

Bruno
Baronnet

La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek"

Movilización étnica y autonomía negada en Chiapas

Resumen: La experiencia conflictiva de la primera Escuela Normal destinada exclusivamente a jóvenes indígenas chiapanecos aporta una ilustración contundente de las contradicciones del discurso oficial federal y estatal respecto a la decisión de introducir y aplicar programas con enfoque intercultural en todos los niveles educativos y, en este caso, en la formación de los docentes bilingües. Las tensiones que atraviesan la consolidación del proyecto de este plantel inédito evidencian algunos de los problemas a los que se enfrentan los aspirantes al magisterio bilingüe y los pueblos indígenas para acceder a estudios superiores. Surgen complejas resistencias institucionales para la aplicación de programas alternativos que respondan a realidades y necesidades regionales, así como para permitir la autonomía organizacional de las formaciones de nivel superior y la participación de los pueblos indígenas en el diseño y el manejo de los programas y políticas de educación. El artículo ofrece un análisis sociopolítico de los mayores desafíos enfrentados por los normalistas indígenas sin deslindarles del contexto educativo nacional y regional en el cual se inscriben. Las estrategias de control estatal y federal sobre las nuevas Normales Indígenas se oponen a las prácticas de lucha de los municipios zapatistas por la autonomía pedagógica y administrativa de sus escuelas, en el respeto de los derechos de los pueblos indios a sus propios sistemas de educación que los poderes oficiales no están dispuestos a reconocer a nivel legal.

Abstract: The conflictive experience of the first Normal School destined exclusively for indigenous young people of Chiapas offers a powerful illustration of the contradictions of the federal and state official discourse with regard to the decision to introduce and apply programs with intercultural focus at all educational levels and, in this case, in the training of bilingual teachers. The tensions that run through the consolidation of this project of native professors' training demonstrate some of the problems facing those aspiring to become bilingual teachers, as well as indigenous peoples seeking access to higher studies. Complex institutional resistances impede the application of alternative programs that respond to regional realities and needs, and also obstruct the organizational autonomy of the higher level trainings and the participation of the indigenous peoples in the design and the management of educational programs and policies. The article offers a sociopolitical analysis of the major challenges faced by the indigenous schoolteachers without removing them from their national and regional educational context. The strategies of State and federal control over the new Indigenous Normal Schools are in opposition to the combative practices of the *zapatistas* municipalities for pedagogical and administrative autonomy of their schools, respecting the rights of Indian peoples to their own educational system that the official authorities are not prepared to recognize at the legal level.

Résumé: L'expérience conflictuelle de la première École Normale destinée exclusivement à de jeunes indiens du Chiapas apporte une illustration radicale des contradictions des discours publics officiels par rapport à la décision d'introduire et d'appliquer des programmes avec une perspective interculturelle à tous les niveaux éducatifs et, dans le cas étudié ici, dans le domaine de la formation des maîtres d'école bilingue. Les tensions qui traversent la consolidation du projet de ce centre inédit d'études normales mettent en évidence certains problèmes auxquels s'affrontent les aspirants au professorat bilingue et les peuples indiens, pour accéder aux études supérieures. Des résistances institutionnelles complexes surgissent dans l'application de programmes alternatifs qui répondent aux réalités et aux exigences régionales, ce qui limite fortement l'autonomie des espaces de formation supérieure et la participation des peuples indiens dans la planification et la gestion des programmes et politiques d'une éducation. L'article propose une analyse sociopolitique des grands défis auxquels font face les étudiants et les professeurs indigènes de cette École Normale en tenant compte du contexte éducatif national et régional dans lequel ils s'inscrivent. Les stratégies de contrôle par l'État des nouvelles écoles normales indiennes s'opposent aux pratiques de lutte des municipalités zapatistes qui visent à renforcer l'autonomie pédagogique et administrative de leurs écoles, et cela malgré le fait que les pouvoirs officiels ne soient pas disposés à reconnaître légalement les droits des peuples indiens à établir leurs propres systèmes éducatifs.

[normales indígenas, magisterio bilingüe, demandas educativas, escuelas autónomas, derechos a la educación, Chiapas]

LA APERTURA de una inédita Escuela Normal indígena en Chiapas en 2000 responde, en parte, a la movilización de un sector del magisterio indígena respaldado por el movimiento sindical democrático, calificado también como "disidente". Desde 1997, un puñado de maestros

bilingües de origen campesino, a petición de su jerarquía, realiza un diagnóstico educativo y un plan de estudios alternativo enfocado en la cultura nativa. Egresados en su mayoría de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y muy críticos, en apariencia, hacia las pretensiones y resultados de dicha institución, docentes experimentados y progresistas pero escépticos del zapatismo, esbozaron una alternativa escolarizada bautizada "Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe" (ENIIB). Para ellos, "es necesario conocer primero su propia cultura para enseñarla y estar orgulloso de ella, y de allí aprender mejor la de los mestizos para comprenderla y adaptarse a ella" (profesor tseltal, entrevista colectiva 2005).

Después de negociar su reconocimiento oficial con la Secretaría de Educación Pública (SEP), alquilaron por las tardes los edificios de la escuela primaria urbana Jean Piaget en la colonia Erasto Urbina, ubicada en la periferia de San Cristóbal de Las Casas y donde radican miles de familias de desplazados y exiliados sobre todo chamulas. Si bien el lema de la ENIIB Consciencia étnica y Compromiso social ha sido elegido por este núcleo de pedagogos mayas, su nombre Jacinto Canek¹ fue elegido mediante un concurso interno a la primera comunidad normalista indígena de Chiapas.

Este artículo enfatiza algunos efectos de las contradicciones de los discursos oficiales de la SEP respecto a la ineludible introducción y aplicación de programas escolares alejados del enfoque monoculturalista cuestionado desde hace varias décadas. El caso ilustrativo de la nueva Escuela Normal Indígena de Chiapas, permite ilustrar tensiones sociales y fuertes resistencias institucionales por el control político de programas curriculares alternativos, que pretenden responder a realidades y necesidades territorialmente circunscritas a cada grupo etnolingüístico minorizado. La contribución colectiva de los pueblos indígenas a las decisiones de política educativa queda pendiente, y la participación de jóvenes bilingües en programas escolarizados de profesionalización docente sigue siendo marginal. No se puede afirmar con honestidad que el propósito de la ENIIB Jacinto Canek haya sido defendido y respaldado, desde sus inicios y hasta hoy, por el conjunto de las corrientes del sindicato del magisterio federal chiapaneco. Tampoco surge de una iniciativa promovida por una u otra organización campesina con amplio poder de convocatoria en los pueblos mayas y zoques de Chiapas, sino que se inscribe en un escenario de oportunidades y de negociaciones tácitas. Los candidatos al ingreso al magisterio indígena se ven enfrentados a muchos tipos de barreras para acceder a estudios superiores que ahora son indispensables para competir por una plaza de docente. Además de las jornadas quincenales de capacitación de los pasantes de la licenciatura en educación primaria indígena de las subsedes de la UPN, ninguna institución de educación normal ofrecía antes de 2000 un plan curricular que incluyera una especialización en pedagogía bilingüe e intercultural. Al proyectarse como la única Escuela Normal pública enteramente dirigida por y para docentes indígenas chiapanecos, la ENIIB Jacinto Canek se enfrenta a múltiples oposiciones y resistencias institucionales que se van a desglosar e ilustrar más adelante.

Ahora bien, ¿cómo se explica que este proyecto normalista -que aspira a ser autónomo y novedoso- se vuelva objeto de complejas tensiones en las cuales los altos funcionarios educativos juegan un papel fundamental hasta modificar su carácter radicalmente alternativo? A pesar de las distintas movilizaciones del cuerpo docente y de cinco generaciones de estudiantes y sus apoyos externos, el margen de autonomía organizacional de la ENIIB Jacinto Canek resulta ser relativamente estrecho y negado por la SEP, su institución tutelar. Como avatar de los nuevos discursos oficiales sobre el derecho a una educación intercultural, aún sin concretizarse, esta singular Escuela Normal indígena no se puede equiparar definitivamente con los planes de escolarización que llevan a cabo los Municipios autónomos rebeldes zapatistas (MAREZ) en los corazones de estas numerosas microrregiones multiétnicas. Dichos planes, operacionales desde finales de la década pasada, se distinguen por las particularidades organizativas propias de cada sistema de autogobierno local que les caracteriza. La educación autónoma zapatista

forma parte de una estrategia política integral destinada a comprobar la viabilidad del libre ejercicio de los derechos culturales y, particularmente, la garantía de una escuela respetuosa de las formas de pensar y de organizarse de las minorías etnopolíticas.

