

Autonomía educativa zapatista: hacia una pedagogía de la liberación india en Chiapas

Bruno Baronnet

Resumen

127

Entre los pueblos zapatistas de Chiapas, en el sureste de México, la autonomía indígena genera la introducción de modos de intervención horizontal en la educación escolar. Según los recursos disponibles y las prioridades localmente expresadas, estos cambios radicales permiten la democratización de la gestión educativa, garantizando además que la enseñanza sea contextualizada y pertinente de acuerdo con las identidades sociales, étnicas y políticas de los actores colectivos responsables de la orientación de su propio quehacer educativo. Con las escuelas en resistencia, la educación de los zapatistas se vuelve emancipadora en la medida en que son los mismos comuneros, a partir de sus estrategias y sus modos de organización, quienes se coordinan para definir los rumbos de su propio proyecto político-regional. De allí, el marco participativo de la educación autónoma desemboca en una orientación de pedagogía crítica y más apegada a los valores y las demandas de los campesinos indígenas.

Palabras claves: autonomía; educación; zapatismo; México.

Abstract

Zapatista educational autonomy: toward a pedagogy of indian liberation in Chiapas

Among the Zapatista peoples of Chiapas in southeastern Mexico, indigenous autonomy generates the introduction of horizontal modes of intervention in school education. Conforming to available resources and locally expressed priorities, these radical changes in terms of educational management allow democratization and ensure that education is contextualized and relevant in accordance with social, ethnic and political identities of the collective actors who are in charge of directing their own educational affairs. With its schools in resistance, Zapatista education becomes emancipatory insofar as it is the villagers themselves, based on their strategies and modes of organization, who coordinate themselves to define the course of their own regional political project. Thus the participatory framework of autonomous education leads to an orientation of critical pedagogy that adheres more to the values and demands of the indigenous peasants.

Keywords: autonomy; education; zapatistas; Mexico.

128

En el sureste de México y en el contexto de las prácticas de autonomía política de las bases de apoyo del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), varios cientos de "promotores de educación autónoma" son elegidos en comunidades mayas de Chiapas para desempeñar el cargo de educadores comunitarios. Un joven militante tseltal, encargado de las funciones de "Comité de educación autónoma" en un nuevo centro de población ubicado en "tierras recuperadas", lo expresa de la siguiente manera:

Los compañeros dicen que quieren que haiga de todo en la escuela, según lo estamos viendo aquí, pero primeramente quieren que la escuela sirva para mejorar el pueblo, para salir adelante, para no olvidar quiénes somos aquí los tseltales, para que los niños respeten y aprenden de los mayas, y cómo era de nuestros antepasados en la finca, quieren saber cómo hacen su lucha los compañeros que están en otros estados, en otros países (entrevista en Nuevo Paraíso, octubre de 2005).

En los territorios zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona, los miembros de los pueblos del movimiento indio y campesino chiapaneco son los actores sociales reconocidos como más aptos y legítimos para determinar los conocimientos pertinentes a estudiar en varios cientos de escuelas rebeldes (Baronnet, 2009). La autonomía política de la gestión educativa les permite incidir en los procesos pedagógicos, al influir en la producción de los conocimientos que se transmiten en aulas modestas hechas de tablas de madera.

La autonomía como condición para una educación diferenciada

La organización de los conocimientos que circulan en las escuelas zapatistas está estrechamente ligada al tipo de gestión administrativa y pedagógica basado en las estructuras y mecanismos locales de ejercicio del autogobierno indio (Baronnet, 2010). Ahora bien, el marco de autonomía educativa permite a las bases sociales del EZLN apropiarse de la escuela como espacio comunitario de transmisión de conocimientos que son social, política y culturalmente diferenciados, de acuerdo a la identidad tseltal, campesina y zapatista de los actores implicados en su desarrollo. La autonomía aparece en este sentido como una condición orgánica para fundamentar un plan de estudio regional y flexible en el cual estén yuxtapuestos y combinados los conocimientos socioculturalmente diferenciados. En palabras del filósofo Luis Villoro (1998, p. 105), el fin de las autonomías es garantizar el mantenimiento de la identidad y el desarrollo de los pueblos en el marco de un Estado plural que pondría la educación en manos de las entidades autónomas, sin renunciar a su coordinación estatal. Para este autor, “los programas, textos y objetivos de enseñanza expresarían entonces los puntos de vista de una pluralidad en la unidad de un proyecto común”.

En los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) no existe un gran “laboratorio” o “modelo” de enseñanza zapatista en términos de planes y programas de estudio sino algunos principios pedagógicos basados en la praxis y el sentido común. Estos principios se han definido “paso a paso” en los inicios de los proyectos educativos en la región de La Realidad, y “en la marcha” en los diez últimos años en cada una de las cinco zonas rebeldes del sureste y en la treintena de MAREZ que las constituyen. En los centros municipales de formación de los promotores de educación zapatista en las Cañadas de Ocosingo, en los Altos y en la región norte de Chiapas, los proyectos pedagógicos difieren en la elección y la organización de los conocimientos enseñados. En los Caracoles de Oventik y Morelia, se estudia una materia de enseñanza práctica que se denomina “Producción”, mientras que en los Altos tsotsiles se estudia “Humanismo”, y el equivalente en Morelia se llama “Educación política” para referirse a las clases que difunden la ética zapatista y los valores del movimiento. En las regiones autónomas de La Realidad, y luego de Roberto Barrios y La Garrucha, la propuesta metodológica del proyecto Semillita del Sol es reapropiada según las acciones formativas de los mismos capacitadores tseltales, quienes muchas veces son los promotores más experimentados electos por sus pares.

Sin que signifique la desaparición de los equipos externos de asesoría pedagógica, los promotores se reúnen en talleres para “integrar las demandas”, es decir, transversalizar los conocimientos con base en su “recuperación” mediante grupos de reflexión que toman como eje de análisis las demandas zapatistas. Se trata de rebasar lo que la cultura escolar y universitaria dominante impone mediante fronteras disciplinarias que debilitan la producción de conocimientos (Wallerstein, 2001). En agosto del año 2001, el Consejo del MAREZ Ricardo Flores Magón elaboró por escrito en español y tseltal los “acuerdos municipales sobre la capacitación a

promotores de educación”, en los cuales los consejeros reafirman que “su trabajo es para toda la comunidad, el trabajo con los niños y las niñas es sólo una parte, porque el promotor, como nosotros lo estamos viendo, debe intervenir y compartir su conocimiento y buscar el intercambio de ideas a la hora en que la comunidad está enfrentando o tratando de resolver un problema”. Esta misión confiada a los promotores difiere de un simple trabajo de alfabetización y rebasa el ámbito de las competencias formales promovidas en circuitos de profesionalización docente (Universidad Pedagógica Nacional y escuelas Normales).

