

ARTÍCULOS

El Bosco, *El Jardín de las Delicias* (fragmento)



MULTICULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL ENTRE EL NEOINDIGENISMO Y LA AUTONOMÍA

Alejandro Cerda García*

RESUMEN. Este artículo analiza las políticas gubernamentales y las alternativas desarrolladas por un sector de la población indígena en relación con la educación intercultural, considerada como uno de los ejes más significativos para entender la multiculturalidad. Se argumenta que las actuales iniciativas gubernamentales en el campo de la educación intercultural, si bien han retomado una demanda histórica de los pueblos indígenas, la han refuncionalizado a partir de una perspectiva reduccionista de sus implicaciones. Planteamientos alternos a esta versión gubernamental de la educación intercultural como los que aquí se muestran, si bien apuntan hacia la posibilidad de concebir la multiculturalidad y la interculturalidad desde coordenadas distintas, enfrentan ahora el reto de actualizar sus referentes y no quedar atrapados entre los discursos, las instituciones y las políticas gubernamentales de corte *neoindigenista*.

PALABRAS CLAVE: Multiculturalidad, educación intercultural, indigenismo, autonomía indígena, zapatismo.

A PARTIR DE LOS RECLAMOS DE reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en México durante las últimas dos décadas, se ha intensificado el debate en torno a las distintas alternativas para asumir la diversidad cultural en el espacio público. Optar por una determinada forma de concebir la diferencia cultural tiene necesariamente implicaciones en el eventual reconocimiento de derechos, así como en la definición e implementación de políticas públicas relacionadas con los grupos étnicos en el marco de su relación con los Estados-nacionales.

* Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Colegio de Ciencias y Humanidades. Correo electrónico: alcerda_2000@yahoo.com

Este artículo analiza las políticas gubernamentales y las alternativas desarrolladas por un sector de la población indígena en relación con la educación intercultural, ubicándola como uno de los ejes más significativos para entender la multiculturalidad. Para ello, se elabora un breve recuento de las perspectivas y las acciones que en este campo ha desarrollado el Estado mexicano a partir del periodo posrevolucionario para llegar a las iniciativas de la anterior administración (2000-2006). En este marco, se abordan las características principales de la propuesta educativa de un municipio autónomo zapatista en Chiapas.

Con base en estos antecedentes y en dicho estudio de caso se analizan las principales posturas teóricas en torno a la multiculturalidad y a la interculturalidad señalando el uso utilitario y reduccionista que se ha dado a dichos conceptos al tiempo que se hacen planteamientos para ubicar sus alcances, límites y áreas de complementariedad. Se plantea que las actuales iniciativas gubernamentales en el campo de la educación intercultural, si bien han retomado una demanda histórica de los pueblos indígenas, la han vaciado de su potencialidad de transformación, sobre todo en el campo del reconocimiento de derechos políticos. De esta manera, se han refuncionalizado a partir de una perspectiva reduccionista de sus implicaciones, lo cual significa dar continuidad a la postura indigenista que se gestara durante las décadas posteriores a la conclusión de la Revolución Mexicana. Planteamientos alternos a esta versión gubernamental de la educación intercultural como los que aquí se muestran, si bien apuntan hacia la posibilidad de concebir la multiculturalidad y la interculturalidad desde coordenadas distintas, enfrentan ahora el reto de actualizar sus referentes y no quedar atrapados entre los discursos, las instituciones y las políticas gubernamentales de corte *neoindigenista*.

LA POLÍTICA EDUCATIVA EN EL MARCO DEL INDIGENISMO MEXICANO

A partir de su periodo posrevolucionario, México cuenta con una secuencia de iniciativas gubernamentales en materia de educación destinada a los pueblos indígenas que ha funcionado como uno de los ejes centrales del indigenismo desarrollado en distintos ámbitos de las acciones

de gobierno. Desde el inicio de labores de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la propuesta gubernamental frente a los pueblos indígenas se ve influida por el “intelectualismo latino” y la “raza cósmica” de José Vasconcelos, así como la intencionalidad de construir una nación única y homogénea representada por el Departamento de Educación y Cultura Indígena, cuya coordinación estuvo a cargo de Manuel Gamio.

Posteriormente, Moisés Sáenz imprime a la acción gubernamental —en relación con la educación indígena— una veta social y populista definida por Aguirre Beltrán como “sociología práctica” o “integralismo” enfocado prioritariamente al mestizaje económico, étnico y cultural, sobre todo en áreas rurales y campesinas. Así, entre los años 1931 y 1932, Sáenz propone su interesante experiencia de la Estación Experimental de Incorporación del Indio en Carapan y se crea el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas a cuya coordinación se asignó a Miguel Othón de Mendizábal, adquiriendo así la antropología su carácter de “ciencia oficial” o “indigenismo oficial”.

Con estos antecedentes, se realizan en México las primeras discusiones en torno a la enseñanza bilingüe, facilitadas por la presencia en distintas zonas indígenas del país del Instituto Lingüístico de Verano, y para 1939 se desarrolla el Proyecto Tarasco bajo la coordinación de Mauricio Swadesh, por medio del cual se aprueba la alfabetización en lenguas indígenas. A partir de la década de los cuarenta se crea una serie de instancias indigenistas que marcarán la acción gubernamental en este campo y cuya existencia o influencia se prolongará hasta finales del siglo XX. Así, en 1942 Gonzalo Aguirre Beltrán es colocado al frente del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, asumiendo desde entonces su propuesta del desarrollo de “regiones interculturales”; en 1944 se crea el Instituto para la Alfabetización en Lenguas Indígenas bajo la coordinación de Mauricio Swadesh y, finalmente, en 1948 se instaura el Instituto Nacional Indigenista, coordinado inicialmente por Alfonso Caso.

A partir de las siguientes décadas, como lo señala Bertely, se fortalece la idea de Aguirre Beltrán de considerar la escuela como un espacio de transición de las culturas locales a la mexicanidad, la civilización y la modernidad:

Fundado en sus investigaciones antropológicas en Chiapas, Michoacán y la Sierra Tarahumara, Aguirre Beltrán produce los textos clave del indigenismo. Sostiene que las comunidades tradicionales precapitalistas tienden a incorporarse, como efecto de la evolución social “natural” o la dialéctica propia del “conflicto de fuerzas”, a la lógica capitalista. Dichas tesis inspiran estudios dedicados a documentar los “índices de asimilación o mexicanización”, y a la “emergencia” de la cultura “mestiza”. Para Aguirre Beltrán es inconcebible una nación donde coexistan grupos lingüísticos y culturalmente distintos. En su lugar, la nación debería asociarse a la dialéctica establecida entre clases sociales estructuralmente articuladas y opuestas. Contradicción entre clases que, retomando al marxismo, se resuelve por medio de la “síntesis de una sociedad sin clases. (Bertely Busquets, 1998: 85)

Al plantear la necesidad de formar “agentes culturales”, esto es, promotores culturales y maestros bilingües extraídos de las propias comunidades, se crea la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, durante el mandato de Luis Echeverría Álvarez. En este marco tiene lugar el Congreso Nacional de Pueblos Indígenas en Páztcuaro, Michoacán, en 1976.

Dos años más tarde, y bajo el predominio del paradigma etnicista, partidario del bilingüismo, se crea en 1978 la Dirección General de Educación Indígena en la SEP, instancia que ha permanecido en funciones hasta la actualidad y que promueve el modelo bilingüe y bicultural, mismo que fomenta “la valoración de la lengua nativa y del castellano en términos igualitarios, impulsando el uso de la primera para estimular la horizontalidad y el intercambio cultural recíproco (Bertely Busquets, 1998: 87).

Con la ratificación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1990, se cambia el término “bicultural” por el de “intercultural” y en 1992 se realiza la reforma del artículo 4º constitucional, donde se reconoce que “La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos

indígenas”. En materia de educación, dicho Convenio establece que los pueblos indígenas tienen derecho a acceder a la educación en todos sus niveles, a la transferencia progresiva de la coordinación de los programas de educación, a crear sus propias instituciones y medios de educación y a que se les dote de recursos adecuados por parte de los gobiernos.¹

En este mismo tenor puede ubicarse el documento “Propuestas conjuntas” de los Acuerdos de San Andrés, mismo en el que se hace alusión al contenido del Acuerdo 169 de la OIT. Sin embargo, al ser el resultado de un proceso de negociación entre el movimiento indígena y gobierno, se centra en señalar el deber del Estado de garantizar a los pueblos indígenas su derecho a una educación gratuita, de calidad, bilingüe, intercultural e impartida por medio de programas educativos con contenidos regionales. (Hernández Navarro y Vera Herrera, 1996: 73-74). A pesar de que difícilmente se podría estar en desacuerdo en estas enunciaciones sobre la responsabilidad del Estado en materia de educación indígena, resulta evidente que se niega toda posibilidad de que los pueblos indígenas puedan coordinar sus propias instituciones educativas vinculadas al Sistema Educativo Nacional, lo cual implicaría que recibieran los recursos públicos necesarios para tal fin. De esta forma, las reformas constitucionales de 1992 y los Acuerdos de San Andrés pasan a formar parte del conjunto de pronunciamientos formales en torno a los derechos de los pueblos indígenas que, sin embargo, no logran tener mayores repercusiones que vayan más allá del ámbito discursivo.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL SEXENIO FOXISTA

Ante el incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés, expresado en el retraso para llevar a cabo las medidas legislativas que de ellos se derivan,

¹ “Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin” (OIT, 1989: art. 27, fracc. 3).

en el año 2000 la entrante administración foxista expresaba su posicionamiento ante los rezagos en materia de educación indígena a través de tres elementos que vale la pena considerar con mayor detalle: el reconocimiento de la magnitud y la urgencia de dar solución a la problemática de la educación de la población indígena, la realización de cambios en las instancias gubernamentales responsables y la opción por una determinada concepción de “interculturalidad”.

