
AUTONOMÍA, AGENCIA Y EMPODERAMIENTO: EL PAPEL DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES

Liliana Valladares Riveroll
Universidad Autónoma Nacional de México
livallari@gmail.com

Resumen

De acuerdo con los modelos de educación intercultural y bilingüe (EIB) implementados en México, una práctica educativa intercultural se caracteriza por un conjunto de acciones orientadas al fortalecimiento de relaciones interculturales socialmente justas, llevadas a cabo por una pluralidad de agentes (autoridades educativas, miembros de comunidades indígenas, padres de familia, organizaciones no gubernamentales, entre otros) cada uno con distintos valores, fines, creencias, conocimientos, normas y pautas de comportamiento. Aún cuando se trata de estrategias educativas para atender las necesidades de comunidades indígenas en México, las prácticas educativas interculturales no han logrado transformar las condiciones de exclusión y desigualdad socioeducativa de los pueblos indígenas en el país. En este trabajo se propone que tres de los conceptos que resultan centrales para el análisis de las desigualdades, los problemas socioeducativos y la pobreza en México, son el de la agencia, el empoderamiento y la autonomía. Con el fin de valorar la incidencia de los modelos de EIB en la transformación de las desigualdades socioeducativas de poblaciones indígenas, se argumenta en torno a la necesidad de evaluar los impactos de las prácticas educativas interculturales como medios para la expansión de la capacidad de agencia y autonomía de docentes y alumnos.

Palabras clave: Agencia; Empoderamiento; Autonomía; Prácticas educativas interculturales

Abstract

According to the models of intercultural and bilingual education (IBE) implemented in Mexico, intercultural practices of education are characterized by a set of actions aimed at strengthening cultural relations that be socially just, carried out by a plurality of agents (education authorities, members of indigenous communities, parents, NGOs, etc.) each with sustaining different values, goals, beliefs, knowledge, norms and behavior patterns. Even when these practices are strategies to meet the educational needs of indigenous communities in Mexico, intercultural practices of education have failed to transform the conditions of exclusion and socioeducational inequality of indigenous peoples in the country. This paper proposes that three of the concepts that are central to the analysis of inequality, poverty and socio-educational problems in Mexico are the agency, empowerment and autonomy. To assess the incidence of IBE models in the transformation of socioeducational inequalities of indigenous populations, it argues about the need to evaluate the impact of intercultural practices of education as a means of expanding the capacity of agency and autonomy of the teachers and their students.

Keywords: Agency; Empowerment; Autonomy; Intercultural Practices of Education

1. Introducción

A lo largo de esta presentación quiero poner a su consideración una propuesta teórico-metodológica para el estudio de la educación (muy particularmente de la educación científica) en contextos de gran diversidad cultural con alta presencia indígena, como es el caso de muchos países de América Latina y el Caribe, particularmente de México.

Para ello, en un primer momento de esta exposición me concentraré en presentarles una serie de datos sobre el estado educativo de los pueblos indígenas en México. De esta numeralia quiero resaltar la desigualdad y exclusión social que viven las comunidades indígenas en el país, en términos de desarrollo humano. Porque a la pregunta que nos lleva el observar las enormes brechas entre indígenas y no-indígenas en México, es (entre otras) a la de ¿Cómo se podría contribuir a transformar tales condiciones de exclusión social? Esto es ¿cómo reducir las llamadas brechas y qué papel juega en ello la educación pública?

La educación (muy especialmente la educación en ciencias) representa para muchos una estrategia para reducir las desigualdades, en tanto que educarse es un camino para la expansión de las capacidades de las personas para hacer y ser aquello que tienen razones para valorar, en este sentido, la educación contribuye al desarrollo, entendido este último según el enfoque de Amartya Sen.

En un segundo momento abordaré brevemente el papel que han tenido la educación intercultural y bilingüe (EIB, de aquí en adelante), así como también la educación indígena (EI), como medidas oficiales que los Estados latinoamericanos han desarrollado para la reducción de las desigualdades socioeducativas y que hasta la fecha siguen siendo focos de fuertes críticas.

Finalizaré esta exposición proponiendo un abordaje teórico-metodológico para la comprensión de la proliferación de formas disímiles en que se expresan los programas actuales de EIB y EI en México y los impactos que éstos tienen en la agencia, la autonomía y los empoderamientos de las comunidades indígenas en este país. El abordaje que propongo se basa en el estudio de lo que más adelante llamaré, las prácticas educativas interculturales y en la evaluación de sus impactos en la capacidad de agencia y los empoderamientos de las personas.

Para comenzar, pasemos a los datos a partir de los cuales se desarrolla esta propuesta teórico-metodológica.

2. Ser indígena en México: persistencia de las desigualdades socioeducativas

A diferencia de otros enfoques como podrían ser los utilitaristas, que hacen depender el bienestar de

las personas exclusivamente de los avances materiales y que, por lo tanto, tienden a confundir el desarrollo de una sociedad con el crecimiento de su economía, la propuesta del concepto de desarrollo humano en el enfoque de capacidades de Amartya Sen (1983; 1985; 1990; 1999; 2009) incorpora otros aspectos además del económico. Sin duda que el crecimiento económico es fundamental, porque amplía la base material necesaria para satisfacer las necesidades humanas, pero el grado en que esas necesidades se satisfacen depende sobre todo de la distribución de los recursos y las oportunidades y libertades de que goza la gente. En tal sentido, en el enfoque de capacidades no se pone el énfasis en cómo abastecer a un grupo desfavorecido, sino más bien en cómo reforzar su capacidad de acción y lograr una sociedad más justa, mediante la expansión de las opciones y capacidades de las personas para construir en libertad su propio proyecto de vida.

La expansión de las capacidades de las personas para ejercer su libertad conlleva la creación de un entorno social que haga posible ese incremento de capacidades y que asegure la libertad efectiva de elegir entre formas de vida. Así, se trata de una propuesta para el despliegue práctico de la autonomía personal y social, en la que destacan el derecho a una cultura y a la identidad propia¹, comprendiendo las memorias, tradiciones, lenguas, prácticas, valores, conocimientos y aspiraciones que dan sentido a la vida de las personas.

Acorde con esta noción de desarrollo humano, en el Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas de México (CDI-PNUD, 2006²), la estimación del Índice de Desarrollo Humano (IDH) se basó en tres medidas de funcionamiento: salud (medida a través de la esperanza de vida); educación (medida a través del alfabetismo y la matrícula escolar); ingreso (como el estándar económico de vivir o posibilidad de comprar bienes y servicios, que se mide a través del producto interno bruto per cápita).

En los índices reportados en este informe, se observan contrastes que muestran que los indígenas presentan importantes rezagos en indicadores que son fundamentales para el bienestar humano. Aún cuando la población indígena de México representa entre el 7 y el 10% de la población total del país (INEGI, 2010), los indígenas son el grupo más desfavorecido en prácticamente todos los aspectos relacionados con su bienestar. Casi la mitad de ellos viven en extrema pobreza, mientras que la población no-indígena en esta misma situación es menos del 20% (Mexicanos Primero, 2010).