Después de un breve análisis de las múltiples barreras que dificultan el acceso de los jóvenes indígenas a las escuelas normales, que determinan en parte la creación de la ENIB, se comentarán los motivos de la expropiación latente de este proyecto innovador que contrasta y compite de varios modos con las licenciaturas de la UPN sobre todo y de las Normales federales rurales y experimentales. Es a través del fuerte conflicto entre los normalistas indígenas chiapanecos y la SEP que se pueden observar las contradicciones y límites de un proyecto curricular normalista como el de la ENIB que originalmente tiende a ser autónomo, pero que se adecua plenamente hoy día a la normatividad nacional en vigor. El sureste mexicano es el escenario de otros novedosos y amplios experimentos de desarrollo educativo en contraste con las redes regionales de escuelas autónomas zapatistas que desafían a la legislación federal y a sus normas reglamentarias. En efecto, los proyectos de preparación docente que han nacido en Chiapas en los 10 últimos años, tanto públicos como privados,² parecen finalmente ajustarse a la normatividad nacional, siendo legitimados por el poder educativo central, exceptuando una treintena de MAREZ cuyos microplanes de autogestión educativa son controlados “desde abajo” por medio de los mecanismos consuetudinarios de representación democrática de aquellos pueblos que se declaran en resistencia desde el incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés. Así, la cuestión del acatamiento de las normas de la política educativa indígena nacional constituye un elemento fundamental que impide equiparar la génesis y el desarrollo autónomo de los proyectos escolares emancipadores de las bases de apoyo del EZLN (Gutiérrez 2006 & Baronnet 2007) con la aparición y la transformación de experiencias originales pero restringidas a matrículas limitadas, como lo ilustra el caso paradigmático de la ENIB.

DESIGUALDADES Y OBSTÁCULOS SOCIALES EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN NORMAL

Desde el siglo XIX se ha aplicado en México la tradición legada por la Convención republicana de la revolución francesa que consiste en dar un trato privilegiado a la formación del magisterio manteniéndola fuera de las universidades. La historicidad de las ideologías nacionalistas y homogeneizantes se puede ubicar en los esfuerzos incomparables de los estados centralizados para evitar perder márgenes de control político sobre los saberes transmitidos por sus agentes docentes. Las escuelas normales han sido transformadas al paso de las reformas y luchas que las han sacudido. Siempre han tenido como atribuciones especiales capacitar a nuevos maestros, experimentar pedagogías y actualizar docentes en servicio, mientras la labor de investigación se incorporó muy tardíamente y con muy escasos recursos (Ibarrola 1998). La totalidad de las experiencias históricas de formación específica para educadores indígenas han sido organizadas por el Estado nacional fuera de las universidades públicas y sobre todo fuera de las escuelas normales federales y estatales. Su impacto segregador encuentra analogías de continuidad con las escuelas de “tercera clase” a las que asistían alumnos indígenas durante el Porfiriato, y con muchas de las humildes escuelas rurales e indígenas del siglo XX (Bertely 1999 & Arnaut 1996).

En los discursos y prácticas del conjunto de los actores del campo educativo, se puede comprobar que la figura del maestro federal bilingüe, y aún más la del educador comunitario, resulta a la vez actuada y actuante de su trato diferencial negativo, determinado por una memoria de tipo social, un *habitus*, es decir, siguiendo a Marcel Mauss, Norbert Elias y Pierre Bourdieu, lo que establece las predisposiciones incorporadas y las prácticas sociales inconscientes cul-

turalmente estructuradas y estructurantes. Su posición y sus disposiciones sociales ubicadas en las relaciones de fuerzas propias a la dinámica del espacio donde interactúa dependen singularmente de la interiorización de su estatus de maestro de “segunda”. Esto se debe en parte a la desigualdad de acceso real a las escuelas normales entre indígenas y mestizos. Este estigma impuesto e interiorizado parece ser una consecuencia directa de la política educativa indigenista y por supuesto de las condiciones de subordinación de los pueblos indígenas. Resulta asimismo de las desigualdades de acceso a todos los niveles de escolarización, y de “la ausencia de una formación profesional previa al inicio laboral, y de una capacitación en servicio con planes y programas inadecuados a la realidad de una práctica bilingüe, con asesores improvisados que desconocen la realidad” (Jordá 2003). Si bien el acceso a una plaza de maestro federal representa una oportunidad inigualable de ascenso social individual para esta juventud discriminada que aspira a ser “profesionista”, hasta ahora las autoridades de la SEP son reticentes a facilitarle posibilidades reales de ingreso estudiantil y laboral a las cerca de 500 escuelas normales federales y estatales vía medidas de discriminación positiva. No obstante, es frecuente encontrar en las oficinas centrales y de supervisión escolar del subsistema federalizado de educación indígena en Chiapas a algunos egresados bilingües de la Escuela Normal Rural (ENR) Mactumatzá que se posicionan de manera dominante en un subcampo donde forman parte de una cierta elite magisterial, sindical y burocrática, sin dejar de estar subordinados al poder educativo de los más altos funcionarios mestizos de la SEP. Las posiciones subalternas están ocupadas por una multitud de actores cuyas trayectorias de formación docente no gozan de tan amplios niveles de prestigio y calidad como lo procura una escuela “normal” de tiempo completo como la “experimental” y la “estatal” de San Cristóbal y la MACTU en Tuxtla Gutiérrez.

La preparación profesional del magisterio federal indígena incumbe esencialmente a las subsedes de las unidades de la UPN que de los años 1990 hasta hoy han capacitado a varios miles de maestros bilingües en servicio en municipios multiétnicos de Chiapas a través del programa nacional de Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI). Dicho programa opera bajo la modalidad “semiescolarizada” que consiste en acumular una preparación formal en pedagogía y ciencias sociales cada dos fines de semana, paralelamente a una práctica profesional de inmersión total durante cinco años en una escuela federal bilingüe.³ La subsede en San Cristóbal llegó a recibir el mayor número de matrículas en el país, pero también en cada ciudad menor como Ocosingo, Palenque, Comitán y Las Margaritas donde se ofrecen cursos profesionalizantes a varios cientos de jóvenes, quienes reciben pesadas tareas de lecturas y elaboran modestos ensayos individuales que constituyen un arduo e imprescindible paso para pretender obtener una plaza de titular docente aún sin estudios normales. En 2006-2007, Chiapas contó con 1 106 “becarios” pasantes de esta licenciatura representando casi 15% del magisterio bilingüe en servicio.⁴ Cuando “bajan” de las comunidades aisladas a las cuales están asignados, muy lejos de sus familias y de sus desprovistos centros de capacitación,⁵ muchos de estos novicios tienen que viajar a veces más de 10 horas en difíciles condiciones para tomar breves horas de cursos y cobrar 1 800 pesos quincenales. Las jóvenes mujeres representan alrededor de un tercio de la matrícula, y se caracterizan por haber compartido una experiencia previa de migración a centros urbanos. Los cursos de capacitación ponderan aspectos administrativos más que técnico-pedagógicos. Entonces es esencial preguntarse por qué a los maestros que trabajan con población infantil monolingüe en lengua indígena no se les exige una preparación especializada como a los profesores de secundaria que tienen que enseñar una lengua extranjera (Jordá 2003).

En 2006, a nivel estatal se registraron 371 egresados en 2006 para ejercer funciones docentes en el nivel de primaria indígena. Sabiendo que una parte considerable de maestros titulados está desempleada, no sorprende que sea muy baja la tasa de aprobación del examen anual

para beneficiar de plazas creadas por la Dirección de Educación Indígena de la Subsecretaría de Educación Federalizada (SEF-DEI). En octubre de 2006, sólo 142 de los 2 989 candidatos bilingües se titularon por este medio y son en mayoría jóvenes mujeres que se dedican a la modalidad inicial y preescolar indígena. Sólo una mínima parte de los aspirantes tseltales y tsotsiles han obtenido “plaza”. Ningún hablante del ch’ol ha sido seleccionado a pesar de representar el tercer grupo etnolingüístico estatal (162 000 “choleros”) que incluye a 17% de la población hablante de una lengua indígena (HLI). En esta entidad, la categoría HLI incluye a 26.1% de los chiapanecos mayores de cinco años según el conteo de 2005. Una tercera parte de ellos tiene entre 5 y 14 años sobre un total de cerca de un millón de personas. Además, menos del 10% de los jóvenes chiapanecos en edad de ir a las universidades públicas tienen acceso a ellas, contra 25% a nivel nacional.⁶ Es en este contexto que las demandas de “pase automático” y “plaza automática” cobran un sentido consensual en las luchas de la pequeña comunidad normalista indígena de la escuela Jacinto Canek a la imagen de otras más grandes y prestigiosas en todo el país.