La propuesta de desglose curricular ratificada por las asambleas y las autoridades del MAREZ Ricardo Flores Magón parte del estudio de once ejes fundamentales representados por las demandas zapatistas: Techo, Tierra, Alimentación, Trabajo-producción, Salud, Educación, Justicia, Libertad, Democracia, Autonomía e Independencia; dichos ejes se entrecruzan en cuatro áreas de conocimiento: Vida y medioambiente, Historias, Lenguas y Matemáticas. Por ejemplo, en la demanda Tierra, los promotores preparan actividades pedagógicas relacionadas con el tema agrario. Para la materia de ciencias naturales se formulan preguntas generadoras sobre la protección y utilización de los recursos ambientales. En historia y ciencias sociales, se abordan los movimientos de lucha por la tierra en Chiapas, en México y en el mundo, tomando a veces como ejemplo la experiencia del movimiento agrario brasileño. En la enseñanza del álgebra, se miden solares y parcelas. Como ejercicios de la materia de español, se redactan poemas sobre la naturaleza y también cartas virtuales de denuncia por amenazas de despojo.

130

Cabe recordar que a diferencia de muchas escuelas de la modalidad federal bilingüe, el idioma predominante para la enseñanza es la lengua materna de los niños. El idioma castellano es una prioridad educativa explícita y se concibe como segunda lengua de estudio. La ausencia de manuales didácticos en la zona Selva Tseltal favorece la autonomía pedagógica de cada promotor para inventar, con singular creatividad, contenidos y métodos de enseñanza adaptados a sus alumnos. Además de inspirarse en los propios recuerdos de su experiencia escolar, los educadores zapatistas acostumbran promover que sus alumnos investiguen, jueguen, canten y realicen cotidianamente actividades deportivas y artísticas.

Tres líneas directrices guían la orientación global de los diversos proyectos educativos locales, permitiendo suponer que vienen infundidas por la dirección político-militar de los insurgentes del EZLN. En primer lugar, en todos los proyectos escolares está presente la idea de hacer de las demandas, la historia y la situación (local y nacional) de la lucha del movimiento zapatista, un elemento primordial del aprendizaje. En segundo término, se observa una opción compartida a favor de un bilingüismo equilibrado, dedicando el mismo tiempo en clase a la enseñanza en español y en lengua nativa. Finalmente, ciertos valores éticos y conceptos forjados en el movimiento indio irrumpen en la acción educativa como acto entusiasta de conciencia sociocultural y política. Es importante destacar que estas prácticas puestas al servicio de la defensa y el fortalecimiento de la identidad étnica, campesina y zapatista se realizan sin mediar remuneración monetaria. De acuerdo al vocero de la Junta de Buen Gobierno,

estamos viendo nosotros cómo se relaciona el conocimiento con las demandas de la organización zapatista y que son los ejes que analizar en nuestro trabajo de capacitación y en nuestras escuelitas; de allí porque ellos son del pueblo, los promotores y los niños saben por donde recuperar los saberes que tiene la comunidad, porque el pueblo tiene conocimiento, tiene ciencia. [...] No es como si alguien de fuera nos dice cómo vamos a hacer nuestra educación autónoma, porque no sabe de nuestra verdadera historia como pueblo. Es la conciencia y no el dinero que se cobra por quincena lo que cuenta; dar el ejemplo, no ser individualista, respetar lo que dice la comunidad. Por eso es importante en nuestra educación tener conciencia, no salirse de la política y el camino de la lucha zapatista (entrevista en La Garrucha, marzo de 2006).

De los testimonios de los promotores se desprende el alto valor simbólico atribuido a su misión de aprender más y formarse mejor para enseñar a la niñez de su comunidad la "verdadera historia" de los luchadores sociales y héroes del país y del mundo. Se hace énfasis en temas culturales específicos a la región étnica, en la enseñanza bilingüe equilibrada entre "la castilla" y la variante local de las lenguas vernáculas, en los conocimientos sobre la vida en las épocas del peonaje en las haciendas, de la colonización de la selva y de la organización zapatista hasta hoy.

Una educación para "mejorar al pueblo"

En los discursos de las bases zapatistas sobresale el tema del servicio a la colectividad. Servicio asumido como cargo comunitario, pero orientado por fines muy específicos: contribuir a una educación "verdadera" –por oposición a una que es juzgada falsa, ineficiente, ilegítima y nociva– que apunte a descolonizar las mentes y las conductas humanas gracias a la producción de conocimientos y métodos alternativos. Los testimonios de promotores permiten entrever el peso del compromiso personal de asumir un papel destacado dentro de la comunidad y el proyecto educativo zapatista. El mejor ejemplo de este rasgo subjetivo compartido por los promotores, y de algún modo por las autoridades y las familias en general, es la idea de la entrega de sí mismo "para servir al pueblo" sin interés material o lucrativo, para llevar los derechos a la práctica en beneficio de la colectividad de militantes y simpatizantes del movimiento político-militar zapatista.

Además de requerir entusiasmo y dedicación, esta labor docente es colectiva y simbólicamente reconocida localmente, pero muy absorbente y poco atractiva a nivel económico. Para muchos promotores jóvenes adultos se vuelve necesario buscar maneras de revertir en la práctica los métodos con los que ellos se alfabetizaron. Por ejemplo, usar la lengua originaria como lengua de enseñanza al igual que el español; usar e inventar métodos y soportes didácticos originales con base en su imaginación pedagógica y en los recursos naturales y culturales movilizables; usar, inventar y apropiarse de modos adecuados de transmisión de conocimientos dirigidos a "resolver nuestras necesidades", "solucionar problemas", "mejorar al pueblo", "ayudar a salir adelante", sin proponer un plan integral de enseñanza básica con énfasis marcado en el desarrollo rural.