Según lo plantean los documentos oficiales, los índices de analfabetismo son mayores —como puede observarse en el Cuadro 1— en la población mayor de 15 años que habla alguna lengua indígena y es aún más grave en las mujeres que habitan en los estados con mayor porcentaje de población indígena.

CUADRO 1
INCIDENCIA DE ANALFABETISMO EN MÉXICO, 2000

Nacional	Hablantes de lengua indígena mayores de 15 años	Mujeres hablantes de lengua indígena mayores de 15 años
10.9 %	34 %	Guerrero 61.3 %
		Chihuahua 56.2 %
		Chiapas 56.3 %

Fuente: Censo 2000, citado en PNDPI (2001: 51).

Como lo señalan tanto el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (en adelante PNE) y el Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006 (en adelante PNDPI), las acciones gubernamentales en materia de educación indígena se han centrado primordialmente en la educación primaria:

Los recursos públicos por alumno suelen ser menores en los lugares más necesitados, con lo cual reproducen la desigualdad en vez de compensarla. Las escuelas a las que asisten los alumnos más necesitados en las zonas mar-

ginadas, indígenas, rurales y suburbanas reciben a los maestros con menos experiencia y menor preparación profesional (PNE, 2001). En las regiones indígenas hay un decremento significativo en el número de escuelas al avanzar en los diferentes niveles educativos; de tal suerte que el número de escuelas secundarias es mucho menor que el de primarias y los niveles post-secundarios son prácticamente inexistentes. (PNDPI, 2001: 55)

Frente a la problemática de la educación indígena, las acciones gubernamentales a partir del año 2000 se centran por un lado en dar continuidad a las acciones de la Dirección General de Educación Indígena de la SEP y del Programa de Atención Educativa a Población Indígena del Consejo Nacional para el Fomento Educativo. A pesar de que en los documentos gubernamentales citados se pretende mostrar los logros en la materia, los resultados concretos parecen más bien evidenciar que la educación indígena no ha representado una verdadera prioridad: al dividir el número de títulos de libros de texto gratuitos en lenguas indígenas que a la fecha han sido publicados (189 títulos) entre las 55 lenguas y sus variantes, resulta que se cuenta con un promedio de 3.4 títulos para cada lengua o variante (PNDPI, 2001: 55).

Por otro lado, además de la sustitución del Instituto Nacional Indigenista por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas,² se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe con el propósito de “impulsar el intercambio cultural en la educación, combatir la discriminación y desarrollar modelos educativos adecuados a la realidad pluricultural de la nación mexicana”, incluyendo el desarrollo de nuevas currícula y libros de texto (PNDPI, 2001: 55).

A partir de la conformación de dicha Coordinación General y como forma de responder a la problemática de discriminación que existe en México, se retoma el discurso de la interculturalidad con la pretensión

² Un análisis crítico de las implicaciones de la conformación de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indios, así como del continuismo que ha caracterizado a sus acciones al ser comparada con el extinto Instituto Nacional Indigenista puede encontrarse, entre otros, en Nahmad (2005).

de que ésta penetre el sistema educativo nacional con el fin de lograr una “interrelación simétrica entre grupos y personas con culturas distintas” (PNDPI, 2001: 58-59). Las “relaciones entre culturas” se consideran, entonces, como el eje fundamental de la educación intercultural:

A la educación le corresponde fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece, para entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría; le compete enseñar la lengua propia, la que permite nombrar el mundo y fortalecer su cultura, así como enseñar y enriquecer el lenguaje que nos permite comunicarnos como mexicanos; le toca hacer que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos que comparten nuestro territorio; le atañe lograr que los integrantes de diversas culturas convivan de manera respetuosa y mutuamente enriquecedora; le corresponde, por último, desarrollar una conciencia ciudadana que se preocupe por la injusticia y ofrecer herramientas para combatirla en la vida cotidiana. (PNDPI, 2001: 59)

Se trata entonces de una política educativa que, por un lado, concibe la problemática en términos de la discriminación y las actitudes prejuiciosas que la misma población tiene sobre los pueblos indígenas, mientras que, por otro, propone la “relación entre culturas” entendida en un sentido superficial que no toma en cuenta que dicha “relación” implica distintos procesos de construcción de hegemonía y de ejercicio del poder que sólo pueden ser entendidas a partir de contextos históricos específicos. Este énfasis “culturalista” se manifiesta también en la negación entre interculturalidad y derechos políticos de los pueblos indígenas, dejando de lado la posibilidad de que ellos mismos controlen y coordinen sus propios programas educativos.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y ZAPATISMO EN CHIAPAS

En los pueblos zapatistas, se nombró los delegados
 Para los niños del pueblo, enseñando la verdad.
 Delegados delegadas, formamos una nueva fuerza
 Hombres, niños y mujeres, luchando por la educación.
 La bandera con la estrella, tres colores la iluminan
 Nuestra historia la empezamos, adelante con dignidad.
 Lucharemos todos juntos, por nuestra educación
 Que es del pueblo y para el pueblo, con conciencia y corazón.
 “HIMNO A LA EDUCACIÓN AUTÓNOMA”

Como he señalado, la prestación de servicios educativos por parte de instituciones gubernamentales constituye uno de los espacios más antiguos y que han sido objeto de programas gubernamentales. En marzo de 1951 se instaló el Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil en San Cristóbal de las Casas (Modiano, 1990; Romano Delgado, 2002). Al ser el primero en instalarse en la República Mexicana, tuvo amplias repercusiones tanto a nivel estatal como nacional, no sólo porque sus acciones fueron inspiradas por los planteamientos de los pioneros del indigenismo mexicano —Gamio, Molina Enríquez y Sáenz, entre otros— sino porque éste fue el origen de la política de “Centro Rector” que se concretó en la instalación de instituciones similares en las distintas regiones indígenas del país.³

En esta región de los Altos de Chiapas,⁴ las iniciativas educativas vinculadas al aprendizaje de la lengua tojolabal, tanto oral como escrito, así como de alfabetización —que se desarrollaron en forma independiente respecto de la acción gubernamental— se relacionan con la pre-

³ Un análisis detallado del indigenismo y de la educación indígena en el estado de Chiapas puede encontrarse en el trabajo de Cerda (2006a).

⁴ La información que se brinda en este artículo ha sido recopilada en el Municipio Autónomo Vicente Guerrero (MAVG), que forma parte del Caracol IV, Torbellino de Nuestras Palabras. El MAVG se sobrepone a los Municipios de Altamirano y Las Margaritas, Chiapas. Una información más detallada sobre las condiciones geográficas, población y dinámicas organizativas de dicho municipio pueden encontrarse en Cerda (2006a). El autor desea agradecer públicamente la colaboración de las mujeres y hombres tojolabales que fundaron y continúan impulsando el proyecto del MAVG.

sencia de agentes religiosos en la zona. Durante los años sesenta, la presencia de Instituto Lingüístico de Verano (ILV),⁵ con sede en Estados Unidos de Norteamérica, realiza una primera traducción de la Biblia al tojolabal y lleva a cabo acciones de alfabetización vinculadas al proselitismo religioso a fin de posibilitar en un primer momento la traducción y posteriormente la utilización de la Biblia traducida por parte de los “catequistas”.

Durante la década de los setenta se desarrolló también en esta región un importante trabajo de sistematización de la lengua tojolabal por parte de agentes de pastoral de la Iglesia Católica, que formaron parte de la Diócesis de San Cristóbal. Especialmente relevante ha sido desde entonces el trabajo desarrollado por el antropólogo Lenkersdorf, a partir de cuyo esfuerzo se cuenta desde entonces con un método de lectoescritura del tojolabal, una cartilla para el aprendizaje básico de las matemáticas, diversas versiones de canciones y poemas en tojolabal y un laborioso trabajo de elaboración de diccionarios tojolabal-español y español-tojolabal (Lenkersdorf, 1979; 1981; 1999). Este interés por la valoración de la lengua y la cultura tojolabal se tradujo desde entonces en el desarrollo de actividades educativas, entre las que destacaron las de alfabetización de adultos.