El hecho de prepararse en una Escuela Normal de modalidad escolarizada parece facilitar mucho el acceso posterior a puestos de docencia y administrativos un poco más privilegiados, sea en el sistema federal bilingüe o no. Además, entre las críticas dirigidas a los formadores de la LEPEPMI (pedagogos, antropólogos, psicólogos e historiadores), se destacan sus orígenes mestizos y su inexperiencia de docencia con la niñez. Aparte de algunas subsedes, los directivos de la UPN no hablan lenguas indígenas y desconocen en carne propia las difíciles condiciones de vida y de trabajo de sus alumnos. “Como la UPN no ha manejado la corriente indigenista, entonces nunca ha sido bien vista por la parte indigenista del poder” afirma el director de la maestría en educación indígena creada en 2002 en la subsele de la UPN de Los Altos. El normalista egresado de la ENR de Ayotzinapa (Guerrero) en la década de 1970 comenta haber tenido como estudiantes y colegas a muchos destacados maestros y estudiosos de la educación indígena, como los fundadores de la ENIIB y también a integrantes del movimiento zapatista. Confía que “no son suficientes estos cursos, porque no son adecuados, pero sí sirven para que te aumenten salarialmente”. Al parecer, como algunos maestros indígenas no han obtenido espacios de trabajo y poder en la UPN, se apropiaron del proyecto contrapuesto a la LEPEPMI representado por la ENIIB y “manejado por la línea indigenista”, entendida como excluyente para los mestizos a causa de su criterio de distinción étnica. “Yo les digo a los maestros, ¿por qué se sigue apoyando al parcelamiento educativo? A partir de esta línea, el mestizo no entra para acá, en cambio el indígena sí entra para acá” (entrevista a T. Felipe Catalán 2006).

El carácter exclusivamente indígena de la ENIIB Jacinto Canek proviene en parte de la voluntad de miembros de la elite del magisterio bilingüe de negociar con el Estado una alternativa de educación normal que pueda estar asumida por ellos, atribuyéndose la misión de reforzar las identidades étnicas. Si bien la profesión docente tiene que ser pensada como una posición contradictoria de clase (Street 2005), hay que también tomar en cuenta las ambigüedades que implican las relaciones de poder y de dominación cultural. El proyecto de fundar una pequeña Escuela Normal pública especialmente reservada a indígenas no permite efectivamente superar su exclusión de la educación superior escolarizada causada por la presencia de combinaciones complejas de barreras de entrada que siguen estructurando las relaciones de poder y dominación en este campo. Un artículo colectivo (Carnoy *et al.* 2002) destaca como relevantes los obstáculos siguientes: (1) la distancia geográfica entre las regiones étnicas y los centros de oferta educativa, (2) la distancia cultural y lingüística entre los espacios comunitarios y universitarios, (3) los costos directos e indirectos de la educación superior para la economía familiar, (4) la muy baja calidad de la oferta educativa de base y de nivel medio-superior en los pueblos indígenas muy penalizante ante todo para los exámenes de admisión y (5) las discriminaciones culturales sufridas al mudarse a la ciudad, incluso en el seno mismo de los salones universitarios. Estos

factores interrelacionados son asimismo determinantes para evaluar la dificultad de acceso a puestos de responsabilidad y decisión significativa, como en las organizaciones estudiantiles, en los sindicatos y en los partidos políticos, en la administración pública y privada y en los medios de comunicación de difusión regional y nacional. La conjunción de estas barreras contribuye también a explicar que muchos de los nuevos profesionistas indígenas no regresan a radicar en sus comunidades después de lograr realizar una carrera universitaria exitosa que requiere mucha motivación personal además de apoyos externos. El capital simbólico excepcional obtenido junto con el diploma universitario tiende a resocializar a su portador y a reconfigurar su posicionamiento en el espacio social donde interactúa. El fenómeno de emigración intra y extraestatal se debe, en parte, a la falta de oportunidades económicas y laborales en el campo y “al hecho de que los graduados indígenas ya han roto muchos lazos con la comunidad para lograr sobrevivir en las ciudades” (Carnoy *et al.* 2002).

INVENCIONES, NEGOCIACIONES E IMPOSICIONES DE LA NORMATIVIDAD DE LOS ESTUDIOS NORMALES

En 1997, año en que la SEP hace pública la última versión del Plan de Estudios que rige las escuelas normales, un grupo de cuatro maestros bilingües aprovecha una oportunidad de constituir un “equipo técnico” auspiciado y financiado por la SEF-DEI (SEP) en Tuxtla para construir un plan curricular de licenciatura intercultural bilingüe escolarizada. Sacando lecciones de sus trayectorias educativas y experiencias personales en la UPN ante todo, estos docentes neo-urbanos quieren contribuir por medio de la escolarización a fortalecer y revalorizar sus tradiciones e identidades étnicas. Al levantar un diagnóstico educativo global en 1998 pudieron hacer un balance de las necesidades, observando una distancia fuerte entre lo dicho y lo hecho. La distancia entre la normatividad explícita de la educación bilingüe, por lo menos en el discurso político, y las formas reales de su operación se ha hecho cada vez más evidente, y se encuentra la explicación al observar los sucesivos niveles de mediación de la gestión educativa desde las oficinas centrales de la SEP hasta el salón de clase (Rockwell 2004). Al concluir el diagnóstico una de sus conclusiones fue:

“Los altos índices de reprobación y baja eficiencia terminal; las prácticas desfasadas de los tiempos y contextos; la poca utilidad que puedan tener los contenidos aprendidos en la escuela para resolver problemas de la vida cotidiana; los bajos niveles de escolaridad en la planta docente; la falta de espacios y oportunidades de formación para docentes indígenas; las incongruencias que presentan los programas de formación con que se atienden a los docentes indígenas; y en general las características y condiciones en que se desarrolla la educación indígena en Chiapas, son una justificante en sí misma, para la urgente necesidad de construcción de proyectos y programas de intervención, que permitan enfrentar el rezago educativo”.⁷

Gracias a la conquista de ciertos márgenes de libertad de reflexión y acción, el mismo equipo se refuerza numéricamente y planea con detalles un conjunto de asignaturas resolutivamente distintas a las consignadas en el Plan de Estudios 97. La decena de maestros chiapanecos comprometidos en 1999 con el proyecto de crear la normal indígena había adquirido un grado mayor de autonomía, aprovechando la posibilidad de imaginar un plan de estudios de acuerdo a las prioridades que identificaban en términos sociopedagógicos. Sin embargo, la Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal en la Ciudad de México veta la propuesta. Amenazada de no recibir su homologación oficial, la propuesta curricular original de la ENIIB es rechazada definitivamente por carecer de coherencia

aparente con las exigencias de los planes y programas nacionales de estudios normales. Por ende, el equipo indígena chiapaneco vislumbrado para conformar la planta docente normalista inicial se inclina por resignarse a someterse a las normas impuestas por los altos funcionarios mestizos.⁸ Tomando en cuenta las recomendaciones dictadas por Francisco Deceano Osorio, director general de Normatividad de 1997 a 2005, se abandona el proyecto inicial y se adapta otro a las cinco asignaturas nacionales. Se les permite agregar sólo una asignatura titulada La educación en la diversidad cultural e incluir de manera transversal en cada materia curricular elementos de las teorías pedagógicas en boga en el continente y que elevan a un rango acrítico el concepto de interculturalidad en el contexto escolar. Se incorporan también al Plan de Estudios 97 conocimientos antropológicos y etnolingüísticos que abundan en la investigación social chiapaneca.

La aceptación de la segunda copia del proyecto por parte de las autoridades federales autoriza la apertura de la convocatoria en el año 2000 al primer examen de ingreso a la Licenciatura en Educación Indígena Intercultural Bilingüe. Cada año son seleccionados alrededor de 50 candidatos de casi todas las regiones indígenas de Chiapas en base a un examen de cultura general y de habilidades lingüísticas. Aunque los cursos se imparten exclusivamente en español, ocho lenguas y aún más variantes regionales están representadas en la matrícula estudiantil de la ENIIB Jacinto Canek, es decir los idiomas: tseltal, ch'ol, tsotsil, tojolab'al, zoque, mam, kakchikel y kanjobal. Sus jóvenes hablantes llegan a conseguir dispersas y escasas becas, algunas por haber tenido una experiencia docente en escuelas comunitarias del Proyecto de Atención a la Educación de la Población Indígena del Consejo Nacional de Fomento Educativo y de la modalidad estatal de educación bilingüe llamada Proyecto Educador Comunitario Indígena (PECI).⁹ El perfil de los aspirantes al magisterio es bastante homogéneo. De origen campesino relativamente pobre, provienen en general de ejidos muy poblados y cercanos a cabeceras municipales como Oxchuc, Chilón, Altamirano y Ocosingo para las variantes del tseltal. Los reclutas son egresados de bachillerato técnico, telebachillerato, "prepa a distancia" y a veces de preparatoria federal. Asimismo, presentan niveles más limitados de "desarrollo de habilidades para el aprendizaje" en comparación con los demás normalistas chiapanecos.¹⁰

EL ARRANQUE DE LAS TRES ESCUELAS NORMALES INDÍGENAS DE MÉXICO

En octubre de 2000, aproximadamente ocho meses antes del inicio de las clases en la ENIIB, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) inició operaciones, paralelamente a la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM), la cual aún reclama su legalización. En marzo de 2001, delegados del Congreso Nacional Indígena reunidos en Nurió exigieron su reconocimiento y la creación de escuelas semejantes en todo el país. La oficialización de la ENIM de Terán (meseta purhépecha) se concretizó hasta agosto de 2003 con un decreto de formalización de su creación para responder a demandas sindicales insistentes de la sección XVIII de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNCTE-CNTE). Desde antes, dicha institución gozaba del respaldo de autoridades comunitarias locales, contrariamente a la ENIIB Jacinto Canek a pesar del apoyo recibido por presidentes municipales indígenas, varios de ellos miembros del magisterio como la alcaldesa oficialista de Oxchuc. En efecto, en vez de convocar a las instancias organizativas legítimamente representativas de las comunidades indígenas para consultarlas y asociarlas al proyecto normalista, tanto antes como después de su lanzamiento, la SEP ha preferido confiar a un discreto equipo de docentes pertenecientes al SEF-DEI la tarea de encabezar su gestión cotidiana y de rendirle cuentas acerca de su funcionamiento. Además de las divisiones del movimiento magisterial chiapaneco dominado por

profesores mestizos, las dificultades de la ENIIB en términos financieros y de recursos humanos comprueban el nivel de desinterés y de represión que el poder educativo sigue manifestando hacia ella.