¹ Para que un individuo pueda elegir de forma autónoma, conforme a sus propios fines y valores, requiere primero que se le satisfaga la condición de que se le respete el contexto cultural que legitima los fines y valores que sostiene, y que le dotan de una identidad individual y colectiva. El derecho a una cultura como condición necesaria de la autonomía significa el derecho a un espacio de legitimación de sus propias elecciones (Villoro, 1998; 2007).

² Los valores reportados corresponden al año 2000 (CDI-PNUD, 2006).

A nivel nacional, el IDH de la población indígena comparado con la no-indígena muestra una brecha del 15 %, (el valor del IDH fue de 0.7057 indígenas, contra el 0.8304 reportado para la población no indígena), y gran parte de esta desigualdad en el desarrollo general tiene su origen en el índice de ingresos: las poblaciones indígenas reciben, en promedio, 14.6 % menos ingresos que la población no-indígena en el país (mientras que en las poblaciones indígenas se registró un índice de 0.6471, en las no indígenas fue de 0.7579). En lo respectivo al índice de salud la diferencia en esperanza de vida entre la población indígena y no-indígena es del 13.1 % (con índice en este rubro de 0.7380 para los pueblos indígenas y de 0.8491 para los no indígenas). Por su parte, el componente de educación es la variable que muestra la mayor brecha de los tres componentes del desarrollo humano entre indígenas y no indígenas, aquí la diferencia es del 17.2 % (con valores de 0.7319 para los pueblos indígenas y 0.8841 para los no indígenas). En este sector es en donde más rezagos presenta la población indígena con respecto a la no indígena (CDI-PNUD, 2006).

De manera más particular, las brechas educativas entre las poblaciones indígenas y no indígenas, se manifiestan claramente en el índice de alfabetización y el de asistencia escolar, ambos indicadores integran en conjunto, el índice de educación como parte del IDH. En este rubro, los niños indígenas alcanzan menos años de escolarización y menores niveles de aprendizaje que el resto de la población en el país (INEGI, 2010).

El rezago educativo es una condición común entre la población indígena, ya sea porque los estudiantes no avanzan en los grados escolares de acuerdo con la edad establecida oficialmente, o no logran completar la primaria (Navarrete, 2008).

Como reflejo de estas desigualdades, se observa que la condición educativa de los adultos indígenas en México es en extremo limitada: 55% de los adultos indígenas no asistieron a la escuela o no completaron la primaria, contra el 29%, nacional; sólo 3% de ellos completó al menos un año de universidad, contra el 15% de los mexicanos no indígenas que lo hicieron; 4 de cada 10 mujeres indígenas adultas son analfabetas, contra 1 de cada 10 no-indígenas a nivel nacional, y 2 de cada 10 si se trata de indígenas varones; su escolaridad promedio es de 4 años, contra los 8 años del promedio a nivel nacional para las mujeres no-indígenas y los más de 5 años de los indígenas varones; 1 de cada 2 jóvenes indígenas de 15 a 24 años se dedican de tiempo completo a labores domésticas; sólo 1 de cada 5 sigue estudiando (Mexicanos Primero, 2010).

Ante esta extrema marginalidad educativa de los indígenas, el Estado mexicano ha propuesto estrategias de educación indígena (EI) y/o de educación intercultural y bilingüe (EIB) como las mejores alternativas escolares oficiales para los niños indígenas. No obstante,

evaluaciones como las que ha realizado el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE, por sus siglas), ponen a prueba dicha afirmación [véanse los estudios enfocados en la educación para poblaciones en contextos vulnerables tales como Backhoff (2007), y particularmente Treviño (2007) para el caso de las primarias indígenas en México].

De acuerdo con el INEE (2007) las evaluaciones sobre programas de educación bilingüe y de educación culturalmente pertinente para pueblos indígenas indican que éstos son más eficaces que la educación regular, pero siempre que tengan detrás modelos teóricos sólidos, que lleven a intervenciones sistémicas y cuenten con docentes bien preparados

Pero las evaluaciones de estos programas en el caso mexicano, nos muestran tres aspectos que quiero destacar aquí: 1) que no siempre las estrategias de educación para indígenas llevan detrás modelos sólidos, 2) que no siempre se cuenta con docentes bien preparados y 3) que en general, como señaló un relator de la ONU (Muñoz, 2010), sobre el derecho a la educación en México, las poblaciones pobres reciben casi siempre una educación pobre.

Con relación al primer aspecto que he mencionado, la falta de modelos educativos sólidos y eficaces (aspecto que voy a desarrollar con mayor profundidad en el apartado siguiente), cabe señalar que bajo los conceptos de EI y de EIB se agrupan y yuxtaponen múltiples modelos pedagógicos distintos que van, desde la inmersión total al Español con un uso accesorio de lenguas indígenas, hasta pedagogías que promueven el bilingüismo, aunque solamente de transición, como instrumento para hacer llegar a estas poblaciones contenidos y valores ajenos a sus culturas y cosmovisiones. Lo que se ha detectado en general, en las escuelas indígenas, es que éstas no son bilingües ni procuran la pertinencia cultural, sino que se fomenta la castellanización directa—especialmente en primer grado. Aunado a ello, los modelos de EI y de EIB se focalizan sobre todo en las poblaciones indígenas, contrario a su pretensión de fortalecer las relaciones interculturales a nivel nacional, incluyendo a las poblaciones no indígenas (Treviño, 2007).

Ahora bien, con respecto a la calidad docente necesaria para la eficacia de estos modelos educativos, en el caso de las primarias indígenas en México se ha encontrado que los docentes entran en servicio solamente con el grado de bachillerato, sin preparación para la enseñanza del castellano como segunda lengua, y sin conocimiento de las comunidades culturales de donde proceden sus alumnos. Esto explica en gran medida porqué la brecha entre los aprendizajes de los grupos indígenas contra los no-indígenas (que asisten a escuelas rurales) no deriva tanto por las diferencias socioeconómicas de los estudiantes, ni por las disparidades de los recursos en las escuelas rurales e indígenas, sino que se concentran en la calidad de los docentes (Treviño, 2007).

La educación es pobre para los pobres, de acuerdo con los relatores de Naciones Unidas en México [véase Stavenhagen (2008), Muñoz, (2010), Ramírez (2006)] porque, aunado a lo anterior, los planes y programas educativos de la EI y la EIB, no han resultado en muchos casos estrategias culturalmente apropiadas para atender las necesidades de las comunidades indígenas y las zonas rurales de México, y esto hace que como modelos educativos se tornen insuficientes para el rescate y la potenciación de las culturas y lenguas indígenas.

