es parte del ejercicio efectivo del derecho que tienen las comunidades que conforman un Estado plural, sobre sus sistemas educativos (tanto en las etapas de planeación, diseño, implementación, como de gestión y evaluación de las políticas, programas, contenidos y metodologías de la EIB).

Es indudable que en el camino hacia la constitución de Estados plurales, el fortalecimiento de la libertad cultural necesita de la participación social de los distintos grupos involucrados e interesados en la EIB. La pluralización de los Estados latinoamericanos se vuelve así, un proceso inseparable y dependiente de que los pueblos indígenas logren establecer, controlar y desarrollar sus programas y servicios educativos, a partir de sus necesidades particulares, su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y demás aspiraciones sociales, económicas y ambientales.

Referencias bibliográficas

- Aikenhead, G. & Huntley, B. (1999). Teachers' Views on Aboriginal Students Learning Western and Aboriginal Science. *Canadian Journal of Native Education*, 23(2), 159-175.
- Bertely, M. (2009). Educación Ciudadana Intercultural. Los educadores mayas de Chiapas en la construcción desde abajo de ciudadanías alternas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 2(2), 180-210.
- _____. (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles educativos*, XXXIII (número especial), 66-77.
- CANEK (2009). *Políticas culturales para un Estado plural*. Guatemala: CANEK – Observatorio Cultural.
- Cunningham, M. (2010). *Estado multinacional y ciudadanía intercultural*, Conferencia presentada en IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, 19 al 22 de octubre de 2010. La Antigua Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala.
- Dehouve, D. (2004). Estado plural, indios plurales. *Trace*, 46, 11-21.
- Dietz, G. (2009). Los actores indígenas ante la “interculturalización” de la educación superior en México. ¿Empoderamiento o neoindigenismo?” *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 55-75.



- Grijalva, A. (2008). El Estado plurinacional e intercultural en la Constitución ecuatoriana del 2008. *Revista Ecuador Debate*, 75, 49-62.
- Hirmas, C. (2008). *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.
- Jiménez, Y. (2011). Los “enunciados” de la escuela intercultural en el ámbito de los pueblos indígenas de México. *Desacatos*, 35, 149-162.
- Mato, D. (2009a). Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina, Modalidades de colaboración, logros, innovaciones, obstáculos y desafíos. En Daniel Mato (Coord.), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina* (pp.11-64). Caracas: IESALC.
- _____. (2009). Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Panorama regional, procesos de construcción institucional, logros, innovaciones y desafíos. En Daniel Mato (Ed.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina*, pp. 13-78. Caracas: ESALC.
- Jonnaert, P., Masciotra, D., Barrette, J., Morel, D. & Mane, Y. (2007). From competence in the curriculum to competence in action. *Prospects*, XXXVII(2), 187-203.
- PNUD (2004). *Informe sobre Desarrollo Humano 2004. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa.
- PNUD-CDI (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México. El reto de la desigualdad de oportunidades*. México: PNUD-Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).
- Parekh, B. (2000). *Repensando el multiculturalismo. Diversidad cultural y teoría política*. Madrid: Istmo.
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe. El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 77-90.
- Schmelkes, S. (2009). Equidad, diversidad, interculturalidad. Las rupturas necesarias. En Alvaro Marchesi, Juan Carlos Tedesco y César Coll (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 47-56). Madrid: OEI.
- Sen, A. (1990). Justice means versus freedoms. *Philosophy and Public Affairs*, 19(2), 111-121.
- _____. (1999). *Development as Freedom*. New York: Oxford University Press.
- _____. (2009). *The Idea of Justice*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Stavenhagen, R. (2008). *Los pueblos indígenas y sus derechos*. México: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Thwaites, M. (2004). *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- UN (2009). *State of the World's Indigenous Peoples*. New York: Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat-United Nations.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós/UNAM.
- _____. (2007). *Los retos de la sociedad por venir*. México: FCE.