La ENBIO surgió también a raíz de fuertes demandas que la sección XXII de la CNTE había ejercido hasta la ratificación de su creación por el gobierno oaxaqueño en 1998. Los intelectuales indígenas que la dirigen han contribuido también a establecer su plan curricular en concertación con las autoridades de la SEP. Empezó a funcionar primero en los edificios de la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca, antes de que el municipio de Tlacoahuaya situado entre El Tule y Mitla hiciera la donación de un terreno donde se han invertido varias decenas de millones de pesos en la construcción de un edificio moderno (con biblioteca, talleres y computación) así como, a su lado, el Centro de Estudios y de Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca (CEDELIO). Llama la atención que estas tres únicas creaciones de escuelas normales indígenas en México lo hayan sido en tres bastiones de las luchas del movimiento indígena y del movimiento de democratización del gremio magisterial donde el peso político relativo de los maestros bilingües es significativo. Además, se ubican en tres conocidas “regiones de refugio” priorizadas a nivel educativo por el Estado nacional antes y sobre todo después del establecimiento de los centros coordinadores indigenistas y del Instituto Lingüístico de Verano a mediados del siglo xx.

Como en sus homólogas de Oaxaca y Michoacán, el ingreso a la ENIIB “Jacinto Canek” beneficia sólo a un número reducido de candidatos (alrededor de 40 a 50 de cada “generación”).¹¹ Aunque cada equipo profesoral no sea representativo de la extrema diversidad etnolingüística, la selección inicial tiende además a incluir estudiantes de casi todas las lenguas y variantes dialectales presentes en los municipios de estas entidades estatales. Después de un quinto año dedicado a la práctica en aula y en la elaboración de una propuesta didáctica personal, en 2005 la primera generación de normalistas indígenas obtuvo su título de la ENIIB Jacinto Canek sin obtener con automaticidad una plaza en su comunidad o su municipio de origen sino en su propia región lingüística, salvo una minoría de maestros neófitos que desconoce el idioma materno de sus alumnos. El otorgamiento de plazas a sus egresados en determinados focos sensibles de atención educativa y política, como lo ilustran los bastiones del movimiento campesino y zapatista de Chiapas, muestra que la SEP valoriza positivamente la calidad de esta formación muy especial.

Después de su práctica profesional en su propio pueblo zoque donde promueve actividades de etnomatemáticas, Pablo A. comenta que “es muy poco el avance” de los esfuerzos para que la escuela pueda recuperar y defender la cultura originaria, ya que los padres de familia parecen más preocupados por la castellanización que ven necesaria para sus hijos e hijas y se resisten a veces a la interculturalización de los contenidos escolares. Responsabiliza, como muchos de sus compañeros, al plan de estudios impuesto desde México y adaptado en San Cristóbal bajo la vigilancia de las autoridades de Tuxtla: “El problema es que se cambiaron los planes de estudio de la normal, la idea era que se mantuvieran vigentes, de tal modo que se tomaran todos esos conocimientos de los pueblos. Ya cada quien vio como pueda la forma de cómo revalorar la identidad”. Como lo sugiere este testimonio, la improvisación y la falta de espacio de maniobra pedagógica condenan a sólo agregar saberes étnicos limitados a los planes y programas nacionales sin que sea siempre valorado por las familias. La interculturalización del Plan de Estudios 97 consiste efectivamente en introducir de manera transversal adaptaciones ligadas al contexto indígena y a impulsar la reflexión sobre sus desafíos en el quehacer educativo cotidiano. Lo que han experimentado de manera independiente los directivos de la ENIIB Jacinto Canek, la ENBIO y la ENIM prefigura los reacomodos normativos operativos para el ciclo escolar 2004-2005 impulsados por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) encabezada por Sylvia Schmelkes. En otras palabras, el Estado federal,

antes y después de la “alternancia” de 2000, insta a los portadores regionales de proyectos de currículo intercultural a respetar un plan de estudios nacional definido y cuyos criterios de calidad se determinan fuera de toda intervención participativa de los representantes legítimos de los pueblos indígenas. Sin duda, se trata de una contradicción notable de los discursos sobre interculturalidad que justamente definen este concepto en base a la noción de diálogo entre grupos culturales distintos que están en situación de desigualdad en términos de poder.

Un sugerente estudio de las prácticas escolares y políticas en torno al Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (que inspira al Instituto Tecnológico Superior Purhépecha en Terán y a los primeros 14 “BIC” en Oaxaca en 2003), inicialmente impulsado por la acción étnico-comunalista de la intelectualidad y de las autoridades mixes, muestra cómo el panorama complejo de la educación media-superior indígena está también afectado por fuertes tensiones e interjuegos entre la apropiación étnica y la expropiación oficial del proyecto educativo (González Apodaca 2004). Al analizar la manera según la cual la red gubernamental neoindigenista orquesta el desplazamiento de los intermediarios étnicos locales –los profesionistas nativos– de la definición y la gestión de la oferta educativa, González Apodaca comprueba que la inusitada derrama de recursos financieros, técnicos, humanos y reconocimientos oficiales a favor del proyecto ha sido gracias a padrinzgos políticos y civiles influyentes pero que significan una pérdida de control de la gestión curricular y de manejo autónomo de dichos recursos. Convirtiéndose en botín político simbólicamente capitalizable en esta arena de poder, los proyectos de educación indígena se caracterizan por la constricción de sus márgenes de apropiación por los marcos impuestos por la política educativa que sirven para establecer un control sobre este experimento elevado al rango de modelo, lo que deja poco espacio de maniobra endógena. El análisis del BIC de Alotepec confirma que: “la definición centralizada del modelo, el peso mayoritario de los nodos de la red gubernamental en la existencia del proyecto, y la dependencia hacia los recursos oficiales –curriculares y pedagógicos– que circulaban por ellas, marcaban límites a la apropiación local de la propuesta” (González Apodaca 2006: 250).

Un análisis profundo de la experiencia de la ENBIO puede posiblemente llevar a conclusiones similares. Las barreras normativas a las cuales se enfrentan los profesores indígenas que están pilotando su interesante currículo intercultural son puestas bajo la presión del conjunto de actores que intervienen en la escuela. De muy distintas maneras, los inevitables intentos de la comunidad normalista indígena por subvertir el Plan de Estudio 97 se encuentran en su capacidad de reinterpretar y negociar la normatividad imperante complementándola con asignaturas específicas de formación docente desde la perspectiva de la diversidad cultural y lingüística (García Ortega, Llaguno Salvador & Méndez Martínez 2004). Como en el caso de la ENIB Jacinto Canek, la creación de un plan de estudios especial aparece como el resultado de un pacto desigual donde intervienen no sólo el Estado y los directivos de la Normal sino también los demás profesores, los alumnos y grupos externos. La legitimidad de la existencia misma de esta alternativa pedagógica no se deriva de un simple ajuste a la normatividad nacional sino al contrario de un verdadero desajuste constreñido y confinado de cierto modo en los límites de libertad consentida y conquistada por sus distintos actores. Por no reflejar una franca imposición unilateral por parte del Estado, la determinación de la nueva normatividad de la interculturalidad educativa tampoco parece concordar con los principios de libre determinación a los cuales se refieren los derechos colectivos de los pueblos indígenas. Para sostener un acercamiento crítico a los discursos y prácticas de la educación intercultural, conviene definirla a partir del significado que le otorgan los pueblos indígenas que aspiran a un mayor grado de autonomía escolar. Por ende, se trata de una alternativa educacional, en negociación permanente, que tiende a asumir las relaciones asimétricas valoradas por actores sociales conscientes de su especificidad cultural y política cuando luchan por el reconocimiento de conocimientos marcados por su subordinación a un sistema de valores hegemónico.