Ante esta situación, una recomendación de política pública podría sugerir por ejemplo, que el rezago educativo señalado puede resolverse con la construcción de más escuelas con el enfoque intercultural, o con el incremento del número de docentes en zonas marginadas, o bien con el fortalecimiento de los programas de formación docente para contextos multiculturales. Sin embargo, en el enfoque de capacidades, esta recomendación puede no resultar apropiada en todos los casos, puesto que el acceso a un conjunto de bienes y servicios, que en este caso podemos considerar se ha dado “exitosamente” con la ampliación de la oferta y recursos educativos para indígenas en México, no garantiza el desarrollo de espacios de elección o de libertad efectiva para que las personas realicen los proyectos de vida que razonablemente valoran (PNUD, 2010).

Lo que los estudios sobre desigualdad en América Latina han revelado, particularmente el último Informe sobre desarrollo humano de la región (PNUD, 2010), es que la desigualdad no sólo afecta el acceso a bienes y servicios, sino que también limita la facultad de las personas para generar metas y su capacidad de agencia y empoderamiento para alcanzarlas.

Si la educación en contextos multiculturales raramente responde a las necesidades de las propias comunidades indígenas, en parte es debido a que su participación en las acciones educativas es limitada. Reiteradamente se insiste en que los miembros de estas comunidades deberían poder participar de forma autónoma en las etapas de planeación, diseño, implementación y evaluación de las políticas, programas, contenidos y metodologías de las reformas educativas que se propongan, pues se trata de conformar conjuntamente una educación para los pueblos indígenas, desde los pueblos indígenas y con los pueblos indígenas (y esto involucra no solamente a las autoridades educativas, como hasta ahora, sino también a los padres de familia, a los representantes de comunidades indígenas, dirigentes comunitarios y a los propios docentes y alumnos de zonas rurales e indígenas).

Si bien es cierto que para resolver el problema de la educación en contextos de diversidad cultural es importante, en primer lugar, garantizar el acceso a bienes y servicios educativos, no se debería dejar de lado que también importa el proceso mediante el cual los individuos se vuelven

agentes activos de su propio desarrollo, incidiendo responsablemente sobre sus vidas y su entorno inmediato (que es el aspecto de libertad como proceso de Sen). Las políticas específicas que se propongan para reducir las desigualdades en ciertos grupos, deben poder incidir en las condiciones objetivas de los hogares y la estructura de oportunidades y restricciones que enfrentan sobre aspectos subjetivos que determinan su autonomía y sus aspiraciones, ampliando sus capacidades de agencia y empoderamiento, y su participación en los ámbitos de decisión sobre los asuntos que les conciernen.

Garantizar la incidencia de las políticas públicas en las comunidades indígenas no se logra únicamente por decreto, con la definición de grandes programas oficiales de educación, como son el caso de la EIB y la EI, por ejemplo, sino que requiere además la consideración y comprensión de cómo estos programas se consolidan en la práctica concreta. Es decir, el cómo estos programas oficiales toman una forma específica en cada una de las comunidades. Solamente así se facilitará el desarrollo de las vías necesarias y específicas para que en cada comunidad indígena sea posible romper con los círculos de exclusión y desigualdad.

Para ello, es preciso entender primero la coexistencia y yuxtaposición que se ha identificado entre modelos disímiles que se agrupan bajo los programas actuales de EI y de EIB en México.

3. Los programas actuales de EIB y EI en México y la pluralidad de formas en que se concretan

Para responder a preguntas tales como si la EI y la EIB pueden ayudar (y cómo) a contribuir a reducir las condiciones de desigualdad socioeducativa que viven las comunidades indígenas del país, no se puede dejar de lado la comprensión de los factores que inciden en aquello que las comunidades efectivamente logran “ser” o “hacer” como resultado de intervenir o participar en un proceso educativo derivado de la aplicación de estos programas oficiales.

Mucho se ha escrito y se ha dicho sobre los programas de EIB y de EI en México (Ramírez, 2006; Bello, 2007). En la actualidad siguen siendo percibidos con mucha ambigüedad por parte de los agentes que participan en ellos, más aún frente al desolador panorama que arrojan los indicadores socioeducativos de las poblaciones indígenas en este país.

De acuerdo con Jiménez (2011) (a quien seguiré muy de cerca en lo que sigue de esta sección), cuando se habla de educación para indígenas en México, existe un abismo entre lo normativo y lo práctico en las escuelas públicas en contextos multiculturales, que muchas veces se explica por la coexistencia de múltiples modelos educativos yuxtapuestos en la realidad escolar. El

pluralismo cultural que se busca fomentar como parte de la educación intercultural que actualmente se promueve en México, interactúa fuertemente en la cotidianidad de las escuelas con otros modelos educativos de atención a la diversidad que son contrapuestos en sus principios y finalidades, tales como el asimilacionismo e integracionismo indígena. Estos últimos, en la historia de la educación mexicana, fueron modelos de atención a la diversidad cultural que se impulsaron desde principios del siglo XX (en el periodo posrevolucionario) y que se identificaron por un lado, con la llamada Escuela Rural Mexicana y, por el otro, con la Escuela de la Unidad Nacional.

Si bien estos modelos se han sucedido unos a otros de forma cronológica, como señala Jiménez, no son en realidad excluyentes entre sí y en la práctica escolar actual aparecen yuxtapuestos, aún cuando el marco del pluralismo cultural que caracteriza a la EIB de nuestros días en América Latina, y la llamada “modernización educativa” del país, sean los paradigmas que discursivamente hayan conseguido institucionalizarse y oficializarse. Las lógicas y los principios de las Escuelas Rurales Mexicanas y de la Unidad Nacional, que estuvieron enfocados en propiciar la castellanización, forzando a los indígenas a su integración y asimilación en un Estado-nación homogéneo y monocultural, siguen estando presentes en los modelos mexicanos de EI y EIB del siglo XXI. Veamos.

La Escuela Rural Mexicana, también conocida como la Escuela de la Revolución, fue resultado de los procesos revolucionarios de 1910 que dejaron al descubierto de forma dramática la realidad del campesino y el indígena en México y la necesidad de justicia social para mantener la paz. Con la finalidad de implantar un sistema educativo más equitativo y de mayor alcance social, en el que las regiones campesinas e indígenas que habían permanecido excluidas del proceso de escolarización, pudieran ser integradas al desarrollo nacional, las escuelas para indígenas y campesinos cobraron por primera vez interés el país. Estas escuelas fueron conocidas como las Escuelas Rurales Mexicanas y siguieron una lógica expansiva más que de respeto, conservación y fomento de la especificidad cultural indígena. A principios del siglo XX pasaron de ocupar una posición residual, a ser el eje vertebral del sistema educativo nacional, ya que en estas escuelas los docentes rebasaban las actividades relacionadas directamente con las cuestiones académicas para realizar actividades vinculadas con el desarrollo y fomento agropecuario, industrial e incluso estético –tales como el teatro vernáculo, las danzas o las canciones populares.