Necesitamos una educación integral que respete la realidad de nuestra región y de nuestro pueblo indígena, que haga más fuerte nuestra experiencia cultural hasta avanzar a la verdadera autonomía, porque la autonomía verdadera es la que resuelve los problemas de nuestras comunidades para que vivan mejor. Por eso necesitamos una educación no sólo de palabra.¹

Ahora bien, esta finalidad de la acción social ha sido bien captada en la introducción del folleto de 42 páginas de operaciones matemáticas titulado "Educación Autónoma por la Democracia, la Libertad y la Justicia" (2005) por el antropólogo y lingüista Carlos Lenkersdorf (1926-2010), al dirigirse a los "hermanos y hermanas" tojolabales de San Miguel Chiptik que le han solicitado la autoría.

La razón de escribir este pequeño libro es de aprender un poco la cuenta, como se dice, es decir, conocer los números, sumar, restar, es decir, sin y con dinero, multiplicar y dividir. Son cosas que necesitamos toda la vida, niños y niñas, jóvenes y adultos. Porque por todas partes nos quieren engañar, y si no conocemos la cuenta peor nos va. Así es este libro, quiere ser una ayuda en las clases y escuelas que ustedes han formado en lugar de las clases oficiales que no muy enseñaron lo que necesitan. Así el libro quiere responder a una necesidad de las comunidades y municipios si así les parece. Es decir, ustedes tienen la última palabra para decir si el libro les sirve o no. No quiero ser mandón benefactor que les regale cosas que no les sirvan.

A pesar de lo inusual que un material de apoyo y formación de promotores zapatistas esté firmado por su autor (sea o no prestigiado), este pequeño preámbulo escrito en "la castilla" autóctona de las Cañadas es revelador de la congruencia ética con la cual los "compañeros de la sociedad civil" se implican en el apoyo técnico a la formación de los educadores tseltales. Por un lado, se trata de una ayuda exterior que no puede pretender representar un método unívoco de aprendizaje de las operaciones matemáticas básicas, es decir que se sabe que la propuesta de reforzamiento de capacidades docentes sólo es una entre otras muchas. Por otro lado, en el corazón de este texto, la intencionalidad de "proponer y no imponer" es congruente con el objetivo ético de ayudar a perseguir un cambio positivo en la vida cotidiana y que es recurrente en los discursos indígenas de las Cañadas: aprender a leer, escribir y calcular con cifras en ambas lenguas para no ser engañados en las relaciones de compra/venta, para medir cantidades y superficies, para leer el número de asiento en los autobuses si tienen que salir de las Cañadas. A pesar de no figurar en este folleto fotocopiado, la cuestión de las etnomatemáticas no deja de interesar a los actores solidarios, muchas veces universitarios y curiosos de la lengua y cultura originaria, y sin duda a los promotores que llegan a enseñar a contar en sistema maya de base vigesimal, lo que no es usual en las escuelas federales de educación intercultural bilingüe.

La producción de conocimientos y métodos pedagógicos en la educación autónoma no se desliga de la cultura campesina y tzeltal. Particular atención reciben las normas y valores éticos del EZLN y las comunidades que forman sus bases sociales de apoyo:²

¹ Fuente: sitio Internet de la asociación Enlace Civil, en la rúbrica dedicada al proyecto Semillita del sol. www.enlacecivil.org.mx/pr_e_semillita.html. Visita el 30 de julio de 2010.

² Los principios organizativos del EZLN representan imperativos éticos que también están infundidos en el campo educativo, como "hacer un mundo donde quepan muchos mundos", "mandar obedeciendo", "representar y no suplantar", "construir y no destruir", "proponer y no imponer", "convencer y no vencer" o también "caminar al paso del más lento".

Lo que se quiere es una educación que no diga mentiras sobre el pueblo, que no es individualista sino colectiva, que es de la comunidad y que le sirva al pueblo para crecer su conciencia, mejorar su vida, por eso decimos resolver sus demandas. Queremos una educación verdadera donde se puede compartir ideas con nuestra comunidad, una educación de veras que nace de la comunidad, para todos parejo. Nadie nos ha dicho por dónde está el camino para resolver nuestros casos, por eso si la educación se hace con la idea de enseñarnos a solucionar los problemas del pueblo, así vamos a lograr el camino nuestro para resolver nuestras demandas, con tal de que nuestros promotores apoyan y tengan apoyo de por sí de su comunidad y haremos el ejemplo para nuestros niños y para otros compañeros de organizaciones que están en nuestra lucha zapatista y que no tiene final (entrevista Consejo Autónomo MAREZ Ricardo Flores Magón, mayo de 2005).

En los planes de trabajo pedagógico de las escuelas que dependen de la coordinación de cada proyecto municipal, existen diferencias, a veces muy profundas, sobre los temas abordados por los promotores. Los más jóvenes reconocen tener dificultad para enseñar a los alumnos elementos de historia nacional e internacional porque esto supone una sólida formación previa. Con respecto a las matemáticas, otra dificultad para los promotores menos experimentados es llegar a proponer a sus alumnos ejercicios originales basados en ejemplos prácticos de la vida cotidiana. En el caso de la lectoescritura y sus métodos de enseñanza, las prácticas de los promotores divergen mucho, y entre ellos hay intercambios de experiencias y numerosos debates de tipo pedagógico. A pesar de que casi todos han aprendido –y muchas veces aplican parcialmente– un método de tipo silábico, parece haber una tendencia marcada por emplear otro método de tipo fonético o global.

Cada promotor es ecléctico en su práctica docente, pues elige y combina a su conveniencia los procedimientos pedagógicos a su alcance. En general, la enseñanza de las ciencias naturales en las escuelas de las comunidades zapatistas se reduce a una iniciación con los alumnos más avanzados, a pesar de que algunos promotores hayan elaborado y experimentado por su lado acercamientos pedagógicos prácticos para abordar en clase temas ligados al cultivo y la preservación del medioambiente. Sin embargo, la enseñanza de las ciencias sociales –incluyendo la historia– y las ciencias naturales parece secundaria al priorizarse la enseñanza de la expresión oral y escrita en español, así como las operaciones matemáticas básicas, que importan mucho más a los padres de familia. Sin embargo, las autoridades educativas de los municipios defienden la idea de una educación verdaderamente “integral” y decisiva en la formación de las próximas generaciones que ocuparán funciones de representación en la estructura política zapatista.