La originalidad del plan de estudios de la ENIIB Jacinto Canek depende así de la manera bajo la cual la comunidad normalista se apropia los márgenes de autonomía institucional pactados con el Estado. La ruptura de este pacto más o menos consensual por sus mismos actores puede surgir de varios frentes estratégicos. Por un lado está la estrategia expropiadora: en un contexto dado y bajo ciertos motivos políticos, el Estado puede decidir reducir estos márgenes de autonomía de gestión educativa y ejercer un control drástico sobre su dinámica interna. Por otro lado está la lógica inversa: los directivos, los profesores y los alumnos y sus organizaciones internas y externas a la escuela pueden aprovechar ciertas condiciones para erigir una especie de autogobierno interno que sólo tenga que rendir cuentas en términos de resultados educativos concretos que beneficien a toda la sociedad. A fin de cuentas, parece ser un equilibrio inestable e intermedio entre estas dos tendencias polarizantes que regula su gestión aparentemente en manos de la elite magisterial que la conduce. Por consiguiente, la actual precaria descentralización educativa se concretiza por el empoderamiento de un puñado de intermediarios interétnicos que no representan a ninguna organización indígena comunal o regional pero cuyos roles pueden ser instrumentalizados por intereses contrapuestos, incluyendo los de los grupos de poder educativo.

DE LA LEPIB AL DERECHO A UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DONDE PARTICIPARÍAN LOS PUEBLOS

Analizar a la escuela desde una perspectiva institucional partiendo del Estado-nación (Dietz 2003) requiere abordar los procesos híbridos y etnogenéticos que permiten considerar a las demandas políticas y culturales de los pueblos indígenas como escenarios políticos conflictivos, donde los faccionalismos y las luchas indígenas condicionan y aseguran el control en torno a los recursos simbólicos y materiales representados por la escuela (Bertely 2006). Sin duda el problema educativo es un problema etnopolítico que no puede resolverse sólo a nivel pedagógico, ya que no se trata simplemente de incorporar contenidos étnicos a los programas existentes, sino de recuperar desde la comunalidad la función educativa, lo que implica volver a orientar la reproducción de las culturas indias hacia un futuro autodefinido (Maldonado 2002). En este sentido, las movilizaciones étnicas diversas en torno a proyectos de escuelas normales indígenas suscita la reacción del Estado Federal. Así entre 2002 y 2004, el proceso nacional de revisión, actualización e interculturalización del Plan de Estudios 97 contempla en profundidad el ritmo, el contenido y los métodos de los estudios normalistas para indígenas. Este plan renovado y singular incluye una asignatura nueva llamada Lengua y cultura en los procesos de aprendizaje.¹² En el ciclo escolar 2006-2007, el aparato gubernamental a cargo de establecer y controlar la normatividad en la enseñanza normal cuenta ya con 16 escuelas normales que han adoptado el formato de las (ahora sí) oficiales Licenciaturas en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe (LEPIB). Para evitar la eventualidad de la creación de una cuarta Escuela Normal indígena, la CGEIB impulsa la incorporación de las LEPIB en instituciones ya existentes. Con el

...la inusitada
derrama de recursos
financieros,
técnicos, humanos
y reconocimientos
oficiales a favor
del proyecto
ha sido gracias
a padrinzgos
políticos y civiles
influyentes...

objetivo de formar a futuros maestros “altamente calificados, sensibilizados y comprometidos con el impulso de una educación que tenga por principio educar en y para la diversidad”, los poderes federales abogan por no reservar el acceso a la LEPIB sólo a jóvenes indígenas.¹³

Además de la ENIIB, la ENBIO y la ENIM, un total de 13 escuelas normales aplican a su manera el plan de estudios de LEPIB en el primer semestre de 2007. Desde 2004, cinco escuelas normales inauguraron esta nueva modalidad junto a las tres ya citadas: la Escuela Normal Regional de la Montaña en Tlapa, Guerrero; la Escuela Normal de La Huasteca Potosina en Tamazunchale; el Centro Regional de Educación Normal de Navojoa, Sonora; y la Escuela Normal del Valle del Mezquital, Progreso, Hidalgo. En 2005-2006, ocho LEPIB más se han abierto en: el Centro Regional de Educación Normal en Bacalar, Quintana Roo; el Centro de Estudios Superiores de Educación Rural en Tantoyuca, Veracruz; la Escuela Normal Experimental de las Huastecas en Huejutla, Hidalgo; la Escuela Normal Oficial en Zacatlán, Puebla; la Escuela Normal Primaria en Ixcaquixtla, Puebla; la Escuela Normal Experimental de El Fuerte, Sinaloa; la Escuela Normal de Valladolid, Yucatán; la ENR de Hecelchakán, Campeche; y la Escuela Normal estatal Lic. Manuel Larraínzar en San Cristóbal, Chiapas. Llama la atención la ausencia de nueva LEPIB abierta en 2006-2007 a pesar de la voluntad de la SEP de desarrollarlas en cada Estado. Sólo una LEPIB se abrió en una de las 17 últimas ENR que resisten a su desaparición como tales.¹⁴

Nada parece indicar que las organizaciones y autoridades representativas de los pueblos indígenas de los 13 estados que cuentan con LEPIB hayan participado directamente a su impulso y a su dinámica posterior. Considerando la casi ausencia de participación de los pueblos indígenas del mundo en el diseño nacional de los programas y políticas de educación, Rodolfo Stavenhagen, en su calidad de Relator Especial de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas para los derechos y libertades fundamentales de los pueblos indígenas, recomienda a los gobiernos que éstos sean definidos en estrecha colaboración con los padres de familia, los miembros de las comunidades, para la capacitación de un número adecuado de maestros en educación bilingüe intercultural. Esto implica “fomentar el reclutamiento y los servicios necesarios de los candidatos indígenas, programas de estímulos y becas, y la multiplicación de los centros educativos y de investigación requeridos”. Una demanda esencial que emerge internacionalmente es la multiplicación de iniciativas de “creación de universidades indígenas en regiones indígenas con programas propios, para los pueblos indígenas”. A pesar de las diferencias entre cada uno de estos nuevos centros de educación superior en materia de gestión de la organización escolar, de los contenidos y métodos pedagógicos,

“...les anima un ideal común, el de lograr una educación de alto nivel que corresponda a las necesidades actuales de los pueblos indígenas, vincular estrechamente la universidad a las comunidades indígenas y formar una élite profesional e intelectual indígena que sirva al desarrollo de sus pueblos y pueda vincular a estos con la dinámica del mundo moderno globalizado. En la medida en que estos ideales se alcancen en estas universidades se habrá logrado plenamente el derecho a la educación” (Stavenhagen 2005).

La utilidad de construir estos vínculos para elevar la pertinencia cultural de la enseñanza ha sido bien captada en Chiapas por los maestros y educadores integrantes de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México, A.C. (UNEM). En la consolidación de su propuesta de pedagogía integral e intercultural, solicitaron la asesoría de investigadores mestizos del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Este grupo reducido de docentes tsotsiles, tseltales y ch’oles produce y difunde localmente materiales didácticos alternativos que buscan incidir en la transformación de los programas curriculares nacionales. Además animan talleres de capacitación para su utilización cotidiana en el aula. Distinguiéndose del resto de los programas oficiales al no obtener la certificación atribuida por

la SEP, han podido lograr amplios espacios de libertad para identificar necesidades y prioridades, para contactar asesores y diseñar materiales innovadores y multilingües inspirados por su compromiso etnopolítico y sus propias concepciones del mundo indígena en el cual viven.

Desde hace varios años, la inequidad y la pobreza agudizadas por la educación indígena formal motivan proyectos de producción de contenidos y métodos pedagógicos que se gestan en los márgenes de la oficialidad donde se definen "desde abajo y de facto políticas, normas y modelos alternativos" que son intermediados por organizaciones civiles (Bertely 2006). La construcción participativa y el desarrollo masivo de proyectos de licenciaturas en educación bilingüe intercultural con modalidades escolarizadas en las universidades y escuelas normales existentes o futuras se justifican de acuerdo a los derechos consignados en el Convenio 169 de la OIT ratificado en 1991 por México. No obstante, oposiciones contundentes a estos experimentos provienen de actores del mismo sistema de educación pública y del gremio.

"Para fortalecer la enseñanza intercultural bilingüe es preciso comenzar por la formación de los maestros que la llevarán a cabo. Esto requiere con frecuencia superar resistencias institucionales, promover un cambio de actitud entre los funcionarios de los ministerios y los departamentos de educación, y aún en las asociaciones y sindicatos de maestros del sistema educativo formal" (Stavenhagen 2005).

Las organizaciones indígenas oficialistas e independientes tampoco logran llamar la atención gubernamental para legalizar sus iniciativas de fundar humildes universidades en sus propios territorios después de concertaciones avanzadas con la SEP. Los intentos por impedir y dismantelar estas propuestas endógenas e inclinadas hacia el desarrollo rural se ilustran en el norte de Chiapas a finales de julio de 2005, cuando la fuerza pública cierra y dispersa a los 300 recién ingresados a carreras de derecho, informática, administración de empresas e ingeniería civil en la Universidad Indígena situada en Rayón. Impulsada por alcaldes y miembros de una organización campesina perredista, se dirige a formar jóvenes con bachillerato provenientes de una veintena de municipios zoques y tsotsiles. Su plan curricular inicial es análogo al de la Universidad de la Chontalpa en Tabasco que también ha adquirido laboriosamente su validación oficial. En el caso de la Universidad de Rayón, no se puede hablar de procesos directos de expropiación *stricto sensu*, sino de la negación rotunda de los derechos. Afirma un comunicado del Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de Las Casas que es "equivocada la política de inhibir las propuestas sociales con uso arbitrario de la ley y la fuerza pública, máxime cuando se trata de educación" en una región de las más pobres ubicada a más de 500 kilómetros de las universidades de Tuxtla y San Cristóbal.