En ese sentido, describe Jiménez, la Escuela Rural fue una herramienta para la transformación social del campo mexicano y para una mejor redistribución de los recursos, que en el ámbito pedagógico se enfocaba hacia el desarrollo democrático en la gestión escolar y a la

promoción del trabajo útil, práctico y cooperativo en cada comunidad.

En la medida en que esas escuelas buscaban fomentar el cambio integral de las comunidades indígenas para alentar su “desarrollo” con la ayuda de los docentes o de representantes gubernamentales externos a la comunidad, en estas escuelas se dio un proceso de aculturación que buscaba, en última instancia, la integración nacional. El carácter externo y dirigido de este proceso de asimilación e integración se pensó desde arriba hacia abajo y sin la participación de las comunidades indígenas, a las que se suponía indiferentes en este proceso. Así, de este indigenismo de integración resultaron procesos de gestión de la diversidad cultural que hoy son fuertemente criticados, tales como el paternalismo de Estado, la escuela etnocida y la inducción de una aculturación forzada desde el ámbito escolar oficial.

Entre las instituciones que dieron cabida a la Escuela Rural Mexicana destacan: las Casas del Pueblo (establecidas en 1923); la Escuela Normal Rural Federal (fundada en 1922), y las Escuelas Regionales Campesinas (creadas en 1933), en las que quedaron finalmente integradas todas las Escuelas Normales Rurales. Pero en 1942, cuando se acordó igualar los planes de estudio para las Normales Rurales y las Urbanas, finalizó la formación diferencial de docentes para regiones indígenas en el país y se dio lugar a la llamada Escuela de la Unidad Nacional, otro modelo de EI que representaba un modo distinto de gestionar la diversidad cultural del país.

Siguiendo a Jiménez (2011), las Escuelas de la Unidad Nacional tuvieron lugar desde 1943 hasta 1970 y con ellas se produjo la unificación del sistema de enseñanza y la expansión del sistema educativo público en México. El esfuerzo educativo en este periodo se centró en despolitizar la escuela y armonizar en ella las distintas posiciones ideológicas, combinándolo con una fuerte modernización, industrialización y capitalización de la economía mexicana. Esto le restó libertad e iniciativa a los docentes, quienes antes de la década de los 1940 podían improvisar y adecuar los contenidos educativos a las necesidades locales. En esta nueva etapa, con las Escuelas de la Unidad Nacional, los docentes simplemente debían replicar los programas oficiales, los cuales desvincularon a las escuelas de las comunidades en que se encontraban, más aún cuando tuvo lugar la unificación nacional de los planes de las escuelas urbanas y rurales en todo el país (véase Jiménez, 2011).

Junto con estas acciones educativas, el Estado mexicano desplegó en regiones indígenas carreteras, clínicas, servicios eléctricos, entre otros. No obstante, los problemas de marginación económica y social persistieron, pues en algunos casos la industrialización de las comunidades indígenas desestabilizó sus sistemas de producción tradicionales (debido a la introducción de

estructuras económicas capitalizadas). Ante esta problemática, creció la inconformidad de muchas de las comunidades indígenas, quienes reclamaban su participación autónoma, en un marco de respeto y fortalecimiento del pluralismo cultural.

En los años ochenta y noventa, luego de las Escuelas de la Unidad Nacional y con la creación, en 1978, de la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública en México (DGEI-SEP) se oficializó la llamada Educación Bilingüe Bicultural, la cual se caracterizaba por fomentar el uso del método indirecto en la enseñanza-aprendizaje del castellano. A diferencia del método directo, que consistía en enseñar el castellano sin traducirlo a la lengua materna –que era excluida por completo del ámbito escolar–, el bilingüismo como método indirecto consistía en el instrumento para la sustitución de la lengua materna por el castellano, pero usando a las lenguas indígenas como medios para la castellanización.

Este uso de las lenguas indígenas en ámbitos escolarizados respondía, pues, al interés de castellanizar a la población indígena por métodos más efectivos que en el pasado. Paulatinamente, la propuesta bilingüe bicultural fue añadiendo más peso a los procesos culturales de las comunidades indígenas, hasta que se hizo explícito que los programas de educación para indígenas deberían propiciar fundamentalmente una educación que conserve y desarrolle los valores, las prácticas y conocimientos de los pueblos indígenas de México.

Con ello, a partir de los años noventa, el sistema educativo Bilingüe Bicultural dio paso a la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB), la cual se desarrolló a la par de la globalización en la economía y la descentralización o federalización educativa en el país, expresada en la intención de democratizar el proceso escolar, promoviendo la participación social en los asuntos educativos.

Posteriormente, en el 2001, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe dependiente de la SEP (CGEIB-SEP), como la institución encargada del desarrollo de la educación intercultural en México. 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.

Desde entonces, la misión de la EIB en México ha sido contribuir en la construcción de una sociedad mexicana 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. No obstante, a una década de su definición, aún quedan pendientes desafíos para la constitución de un sistema educativo nacional auténticamente intercultural (CGEIB, 2004).

Hoy en día, en el acontecer diario de las escuelas en México, los modelos de EIB

interactúan, coexisten y se yuxtaponen con gran parte de las lógicas de los modelos educativos que fomentaban la asimilación y la integración nacional características de las Escuelas Rurales Mexicanas y de la Unidad Nacional de principios del siglo XIX.

Aún en el marco del pluralismo cultural, la justicia social y la democracia promovidos por la EIB, las escuelas en contextos multiculturales en México y gran parte de Latinoamérica, parecieran resistirse a atender la diversidad cultural fomentando estos principios.

Como afirma Jiménez (2011), el enfoque intercultural actual se ha centrado especialmente en la elaboración de un currículum diversificado al contexto local que añade contenidos étnicos al plan y programa educativo nacional, como forma de compensación cultural, que sólo replica los problemas de marginación, exclusión y pobreza de las poblaciones indígenas.

Todavía 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 para 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, campesino e indígena) 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 indígenas y rurales quienes gestionen, administren, diseñen, definan, participen y ejecuten sus sistemas educativos en aras de contribuir a la democratización y descentralización de la educación mexicana.

Si la EIB ha surgido para resolver las problemáticas derivadas de la educación asimilacionista e integracionista, ¿cómo explicar, entonces, la vigencia sostenida de modelos educativos monoculturales y asimilacionistas? ¿Qué razones justifican que los principios de la EIB no logren consolidarse de manera uniforme en todas las escuelas del país? ¿Qué relación guarda este hecho con las capacidades de agencia, autonomía y empoderamiento de los miembros de las comunidades indígenas?