Entre las experiencias de construcción de materiales escolares por promotores de educación con la asesoría de colaboradores externos y de autoridades en turno cabe destacar el libro de historia local, el de matemáticas y las 11 versiones de manuales de lectoescritura en tseltal, tsotsil y tojolabal publicadas en 2005,³ frutos del trabajo en equipo entre promotores y colaboradores externos en la región del actual Caracol de Morelia. Varios miles de ejemplares en español, ch’ol y tseltal del manual educativo “Qué peleó Zapata” y del cuaderno de trabajo “Lum, la tierra es de quien la trabaja” han sido difundidos en el año 2006 en las escuelas del Caracol de Roberto Barrios.

³ Ver al respecto el documental audiovisual “Letritas para nuestras palabras” (13 min.) que difunde la asociación internacional Promedios de Comunicación Comunitaria.

La producción local y colectiva de materiales didácticos adaptados a las consideraciones socioculturales de los alumnos y sus familias depende de la dinámica interna del proyecto de educación municipal y de las capacidades de movilización de la asesoría técnica y financiera disponible a su alcance. Elaborar series de manuales didácticos supone, en el marco de la autonomía indígena, realizar la compilación y la sistematización por escrito de la diversidad de dispositivos pedagógicos creados por la imaginación y la experiencia de los promotores zapatistas en sus aulas. Supone también asociar a su elaboración una cantidad de actores y recursos internos y externos a los MAREZ, los cuales aún no han sido reunidos ni movilizados en los territorios del Caracol de La Garrucha.

A pesar de parecer paradójico, la autonomía educativa garantiza pero no vuelve hegemónica la enseñanza de conocimientos culturalmente diferenciados. En vez de focalizar la enseñanza sólo en el ámbito cultural, la autonomía indígena se inclina a favorecer un modo original de articular conocimientos sociales diferenciados desde el punto de vista étnico. Los valores y las demandas sociales y culturales de la organización zapatista son los elementos políticos que articulan los contenidos escolares abordados por los promotores. Así, la interculturalidad en la educación responde a una lógica de negociación interna permanente entre lo culturalmente endógeno y lo exógeno; siendo elegidos, autorizados y controlados los otros actores no indígenas que intervienen indirectamente en el proceso de selección y formación de los contenidos.

Al apropiarse del control de sus escuelas, las asambleas de las comunidades y los municipios zapatistas redefinen las prioridades, las necesidades y la calidad que exigen del sistema alternativo que sostienen desde hace alrededor de una década en la zona Selva Tseltal. Este proceso de resistencia política contribuye a afianzar y reafirmar las conciencias subjetivas de pertenecer a un grupo socioétnico y político determinado. Sin embargo, más que un reto utópico, el sentido emancipador que otorgan las familias zapatistas a su proyecto político de transformación social y educativa parece inscribirse en una lógica de redefinición de lo que se espera de la escuela comunitaria; lo que contribuye al final a reafirmar rasgos identitarios de los grupos considerados por medio de ella.

Redefinición colectiva de prioridades y necesidades educativas

Como consecuencia del pragmatismo de los promotores y las autoridades zapatistas, las prácticas pedagógicas observables en las aulas son muy eclécticas, sin llegar a constituirse en realidades educativas contradictorias. En efecto, la autonomía política favorece la redefinición colectiva y permanente de las prioridades y las necesidades educativas, así como los criterios de evaluación de la calidad de la enseñanza bajo control local. Se trata de poner en práctica las consignas infundidas por el movimiento zapatista:

Compañeros y compañeras, para alcanzar la educación que necesitamos los pobres, debemos seguir luchando para que haya mejor educación, pero es mejor empezar desde ahora la educación del pueblo, por eso es necesario entender que debemos empezar a

preparar a nuestros niños y jóvenes, y preparar nuestros planes y programas de educación por el pueblo en los diferentes niveles de educación, de acuerdo a nuestros ideales y nuestros intereses como pueblo.⁴

Dentro de esta lógica política de transformación social, la apuesta zapatista se inscribe en el marco del reforzamiento de las capacidades reales de autogobierno indio, pero deja en manos de las comunidades y sus representantes la tarea de colaborar “desde abajo” y “desde adentro” para garantizar la calidad y pertinencia social y cultural de las escuelas. En este sentido, las autoridades del Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón declararon:

desde el año 2000 hay intervenciones directas de los pueblos y autoridades para las tomas de decisiones, programas, calendarios y sus formas para las capacitaciones. Para nosotros son muchos los avances que hemos realizado y de las que siguen en proceso dentro del municipio para crecer una educación autónoma y verdadera para nuestros pueblos que ayude a lograr la vida digna y fortalecer su cultura y que les abra horizontes de acuerdo a su realidad regional.⁵

Como la cuestión de la calidad de los servicios educativos está aunada a las exigencias de relevancia social y pertinencia cultural, las desigualdades cualitativas se ubican en las interacciones entre las características contextuales de la demanda educativa y las condiciones de la oferta. Esto significa que el sistema educativo nacional ofrece una educación pobre precisamente en aquellas situaciones en las cuales las condiciones de la demanda son más desfavorables, con la “incapacidad de las comunidades y los padres de familia para exigir servicios educativos de mejor calidad” (Schmelkes, 1997, p. 156). Sin embargo, surge la cuestión de la selección indígena de los criterios de evaluación de la calidad y pertinencia de la educación. En un marco de gestión autonómica de los asuntos escolares locales, la definición de lo que se espera del aprendizaje en el aula requiere –pero no obtiene sistemáticamente– la participación directa de todos los comuneros, sean o no padres de familia. En este sentido se puede explicar parte de las desigualdades de calidad de una escuela a otra, por el déficit de movilización en torno al seguimiento profundo de la permanencia y el desempeño, tanto de los educadores como del alumnado.

Las demandas de los movimientos indios en educación buscan no sólo incidir en la oferta escolar sino controlar su relevancia social, cultural y política. Aunque no sean muy visibles en las luchas a nivel nacional, las demandas de autonomía educativa aspiran *in fine* a obtener un servicio público en el cual las comunidades puedan controlar los conocimientos que se transmiten. Hay un especial énfasis en la exigencia de una enseñanza e investigación de las historias, los valores, las costumbres y tradiciones culturales de los mismos pueblos.

Así, los delegados de las organizaciones regionales que pertenecen al Congreso Nacional Indígena (CNI) plantean la necesidad de establecer un sistema educativo intercultural, multilingüe, democrático y autonómico. Un sistema que proteja y desarrolle los saberes de sus pueblos, afianzando el uso de sus lenguas, que combata

⁴ Fuente: Programa de Radio Insurgente del 10 de junio de 2005 “Demanda Educación”.