EL MOVIMIENTO NORMALISTA INDÍGENA: ENTRE REPRESIONES Y SOLIDARIDADES

Sin edificio propio y sin apoyos materiales y técnicos a la altura de sus necesidades, sin becas atractivas y sin incentivos salariales, la ENIIB Jacinto Canek aparece aún hoy en día como el "patito feo" que no merece la misma atención presupuestaria que las demás escuelas normales de Chiapas y de México. Muchos de los estudiantes acostumbran trabajar cada mañana en el mercado o en casas de ladinos san cristobalenses. Si bien la demanda del internado se asemeja hoy por hoy a una causa perdida, en cambio la reubicación de la Normal en instalaciones propias y con "techo financiero" sigue siendo la mayor preocupación. De acuerdo a las negociaciones entre la CNTE y la SEF luego de la huelga masiva de mayo de 2005, se han construido instalaciones nuevas que en enero de 2007 han sido inauguradas por Josefina Vásquez Mota, actual titular de

la SEP, en un terreno de la cabecera municipal de Zinacantán, muy cerca de donde se ubicaba el Centro de Integración Social del INI en los Altos. Pero en la primavera de 2007 los estudiantes manifestaron su oposición al traslado por el costo que representa el transporte cotidiano.

Para exigir su derecho a estudiar en condiciones decentes, los estudiantes y algunos profesores se han movilizado en varios momentos teniendo en su repertorio de acción colectiva el empleo repetitivo de secuestros de autoridades educativas, paros, marchas, plantones, cierres de carretera y ocupaciones de edificios públicos. De mayo a julio de 2004, la tensión llegó a su máxima intensidad. Una década después de la irrupción de columnas de milicianos encapuchados del EZLN en el Palacio Municipal de San Cristóbal, el zócalo se convirtió en el escenario de asambleas y protestas dirigidas a defender la subsistencia de la ENIIB Jacinto Canek y por una educación indígena de calidad, científica e intercultural, pública y gratuita y al servicio del pueblo. El plantón de los huelguistas se mantuvo más de 40 días y noches. Al rechazar todo encuentro con los estudiantes y como forma de presión para una inevitable negociación posterior, la reacción gubernamental fue un brutal desalojo: la SEP dio de baja la mayoría de la matrícula total. La noticia asombrosa crea una movilización exitosa de solidaridad estatal y nacional la cual proviene esencialmente de algunos padres de familia. Es curioso que, la represión al plantón y a los huelguistas ocurrió justo después de una asamblea estudiantil en el zócalo, en la cual se discutieron los consejos de la Junta de Buen Gobierno (JBG) de Oventik que atendió a una comisión de ellos. Por votación, una pequeña mayoría estudiantil elige no adoptar la propuesta planteada oralmente por las autoridades zapatistas de entrar a trabajar en sus proyectos autónomos de educación. De hecho no todos los estudiantes normalistas de la ENIIB Jacinto Canek son originarios de territorios “donde el pueblo manda y el Gobierno obedece” como lo mencionan algunos letreros. Entrar pues en la resistencia zapatista complica extremadamente los sueños individuales y familiares de promoción social por la vía salarial que se desvanecen frente a los restringidos recursos internos de los pueblos rebeldes y de la ayuda puntual de las “sociedades civiles nacional e internacional”.

Sin duda, esta lucha de la primera comunidad normalista indígena de Chiapas se define a favor del cumplimiento de las inversiones públicas entendidas como urgentes y necesarias, así como por condiciones laborales favorables, y no para obtener cargos comunitarios (no retribuidos pero revocables) como en el sistema de educación autónoma zapatista. El dilema que confronta a los estudiantes muestra que las resistencias etnopolíticas dividen el espacio social en dos campos de acción militante. Por un lado, una mayoría progresista de las organizaciones político-sociales independientes lucha para la transformación del sistema educativo “desde adentro”, mientras por otro lado, una treintena de MAREZ está poniendo a prueba los derechos colectivos indígenas “desde afuera” de la oficialidad, llegando así a tener en sus manos el poder de definir y redefinir integralmente sus prioridades y normas de gestión escolar. Así, los amplios márgenes de autonomía conquistada por las redes municipales de escuelas zapatistas contrastan con las consecuencias de la centralización, la burocratización y la ausencia de participación de los pueblos indígenas de México a los procesos de orientación, decisión y evaluación de los programas de escolarización en sus territorios. Algo que evidencia estas múltiples luchas –a veces contradictorias– por introducir contenidos y métodos pedagógicos política y culturalmente apropiados se sitúa en el nivel de movilización etnopolítica en torno del sistema escolar local. Este depende de la operacionalidad de los mecanismos de autogobierno comunal y regional de acuerdo a formas propias de organización. El marco autonómico parece pues favorecer el hecho de que las comunidades sientan que las escuelas les pertenecen, dejando de percibir las como ajenas a sus propias necesidades. Los discursos zapatistas sobre su propia labor de escolarización evocan con mucha frecuencia el sentido de dignidad y de responsabilidad que anima la militancia étnica y política de promotores, autoridades y todas las generaciones de cada familia indígena y rebelde.¹⁵

Otra medida de presión y control político sobre la ENIIB Jacinto Canek reside en la cooptación por el Estado de algunos impulsores del proyecto original y, sobre todo, por la imposición de “trabajadores de confianza”. Al tener que pagar crecientes cuotas de inscripción, los estudiantes los acusan de no poseer suficiente experiencia, preparación y legitimidad. Al igual que la ENBIO en 2006, la ENIIB no ha podido evitar ser objeto de infiltración y hostigamiento policiaco y, ante todo, de desinformación organizada en muchos periódicos y radiodifusoras regionales. Lo que atestigua la apropiación del proyecto étnico de formación normalista por los mismos alumnos es su movilización en su defensa al momento de sentirlo amenazado. A pesar de reivindicar condiciones dignas de formación, la demanda de “plazas automáticas” para los egresados recuerda el espíritu luchador de la Mactumatzá que sin duda estimula a la Jacinto Canek. Más aún, como para la combativa Federación de Estudiantes Campesinos y Socialistas de México (FECSM) en las ENR, lo que está en juego es el reforzamiento de la autonomía de su escuela amenazada por la no reapertura de más internados y la reducción de la matrícula.¹⁶

“En muchas de las comunidades se encuentran maestros que atienden grupos multigrados o simplemente muchas comunidades indígenas aún no tienen ni escuelas [...]. La ENIIB es el producto del ascenso de la lucha indígena. Es una necesidad de los indígenas, no es un capricho ni una ocurrencia de nadie. No aceptamos que le den un tratamiento de una normal más, porque eso es permitir que borren y desconozcan a nuestra particularidad indígena, nuestro orgullo indígena, nuestra razón de ser indígenas al ingresar a esta escuela. La razón principal de la existencia en la ENIIB es preservar nuestra lengua, nuestra cultura, esa es una de las finalidades de la formación de los indígenas como maestros indígenas, con una visión intercultural. Lo que hace la diferencia entre esta escuela y los demás programas de maestro bilingüe es que nosotros no vamos a permitir ni a ir a deculturar, no vamos a castellanizar a nuestros propios hermanos de raza, vamos a ir a promover la educación indígena intercultural, y hablar de educación indígena es mucho más que lo dispuesto en los planes y programas de estudio de las otras normales. ¡Exigimos respeto a nuestro ser indígena! [...] Lo único que tenemos se ha logrado gracias a las inscripciones del alumnado tan solo lo que pedimos los estudiantes es UN LUGAR DIGNO en donde poder estudiar (pero que sea propio), no pedimos ni exigimos mucho tan solo lo indispensable, como: una biblioteca y una sala de cómputo.”¹⁷