Desde mi perspectiva, comprender la heterogeneidad de formas educativas en que se expresan los programas oficiales de EI y de EIB en México requiere, en primera instancia, identificar cuáles son los aspectos de la política educativa nacional que son rechazados, cuáles son reapropiados, recreados, resignificados, o bien, sustituidos por cada una de las comunidades

indígenas en el país, a partir de sus recursos, prácticas y mecanismos políticos y culturales comunitarios. Pues no se debe olvidar que las comunidades indígenas tienen sus propias formas de transmitir, de una generación a otra, sus conocimientos, prácticas y valores; es decir sus propios sistemas educativos. Según cada etapa de la vida, los miembros de las comunidades cumplen ciertos roles pedagógicos, y sus sistemas educativos por lo general, abarcan aspectos sociales, culturales, políticos, económicos, ambientales, que garantizan la sobrevivencia de la comunidad y en los que generalmente, el territorio es su espacio de aprendizaje, y la cotidianeidad es muchas veces, su tiempo de estudio.

En este contexto, es explicable que frente a los programas educativos oficiales de EI y de EIB, los indígenas no vean florecer sus propias prácticas educativas en las formas como ellos las definen, resistiéndose muchas veces (y como una manera de ejercer su autonomía) a modificar sus sistemas educativos en función de las normatividades y discursos estatales. De aquí que a lo largo de esta presentación sostengo que una manera de abordar el estudio de la educación en contextos multiculturales es a través de la comprensión de las prácticas educativas interculturales y de la evaluación de sus impactos en la capacidad de agencia y los empoderamientos de las personas.

4. Transformar las desigualdades: Agencia, Autonomía y Empoderamiento en las Prácticas Educativas Interculturales

En las últimas décadas en México, se ha aumentado considerablemente la matrícula y la cobertura en el campo educativo, no obstante, los logros de los alumnos en aprendizaje no han mejorado y, como vimos anteriormente, son aún menores entre los alumnos de zonas indígenas y rurales (Backhoff, 2007). Por tanto, no se puede hablar de desarrollo humano (de acuerdo como lo define el PNUD), por el hecho de que las personas tengan acceso a ciertos bienes y servicios, si éstas no disponen también de capacidad de agencia, si no participan autónomamente en los procesos de decisión que tienen lugar en el ámbito de sus hogares y de la comunidad, si no cuentan con el poder para efectuar cambios y controlar sus propios destinos (Alkire, 2005; Ibrahim y Alkire, 2007).

Mi propuesta es que para el análisis de la pobreza, las desigualdades y los problemas socioeducativos en México, tres de los conceptos que resultan centrales de abordar son el de la autonomía, la agencia y el empoderamiento.

Ahora bien, estos tres conceptos adquieren su pleno sentido dentro de lo que puede definirse como una práctica educativa intercultural.

Una práctica educativa intercultural se caracteriza por un conjunto de acciones orientadas al

fortalecimiento de relaciones interculturales socialmente justas, llevadas a cabo por una pluralidad de agentes (autoridades educativas, miembros de comunidades indígenas, padres de familia, docentes indígenas y rurales, organizaciones no gubernamentales, entre otros) con distintos valores, fines, creencias, conocimientos, normas y pautas de comportamiento.

Por definición, una práctica educativa intercultural debería poder influir en el proceso mediante el cual los individuos se vuelven agentes de su propio desarrollo, incidiendo responsablemente sobre sus vidas y su entorno. En tal sentido, medir el desarrollo de autonomía y empoderamiento de las personas que resulta de su participación en prácticas educativas interculturales, reflejaría el efecto de la EIB en la capacidad de agencia de las personas, en ciertas esferas que afectan sus vidas (tales como tomar el control de sus decisiones personales o de cambiar aspectos de su vida a nivel individual y comunitario).

Medir los empoderamientos logrados, la expansión de la agencia y el desarrollo de la autonomía que resultan de las prácticas educativas interculturales, implica distinguir los niveles, los dominios, las dimensiones principales en las que deben actuar las políticas de reducción de la desigualdad, tales como son los programas educativos oficiales de EI y EIB, para que tengan mayores posibilidades de éxito.

Así, en este proceso de comprender cómo las prácticas educativas interculturales constituyen estrategias para expandir la capacidad de agencia, la autonomía y el empoderamiento de las personas, resulta fundamental en primer lugar, caracterizar a los componentes que conforman estas prácticas en las diferentes comunidades en que se concretizan: a los agentes que participan de ella, el cómo participan, qué valores los guían, qué fines persiguen y de qué recursos se valen para el logro de sus propósitos. Esto también conlleva a evaluar cómo las prácticas responden a las demandas y valores de los agentes implicados, identificando su pertinencia en función de aquello que las personas tienen razones para valorar. Implica también, a nivel epistemológico, investigar el tratamiento epistemológico-político de la diversidad cognitiva y cultural en el aula, la escuela y su comunidad cultural, identificando lo que se entiende por conocimiento y los tipos de conocimientos (tácitos-explicitos; tradicionales - indígenas- locales- campesinos- científicos- tecnológicos-técnicos) que se reconocen como legítimos en las acciones de gestión pedagógica, gestión escolar y participación social. Asimismo, incluye el abordaje de las formas en qué la pluralidad epistemológica es gestionada en el ámbito escolar y en qué grado esto influye en el desarrollo de relaciones interculturales. Y en cuanto a lo “intercultural” implica indagar en torno a la multivocidad y polivalencia de los significados de los términos intercultural e indígena en la

práctica educativa.

Para los fines de comprender los impactos de estas prácticas en la agencia, el empoderamiento y la autonomía de las personas, en lo que sigue presentaré un breve panorama aclaratorio de la distinción conceptual entre estos términos.

4.1. Agencia

La agencia puede definirse como la capacidad de una persona para hacer y lograr los objetivos y valores que considera importantes (Sen, 1985, Alkire, 2005; Pick et al., 2007); en otras palabras, es la capacidad efectiva de las personas para incidir en la realidad a fin de alcanzar sus objetivos y valores, mientras que el empoderamiento en general, es entendido como una expansión de la agencia (Alkire, 2005, Ibrahim y Alkire, 2007).

En psicología, de acuerdo con Pick et. al. (2007), la agencia se ha definido como el grado de funcionamiento autónomo, como el control deliberado característico de la autonomía. En este sentido, autonomía es el ser agente y al mismo tiempo el actuar con voluntad propia, sin coerción; es el estado de ser un agente con autogobierno. Cuando la autonomía es baja, sostiene Pick et. al. (2007), las personas sienten la presión de demandas, estándares, reglas y expectativas externas, además de sentir que están a la merced de dichas expectativas. La agencia y la autonomía son entonces difíciles de alcanzar para personas que están acostumbradas al control externo y que dependen del mismo para su autoestima.

Autonomía, agencia, y empoderamiento son conceptos estrechamente relacionados que dan cuenta de un proceso dinámico, multinivel, que permite a cada término denotar un proceso único aunque interdependiente.