⁵ Fuente: comunicado escrito a las sociedades civiles del MAREZ Ricardo Flores Magón con fecha del 10 de octubre de 2006.

el racismo, la explotación y ayude a enfrentar la amenaza neoliberal y las fuerzas homogeneizadoras de la globalización (Rebolledo, 2002), como comenta un dirigente purhépecha a partir de su experiencia:

Y bueno esta educación tiene que surgir a partir de esa educación indígena verdadera autónoma de los propios pueblos, a partir de la memoria histórica tradicional de los pueblos, de los saberes y conocimientos de los propios pueblos indígenas, conservada en la memoria histórica con los abuelos y los padres, por nuestros antepasados; y que siguen vivos los conocimientos en un marco de respeto con el entorno, con la naturaleza, las aguas, los árboles, las plantas, los maíces, nuestro conocimiento de la astronomía, pero a partir del conocimiento del pueblo indígena. Hay tantas cosas, y tiene que partir de ahí, tiene que sustentarse de esos valores, de esos conocimientos, de esa sabiduría autónoma de los propios pueblos indígenas (entrevista a Juan Chávez en San Pedro Atlapulco, mayo de 2006).

Recientemente, varias organizaciones regionales independientes han desarrollado en esta perspectiva sus propios manuales y otros materiales didácticos, como por ejemplo los maestros oaxaqueños del Municipio de San Juan Guichicovi cuyas comunidades pertenecen a la Unión de Comunidades Indígenas de la Zona Norte del Istmo. En los etnoterritorios donde se ha decidido desarrollar un tipo de escuelas alternativas, la autonomía educativa se refiere a ciertas prácticas que suponen una forma indígena y campesina de concebir y transformar la realidad social, siendo la participación comunitaria generadora y legitimadora de decisiones sobre las opciones pedagógicas y toda la gestión administrativa.

El poder de decidir y vigilar lo transmitido por la escuela indica el ejercicio de un control colectivo que permite situar efectivamente la enseñanza en un contexto geopolítico y sociocultural determinado, de acuerdo con las aspiraciones de cada núcleo etnoterritorial. De esto se puede suponer que la interculturalización de los contenidos de la educación básica requiere de la autonomía política de las instituciones educativas locales, las cuales pueden establecer arbitrajes sobre qué política y qué cultura es legítimo transmitir en las aulas indígenas. Como elemento decisivo en las praxis de la resistencia y de la democracia en los pueblos indios, la participación amplia y directa de las familias en la aplicación de los planes educativos no representa con exactitud una condición sino la matriz misma de toda educación social o culturalmente diferenciada de la dominante.

Siguiendo a López (2006, p. 241), ante el discurso de los estados latinoamericanos de considerar la interculturalidad educativa como medio de promoción de la tolerancia, el respeto mutuo y de "algún tipo de participación menor", los indígenas hoy se plantean un "esquema de inclusión" que se traduce en "igualdad con dignidad", y que a la larga conlleva a "la superación de la exclusión y del discrimen y, por esa vía, también compartir el poder". Esto implicaría (re)imaginar y reconstruir el tipo de Estado vigente en América Latina y reconocer el derecho a "una ciudadanía étnica que esté en relación de complementariedad con la ciudadanía nacional de hoy" (López, 2006, p. 248). De este modo, la aparición de currículos y materiales educativos alternativos, impulsados por activistas indígenas en el marco de proyectos etnopolíticos a nivel regional, ilustra que su oposición a los programas oficiales desemboca en la auto-organización para el control comunitario de la transmisión de conocimientos en la revalorización en el aula de la cultura propia.

Asimismo, las escuelas zapatistas se inscriben en el marco de la subversión del orden educativo establecido. Apuntan a revitalizar lo propio articulándolo con aquellos conocimientos que las comunidades estiman útiles y socialmente pertinentes de enseñar en la escuela. Por ejemplo, cuando se aborda en los salones de clase de la zona Selva Tseltal la noción de trabajo, los promotores hacen la diferencia entre el concepto autóctono y el occidental, haciendo hincapié en dimensiones políticas y económicas que separan ambas formas de visión del mundo. En suma, el acercamiento intercultural en las aulas rebeldes a esta u otras nociones comunes se ha vuelto posible en la medida que la autonomía política y curricular tiende a cuestionar al Estado sus prerrogativas de establecer e imponer unilateralmente qué y cómo se debe enseñar a la niñez.

Además de la pertinencia cultural de los contenidos escolares, destaca la cuestión de la relevancia social de los planes educativos multilingües y multiculturales. Los actores sociales dominantes en el subcampo de la educación indígena en México no son los maestros bilingües, las comunidades, las organizaciones indígenas sino los mandatarios del Estado que pueden legalmente –pero no siempre legítimamente– decidir lo que es (o no es) relevante enseñar desde el punto de vista social. Es decir, que del poder educativo depende el tomar (o no) en cuenta las relaciones de dominación en las cuales opera la transmisión de conocimientos valorados, situados y fechados en su contexto territorial. El caso zapatista sugiere que hay una relación estrecha y estructurante de sinergia entre el ejercicio autónomo del poder educativo y las prácticas pedagógicas autogeneradas.

Una escuela menos devastadora de las identidades de los educandos puede ser refuncionalizada por los pueblos indios gracias a su posibilidad de influir decisivamente en el proceso de enseñanza que les otorga la autonomía política que construyen. Ello no puede ocurrir a gran escala sino prevalece cierto grado de flexibilidad en el manejo de la conformación de los acercamientos curriculares. Así, como estrategia de resistencia social inventiva, la apropiación indígena de la transmisión de conocimientos escolares contribuye a reforzar –pero no constituye en sí misma– el conjunto de mecanismos de reinención de vínculos sociales y étnicos, es decir, es un factor de sociogénesis y de reconstrucción de las relaciones de pertenencia al propio grupo político-cultural.

Autonomía educativa indígena y afirmación identitaria

Como hipótesis de trabajo, se considera que la lucha por la autonomía educativa es tanto un factor como una consecuencia concomitante del proceso de fortalecimiento de la identidad étnica, política y campesina, entendiendo por tal una “reinención estratégica, por parte de dichos grupos, de una identidad colectiva en un contexto totalmente nuevo, como es el de un Estado neoliberal que los excluye y margina en nombre de la modernidad” (Giménez, 2001, p. 48). Lo que está en juego no es la institucionalización de los actores bajo formas representativas –lo que transforma su memoria en conmemoraciones oficiales y sus líderes en notables– sino el acceso efectivo al trato político de sus demandas (Wieviorka, 2006, p. 73-75).