En lo sucesivo se desarrollaron otras iniciativas que, sin poderse catalogar bajo el rubro de la educación escolarizada, forman parte de los antecedentes inmediatos al desarrollo de las propuestas de educación autónoma que actualmente están siendo desarrolladas por el movimiento zapatista. Entre ellas se encuentran la recopilación y publicación en tojolabal de las narraciones del origen de los hombres y la memoria oral sobre la experiencia del baldío de la que formaron parte muchos de los

⁵ Sobre la actuación del ILV en diversos países latinoamericanos existen muy distintas valoraciones, incluso contrapuestas. Aunque algunos autores señalan que éste jugó un papel de desestabilización de las localidades indígenas por medio de la transmisión de la religión, el individualismo y el desaliento de sus actividades de corte político, también se señala que “su presencia dejó una huella importante tanto por su proceso de cristianización como de normalización de varias lenguas logrados a partir de la Biblia, sobre todo en las zonas amazónicas, de los llanos y sabanas de Centroamérica y en el sureste mexicano” (Comboni, 2002: 266).

abuelos que habitan actualmente en las localidades que forman parte del municipio autónomo (Gómez Hernández y Ruz, 1992).

A pesar de la aceptación y arraigo que lograron desarrollar estos primeros esfuerzos de educación tojolabal, así como los distintos materiales que a partir de ellos se produjeron y que hoy en día continúan siendo utilizados en las localidades que forman parte del Municipio Autónomo Vicente Guerrero (MAVG), estas experiencias se desarrollaron con recursos sumamente limitados y como iniciativas civiles y religiosas que les impedían operar en forma amplia y generalizada en la región.

De esta forma, y como hemos señalado en el inciso anterior, este tipo de alternativas se desarrollaron en forma paralela a los programas gubernamentales de educación indígena. Así, la acción gubernamental en el campo educativo que podía observarse en el territorio que ahora conforma el MAVG, se enfocaba primordialmente a la instalación de escuelas primarias y, en menor medida, de escuelas secundarias y preescolares en las localidades con mayor población (véase el Cuadro 2). Si bien la mayor parte de estos servicios contaban con el membrete de ser “bilingües”, lo cierto es que en la mayoría de los casos, a decir de los pobladores de las localidades en cuestión, la educación se impartía en castellano. Esta aseveración se refuerza en tanto que los textos en tojolabal más antiguos que han sido publicados por la SEP o por el Instituto Nacional de Alfabetización de los Adultos datan de 1992.

CUADRO 2

PRINCIPALES SERVICIOS EDUCATIVOS GUBERNAMENTALES EN EL MAVG

INSTITUCIÓN	LOCALIDAD
Escuela Primaria Federal Bilingüe Miguel Hidalgo	San Miguel Chibtik
Escuela Primaria Bilingüe Fray Bartolomé de las Casas	Titilté-Puebla Viejo
Escuela Primaria Rural Federal Bilingüe Sor Juana Inés de la Cruz	Jayechtaj-Puebla Nuevo
Escuela Primaria Federal Bilingüe Plutarco Elías Calles	Santa Rita-Sonora

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo, 2004.

Para el año en que tiene lugar el levantamiento zapatista, los servicios educativos gubernamentales continúan atravesando, a decir de los lugareños, por amplias limitaciones derivadas de las dificultades para acceder a las localidades en cuestión, así como del limitado salario y las deterioradas condiciones en que los “maestros bilingües” desarrollaban sus labores.

A raíz de los enfrentamientos que tuvieron lugar durante los primeros meses de 1994, así como de las sucesivas etapas de recrudescimiento del conflicto, la prestación de servicios educativos se dio en forma intermitente durante los siguientes años. A pesar de que los primeros anuncios de la conformación de los municipios autónomos se hiciera durante diciembre de ese mismo año, el campo educativo no estuvo dentro de los planes de trabajo de las nuevas instancias autónomas durante sus primeros años de existencia.

Los maestros bilingües continuaron prestando sus servicios, al menos en la mayoría de las localidades de esta región, hasta 1999, año en que los miembros de los municipios autónomos toman la decisión de desarrollar por ellos mismos su propia propuesta educativa. Con ese motivo se lleva a cabo un Primer Encuentro de Educadores Autónomos en septiembre de 1999, donde se acuerdan las principales orientaciones y contenidos de la educación autónoma:

Los maestros de la educación gubernamental, muchos comprendieron la decisión y se retiraron sin problemas cuando los pueblos se lo pidieron. Los pueblos empezaron a nombrar a sus educadores, al estar todos listos, se hizo un encuentro grande, contadas las autoridades y los que habían sido nombrados para hacerse cargo de la Educación Autónoma. Esa reunión se llevó a cabo en el Auditorio Ernesto Che Guevara que estaba construido en un lugar del Municipio Autónomo del mismo nombre, donde después el Ejército Federal Mexicano hostigó con sobrevuelos de helicópteros, tomando fotos, y casi aterrizó.⁶

⁶ Testimonio colectivo, educadores del MAVG.

Asimismo, en ese primer encuentro de promotores se comienzan a definir algunos de los contenidos y la estructura operativa de la propuesta educativa autonómica:

Se elaboraron las materias que servirían de guía para dar las clases. Cuatro materias se elaboraron en este encuentro que fueron: educación política, matemáticas, lectura y escritura y salud. Después en otro encuentro se elaboraron las otras materias. Al finalizar este encuentro, por primera vez se cantó el himno y se nombraron las comisiones de educación de cada municipio y el comité de educación de la zona. Como educadores vimos también la manera de cómo podía nombrar los alumnos y acordamos entre todos el nombre de ser “delegado o delegada”, porque nuestros conocimientos siempre vienen del pueblo y de ellos y para ellos somos...⁷

A partir de esta fecha se establece una Comisión de Educación de la Zona, que en ese entonces incluía seis municipios y que, a partir de agosto de 2003, pasarían a ser los “Caracoles”. Asimismo, cada municipio autónomo se dio a la tarea de organizar los servicios educativos en las localidades que lo conformaban a través del nombramiento de los delegados de educación y de la instalación de “Escuelitas Autónomas” en cada una de las localidades que lo integran.

Después de concluir esta primera etapa en la que se instalan las Escuelitas Autónomas en cada localidad, mismas que se enfocan a un nivel básico, se procedió a la instalación de una escuela de nivel medio en la Cabecera de Zona. A ella acudieron tanto los delegados de educación que requerían capacitarse para brindar la educación media en cada municipio, como los estudiantes de los distintos municipios que ya hubiesen concluido la educación básica. De esta forma, para el año 2002 la Educación Autónoma cumpliría tres años de funcionamiento, como lo hace constar una carta introductoria del “Comité Directivo” que se inclu-

⁷ Testimonio colectivo, educadores del MAVG.

ye en una de las publicaciones que han sido producidas por los mismos educadores zapatistas:

Este día 30 de septiembre, fue un gran día y nos acordamos de ustedes y de los niños y niñas zapatistas, nos acordamos de la organización de todos los compañeros y compañeras que hoy están frente de la educación, aprendiendo y enseñando; para todos ellos y ellas y para ustedes va nuestro saludo y nuestras felicitaciones por el 3er. Aniversario de la Nueva Educación Autónoma Indígena... Este libro se terminó de escribir el 30 de septiembre de 2002, fecha en la que se cumplieron tres años de trabajo con la Educación Autónoma Indígena. Por eso saludamos y felicitamos con este libro nuestro esfuerzo colectivo. Gracias al esfuerzo colectivo de las autoridades. Gracias a la organización del pueblo, a la organización de los niños y de las niñas, a la organización de los promotores, delegados y delegadas, de los compañeros y compañeras de las comisiones de educación. Felicidades a todos y todas...⁸

Después de tres años de funcionamiento de la educación autónoma de nivel medio en la Cabecera de Zona, y una vez que se habrían capacitado delegados de educación de nivel medio procedentes de cada uno de los municipios, se tomó el acuerdo de que a partir de enero de 2004, cada municipio tomaría la responsabilidad de brindar servicios de educación media en la respectiva cabecera municipal. Esto con el fin de facilitar la asistencia de los estudiantes al ubicar los servicios más cercanos a sus localidades de procedencia, fortalecer la organización de los delegados en el ámbito municipal y propiciar el desarrollo de programas educativos más cercanos a la lengua y necesidades propias de cada municipio.

⁸ Publicación de la educación autónoma, recopilada en campo, septiembre de 2003.

LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN AUTÓNOMA

En una de mis tantas visitas a una de las escuelas autónomas del municipio, me llamó la atención que, aunque muy reducido en número y en diversidad de contenidos, en los libreros —o antiguos cubículos destinados a la “Dirección” de las ahora ya extintas escuelas oficiales— existieran diversos libros y materiales didácticos otorgados por la SEP o por los Servicios Educativos del Estado de Chiapas. Entre dichos materiales pude reconocer un *Diccionario del Programa para el Abatimiento del Rezagó Educativo*, coeditado por la SEP y Fernández Editores. Un diccionario básico, en edición de bolsillo, que sin embargo parecía haber tenido gran uso en las labores educativas si tomamos en cuenta los múltiples rayones, iniciales e inscripciones colocados en la portada y en las partes laterales del mismo. Pronto pude constatar que, además de que no existían diccionarios u otras publicaciones en lengua tojolabal, el diccionario no incluía los regionalismos provenientes del tojolabal que se usan en el castellano cotidiano de las ciudades cercanas como es Comitán, lo que atrajo aún más mi interés por buscar alguna alusión a los tojolabales o al uso de su lengua.