De acuerdo con Pick et. al. (2007) una vez que la agencia comienza a impactar en la familia, los colegas, las organizaciones y la comunidad, se convierte en empoderamiento. El proceso de desarrollar empoderamiento a menudo sucede en etapas³, en las cuales se obtiene cada vez más agencia para realizar elecciones valiosas y significativas, que impactan el contexto de los individuos y que pueden trascender al nivel comunitario más amplio. Por eso el empoderamiento es también comprendido como la expansión de la agencia, pero no de cualquier tipo de agencia sino de aquella que incide en el bienestar y en el logro de objetivos que las personas valoran (Drydyk, 2008); la

³ De acuerdo con Longwe (citado en Lutrell, et. al., 2009) se pueden reconocer diferentes grados crecientes de empoderamiento en función de la siguiente escala: 1) Grado de bienestar donde las necesidades básicas son satisfechas sin que necesariamente se transformen las relaciones de poder; 2) Grado de acceso equitativo a servicios tales como la educación o salud; 3) Grado de toma de conciencia de las condiciones de exclusión en que se vive; 4) Grado de participación o movilización, en donde se toman decisiones para transformar las condiciones de exclusión; 5) Grado de control, donde las decisiones tomadas por los individuos son plenamente reconocidas.

agencia es necesaria para el empoderamiento, e incrementar el empoderamiento implica a su vez incrementar la agencia, aunque agencia no necesariamente implica empoderamiento (Ibrahim y Alkire, 2007).

Las fronteras de definición de los conceptos de agencia, autonomía y empoderamiento son bastante difusas, no obstante, para autores como Pick et. al. (2007), el proceso interno de adquirir control que repercute a nivel interno en una persona es la agencia, mientras que su impacto a nivel externo y los cambios en el contexto, que ocurren gracias a la agencia son empoderamiento. La agencia es, por lo tanto, un proceso interno que se define como empoderamiento cuando empieza a impactar al contexto más amplio. Por su parte, para Drydyk (2008) el empoderamiento no se refiere a un “estado de cosas”, sino a un proceso de cambio con resultados específicos, y esto es lo que lo diferencia de la agencia. Para este autor, la agencia es el grado en que una persona se involucra en un curso de acción que ella misma produce. La agencia, por lo tanto, se refiere al estado de cosas, mientras que el empoderamiento se refiere al proceso de cambio.

Siguiendo a Drydyk (2008), la agencia se ejerce de acuerdo a las siguientes cuatro condiciones: 1) una persona ejecuta o participa en una actividad; 2) esta actividad tiene un impacto en el mundo; 3) esta actividad fue escogida por la persona; 4) por sus propias razones (individuales o colectivas). Este último punto, “actuar por razones propias”, está relacionado con el grado de autonomía, la cual por consiguiente, es una condición de la agencia que permite distinguir entre acciones que son elegidas bajo coerción o presión social, y acciones que son elegidas por los valores propios de cada persona.

El empoderamiento, por su parte, no solamente se refiere a la expansión de la agencia, sino también a remover los vacíos o barreras que limitan o impiden la capacidad de agencia de las personas para alcanzar aquello que valoran (Drydyk, 2008).

Mientras que la agencia es la capacidad de un agente de hacer elecciones, el empoderamiento es el proceso de su realización o de la efectividad de lograr los propósitos valorados. Por tal motivo, el empoderamiento incorpora las oportunidades o restricciones del contexto. El proceso de empoderamiento, de acuerdo con Ibrahim y Alkire (2007), es resultado de la acción entre dos componentes: la agencia y la estructura de oportunidades.

En la agencia influyen los bienes y recursos de las personas y sus capacidades individuales (autoestima, autoconfianza, imaginar y aspirar un mejor futuro) o colectivas (sentido de pertenencia, identidad, organización, representación, voz); mientras que la estructura de oportunidades representa el contexto, las circunstancias y las normas institucionales, sociales y

políticas, tanto formales como informales, que determinan y limitan el campo de acción en el cual los individuos toman las decisiones. La estructura de oportunidades, en este sentido, es lo que permite o no la expansión de la agencia y el ejercicio efectivo de la misma (Ibrahim y Alkire, 2007).

Incluir en la evaluación de los niveles de logro educativo de las poblaciones indígenas, la identificación de las restricciones operativas de la agencia, permitiría establecer los factores que de manera más directa inciden en la transmisión intergeneracional de la desigualdad, expresada en los bajos niveles de logro en educación (PNUD, 2010).

El género, el nivel socioeconómico, el origen étnico son algunos de los factores que pueden afectar los niveles relativos de agencia y empoderamiento (Samman y Santos, 2009). Por tal razón, es importante identificar en las prácticas educativas interculturales, las circunstancias específicas, esto es, las restricciones operativas y la estructura de oportunidades, que limitan o no los logros en los niveles de escolaridad de las comunidades indígenas, y lo que éstas efectivamente logran hacer o ser. Ya no se trata solamente de saber si los alumnos de zonas indígenas o rurales aprenden o no aprenden, si aprenden mucho o poco, sino de encontrar los factores que limitan sus logros y su capacidad de agencia y autonomía, en distintas etapas de su vida.

4.2. Empoderamiento

Para García et. al. (2008), la palabra empoderamiento tiene tantos significados y énfasis, como agentes existen en las políticas de desarrollo; y es la ambigüedad atribuida a este concepto la que ha permitido su uso en situaciones heterogéneas y con enfoques diversos.

El empoderamiento, como tal, constituye un fenómeno complejo: es multidimensional (puede ejercerse en diferentes dominios, esferas, niveles), intrínsecamente relacional (depende de la interacción con otras personas, ciertos grupos se empoderan o desempoderan en relación con los que interactúan) y su alcance, así como la forma de ejercerlo, está asociado con pautas culturales esto es, relacionado con las normas, valores, creencias de una sociedad, (lo que no significa que sea una variable que sólo puede medirse caso por caso, hay indicadores internacionales y estos pueden complementarse con variables contexto-dependientes) (Samman y Santos, 2009).

Como concepto, el empoderamiento toma fuerza en la región latinoamericana en la década de los 1990's, un periodo en el cual los estados, las agencias de cooperación internacional y las organizaciones no gubernamentales (ONG's) buscaban poner en práctica enfoques y estrategias más eficaces para que las poblaciones que viven en condiciones de exclusión y pobreza sean más autónomas en sus decisiones y opciones, volviéndose protagonistas y responsables de su propio

desarrollo (García et. al., 2008).