Se trata pues de ubicar a las prácticas de lucha indígena por la autonomía educativa como parte de la construcción de una política cultural que, “desde abajo” sustentan los movimientos sociales al luchar por nuevas visiones y prácticas de ciudadanía y democracia social. La experiencia zapatista ilustra cómo la producción de conocimientos escolares es social, cultural y políticamente moldeada a través del filtro de las identidades involucradas de campesinos, mayas y activistas. Es en el marco de una relación de fuerzas con el Estado que se hace manifiesto el proceso de reafirmación identitaria, particularmente visible en el campo educativo. La lucha por la autonomía educativa revela una cuestión de estrategia identitaria y política en acción que está inserta en un territorio y un contexto social dado.

En términos tal vez más ideológicos, se podría ubicar a las luchas indígenas por la autonomía de la educación como una conjunción, una hibridación o una amalgama de ideas y prácticas infundidas por dos corrientes convergentes de pensamiento de la izquierda latinoamericana que el pedagogo crítico estadounidense Peter McLaren (2001) personificó a través de las figuras e ideas del Che Guevara y de Paulo Freire. Sin duda, la experiencia zapatista combina los principales elementos constitutivos de las ya largas tradiciones pedagógicas libertarias y socialistas utópicas occidentales. En muchos aspectos, todo parece indicar que los promotores zapatistas poseen intuiciones, convicciones y prácticas pedagógicas como las de Celestin Freinet u otras pedagogías “activas” en las cuales la relación de autoridad del maestro con el alumnado es resignificada y personalizada, en favor muchas veces de la responsabilización creciente de la niñez durante las etapas de aprendizaje.

La autonomía educativa obliga a innovar, a buscar modos de organización y de aprendizaje nuevos y además parece indisolublemente ligada a la transformación de las relaciones de poder en otros sectores de la vida social. Sin embargo, en términos sociológicos, se pueden vislumbrar las demandas y experiencias alternativas del movimiento indio como una señal más del proceso de reafirmación identitaria que sostiene desde hace pocas décadas, pero que se manifiesta con mucha claridad en los MAREZ. De acuerdo a la Comandanta Rosalinda, los zapatistas luchan por una educación “concientizada, conciliadora y liberadora, es decir, una educación de acuerdo con nuestra vida, con nuestra cultura y nuestra historia”.⁶

Si bien la educación liberadora propuesta por Paulo Freire busca generar cierta transformación de las estructuras de dominación, parece difícil que desde el sistema escolar renovado pueda surgir una revolución cultural entendida como esfuerzo máximo de concientización. En efecto, las comunidades zapatistas –incluyendo por cierto a la niñez– son grupos sociocultural y políticamente insertos en una dinámica de organización regional; tienen un alto grado de conciencia crítica, y son quienes además no callan algunas discrepancias con las autoridades autónomas y a veces con el mismo EZLN. La toma de conciencia colectiva de su explotación y discriminación no es reciente ya que proviene de la trayectoria militante de las familias mayas en las filas de organizaciones campesinas locales y después en el zapatismo armado y civil. Por ende, hay que relativizar la realidad de la concientización de la niñez

⁶ Fuente periodística: Hermann Bellinghausen, “Mentira, que haya mejor educación en los poblados indígenas: EZLN”. In: *La Jornada*, 29 de noviembre de 2003.

zapatista por medio de la escuela, ya que los procesos de socialización política ocurren de antemano en los diversos ámbitos familiares, religiosos, asamblearios y festivos propios de la comunidad y de su red organizativa regional. En este sentido, considerar a la escuela zapatista como la instancia principal de socialización política en los territorios controlados por las bases de apoyo del EZLN sería negar el papel formador de las familias desde la infancia y de la participación en actos públicos como las asambleas, las misas y demás actividades de movilización local.

En la perspectiva liberadora del pensamiento freireano, “no hay práctica pedagógica que no parta de lo concreto cultural e histórico del grupo con quien se trabajó” (Freire, 1986, p. 143). En una conversación mantenida con misioneros jesuitas que trabajan junto a las comunidades indígenas de Mato Grosso, Paulo Freire (1986, p. 144) indicó lo siguiente:

Dicen los Iranxe: no necesitamos que ustedes nos vengan a enseñar lo que significa ser Iranxe, porque nosotros ya somos Iranxe. En el fondo quieren decir: tenemos una historia y una cultura que nos harán Iranxe. No necesitamos que ustedes vengan a interpretar eso. Segundo, lo que estamos queriendo es conocer el conocimiento que el blanco tiene, y porque lo tiene, nos explota y nos domina.

Los discursos zapatistas sobre la educación oficial y su alternativa antitética en vigor recuerdan los discursos indianistas sobre la dominación cultural y sus llamados a una resistencia liberadora. Así, la declaración emitida en Ginebra (Barbados II) en 1977 por antropólogos y dirigentes indígenas impugna la dominación cultural que “por medio del sistema educativo formal que básicamente enseña la superioridad del blanco y la pretendida inferioridad de nosotros, preparándonos así para ser más fácilmente explotados”. Para descolonizar a los pueblos y lograr su unidad, esta declaración concluye que “el elemento aglutinador debe de ser la cultura propia, fundamentalmente para crear conciencia de pertenecer al grupo étnico y al pueblo indoamericano”.

Partiendo de las perspectivas multiculturales que definen a los proyectos educativos de los MAREZ, cabe mencionar que se inscriben en la tradición de la educación crítica socialista y antirracista que apunta a fortalecer las capacidades de reflexión y acción cultural y política de determinados grupos discriminados. Según Freire, pertenecer a un grupo cuyos miembros se concientizan unos a otros a través de su trabajo cotidiano significa que ellos se muestren capaces de develar colectivamente y mediante el diálogo la razón de ser de las cosas, como el porqué de la explotación. Sin embargo, “este descubrimiento debe ir acompañado de una acción transformadora, de una organización política que posibilite dicha acción, o sea una acción en contra de la explotación” (Escobar, 1985, p. 154). En los MAREZ, la praxis educativa se aproxima bastante a lo anhelado por los principios y métodos de educación popular –muchas veces dirigida a los adultos– orientados a concientizar a las masas campesinas de América Latina. Sin duda, el compromiso educativo de las comunidades zapatistas apunta hacia la búsqueda de soluciones pragmáticas para tomar el control de las escuelas en sus territorios y tratar de disputar al Estado su hegemonía en la elaboración de planes curriculares.