Así fue como, en un apartado hacia el final de la publicación, bajo el título de “Curiosidades” se aludía a los tojolabales en la siguiente forma:

El censo registró solamente 13 300 tojolabales —casi un tercio de estos monolingüe— lo cual supone una considerable reducción respecto a la cifra de 1950: 40 000 individuos; el misterio persiste en torno a estos mayas, pues no se ha dado con una explicación satisfactoria sobre este hecho, aunque es probable que se deba al abandono de la lengua tojolabal más que a la desaparición física de estos indígenas, quienes se diferenciaban de sus vecinos por el dialecto exclusivamente [...] La unidad social fundamental es la familia, constituida por los padres y los hijos, y al matrimonio de las jóvenes, por los yernos que viven con los parientes de la esposa durante un año, pagando con sus servicios parte de la dote o “precio” de ésta [...] Un rasgo

cultural de enorme importancia por sus repercusiones negativas en la sociedad es la presencia del alcohol, usado como bebida embriagante, en todas las ocasiones: nacimientos, bautizos, compromisos matrimoniales, bodas, festividades religiosas, velaciones y entierros. Tanto los hombres como las mujeres y aun los niños reciben su parte en el convite, ingiriendo las bebidas alcohólicas hasta emborracharse totalmente hasta perder el sentido, lo cual no está mal considerado por los tojolabales... (SEP, s/f: 230-231)

Ante una información de este tipo cabe preguntarnos sobre las características e implicaciones del planteamiento zapatista de una “Nueva Educación Autónoma Indígena por la Paz Justa y Digna y por la Humanidad”. El propósito de este inciso es ubicar y analizar algunos de los principales contenidos que se abordan en la educación autónoma: la relación con el Estado nación mexicano y las relaciones interétnicas.

Educación autónoma y relación con el Estado mexicano

La educación autónoma es probablemente uno de los campos en el que se expresa en forma más tangible la propuesta zapatista de replantear la relación entre los grupos étnicos y el Estado mexicano. Planteamientos como el de “queremos un México donde quepan muchos Méxicos” y “queremos que se nos acepte como indígenas mexicanos” se ven reflejados en una estrategia de utilización y valoración de los signos patrios al tiempo que se les resignifica a partir de su relectura desde las demandas y perspectiva de los pueblos indígenas participantes.

Lejos de adoptar una posición separatista, sectaria o autárquica, lo que puede observarse en las concepciones implícitas de la educación autónoma respecto del Estado mexicano es más bien una perspectiva de transformación hacia un país más plural e incluyente. Al inicio y fin de las clases, así como en las ceremonias o en los eventos propios de la vida escolar, se canta tanto el Himno Nacional Mexicano como el Himno Zapatista, refiriéndose así a esa condición de ser al mismo tiempo indígenas y mexicanos. Asimismo, se rinden honores a la bandera de México

y se estudia su significado al tiempo que se utiliza la bandera del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y la bandera de la educación autónoma.

Como se muestra en el preámbulo del Reglamento de la Educación Autónoma, el movimiento zapatista busca establecer una nueva relación entre los grupos étnicos y el Estado mexicano al considerar que los *derechos*, entre ellos el que corresponde a la educación, articulan tanto la decisión de los ciudadanos de considerarse a sí mismos como portadores de derechos, como las obligaciones del Estado en relación a la ciudadanía:

El sistema está manteniendo a la mayoría de los mexicanos sin democracia, libertad, justicia, no solamente a nuestros pueblos tzeltales, tojolabales y tzotziles, sino a todos los demás pueblos indígenas y a todos los mexicanos pobres. Con nuestra lucha nos hemos dado derechos que nos corresponde organizar y lo hemos estado desarrollando con todo nuestro esfuerzo y sacrificio. No dejaremos de luchar por nuestros derechos como pueblos y como mexicanos que hasta ahora nos han negado los que malgobiernan nuestra patria. Este Reglamento General de Educación nos va a servir para que sigamos avanzando en la organización de nuestra nueva Educación Autónoma y para que sigamos luchando mejor por nuestros derechos en esta etapa de lucha [...] Como pueblo nos dimos el derecho de decidir cómo queremos que sea nuestra educación autónoma y cómo es una de nuestras demandas que la hicimos realidad. El gobierno y el sistema nos obligaron a pensar y hacer realidad nuestra propia forma de educación; porque en la educación del gobierno no existen los pueblos indígenas, no ha querido ver que hay otras culturas y otros idiomas y no lo ha querido ver porque así le conviene. También no nos ha respetado y ha querido que desaparezcamos como pueblos, al no reconocer nuestros derechos y valores...⁹

⁹ Reglamento de la Nueva Educación Autónoma, recopilación en trabajo de campo, 2004.

Como uno de los ejes fundamentales de la propuesta de educación autónoma es posible ubicar su posicionamiento de “resistencia”, mismo que ha venido tomando fuerza como última alternativa, desde el punto de vista zapatista, para obligar al gobierno a reconocer los derechos y las culturas de los indígenas tal como lo muestra el siguiente texto que forma parte de los materiales didácticos de la educación autónoma:

EDUCACIÓN POLÍTICA

Texto: político

Tema: La resistencia

La resistencia es una forma de lucha que tiene razón y es justa. Después de los enfrentamientos armados de 1994, todos los zapatistas pasamos a la resistencia para mostrar nuestra rebeldía contra el mal gobierno. El mal gobierno ha dedicado su tiempo a perseguirnos y cercarnos con miles de soldados. Por las carreteras y pistas vimos llegar los tanques, aviones y helicópteros. Después se dedicó a comprar nuestra conciencia y nuestra rebeldía a cambio de Procampo, tractores, con las carreteras. Ante toda esta guerra hemos resistido porque nuestra lucha es por 13 puntos y mientras eso no lo consigamos no vamos a dejar de luchar. Con la resistencia demostramos que ya no estamos dispuestos a caer en los mismos engaños del mal gobierno que hace con su plan económico, es una forma de decirle al gobierno que no cumple con su palabra y que no está resolviendo las demandas justas del pueblo mexicano. La resistencia es no recibir nada del mal gobierno mientras su plan económico trae la guerra. La resistencia es el rechazo de lo injusto, es el rechazo de su mentira. La resistencia se hace para obligar al mal gobierno que reconozca nuestros derechos y nuestra cultura.¹⁰

¹⁰ Material didáctico de la educación autónoma, recopilado en trabajo de campo, mayo de 2003.

La propuesta autonómica, concebida como una forma de relación distinta con el Estado mexicano, se refleja también en la resignificación de la historia de México, hecha a partir del esfuerzo por construir una interpretación de la historia del país acorde con la perspectiva y los intereses de los indígenas, así como en los héroes y fechas significativas de la historia nacional que son reivindicados y que dan nombre tanto a las escuelitas autónomas como a los municipios y a los nuevos centros de población ubicados en las “tierras recuperadas”.

En la educación autónoma se estudia desde las raíces, quiénes éramos, quiénes somos, de dónde venimos. También necesitamos conocer la tecnología que hay en el mundo, porque es el derecho que tenemos, es el derecho de todos nuestros niños, conocer las nuevas tecnologías y todos los avances que hay en el mundo. Así, por ejemplo, ya tenemos una escuela secundaria en el municipio. Pero cuando los niños terminen ya la secundaria, nos vamos a ver obligados a abrir un nuevo espacio, una escuela preparatoria o algo así.¹¹

A partir de 1994, la historia nacional se ha complementado con fechas y sucesos altamente significativos para el movimiento zapatista y para los miembros del MAVG, mismos que muchas veces se recuerdan con una mezcla de dolor y orgullo y que ahora dan nombre, por ejemplo, a la Escuelita Autónoma Dos Mártires de Tolimán o a la Escuelita Autónoma Primero de Enero. Así, Vicente Guerrero se reivindica como un insurgente indígena que fue capaz de guiar a su pueblo. *Jkoltatik ja jlu'umtik, chuumukotik ta mey lajanil*, son las palabras que se utilizan en tojolabal para traducir su frase emblemática: *Vivir por la patria o morir por la libertad*. Esta reivindicación de la historia de México se complementa con la formación política que reciben los delegados de educación por medio de su participación en distintos espacios de discusión y capacitación y que, a su vez, transmiten a los alumnos.

¹¹ Entrevista con J. L., miembro del Consejo Autónomo, 23 de abril, 2004.

Esta perspectiva se refleja también en los libros de texto de la educación autónoma en cuyo diseño y elaboración participan los mismos delegados de educación en coordinación con asesores de la sociedad civil, así como en ejercicios extraescolares tales como la elaboración y discusión de contenidos de murales sobre la historia de México, la trayectoria del EZLN, la conformación de los municipios autónomos y el funcionamiento de la educación autónoma.

CÓMO DEBE SER LA EDUCACIÓN AUTÓNOMA

Pensamos que la educación tiene que ser:

1. Vamos a recoger nuestra forma propia de educación autónoma donde se respete la participación de niños, jóvenes, adultos y de todo el pueblo.

2. Luchamos para quitar la mala educación del gobierno y del sistema.

3. Una educación que respete y fortalezca nuestra cultura, nuestra lengua, nuestra sabiduría, nuestros valores. Que nos enseñe el colectivismo, la unidad, el compañerismo, la disciplina y la organización. Que nos enseñe cuáles son nuestros derechos y defenderlos con dignidad. Donde aprendamos la igualdad entre hombres y mujeres, donde nos enseñe el amor al trabajo, a nuestra tierra, a nuestros hermanos y que respete la vida y la naturaleza.