De acuerdo con García et. al. (2008), no es posible impulsar procesos de empoderamiento para que las personas se conviertan en protagonistas de su propio desarrollo personal, familiar y comunitario, sin impulsar al mismo tiempo procesos de cambio en las relaciones de poder asimétricas que imperan en nuestras sociedades. El empoderamiento, por tanto, está íntimamente relacionado con el poder, entendido este último no como algo que se posee, sino como algo que se ejerce. Como propuesta efectiva para la lucha contra la reducción de la pobreza y la exclusión social, el empoderamiento busca promover transformaciones en las relaciones de poder y el acceso a recursos materiales y no materiales, generando las oportunidades y condiciones necesarias para que los excluidos desarrollen sus capacidades para ayudarse a sí mismos a salir de dicha condición. Aún cuando muchas veces sean agentes externos quienes generan las condiciones y estructuras socioeconómicas y políticas que impulsan y fortalecen en mayor o menor medida dichos procesos, la agencia y empoderamiento se construyen con la participación de las personas y sus comunidades, pues el poder no es un bien tangible que pueda ser otorgado por un agente externo.

Si el poder significa control, y el empoderamiento se entiende como el proceso de ganar control, esto quiere decir que quien se empodera aumenta su grado de control o autoridad sobre los recursos y decisiones que afectan su bienestar. Esto significa que el empoderamiento no sólo implica tener acceso a recursos, sino que frecuentemente opera a través de la ‘obtención de control’ sobre esos recursos (Pick et. al. 2007). No obstante, aunque el empoderamiento tiene que ver con el poder, éste no puede ser definido simplemente como la ganancia de poder, porque no toda ganancia de poder se traduce en una mejora de la propia vida (Drydyk, 2008), pero el empoderamiento sí se traduce en la expansión de la libertad de escoger y actuar sobre las circunstancias socioeconómicas y políticas en las cuales las personas están involucradas⁴.

En la medida en que quienes han estado excluidos de los ámbitos de decisión comienzan a controlar su entorno, y realmente a escoger y decidir la manera de enfrentar y resolver sus problemas, como consecuencia incrementarán el control sobre sus propias vidas (García et. al., 2008), por consiguiente el empoderamiento es visto como la expansión de la capacidad de agencia

⁴ En el trabajo empírico de valoración del empoderamiento [véase Samman y Santos (2009); Lutrell, et. al. (2009)]; el poder puede entenderse en una tipología que puede abarcar cuatro categorías: 1. poder como control, esto es un “poder para” (crear nuevas posibilidades, capacidad de tomar decisiones, cambiar cosas, *power to*), 2. poder como elección, esto es, “poder sobre” (resistir la manipulación en un dominio específico, lo que alude al grado de control de las decisiones personales –medir las relaciones locales de poder,–jerarquías, patriarcados, si las acciones se hacen por miedo al castigo etc-, *power over*), 3. Poder en comunidad, esto es, el “poder con” (cambiar aspectos de la vida comunitaria y actuar colectivamente, *power with*); 4. Poder como cambio, esto es, “poder desde dentro”, cambiar aspectos de la vida personal (mejorar el autorespeto, la autoaceptación, *power from within*). Esta tipología de poder fue propuesta por Joanna Rowland en 1997 en un estudio sobre empoderamiento de mujeres en Honduras.

de las personas para actuar y tomar las riendas de su propias vidas.

Al tratarse de algo más que el simple hecho de abrir el acceso a la toma de decisiones, e incluir también los procesos que llevan a las personas a percibirse a sí mismas con la capacidad y el derecho de ocupar ese espacio decisorio, el empoderamiento está estrechamente relacionado con el desarrollo de la autonomía. En este sentido, plantea García et. al. (2008), el empoderamiento cobra dos formas: una intrínseca, inspirada en la psicología y otra externa, vinculada al mundo social.

Mientras que, como vimos en el apartado anterior, la agencia es un estado de cosas referido al grado en que una persona tiene capacidad para actuar autónomamente, el empoderamiento es el proceso en que la agencia se traduce en logros sobre el bienestar; así como la agencia implica la autonomía, el empoderamiento implica la agencia, pero no viceversa; por eso estos tres conceptos no se pueden igualar, ni sustituir unos por otros.

Medir el empoderamiento que resulta de las prácticas educativas interculturales permitiría reconocer las restricciones o limitaciones que representan brechas para que las acciones autónomas den lugar a una mejor vida para las personas⁵; esta identificación de barreras –políticas, legales, sociales, económicas, culturales-, que limitan las capacidades y libertades de las personas, perpetuando las desigualdades socioeducativas entre distintas poblaciones significa, a su vez, la posibilidad de crear vías para removerlas (Ibrahim y Alkire, 2007).

Ahora bien, si el empoderamiento supone la transformación de las relaciones de poder a favor de aquellos individuos o grupos que con anterioridad tenían escasa autoridad sobre sus propias vidas, si se trata de un conjunto de acciones que les permiten a estos individuos o grupos ganar control y poder para decidir sobre sus recursos, su entorno, sus proyectos de vida y para hacerse cargo de sí mismos, entonces, no se puede negar que este concepto es fundamental para comprender cómo las prácticas educativas interculturales, que se concretan de variadas formas bajo los programas oficiales de EI y EIB, contribuyen a la obtención de agencia de las personas para realizar elecciones valiosas y significativas, que impacten y transformen el contexto o las condiciones de desigualdad, exclusión e injusticia social en que viven.

4.3. Autonomía

Para Feinberg (1986) se pueden distinguir cuatro significados de la autonomía: 1) como la

⁵ Para medir el empoderamiento, Samman y Santos (2009) han identificado la importancia de reconocer si se cumplen los siguientes tres aspectos: 1) la existencia de la posibilidad de elección (es decir, si hay oportunidad de hacer que una opción exista); 2) el uso de la elección, si una persona o grupo usa esta oportunidad de elegir, y 3) si la elección lleva a un resultado deseado – el logro de la elección.

capacidad de autogobierno; 2) como la condición, de hecho, del autogobierno; 4) como el ideal del autogobierno; y 4) como el derecho a autogobernarse.

De acuerdo con Ibrahim y Alkire (2007), una persona es autónoma cuando sus acciones son voluntarias y comprometidas con sus propios valores; entre más actúe conforme a sus valores y deseos auténticos, más autonomía expresará esta persona.

Pero la autonomía también puede entenderse a nivel colectivo como régimen político. Como destaca Sánchez (2010), en el caso de los pueblos indígenas éstos históricamente han sostenido alguna forma de gobierno propio que ha sido fundamental para la reproducción de su vida comunitaria. No obstante, la posibilidad de que hoy estos gobiernos indígenas (tanto en México como en otros países de Latinoamérica y el Caribe) sean autónomos y que sus miembros puedan autodeterminarse colectivamente, va más allá; depende de que sea reconocida su condición política en tanto pueblos en el seno de la estructura política de los Estados en los que están insertos.

En lo que respecta al ámbito de la educación, como hemos visto en párrafos anteriores, la diversidad de pueblos y comunidades indígenas, sus múltiples prácticas educativas, denotan que la educación (más aún en lo que se refiere a las comunidades indígenas) no puede reducirse a un modelo único.