En los discursos y en la práctica educativa zapatista, el conjunto de los promotores actúa en este sentido, a pesar de no pretender ser profesionales de la educación y de la política. A nivel social, el horizonte emancipador que los rebeldes proyectan alcanzar mediante la autonomía política representa un desafío mayor para la legitimidad del poder educativo del Estado central que tampoco permite en los hechos que los municipios y las organizaciones campesinas e indígenas obtengan mayores márgenes de control sobre el personal y las orientaciones pedagógicas. El planteamiento de una educación liberadora descansa en la propensión de confiar en la capacidad de los dominados para transformar el orden establecido, confiando este objetivo político, en parte, a la escuela impulsada por la organización política a la cual los actores adhieren.

Cultura y libertad en las escuelas zapatistas: consideraciones finales

De acuerdo a su praxis pedagógica, la autonomía política de las comunidades y municipios zapatistas no implica que la democracia interna del propio sistema educativo se asemeje a modelos autogestionarios donde se hace mayor énfasis en el fortalecimiento del poder de los alumnos en relación al quehacer educativo. En Chiapas, el énfasis está puesto en el poder educativo no sólo de los educadores y padres de familia sino de toda la comunidad y sus autoridades municipales. En efecto, la autonomía indígena no genera de facto la eclosión de experimentos de autogestión pedagógica (no-directiva), como se dieron en Alemania a través de las *Gemeinschaftsschule* entre 1918 y 1933; en Inglaterra con la escuela de Summerhill o en Francia con los diversos experimentos autogestionarios de los años 60 y 70 inspirados por la corriente de la "pedagogía institucional" que tiene sus orígenes en el "movimiento Freinet". La cuestión del poder dentro del aula zapatista (relación promotor/alumno) va más allá de la cuestión de la autoridad del adulto sobre el niño dentro del recinto educativo, y tiene que analizarse dentro del mundo de vida indígena, evocando a la organización social y política de la comunidad. Esto se debe, sobre todo, a la influencia directa de los actores comunitarios en el quehacer educativo y especialmente en las medidas físicas y simbólicas empleadas por los padres y los promotores para disciplinar a la niñez.

En las aulas zapatistas no se puede hablar de pedagogía autogestionaria y antiautoritaria. Quizás sería más adecuado evocar el recurso a estrategias pedagógicas eclécticas y creativas. Las prácticas autoritarias que corresponden tanto a la cultura escolar dominante como a la cultura comunitaria no tienden a desaparecer de las escuelas zapatistas. Su autogestión política no significa el surgimiento sistemático de prácticas de autogestión pedagógica, en las cuales la cooperación entre los alumnos constituye la base del funcionamiento interno de la escuela, sino que es la contribución de toda la entidad político-cultural de los "autónomos" la que se vuelve legitimadora de la acción pedagógica.

Cuando el filósofo Cornelius Castoriadis habla de política de la autonomía, el objetivo es, por un lado, "liberar la creatividad" y "crear la libertad" y, por otro lado,

definir la autonomía individual y colectiva como "autolimitación". El objetivo de la autonomía sería, para Castoriadis (1990, p. 120), hacer de cada individuo un "ser capaz de gobernar y ser gobernado". En esta perspectiva autonomista, la matriz del cambio revolucionario es la lucha de clases y no las aspiraciones etnonacionalistas o los nuevos movimientos sociales que defienden intereses particularistas, desde los puntos de vista cultural o ambiental. Todo acercamiento crítico a las desigualdades sociales y políticas en América Latina exige analizar más en profundidad el lugar que ocupan las veledades emancipatorias dentro del imaginario colectivo (Corten, 2006). Así, se pueden equiparar los discursos de emancipación y de autonomía en la medida que sugieren la transformación de la sociedad capitalista en una democracia radical.

El zapatismo ilustra la complejidad de las lógicas entrecruzadas de afirmación identitaria múltiple pues los valores del EZLN se transmiten a las escuelas como elementos provenientes de las luchas de liberación campesina (tema agrario), de la emancipación cultural (tema étnico y de género) y nacional (tema del poder político). Ponen de relieve rasgos identitarios distintos pero que tienen en común la reivindicación del acceso legítimo a recursos materiales y simbólicos capitalizables en las luchas por el control de su orientación político-cultural. Los actores de las escuelas zapatistas son militantes revolucionarios que contribuyen a su manera al ideal liberador de la opresión cultural y económica a la cual están sujetas las comunidades. Ellos construyen desde una posición de clase dominada, una política cultural implementada de y a favor de la diferencia cultural, fomentando la igualdad social dentro y más allá de la diversidad cultural.

La escuela se encuentra en medio de múltiples estrategias identitarias reveladoras de aspiraciones de afirmación étnica y de politización. Los pueblos oprimidos, explotados y discriminados que reclaman sus derechos culturales y colectivos lo hacen para garantizar sus derechos humanos y para lograr un mínimo de poder en la polis que les permita participar en condiciones de igualdad en la gobernanza democrática de sus países (Stavenhagen, 2006, p. 221). Siendo una estrategia identitaria colectiva que forma parte de una política cultural regional, los pueblos mayas y zapatistas plantean la autonomía educativa como vía para (re) valorizar los conocimientos generales, prácticos y éticos que estiman útiles, prioritarios y pertinentes para vigorizar su identidad y afianzar su dignidad al ser miembros de un pueblo tseltal y mexicano, de familia campesina y militantes activos en la comunidad y la región. Esta experiencia ilustra la capacidad del movimiento político y cultural zapatista de apropiarse de manera innovadora del derecho de los pueblos indios a una autonomía educativa de acuerdo a sus propias estrategias sociales. Se trata de un modo alternativo de integración a "un mundo en el cual quepan todos los mundos" según la famosa fórmula del EZLN, puesto que la cuestión ideologizada del multiculturalismo tiene que ver con proyectos divergentes de sociedad nacional.