4. Una educación que nos enseña la historia verdadera de nuestra comunidad, municipio, región, de nuestro país y del mundo.

5. Una educación que recoja y fortalezca nuestra cultura, para que se mantenga viva. Donde se respete y fortalezca la forma de educación que nos da nuestro papá y mamá, abuelitos, nuestra comunidad, región, municipio y nuestra zona, donde se aprendan de otros que también buscan una buena educación.

6. Una educación basada en la teoría y en la práctica. Donde lo que se aprenda sirva para resolver nuestras dificultades personales, familiares y comunitarias.

7. Una educación que nos enseñe algún oficio o técnica buena para servir mejor a nuestra comunidad, región o municipio, que incluya a todos nuestros maestros naturales que tienen diferentes oficios y la sabiduría de nuestros pueblos.

8. Una educación que sea en nuestros idiomas (lengua materna y castellano).

9. Una educación en la que participamos los educadores y educadoras, los niños, padres de familia, ancianos, promotores de salud y todas las autoridades del pueblo.

10. Queremos una educación que dé buen ejemplo, que enseñe el respeto a nuestra vida, a la naturaleza.

11. La educación es para compartir conocimientos y sabiduría entre todos no sólo con los niños sino también con los adultos y autoridades.

12. Respeto a la relación con la sociedad civil. Son bienvenidos los conocimientos o métodos educativos que nos sirvan para mejorar nuestra educación y que nosotros decidamos cómo utilizarlos en las escuelitas. Como educadores estamos abiertos a compartir experiencias de trabajo educativo, para aprender y enseñar con la verdad.

Nuestra propia forma de educación en nuestra mayor riqueza.¹²

A partir del inicio de la educación autónoma se han creado varios libros de texto, tanto en tojolabal y tzeltal como en castellano. Sin embargo, la carencia de recursos, los reducidos referentes de textos en dichas lenguas o en torno a las culturas indígenas, así como la reducida experiencia en la elaboración y utilización de textos, han tenido como consecuencia que éstos sigan siendo insuficientes. Como puede suponerse, el acervo bibliográfico utilizado en la educación autónoma, además de incluir los materiales generados por los mismos educadores y de diversos textos

¹² Testimonio colectivo de educadores autónomos, recopilado en trabajo de campo, mayo de 2003.

editados por la SEP, también se compone de diccionarios bilingües, métodos de alfabetización, investigaciones históricas y publicaciones elaboradas por organizaciones de la sociedad civil.

Es significativo observar cómo la educación autónoma ha ido tomando un papel relevante para conformarse como uno de los ejes articuladores y de mayor dinamismo en la vida cotidiana de los municipios autónomos y de los Caracoles. Este campo de trabajo que en los años posteriores a 1994 parecía más bien pasar desapercibido y centrado en la “demanda” de que el “gobierno instalara más escuelas en las zonas indígenas que participaron en el levantamiento” se ha convertido en un fuerte componente de autogestión a través de la formación de educadores de las mismas localidades que prestan los servicios educativos en distintos niveles. De esta forma se ha dado vida al planteamiento, como es descrito por los miembros del municipio autónomo, de “educarnos a nosotros mismos” y de “darnos el derecho a la educación”.

Educación autónoma y relaciones interétnicas

Si recordamos los calificativos que dan nombre a la propuesta de educación zapatista, encontramos una alusión directa a las relaciones interétnicas: Nueva Educación Autónoma *Indígena* por la Paz Justa y Digna y *por la Humanidad*. Además del carácter “autónomo” de esta propuesta educativa, al cual nos hemos referido más arriba, ésta tiene la característica de ser “indígena” y “por la Humanidad”. Pero ¿es posible ver reflejados estos componentes en la propuesta educativa autonómica? ¿De qué manera se concibe la relación entre distintas etnias?

En primer término, la educación autónoma se define como respetuosa de todos los seres humanos y de las distintas culturas:

Por eso nos organizamos, por una educación del pueblo y para el pueblo, una educación diferente que crece con respeto, con resistencia y con dignidad. Una educación que respeta a todos los seres humanos (ya que no es racista), que reconoce el valor de la existencia de los pueblos in-

dígenas (no niega las diferentes culturas), respeta las formas de pensar, las creencias y costumbres buenas de cada persona y de cada pueblo. Una educación con la que se aprende y se enseña y que busca la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Es una educación que busca la justicia y lo mejor para todos, una educación que nos forma y corrige.¹³

En el marco de la educación autónoma puede observarse, a su vez, un esfuerzo por valorar y potenciar la lengua y cultura tojolabal en tanto que los delegados de educación de las localidades y del municipio son miembros de las mismas localidades y han aprendido el tojolabal como lengua materna.

En la educación autónoma se aprende 50% tojolabal y 50% español. Pero primero aprenden en tojolabal. Pero se necesita que se haga un método de lectoescritura en tojolabal. Pero como este libro de matemáticas del hermano Carlitos sí sirve para que los alumnos aprendan más rápido porque dice las multiplicaciones y también tiene una explicación en tojolabal y en español. Y así también van a aprender a leer. Lo importante es que aprendan a leer pronto. Tenemos que aprender el español o castilla para comunicarnos con otros compañeros porque es difícil aprender el tzeltal y muchas lenguas. Pero si aprendemos la castilla podemos comunicarnos con nuestros compañeros indígenas de otros grupos porque ellos también saben la castilla. Así también podemos comunicarnos con indígenas de otros países que además de su lengua también saben la castilla.¹⁴

¹³ Testimonio colectivo, educadores autónomos. Información recopilada en campo, mayo de 2003.

¹⁴ Entrevista con G., marzo de 2004.

Sin embargo, esta valoración de la propia lengua no se realiza en forma sectaria o esencialista. Por el contrario, al reconocer que en los municipios autónomos que conforman el Caracol de Morelia conviven tanto tojolabales, como tzeltales, tzotziles y mestizos o “castilleros”, existe una opinión favorable al aprendizaje de las distintas lenguas de los miembros del municipio.

En la zona está la Escuela de Educación “Tejiendo el saber de los pueblos mayas”. Pero ya se tomó el acuerdo de que la educación superior se dé en cada municipio y que así quede más cerca y salga más barato el pasaje de los niños que ahí estudian. Esto es mejor porque se puede hacer las clases y libros en tojolabal. Pero también es bueno que se conviva con otras lenguas como tzeltal, tzotzil y mestizos, porque así nos conocemos y nos damos cuenta de que de por sí somos compañeros. La educación autónoma es más difícil porque no hay un método, sino que nosotros la estamos construyendo, pero vamos bien...¹⁵

Se produce una serie de situaciones a las que se dan respuestas de forma operativa y en la medida que se cuenta con los recursos para hacerlo. Por un lado, se ubica al castellano como “lengua franca”, esto es, que ha sido aprendida como segunda lengua por tojolabales, tzotziles y tzeltales, en la mayoría de los casos al haber participado en programas educativos oficiales, al tener que realizar labores de comercialización y al participar en distintas organizaciones de tipo político, en las que desde luego se encuentra el EZLN, todos ellos espacios en los que la lengua dominante es el castellano. En este sentido y con justa razón, al considerarse a sí mismos como miembros de la República Mexicana, llama la atención que, en los documentos de la educación autónoma, el “castellano” se considera como “una de nuestras lenguas”.

Por otro lado, y desde un punto de vista pedagógico, la utilización de varias lenguas —entre las que se incluye el castellano como dominan-

¹⁵ Entrevista, con J. L., del Consejo Autónomo, marzo de 2003.

te y en un contexto en el que se pretende valorar las lenguas indígenas—, implica grandes retos en cuanto a la orientación de los programas, la selección de contenidos y el diseño de materiales didácticos. El problema cobra mayor dimensión si tomamos en cuenta que la mayoría de los educadores, como ellos mismos lo reconocen en forma autocrítica, aprendieron a leer y escribir en castellano y no en tojolabal. Así lo explica Antonio, promotor de educación de la localidad de Tolimán, al escuchar una noticia radiofónica en la que se señala que uno de los principales problemas de los maestros bilingües de las instituciones gubernamentales es que dominan su lengua materna, pero no la saben escribir:

Es lo mismo que pasa con nosotros. Aunque sabemos hablar tojolabal, no lo sabemos escribir bien. Bueno, sabemos un poco pero no lo sabemos escribir bien. Hay muchos educadores que no saben escribir bien el tojolabal. Lo mismo parece que es con los tzeltales... Se estaban buscando traductores tzeltales y tojolabales entre los educadores y casi no había. Porque los que son traductores, los que saben bien, no están trabajando como educadores. Por eso necesitamos más formación para aprender a escribir en tojolabal.¹⁶

En este marco se opta por una educación autónoma de carácter “indígena”, situación que implica un contrapeso a la lengua oficial y dominante en México y, al mismo tiempo, la valoración, interacción y enriquecimiento entre las distintas lenguas indígenas que hablan los miembros del municipio autónomo y, en forma más general, de los integrantes del movimiento zapatista, situación que puede ser corroborada en el bilingüismo, e incluso trilingüismo de un número considerable de los zapatistas.

A pesar de tener un fuerte rasgo identitario “indígena”, la educación autónoma no rechaza la presencia, relación y aporte de los “caxlanes”

¹⁶ Entrevista con A., de Tolimán, 24 de mayo, 2003.