La educación indígena, intercultural y bilingüe, no pueden seguir promoviendo programas oficiales que simulen tomar en cuenta a los indígenas genéricamente, y donde todos los indígenas son idénticos (salvo la variable lingüística), con las mismas necesidades socioculturales, económicas, educativas y con las mismas posibilidades de agencia y empoderamiento.

Para romper los círculos de desigualdad y exclusión que prevalecen en México y en muchas otras regiones de Latinoamérica y el Caribe, se debe reconocer que las comunidades indígenas tienen derecho a gozar de una educación que los empodere y se debe garantizar, además, el ejercicio efectivo de este derecho. Las comunidades indígenas para desarrollarse y florecer deberían poder participar efectivamente en sus elecciones de vida, y esto significa, entre otras cosas, participar activamente en el establecimiento y administración de sus instituciones educativas de acuerdo a sus propias metas, necesidades y formas de organización y de decisión, y aquí entramos ya a un terreno que rebasa los límites y la pretensión de esta exposición, como es el asunto del derecho de los pueblos indígenas a la autodeterminación, un derecho a la construcción de un régimen de autonomía que implica, cuando menos, las siguientes cuatro condiciones (Sánchez, 2010): autogobierno⁶; base

⁶ Que significa que las comunidades indígenas puedan disponer de autoridades propias, con capacidad de tomar decisiones en determinadas esferas, y ejercer competencias para la administración de sus asuntos y para normar la vida interna.

territorial⁷; competencias y facultades autonómicas⁸ y participación en la vida nacional⁹.

La transformación del panorama de desigualdades socioeducativas en México requiere del desarrollo de formas de educación para indígenas que sean más participativas, potenciadoras, pluralistas, innovadoras, de largo aliento, centradas en los agentes socialmente relevantes, dirigidas por las propias comunidades, diseñadas para responder a sus propias necesidades y adecuadas a sus prioridades culturales, sociales, políticas y económicas locales. Pero este desarrollo depende a su vez, de la implementación de perspectivas teóricas y metodológicas que nos permitan entender los componentes de las prácticas educativas interculturales que actualmente tienen lugar en el país y sus impactos en la agencia, el empoderamiento y la autonomía de las personas.

5. Referencias bibliográficas

- Alkire, S. (2005). Subjective Quantitative Studies of Human Agency. *Social Indicators Research*, 74 (1): 217-260.
- Backhoff, E., Bouzas, A., Hernández, E. y García, M. (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México. Implicaciones de política educativa en el nivel básico*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Bello, J. (2007). *Educación y pueblos excluidos*. México: Senado de la República LX Legislatura/UNAM/Porrúa.
- CDI-PNUD. (2006). *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas de México 2006*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- CGEIB. (2004). *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)/Secretaría de Educación Pública (SEP)/Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

⁷ Que implica la definición de ámbitos territoriales en un sentido de hábitat, pero también jurisdiccional, en el que las colectividades correspondientes puedan ejercer sus facultades de autogobierno y practicar un conjunto de derechos.

⁸ Que implican la descentralización política y la redistribución de poderes entre el estado y las entidades autónomas, en materia política, educativa, económica, administrativa, cultural, social, salud, judicial, de manejo de recursos y conservación de la naturaleza.

⁹ Puesto que muchas comunidades indígenas han sido privadas del derecho a participar en todas las instancias nacionales y regionales en donde se deciden y formulan políticas y leyes que les afectan directa e indirectamente; este aspecto trata de que los pueblos indígenas participen tanto en los ámbitos respectivos de sus entidades autónomas como en el conjunto de la vida política nacional, para que puedan promover y defender sus derechos autonómicos en los distintos organismos (legislativos, administrativos, judiciales y gubernamentales) nacionales.

- Drydyk, J. (2008). *How to Distinguish Empowerment from Agency*. Ottawa: Carleton University.
- Feinberg, J. (1986). *Harm to self*. Oxford: Oxford University Press.
- García, M., Iturralde, P., Bobadilla, P. y Larrea, A. M. (2008). *Empoderamiento ¿tomar las riendas?* Quito: ASOCAM/ Plataforma Latinoamericana de Gestión de Conocimientos para el Desarrollo Local en Áreas Rurales.
- Ibrahim, S. y S. Alkire. (2007). Agency and Empowerment: A Proposal for Internationally Comparable Indicators. *Oxford Development Studies*, 35(4): 379 – 403.
- INEE. (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe anual 2007*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- INEGI. (2010). *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI).
- Jiménez, Y. (2011). Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y “modernización” en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas. [Versión electrónica]. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 12. Extraído el 15 de abril, 2011, de <http://www.uv.mx/cpue/num12/inves/jimenez-exclusion-asimilacion.html>
- Luttrell C. Quiroz, S., Scrutton, C. y Bird, K. (2009). *Understanding and operationalising empowerment*. Working Paper 308. London: Overseas Development Institute (ODI).
- Mexicanos Primero. (2010). *Brechas. Estado de la educación en México 2010*. México: Mexicanos Primero Visión 2030, A.C.
- Muñoz, V. (2010). *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación. Misión a México*. Consejo de Derechos Humanos, Asamblea General de Naciones Unidas. [Versión electrónica]. Extraído el 24 de septiembre, 2010, de http://132.247.1.49/RelatorDE/Documentos/Informe_Final_Relator.pdf
- Navarrete, F. (2008). *Los pueblos indígenas de México*, México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)/Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Pick, S. Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin U. y Givaudan, M. (2007). Escala Para Medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE). *Revista Interamericana de Psicología*, 41 (3): 295-304.
- PNUD. (2010). *Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad*. Costa Rica: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)/ Santillana.

- Ramírez, E. (2006). *La educación indígena en México*. México: UNAM.
- Samman, E. y M. E. Santos. (2009). *Agency and Empowerment: A Review of Concepts, Indicators and Empirical Evidence*. Documento de apoyo del Informe Regional sobre Desarrollo Humano en América Latina y el Caribe, 2010. University of Oxford.
- Sánchez, C. (2010). Autonomía y pluralismo. Estados plurinacionales y pluriétnicos. En M. González, A. Burguete y P. Ortiz (coords.) *La autonomía a debate: autogobierno indígena y Estado plurinacional en América Latina*. (pp. 259-288). Quito: FLACSO/ Cooperación Técnica Alemana (GTZ)/Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA)/ Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) /Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)
- Sen, A. (1983). Poor, relatively speaking. *Oxford Economic Papers*, 35 (2): 153-169.
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (1990). Justice: means versus freedoms. *Philosophy and Public Affairs*, 19 (2): 111-121.
- SEN, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Oxford University Press.
- SEN, A. (2009). *The Idea of Justice*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Stavenhagen, R. (2008). *Los pueblos indígenas y sus derechos*. México: UNESCO.
- Treviño, E. (2007). El caso de las primarias indígenas. En INEE (ed). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe anual 2007*. (pp. 41-68). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós/UNAM.
- Villoro, L. (2007). *Los retos de la sociedad por venir*. México: FCE.