De acuerdo con el sociólogo Norbert Elias (1998, p. 105), siendo síntomas de una defensa ideológica, las denominadas "relaciones raciales" son, en el fondo, relaciones entre establecidos y marginados; es decir, entre grupos sociales que se diferencian ante todo por su posición de poder asimétrica. Con su posición de

outsiders o de marginados, los pueblos mayas organizados en los MAREZ disputan con otros grupos sociales mucho más poderosos –predominantemente mestizos– el control político y la ejecución de los planes de desarrollo social en sus territorios. De esta forma intervienen en la agenda educativa local cuestionando la política nacional imperante que no tolera la flexibilización de la organización escolar a escala regional y de sus programas educativos. Al revitalizar en la práctica el recurso de la lengua y la cultura étnica dentro de sus modestos salones de clases, las comunidades zapatistas contribuyen a fortalecer prácticas de militancia ciudadana culturalmente diferenciada. Ellas son regeneradoras del vínculo social y político, no sólo a nivel comunitario sino regional y con un notorio eco nacional e internacional.

La cuestión de la reafirmación de las identidades étnicas en Chiapas está ligada a las relaciones de dominación económica y a las dinámicas de lucha por la tierra y la dignidad. Destaca el activismo cultural, o mejor dicho los efectos de la ciudadanía pluriétnica, en la medida que prevalece una intensa movilización social de los actores comunitarios en torno a la cuestión educativa local. Mucho más que una demanda étnica discursiva, el activismo cultural cotidiano en la educación zapatista representa la puesta en acción de una auténtica ciudadanía étnica, definida por la aspiración de defender su identidad cultural y una organización social diferenciada dentro del Estado, “el cual no sólo debe de reconocer, sino proteger y sancionar jurídicamente tales diferencias”, e implica el replanteamiento del proyecto de Estado nación (De la Peña, 1999, p. 23). Al buscar incidir en la transformación del Estado, “el objetivo político del zapatismo es la construcción de una ciudadanía pluriétnica y es en este contexto que la autonomía indígena puede contribuir a la reforma democrática del Estado, la cual sigue siendo una tarea pendiente” (Harvey, 2007, p. 11).

A fin de cuentas, el proceso de lucha por formar y consolidar una escuela propia se puede explicar a partir de la reapropiación indígena de la escuela oficial, para ponerla al servicio de las aspiraciones políticas y socioculturales de las comunidades. Además, bajo el aparente rechazo de contenidos escolares “que no sirven” y la incorporación de otros “que sí sirven”, aparecen maneras particulares de pensar y organizar la escuela. A través de la autoridad de la asamblea, de las familias y de la atribución de nuevos cargos educativos, se reconfiguran a la vez la organización escolar, las funciones docentes y las opciones pedagógicas empleadas. Esta reconfiguración es un resultado del ejercicio de la autonomía política en la producción y transmisión de conocimientos. El cuestionamiento profundo a la política de educación del Estado nación surge de las ventajas que concede la autonomía para una revalorización cultural incipiente y la apropiación social de la escuela, procesos que parecen consolidarse con lentitud tras el corto lapso de tiempo transcurrido desde su surgimiento en los territorios donde “manda el pueblo y el gobierno obedece”.

Referencias bibliográficas

- BARONNET, Bruno. *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de Las Cañadas de la Selva Lacandona en Chiapas, México*. Tese de doutorado em Sociologia, Universidade Sorbona Nova – Paris 3 / O Colégio de México, 2009.
- _____. Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 13, n. 2, jul./dez., 2010.
- CASTORIADIS, Cornelius. *Le monde morcelé: les carrefours du labyrinthe III*. Paris: Seuil, 1990.
- CORTEN, André (Ed.). *Les frontières du politique en Amérique Latine: imaginaires et émancipation*. Paris: Karthala, 2006.
- DE LA PEÑA, Guillermo. Notas preliminares sobre ciudadanía étnica (el caso de México). In: OLVERA, Alberto (Ed.). *La sociedad civil: de la teoría a la realidad*. México: El Colegio de México, 1999. p. 283-304.
- ELIAS, Norbert. Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. In: WEILER, Vera (Comp.). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma, 1998. p. 79-138.
- ESCOBAR, Miguel. *Paulo Freire y la educación libertadora*. México: SEP, 1985.
- FREIRE, Paulo; ASAMBLEA CIMI-MT. Un diálogo con Paulo Freire sobre educación indígena. In: AMÓDIO, Emanuele (Comp.). *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*. Quito: Abya-Yala, 1986. p. 115-151.
- GIMÉNEZ, Gilberto. Paradigmas de la identidad. In: CHIHU AMPARÁN, Aquiles (Coord.). *Sociología de la identidad*. México: Miguel Ángel Porrúa, UAM-Iztapalapa, 2002. p. 35-62.
- HARVEY, Neil. La difícil construcción de la ciudadanía pluriétnica: el zapatismo en el contexto latinoamericano. *Liminar*, San Cristóbal de Las Casas, v. 5, n. 1, p. 9-23, 2007.
- LÓPEZ, Luis Enrique. Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. In: GROS, Christian; STRIGLER, Marie-Claude (Coords.). *Etre indien dans les Amériques*. Paris: Institut des Amériques, 2006. p. 235-250.
- MCLAREN, Peter. *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México: Siglo XXI, 2001.
- REBOLLEDO, Nicanor. Autonomía indígena y educación intercultural. In: BERTUSSI, Guadalupe (Coord.). *Anuario educativo mexicano 2001*. México: UPN, 2002. p. 182-207.
- SCHMELKES, Sylvia. *La calidad en la educación primaria*. México: FCE, 1997.
- STAVENHAGEN, Rodolfo. La presión desde abajo: derechos humanos y multiculturalismo. In: GUTIÉRREZ, Daniel (Comp.). *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas*. México: Siglo XXI, UNAM, El Colegio de México, 2006. p. 213-224.

VILLOORO, Luis. *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós, 1998.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI, 2001.

WIEVIORKA, Michel. Cultura, sociedad y democracia. In: GUTIÉRREZ, Daniel (Comp.). *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas*. México: Siglo XXI, UNAM, Colmex, 2006. p. 25-76.

Bruno Baronnet. Posdoctorante en Antropología de la Educación en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Campus Morelos, becario del Programa de Becas Posdoctorales de la Coordinación de Humanidades de la UNAM (2011-2012), doctor en Sociología (2009) por el Colegio de México y la Universidad Sorbona Nueva – Paris 3. Investigador asociado al Laboratorio de Antropología de las Instituciones y las Organizaciones Sociales (LAIOS-CNRS), Francia.

bruno.baronnet@gmail.com