(término que se utiliza para nombrar a los “no indígenas”) que han mostrado su disposición a colaborar con la propuesta de educación autónoma. Desde esta perspectiva cobra sentido el calificativo final de la educación autónoma “y por la Humanidad” en tanto que no sólo en el ámbito discursivo o en la organización de eventos de visibilidad, sino que también en los trabajos propios de la vida del municipio se ha logrado establecer relaciones de colaboración y enriquecimiento mutuo con miembros de la sociedad civil de distintos países como Italia, Estados Unidos de Norteamérica, el País Vasco, España, Grecia, Francia, Argentina, Austria y Bélgica, entre otros.

ENTRE LA MULTICULTURALIDAD Y LA INTERCULTURALIDAD: LAS ARISTAS DEL DEBATE

La caracterización de la política gubernamental y de la propuesta autonómica zapatista en el campo de la educación que hemos revisado hasta ahora puede ser analizada a partir de las conceptualizaciones de *multiculturalidad* e *interculturalidad*. La definición y utilización de cada uno de ellos alude a distintas posiciones sobre cómo entender y dar tratamiento a la diversidad cultural en el espacio público, aspecto sobre el cual ahora nos proponemos reflexionar a partir de la información empírica que hemos venido presentando.

A pesar de que frecuentemente encontramos alusiones a la multiculturalidad definida en términos básicos, casi como noción de sentido común, como una yuxtaposición, un mosaico o un collage de diferencias culturales, existe una larga reflexión sobre el término y sus implicaciones. Como punto de partida puede señalarse la distinción que suele hacerse entre multiculturalidad —entendida como el fenómeno social, la condición o el hecho de que prácticamente en toda sociedad existen y coexisten las diferencias culturales— y los multiculturalismos, entendidos como las distintas formas, construidas social e históricamente, que plantean posiciones específicas sobre cómo concebir y asumir la condición de multiculturalidad en una sociedad determinada (Leyva, 2002; Díaz Polanco y Sánchez, 2002). De esta distinción se desprenden dos perspectivas para el análisis de los multiculturalismos. Por un

lado, los debates sobre la forma en que distintas posiciones de la filosofía política han abordado la cuestión multicultural y, desde otro ángulo, las características específicas de las formas como determinados Estados nacionales han dado tratamiento a la cuestión multicultural a partir de contextos propios y en distintos momentos históricos.

Aunque el debate filosófico-político sobrepasa por mucho los límites de este trabajo, puede señalarse en forma esquemática que, desde una perspectiva liberal, las diferencias culturales que forman parte de un Estado nacional son concebidas en el plano individual y privado de forma que es necesario dejarlas de lado, bajo el llamado “velo de la ignorancia”, de forma que permitan, en el marco de un modelo ideal, encontrar normas o lineamientos que serían justos (entendiendo la justicia como imparcialidad) para cada uno de los individuos que conformarían determinada sociedad (Rawls, 1979). Si bien esta perspectiva liberal ha recibido numerosas críticas, hoy continúa siendo la visión dominante que en muchos casos orienta el diseño de políticas y planes gubernamentales.

Tomando distancia respecto de dicha posición liberal, encontramos la perspectiva que ha sido ubicada como comunitarista o liberal pluralista, la cual propone la vigencia de los principios básicos de la concepción liberal de la multiculturalidad al tiempo que define algunos “derechos” que pueden ser reconocidos por los grupos étnicos —en su lenguaje también llamados minorías— como la utilización de su propia lengua en los espacios públicos o en las instituciones educativas (Taylor, 1982; Kymlicka, 1995), así como el establecimiento de “cuotas de participación” de los miembros de dichas minorías en las universidades o en distintos órganos de gobierno (Dworkin, 2000).

En contraposición con los dos planteamientos anteriores y partiendo de las demandas que distintos pueblos indígenas han venido formulando en México y en América Latina, se ha planteado la necesidad de encontrar nuevas formas de concebir la multiculturalidad a través de las cuáles se pueda fundamentar y justificar el reconocimiento de derechos de los pueblos indígenas, como el autogobierno, el territorio, los propios sistemas de justicia, la educación o la salud en el marco de las estructuras nacionales. A pesar de los grandes aportes de la antropología

mexicana en este sentido (Villoro, 1982; Díaz Polanco, 1997; Mattiace, Hernández y Rus, 2002), continúa vigente la necesidad de contar con planteamientos más acabados que apunten en esta dirección.

La otra veta de reflexión en torno de los multiculturalismos, como hemos señalado, se refiere a la forma en que específicamente se ha dado tratamiento a la cuestión multicultural en diversos Estados nacionales. Partiendo de una perspectiva sociohistórica se cuestiona el carácter neutral y atemporal de dichos Estados Nacionales para señalar su condición de comunidades imaginadas que se construyen a partir de visiones dominantes impulsadas por determinados estratos sociales que concentran el poder ya sea en el momento de su surgimiento formal como en distintos periodos históricos. Desde este enfoque, encontramos en México el aporte de la llamada antropología crítica —que ha mostrado su influencia en diversos países de América Latina— que propone considerar la cuestión indígena en el marco de la relación entre las etnias y la nación y que ha estructurado un fuerte cuestionamiento al indigenismo mexicano durante el periodo posrevolucionario a partir de evidenciar su trayectoria por momentos liquidacionista, asimilacionista e integracionista (Díaz Polanco, 1987).

El análisis de las modalidades de la política gubernamental mexicana en el campo de la educación intercultural y de los planteamientos de la educación autónoma pueden ser revisados a la luz de la reflexión sobre la multiculturalidad que aquí he esbozado. La naciente experiencia de educación intercultural en el marco de una demanda autonómica, por un lado, cuestiona las posiciones liberales o comunitarias desde las cuales se niega toda posibilidad de reconocimiento de derechos sustentados en la pertenencia étnica, o bien, se les reduce a la utilización de la lengua en ciertos ámbitos o al reconocimiento de los llamados “usos y costumbres” en el ámbito comunitario. Por otro lado, este tipo de propuesta impugna la manera en como ha sido definido el Estado mexicano y la forma en como históricamente ha concebido y tratado las diferencias culturales, especialmente en el campo de la educación, de modo que dejan fuera toda posibilidad de que los pueblos indígenas dirijan y se hagan cargo de sus propias instituciones educativas (OIT, 1989). En este sentido encuentra fundamento la demanda de ciertos sectores del movimiento indígena en México que busca el reconocimien-

to de su autonomía, demanda que según señalan, trasciende el ámbito de ciertas modificaciones legales para situarse en el campo de la reforma política nacional (Hernández Navarro y Vera Herrera, 1996).

En contrapunto, la política gubernamental impulsada durante el sexenio foxista parece hacer caso omiso de los antecedentes, la profundidad y las implicaciones de la reflexión en torno a la multiculturalidad a la que nos hemos referido, situándose en una visión reduccionista y restrictiva que la limita a señalar que en México existen distintas culturas, tal como se señala a partir de las modificaciones constitucionales de la década pasada en las que nuestro país recibe finalmente el calificativo de “multicultural”.

La posibilidad de reducir la multiculturalidad a la “yuxtaposición de culturas” permite entonces plantear un segundo eslabón consistente en una concepción también reduccionista de la interculturalidad. A partir de la crítica a una visión multicultural que considera a las distintas culturas a través de su coexistencia estática y que no toma en cuenta la interacción entre las mismas, se propone el paradigma de la interculturalidad. Ésta es definida a partir de una visión fácilmente comprensible, que ha venido ganando cada vez más partidarios y que busca el conocimiento mutuo, el diálogo y la complementariedad de distintas culturas:

la relación entre culturas desde posiciones de igualdad [...] Asumir la interculturalidad implica adoptar un código ético enriquecido que releve el respeto a la diferencia y la valoración de la diversidad. Esta interculturalidad de llegar a vivirse cotidianamente: el conocimiento del otro distinto (y el enriquecimiento de su cultura), su valoración y respeto y la vivencia de la riqueza que significa tener el privilegio de convivir con otros distintos. (Schmelkes, 2004: 54-58)¹⁷

¹⁷ Coincidiendo con Schmelkes, Pulido (2005: 26) señala que “cuando se describe una sociedad como ‘intercultural’, estamos diciendo algo más que eso (en referencia al concepto de multiculturalidad), y algo más dinámico, a saber, que esos grupos e individuos interactúan, entran en contacto, dialogan, llegando a síntesis culturales y enriquecimientos mutuos, que no es lo mismo que llegar a una fusión tipo *meeting pot*, en la que se pierden o erosionan profundamente las identidades de origen”.

Sin embargo, si se examina con mayor detenimiento la noción de interculturalidad, puede ubicarse que ésta se desarrolla en forma predominante en el campo de la educación, teniendo como antecedentes inmediatos los paradigmas de la educación bilingüe, perspectiva a la que posteriormente se añadiría la característica de bicultural. Así encontramos que a pesar de que desde esta perspectiva la reflexión sobre la interculturalidad se centró en cuestiones pedagógicas y curriculares (qué características se debiera dar a la enseñanza con el fin de que se valoren las distintas culturas), también es cierto que la cuestión de la interculturalidad fue retomada y resignificada por diversos movimientos indígenas en México y América Latina, convirtiéndose en uno de los ejes fundamentales de sus demandas a partir del cual se cuestionaba el carácter monoétnico de los Estados nacionales y se reivindicaban derechos sustentados en el reconocimiento de la diversidad étnica.