Junto con la ola de medidas represivas contra el movimiento normalista indígena de 2004, se han multiplicado signos de solidaridad principalmente de regiones chiapanecas y del área capitalina. En la prolongación de su socialización política iniciada en los senos familiares y comunitarios, los estudiantes inconformes aunados a una parte de sus profesores logran obtener el apoyo concreto de la sección VII de la CNTE, de algunas organizaciones campesinas ahora unidas en el Frente Nacional de Lucha por el Socialismo, de la FECSM y de las brigadas del Consejo General de Huelga de la UNAM. El movimiento magisterial chiapaneco de mayo de 2005 amplifica la demanda de “techo propio” al punto de incluirla en el reclamo de secundarias bilingües e interculturales, como una de las dos reivindicaciones para la educación indígena que la sección VII defiende en su pliego petitorio durante el paro de 23 días seguidos. Si algunos normalistas se decepcionan de no haber recibido un saludo a su lucha por la Comandancia zapatista, otro apoyo inesperado ha llegado de la Comandancia chiapaneca del Ejército Popular Revolucionario (EPR-PDLP) en un comunicado del 21 de julio de 2004 donde se ofusca por las supuestas pretensiones gubernamentales de cerrar las normales Mactumatzá y Jacinto Canek en base a un “culto a la ignorancia” que “contrasta con el 21,5% de analfabetas que existe en nuestra entidad”. Las negociaciones de salida del conflicto entre los responsables de la SEF en Tuxtla y los representantes del centenar de estudiantes dados de baja y sus padres desembocan en una lista de condiciones entre las cuales los jóvenes se comprometen a respetar a sus maestros y al Plan de Estudios, a cambio de recursos de todos tipos. Sin embargo cuando

meses después la titular de la CGEIB en ese momento, Sylvia Schmelkes, efectúa una visita a la ENIIB Jacinto Canek, los estudiantes la interpelan con impetuosidad sobre las restricciones presupuestarias. En entrevista (julio 2005), un alumno tsotsil originario de San Andrés declara: “nos dicen que nuestra escuela es lo máximo, que es un orgullo para el futuro de nuestros pueblos, pero vemos que el Gobierno nos deja en el abandono, nos persigue, nos humilla”.

Un volante de los estudiantes se interroga sobre la creación de otra universidad sin que el proyecto de la Normal sea consolidado: “¿Cómo es posible que inviertan tanto dinero para nuestra normal en otra institución [la Universidad Intercultural de Chiapas (UICH)], cuando a nosotros no nos llega ni un centavo?” [...]. Las comunidades comprenderán la necesidad de defender la ENIIB-Jacinto Canek, estarán de acuerdo y solicitarán que sus hijos acudan a estudiar a la ENIIB, además de que en sus asambleas pueden ir tomando acuerdos para solicitar maestros egresados de la ENIIB-Jacinto Canek por ser éstos los que verdaderamente sirvan a sus comunidades y a la educación de sus hijos.”¹⁸ A diferencia de la ENIIB y de la UPN, los programas de la UICH no contemplan la ineludible cuestión de la capacitación docente adaptada a las condiciones socioculturales de una compleja realidad plurilingüe marcada por desigualdades económicas y políticas aparentemente insuperables.

DESCENTRALIZACIÓN CON CONCERTACIÓN VS. AUTONOMÍA CON REBELDÍA EN LA EDUCACIÓN

La conflictividad de la ENIIB Jacinto Canek se tiene también que contextualizar en el marco ambivalente de las luchas magisteriales ligadas a la descentralización educativa y de las crecientes demandas y realizaciones autonómicas que, como en el caso de la anunciada Universidad autónoma zapatista, no surgen sistemáticamente del impulso de sectores combativos del gremio magisterial en sus negociaciones con los gobiernos. Por ejemplo, las disputas entre los maestros del Nivel de Educación Indígena (NEI-SEP) en los Altos de Chiapas poco tienen que ver con los aspectos educativos y con las demandas etnopolíticas del movimiento indio mexicano. Esta lucha sindical tiene como motor la disputa por los puestos de representación dentro del magisterio (Bermúdez 2005). Según Loyo y Muñoz (2001), el SNTE cuenta con fuertes capacidades de coordinación, de habilidad discursiva, de movilización y de profesionalización de sus dirigentes. Sin embargo, no impide que nuevas luchas se den en sus márgenes, es decir que el aparato burocrático-sindical no logre controlar a sus bases que tejen alianzas con otros actores. Si bien la relativa descentralización administrativa ha implicado la fragmentación de las luchas, ha contribuido también a fortalecer espacios de poder y de resistencia ocupados por líderes regionales que actúan en el escenario estatal y que intentan romper con el aislamiento de sus luchas laborales gracias a su integración en una red de acción colectiva de ámbito municipal y estatal. En el contexto de la cuestionable descentralización educativa, se puede detectar que las luchas gremiales y normalistas resultan trastornadas localmente por el significado político de los esfuerzos de los MAREZ por construir la autonomía de sus redes de escuelas. “En algunas partes las bases zapatistas han hecho acuerdo con los maestros de la sección democrática del sindicato del magisterio (o sea los que no están con la Gordillo) para que no hagan labor de contrainsurgencia y respeten los contenidos recomendados por los Consejos Autónomos Zapatistas, como son de por sí, estos maestros democráticos aceptaron el acuerdo y han cumplido a cabalidad” (Marcos, La Treceava Estela 06-2003).¹⁹

Antes del nuevo contexto de alianzas estratégicas engendradas por la Otra Campaña desde 2005, el desencuentro chiapaneco entre luchas magisteriales y pueblos zapatistas se podía explicar por la frontera simbólica que separa objetivos contrapuestos de transformación social.²⁰ Por motivo de la encarcelación de cuatro maestros bilingües reprimidos por su acción a

favor de la destitución del delegado de la SEP en Motozintla, la Junta de Buen Gobierno de La Realidad enfatiza en una carta a la comunidad magisterial de la zona de Mazapa de Madero su deseo de hacer de la escuela un espacio de autogestión, conscientización y empoderamiento colectivo. Al comparar de manera descriptiva los proyectos escolares emergidos de la lucha de los pueblos indígenas por la autonomía y su reconstitución (Esteve 2002) y el proyecto de la ENIIB Jacinto Canek, se destacan un abanico de prácticas y estrategias discursivas contrapuestas. De acuerdo a la tipología de los modelos discursivos de la educación intercultural propuesto por Dietz (2003), la realidad escolar general actual de Chiapas se asemeja a la “educación asimiladora” y “compensatoria”. Proyectos pedagógicos actualmente en vigor en instituciones nuevas como la ENIIB Jacinto Canek tiende por su parte a relevar de los discursos de la “educación bilingüe y bicultural” y para el “entendimiento intercultural”. La observación activa de los modelos discursivos de los actores de los “centros de capacitación” o “secundarias autónomas” de los MAREZ procura mostrar que desarrollan principios formativos derivados de la “educación para el empoderamiento” y de “la educación transformista” que inspiran a la pedagogía crítica. Estas divergencias de posturas pedagógicas se vinculan a un contexto complejo donde intervienen actores con ideologías e intereses contradictorios en escenarios micropolíticos en perpetua mutación. En los debates que dividen el movimiento indígena en México en torno a la base territorial (comunal, municipal y regional) de su autonomía política (Velasco Cruz 2003), el Estado neoliberal tiende a mostrar un cierto interés en reconocer oficialmente, como en otros países latinoamericanos, los proyectos de autonomía *light* definiendo en última instancia sus modalidades y su amplitud, al considerarles como compatibles con una modalidad particular de su proyecto descentralizador (Gros 2003).

Con el objetivo de reforzar su autonomía política, la educación primaria representa hoy un espacio que se apropian distintos individuos y grupos indígenas que negocian con el Estado la incorporación al seno de la enseñanza pública de sus iniciativas de creación de sistemas de escolarización alternativa. Por ejemplo desde 1998 la organización campesina moderada ARIC Unión de Uniones Histórica impulsa su proyecto de educación intercultural en una decena de ejidos de Chilón y Ocosingo donde es políticamente influyente. Está fortalecido por su asociación de educadores *Lumaltik Nopteswanej* (el “pueblo educador” en tseltal) y una ONG mexicana. Desde 2000 se incluye en la modalidad “indígena estatal” (Comboni & Juárez 2004) y ha adquirido, como en su momento *Las Abejas*, una cierta tolerancia oficial para flexibilizar las normas educativas nacional imperantes (Gutiérrez Narváez 2006). En medio de esta inédita efervescencia etnopolítica a favor de una mayor descentralización del sistema heredado de las teorías y prácticas indigenistas de escolarización, el surgimiento de la “Jacinto Canek” se inserta en el proceso de apropiación del derecho de los pueblos indígenas a tener en sus manos el control de sus propios maestros bilingües formados en Escuelas Normales *sui generis*. Sin embargo, el Estado-nación sigue muy reticente en ceder a las comunidades y organizaciones del movimiento indígena sus prerrogativas en materia de control de las instituciones de educación escolarizada.