Estos reclamos de reconocimiento de la diversidad cultural han dado pie a la construcción de una visión más profunda de la interculturalidad que a la vez ha incorporado la reflexión sobre sus implicaciones en los procesos de globalización que han venido acentuándose durante las últimas décadas. La interculturalidad se define entonces a partir de los préstamos recíprocos, así como de los procesos de significación y resignificación que sólo pueden ser entendidos a partir de los conflictos y las relaciones de poder que operan en toda relación entre culturas:

remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones de intercambios. Ambos términos implican dos modos de producción de lo social: multiculturalidad supone aceptación de lo heterogéneo; interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos”. (García Canclini, 2004: 14-15)

Pero además de evitar esta visión culturalista de los pueblos indígenas, el análisis de las políticas públicas desde la perspectiva de la interculturalidad implica —como señala Gasché— reconocer que ésta se construye a partir de lo políticamente significativo para los actores:

Gasché, interesado en el diálogo entre entidades sociales diversificadas y la sociedad envolvente o, en otras palabras, entre los pueblos amazónicos y la sociedad nacional, desarrolla los conceptos de pueblo, territorio y autonomía para incidir en la legislación nacional. Se trata de un discurso político que permite vincular las reivindicaciones nacionales con las configuraciones socioculturales locales y, a la vez, reconstruir discursivamente las lenguas y saberes indígenas —desde un enfoque semántico— en función de su explicitación científica y universal. La interculturalidad, para Gasché, se construye a partir de lo políticamente significativo para los actores, dejando atrás las preocupaciones centradas en expresiones propiamente “culturales”. (Bertely Busquets, 1998: 74-110)

De acuerdo con esta perspectiva que vincula la interculturalidad con los procesos de definición y redefinición de los Estados nacionales, Bertely enfatiza la necesidad de trascender una visión exclusivamente pedagógica que deviene reduccionista:

Considerando que la interculturalidad se expresa en la relación entre las etnias y el Estado nacional en el marco de la globalización de la economía y la cultura, no basta con atender la dimensión pedagógica del problema. En el siglo XXI, la interculturalidad deberá entenderse a partir de un diálogo democrático que garantice a todos una educación relevante y de calidad, adecuada a sus perfiles lingüísticos y culturales y a sus necesidades y expectativas como ciudadanos mexicanos. (Bertely Busquets, 1998: 100)

Desde esta perspectiva, la interculturalidad trasciende los ámbitos exclusivamente pedagógicos¹⁸ para ubicarse a través de sus implicaciones

¹⁸ A pesar de que el propósito de este artículo es enfatizar las implicaciones políticas de la multiculturalidad y la educación intercultural, con ello no se pretende minimizar la dimensión pedagógica de esta problemática y sus implicaciones, mismas que han sido

políticas en el marco de la relación entre grupos étnicos y estados nacionales (Bertely Busquets, 1998).¹⁹ En este mismo sentido, Rojas (2004) plantea que la interculturalidad debiera ser considerada como un “proyecto político” surgido de la trayectoria de movimientos sociales e indígenas en América Latina, al tiempo que enfatiza la necesidad de vincular esta reflexión con los procesos de construcción de hegemonía. Así, al criticar el reduccionismo que implica reducir lo interculturalidad a una “relación curricular” entre conocimientos de las culturas indígenas y aquellos conocimientos “desconocidos” o ajenos, señala:

Dicho diálogo, tal como se enuncia en muchos de estos casos, parece ser posible en tanto se opere un cambio de actitud (respeto, tolerancia, convivencia) de parte de los sectores que históricamente han ejercido la discriminación hacia los grupos étnicos, sin que sea claro si para ello es suficiente con la acción educativa, o si es necesario un cuestionamiento del orden hegemónico. En el mismo sentido, el “diálogo de saberes” parece corresponder más a un cambio de actitud que a una modificación de los supuestos políticos y epistemológicos que subordinan unos conocimientos y otorgan validez a otros. La interculturalidad, desde nuestra argumentación, no es sólo una forma de establecer relaciones entre saberes distintos, sino un proyecto político que cuestiona los lugares de poder desde los cuales se producen las representaciones mismas acerca de lo que es, y lo que no, reconocido como conocimiento. Es una apuesta por otras formas de producción intelectual

acertadamente desarrolladas por Comboni (2002: 281): “los contenidos de una educación intercultural deben estar relacionados tanto con las categorías culturales y principios clasificatorios de la propia cultura, como con las referidas a otras culturas. La contextualización de los contenidos se convierte en elemento integrante de su construcción, la cual se explicitará en el proceso de apropiación de los mismos. Esto significa que todo proceso de aprendizaje incorpora contenido y contexto”.

¹⁹ Esta noción de interculturalidad también ha sido analizada desde los campos de la salud a través de la reflexión en torno a la llamada medicina tradicional (Menéndez, 1999) y desde la propuesta de la interlegalidad (Santos, 1987; Sierra, 2005).

descolonizada, pensando y actuando desde múltiples perspectivas que permitan ahora la visibilización de los conocimientos subalternos. Subvertir la colonialidad del sistema educativo, no es posible sólo “incluyendo” ahora los saberes indígenas y negros como “complemento” de los saberes “universales” en un supuesto “diálogo de saberes” que no cuestiona las lógicas de representación en que se inscribe a unos y otros, produciendo las políticas de representación dominantes. (Rojas, 2004: 8-9)

Sin embargo, las reflexiones esbozadas no parecen tener mucho eco en la perspectiva que orienta las actuales políticas gubernamentales en la materia. Haciendo caso omiso de sus antecedentes, de las reivindicaciones sociales implicadas y de la reflexión teórica que ha desatado la cuestión intercultural, la política gubernamental en este ámbito se restringe a la necesidad de crear conciencia en la población de la necesidad de valoración, reconocimiento y diálogo entre las distintas culturas existentes en México. Así, lo que importa es que los pueblos indígenas conozcan y accedan a otras culturas al tiempo que la población mexicana que no es indígena haga conciencia y valore las culturas indígenas existentes.

Sintetizando, podemos ahora señalar que la articulación de concepciones restrictivas de multiculturalidad e interculturalidad, a través de su refuncionalización y del vaciamiento de su potencial de transformación, son ahora retomadas como ejes fundamentales de un discurso oficial que permiten justificar y orientar las acciones gubernamentales que, sin tener grandes transformaciones, sí permiten impactar en la opinión pública creando la imagen de un gobierno preocupado por el reconocimiento de la diversidad cultural.

Al contrastar la perspectiva que aquí hemos esbozado con la propuesta autonómica zapatista en materia educativa, es posible destacar que ésta hace confluir elementos de carácter pedagógico (la utilización tanto de las lenguas indígenas como el castellano, así como la confección de diversos materiales educativos que retoman dicha perspectiva) como parte de un proyecto político que pugna por la transformación del Estado mexicano. Probablemente esta perspectiva articula procesos locales de respuesta a necesidades concretas de la población —como la educa-

ción intercultural— con las posibilidades de reconocimiento de la autonomía indígena y de reconfiguración de la relación entre etnias y estado nacional, uno de los elementos de mayor originalidad de la propuesta zapatista. Cabe aclarar aquí que esta aseveración trata de caracterizar el rumbo o las aspiraciones de un proyecto de educación autónoma como el que hemos descrito, sin pretender afirmar con ello que basta con implementar escuelas autónomas indígenas para que pueda revertirse una serie de limitaciones de carácter histórico y estructural presentes actualmente en México.

NUEVAS CARAS DEL INDIGENISMO

A partir de los planteamientos teóricos revisados en relación con la “interculturalidad” y la “multiculturalidad” podemos señalar que la propuesta de educación autónoma que actualmente desarrollan los zapatistas, sin estar exenta de limitaciones tanto técnicas como económicas, se relaciona con dichas perspectivas teóricas en, al menos, tres sentidos. En un primer sentido, la experiencia que analizamos en este trabajo representa, por la vía de los hechos, una síntesis tanto de los principales postulados de la “interculturalidad” como de la reflexión antropológica en torno a la “multiculturalidad”. Lo anterior nos lleva a reconocer un segundo aspecto en relación a que el análisis de una experiencia concreta de educación autónoma nos permite corroborar que efectivamente una propuesta de este tipo requiere que la interculturalidad sea definida a partir de la negociación, el conflicto, los préstamos recíprocos y las relaciones de significado en constante pugna, convirtiéndose así en esas “zonas de disputa local y global” que los actores “abren a lo posible” (García Canclini, 2004). Al mismo tiempo, la propuesta de educación autónoma no puede entenderse si no se hace referencia a la relación entre grupos étnicos y Estado nacional, asunto que es uno de los focos fundamentales del debate que ahora nos ocupa desde la perspectiva de la multiculturalidad.

El tercer aspecto consiste en que una propuesta educativa como la descrita que no sólo se formula, sino que se pone en práctica en el marco de un proyecto político y busca establecer vínculos con movimientos

sociales en el ámbito nacional e internacional cumple la importante función de desenmascarar las limitaciones y contradicciones de la política gubernamental en este campo. Por la vía de los hechos, se pone en evidencia la visión simplista y las múltiples limitaciones de la forma como implícitamente se entiende la “multiculturalidad” y la “interculturalidad” desde el discurso y las acciones gubernamentales.

En contraparte, las características que se han venido dando a la relación entre el Estado mexicano y los pueblos indígenas durante la administración foxista han dado lugar al calificativo de *neoindigenismo* (Hernández Castillo, Sierra y Paz, 2005; Nahmad, 2005). La utilización de este término apunta a señalar la introducción de nuevos matices como parte de una postura gubernamental en relación con los pueblos indígenas, que tiene su origen durante el periodo posrevolucionario y que bajo distintas modalidades se ha caracterizado por el establecimiento de una relación de subordinación entre éstos y el Estado mexicano. Quienes han planteado la utilización del término neoindigenismo coinciden en ubicar como una de sus características centrales la estrategia de cooptación de militantes de algunos de los más importantes movimientos indígenas en México a través de su integración ya sea en puestos directivos de las instituciones indigenistas heredadas de periodos presidenciales previos, o bien, a través de su participación en instancias de consulta que al final de cuentas no lograron hacer avanzar las demandas indígenas sino, por el contrario, dar un aval implícito a acciones gubernamentales que vienen transitando en sentido opuesto (Nahmad, 2005).

Lo que he pretendido mostrar en este trabajo es que el neoindigenismo, además de estar caracterizado por dichas estrategias de cooptación, se expresa también en una dimensión que lo complementa y refuerza: la generación y divulgación de visiones dominantes de lo que son los indígenas, el alcance de sus demandas y los derechos que les deben ser reconocidos. Como parte de este discurso que también ha sido definido como *multiculturalismo oficial* (Hernández Castillo, Sierra y Paz, 2005) o *multiculturalismo neoliberal* (Hale, 2002) que inspira y se refuerza a través gran parte de las políticas y programas gubernamentales vigentes, podemos ubicar las concepciones reduccionistas de multiculturalidad e interculturalidad que, ya sea a través de su

definición como yuxtaposición de culturas o de la enunciación de la necesidad del diálogo entre ellas, se traducen en una posición gubernamental que hace caso omiso de las demandas indígenas, vaciándolas así de sus implicaciones políticas y negándoles todo tipo de potencial de transformación.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE BELTRÁN, G. (1976), *Obra polémica*. México: Universidad Veracruzana / Instituto Nacional Indigenista / Fondo de Cultura Económica.
- AGUIRRE BELTRÁN, G. y R. POZAS ARCINIEGA (1954), *Instituciones indígenas en el México actual*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- ARIAS, J., J. de VOS y R. NIGH (2000), *Chiapas: una nueva visión para una nueva política*. México: Senado de la República.
- BERTELY BUSQUETS, M. (1998), "Educación indígena del siglo XX en México" en Pablo Latapí Sarre, *Un siglo de Educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BESALÚ, X., G. CAMPANI y J. M. PALAUDÀRIAS (comps.) (1998), *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares / Corredor.
- CERDA, A. (2006a). *Multiculturalidad y políticas públicas: autonomía indígena zapatista en Chiapas*. Tesis de doctorado en Antropología Social. México-Francia: Universidad de la Sorbona, Paris 3 / CIESAS.
- _____ (2006b), "Ciudadanía étnica: entre el espacio público local y el Estado nacional" en A. H. Treviño y J. de la Rosa (eds.), *Ciudad y ciudadanía*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- CERDA, A., M. A. PAZ y C. LARREA (2004), *Para comprender las autonomías: una aproximación desde tres experiencias de autonomía en Chiapas*. México: Enlace, Comunicación y Capacitación, A. C.
- COMBONI, S. (2002), "Interculturalidad, educación y política en América Latina" en *Política y Cultura*, primavera, núm. 17. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, pp. 261-288.

- DÍAZ POLANCO, Héctor (1987), *Etnia, nación y política*. México: Juan Pablos.
- _____ (1996), *Autonomía regional: la autodeterminación de los pueblos indios*. México: Siglo XXI.
- DÍAZ POLANCO, H. y C. SÁNCHEZ (2002), *México diverso*. México: Siglo XXI.
- DWORKIN, Ronald (1999), *Los derechos en serio*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, T. y J. G. MOLINA (2005), *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid: Alianza.
- FUENTE, J. (1989), *Relaciones interétnicas*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2004), *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. México: Gedisa.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, A. y M. H. RUZ (1992), *Memoria baldía. Los tojolabales y las fincas. Testimonios*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / UNACH.
- GUZIK GLANTZ, R. (1986), “La aplicación de un modelo curricular para la educación bilingüe-bicultural en la zona mazahua del Estado de México” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XVI, núm. 2, México: CEE.
- HALE, Ch. (2002), “Does multiculturalism menace? Governance, cultural rights and the politics of identity in Guatemala” en *Journal of Latin American Studies*, vol. 34, part. 3, agosto, pp. 485-524.
- HERNÁNDEZ CASTILLO, R. A., M. T. SIERRA y S. PAZ (eds.) (2005), *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: indigenismo, legalidad e identidad*. México: CIESAS / Miguel Ángel Porrúa.
- HERNÁNDEZ NAVARRO, Luis y Ramón VERA HERRERA (comps.) (1996), *Acuerdos de San Andrés*. México: ERA.
- KYMLICKA, Will (1996), *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- LENKERSDORF, C. (1979), *B'omak'umal tojolab'al – Kastiya. Diccionario tojolabal-español*. México: Nuestro Tiempo.
- _____ (1981), *B'omak'umal kastiya – tojol ab'al. Diccionario español-tojolabal*. México: Nuestro Tiempo.
- _____ (1999), *Indios somos con orgullo: poesía maya tojolabal*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- LEYVA, X. (2002), “Las luchas por la ‘ciudadanía étnica’ en Chiapas y México” en *Revista d’Etnologia de Catalunya*, núm. 21, Cataluña: Departamento de Cultura / Generalitat de Catalunya.
- MATTIACE, S. L., R. A. HERNÁNDEZ y J. RUS (coords.) (2002), *Tierra, libertad y autonomía: impactos regionales del zapatismo en Chiapas*. México: CIESAS / IWGIA.
- MENÉNDEZ, Eduardo (1999), “La enfermedad y la curación. ¿Qué es la medicina tradicional?” en *Revista Alteridades* 4 (7), p. 71.
- MODIANO, N. (1990) *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- NAHMAD, S. (2005), “Los acuerdos y los compromisos rotos y no cumplidos con los pueblos indígenas de México” en R. A. Hernández Castillo, M. T. Sierra y S. Paz (eds.), *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: indigenismo, legalidad e identidad*. México: CIESAS / Miguel Ángel Porrúa.
- [OIT] ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (1989), *Convenio 169*, México: Organización Internacional del Trabajo / Instituto Nacional Indigenista.
- PINEDA, O. L. (1993), *Caciques culturales: el caso de los maestros bilingües en Chiapas*. México: Altres Costa-Amic.
- [PNE] SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- [PNDPI] COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS (2001), *Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006*. México: Conadepi.
- PULIDO MOYANO, R. (2005), “Sobre el significado y los usos de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad” en Tomás Fernández García y José G. Molina, *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid: Alianza.
- RAWLS, J. (1979), *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ROJAS, A. (2004), “Inclusión social, interculturalidad y educación: ¿una relación (im)posible?” Colombia: Universidad de Cauca.
- ROMANO DELGADO, A. (2002), *Historia evaluativa del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil*. México: Instituto Nacional Indigenista.

- SANTOS, B. de S. (1997), "Una concepción multicultural de los derechos humanos" en *Revista Memoria*, núm. 101, julio, México: CEMOS.
- SCHMELKES, S. (2001), *Intercultura y educación de jóvenes y adultos*. Consulta en: http://atzimba.crefal.edu.mx/ibdigital/acervo/rieda/a2001_1/sschmelk.pdf. Fecha de consulta: enero, 2006.
- _____ (2004), "Educación superior intercultural, el caso de México" en *Revista Mexicana de Educación*, núm. 104, enero, pp. 54-58.
- [SEP] SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (s/f), *Diccionario enciclopédico Chiapas*. Programa para el Abatimiento del Rezago Educativo (PARE). México: Fernández Editores.
- SIERRA, M. T. (ed.) (2005), *Haciendo justicia: interlegalidad, derecho y género en regiones indígenas*. México: CIESAS / Miguel Ángel Porrúa.
- SOLANA, F., R. C. REYES y R. BOLAÑOS (coord.) (1981), *Historia de la educación pública en México*. México: Secretaría de Educación Pública / Fondo de Cultura Económica.
- TAPIA, M. (2002), "La construcción de los caminos a la secundaria desde una educación bilingüe y bicultural de Yucatán" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2º. trim., vol. XXXII, núm. 2. México: CEE, pp. 73-103.
- TAYLOR, Charles (2001), *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VILLORO, Luis (1987), *Los grandes momentos del indigenismo en México*. México: CIESAS / Secretaría de Educación Pública.

Fecha de recepción: 3/05/2006
 Fecha de aceptación: 15/12/2006