Esta cuestión no se puede deslindar del impacto del empuje histórico del movimiento zapatista a las nuevas demandas y prácticas sociales y culturales. No es muy paradójico que la ENIIB y la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista (ESRAZ) de Oventik surjan en el mismo periodo. La ESRAZ abrió en efecto sus puertas el 10 de abril de 2000 pocos meses antes de la ENIIB Jacinto Canek pero beneficiando de un albergue y de una biblioteca. Tiene como misión formar a promotores conscientes y reflexivos gracias a una propuesta pedagógica inspirada en Paulo Freire, y que pone énfasis en el carácter autónomo y liberador de la educación (Gutiérrez Narváez 2006). En el contexto de las cañadas tseltales de la Selva Lacandona, esta experiencia se matiza con otros ritmos y prioridades pero desde una perspectiva endógena y emancipadora común. Se despliegan orientaciones y normas autodefinidas y derivadas de proyectos muni-

cipales de escolarización cuya gestión depende de mecanismos tradicionales resignificados de toma de decisión, de participación y de representación política (Baronnet 2007). Una ilustración esencial es la reinvencción continúa de la costumbre de los cargos de “comité de educación” y de *nopteswanej* (“el que enseña” en tseltal) cuyos compromisos son ratificados, controlados y evaluados mediante la asamblea comunal gracias a dispositivos incluyentes de elección, orientación, evaluación y rendiciones de cuentas. El tema delicado de la autonomía escolar indígena tiende a polarizar sus actores en la medida que se contraponen las acciones “ilegales” de los MAREZ a los intereses actuales del Estado, del dividido gremio magisterial y de una mayoría de organizaciones campesinas e indígenas animadas por maestros.

CONCLUSIÓN

En suma, la ENIIB Jacinto Canek se encuentra en medio de tensiones y juegos de poder etnopolítico, magisterial y estudiantil que han influido y siguen regulando las relaciones conflictivas con las autoridades públicas por la definición de su plan de estudios y por la obtención de recursos materiales y técnicos. Así, estas luchas que se desarrollan en el campo de la educación indígena tienen lógicas sociales bastante semejantes a las del campo de la educación primaria federal en su conjunto, y donde la combatividad del normalismo rural deja huellas estructurantes que pueden ser rastreadas hasta las tensiones que se cristalizan en torno al rol fundamental que tienen las UPN en los cambios y continuidades educativas. De este modo, es necesario no perder de vista que tanto los entusiastas promotores de educación autónoma zapatista como muchos de los jóvenes maestros federales indígenas y los educadores e instructores comunitarios tienen conocimiento del reto educativo planteado por los Acuerdos de San Andrés, legítimamente elevados a rango de ley suprema por las organizaciones miembros del Congreso Nacional Indígena. “Los gobiernos se comprometen a respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La asignación de los recursos financieros, materiales y humanos deberá ser con equidad para instrumentar y llevar a cabo acciones educativas y culturales que determinen las comunidades y pueblos indígenas.”²¹

El incumplimiento tajante de este compromiso multidimensional penaliza aún más a los pueblos indígenas puesto que la Ley Federal de Educación impide que las comunidades y regiones étnicas asuman la responsabilidad de generar sus propias estrategias educativas, dirigir sus propias escuelas y elegir a sus propios docentes. Facilitar la creación de Escuelas Normales étnicamente diferenciadas sin contar con la participación de la pluralidad organizativa que caracteriza a los pueblos indígenas constituye una manera de desconocer sus propios modos de representación democrática. Sobre todo, impide que estos pueblos logren impugnar al Estado el monopolio de la formación de sus propios maestros.

NOTAS

- 1 Jacinto Canek (1730-1761) representa la figura del jefe rebelde, caudillo y mártir de la lucha anticolonial de los mayas de Yucatán. Formado por los franciscanos, se proclama rey maya, y junto con cientos de seguidores sensibles a su discurso mesiánico, lanza una insurrección reprimida con sangre en contra de las autoridades novohispanas en nombre de la abolición del tributo.
- 2 La tendencia nacional e internacional a la privatización de los estudios superiores es una realidad en Chiapas donde se multiplican ofertas de licenciaturas en pedagogía y psicología educativa en el sector privado como por ejemplo en la Universidad Maya en San Cristóbal.
- 3 La creación de la UPN en 1978 (1980 para Chiapas) proviene del impulso federal para contrarrestar parcialmente el peso político de las escuelas normales rurales (ENR), vistas como bastiones de las ideologías subversivas y marcadas por una conflictividad notoria (Street 2005). El único programa escolarizado de LEPEPMI se encuentra en la Ciudad

- de México (UPN sede Ajusco) con 25 años de docencia e investigación estimulante y aprovechado por decenas de jóvenes indígenas chiapanecos.
- 4 Había un total de 7719 maestros y maestras de la modalidad “primaria indígena federal transferida” en Chiapas en 2005-2006 para 216575 alumnos y alumnas, con un promedio de 28 por docente.
 - 5 Basta realizar una visita rápida a algunos centros de capacitación de las subsedes de la UPN y a sus respectivas bibliotecas en los estados del sur de México para verificar la alarmante precariedad material de las condiciones de estudios semiescolarizados de las LEPEPMI.
 - 6 Fuentes: datos de las Direcciones de Estadísticas y de Educación Indígena de la Subsecretaría de Educación Federalizada de la SEP en Chiapas, y del Censo de Población y Vivienda 2005 del INEGI. Estas cifras no abarcan a las numerosas familias de los pueblos bases de apoyo del EZLN.
 - 7 Fuente: “Propuesta curricular de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe” (Gobierno de Chiapas, SECH - Dirección de Educación Indígena, sin fecha) elaborada por el grupo inicial de maestros de la ENIB.
 - 8 Fuente: serie de entrevistas a representantes de la planta docente de la ENIB, año 2005.
 - 9 El PECE recibe el respaldo de organizaciones sociales independientes y entra en competencia directa con CONAFE en localidades con 5 a 29 niños escolarizados. Estas modalidades han servido a responder con urgencia después de 1994 a las carencias educativas. En 2005-2006, eran 579 educadores y 9 514 alumnos de primaria indígena estatal, y 699 instructores y 5 604 alumnos del programa federal bilingüe de CONAFE.
 - 10 Fuente: Dirección General de Evaluación de la SEP, Instrumento de diagnóstico y clasificación para el ingreso a educación normal. Informe de resultados de Chiapas (2003-2004).
 - 11 Este *numerus clausus* ha provocado fuertes disturbios en la Escuela Normal Indígena de Michoacán en 2006 por demandas de incremento de matrícula y denuncias de corrupción que aspirantes rechazados y sus familias han manifestado ocupando las instalaciones más de dos meses (fuentes periodísticas).
 - 12 Realizado por un equipo interinstitucional de la SEP a nivel federal conformado por la CGEIB, la Dirección General de Educación Indígena y la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, el Plan de Estudios de la LEPIB detallado por semestre incluyendo el “mapa curricular” se puede consultar en: <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/index.htm>.
 - 13 Fuente: página Internet de la CGEIB (acceso el 25 de mayo de 2007).
 - 14 “Los tiempos para Mactumatzá son difíciles y el odio que el estado tiene contra ella no ha cesado, prueba de ello es la cerrazón de las autoridades educativas y gubernamentales ante la poca disponibilidad de recibir a la comunidad estudiantil para debatir y dar solución a [...] la reinstalación del sistema internado y la reintegración de las 527 matrículas, que son demandas prioritarias para la sobrevivencia de la misma y combatir el rezago educativo de Chiapas”. Volante de la sociedad de alumnos de la ENR, Tuxtla, 01-05-2006.
 - 15 El lector puede referirse directamente a los recientes informes de los actores en cargo de la educación autónoma zapatista de los municipios de los cinco *Caracoles* visitando la página electrónica de los Encuentros de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo [<http://zeztainternacional.ezln.org.mx/>] donde figuran las grabaciones de los discursos pronunciados en diciembre de 2006 y julio de 2007.
 - 16 Algunos años después del cierre del internado de la “Mactu” en 2003 y una violenta represión policiaca, no se desvanece el espíritu de lucha anticapitalista que ha forjado generaciones de normalistas rurales. El sistema de internado, conocido por ser un espacio de socialización política y de desarraigo étnico, no es la causa inmediata de la crisis del normalismo rural, sino los juegos de poder oficial y sindical que dificultan su reorientación para renovar la relación de compromiso social del magisterio con el campesinado y el desarrollo rural (Hernández Grajales 2004). En este sentido, el lema de la FECSM “Por la liberación de la juventud y la clase explotada, ¡Venceremos!” no parece coincidir mucho con las consignas relativas a la reconstitución de los pueblos indígenas que se vehiculan en la ENIB Jacinto Canek.
 - 17 Fuente: Comunicado de “información y análisis acerca de la situación actual” de la ENIB firmado por la Asamblea General de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek, junio 2004.
 - 18 Fuente: volante del otoño de 2004 firmado por la “Base estudiantil” y otras organizaciones para invitar a participar a las brigadas de agradecimiento a las comunidades que apoyaron la huelga.
 - 19 Hasta la fecha, no existen estudios publicados sobre los proyectos de educación autónoma zapatista. Sin embargo, dos periodistas les han reportado. Hermann Bellinghausen (*La Jornada*): “Mentira, que haya mejor educación en los pueblos indígenas: EZLN” (29-11-2003); “En territorio zapatista se educa de acuerdo con la realidad campesina” (24-05-2005); “La enseñanza zapatista fomenta el rescate de las tradiciones y la riqueza lingüística” (17-04-2005). Gloria Muñoz Ramírez: *Suplemento Jornada* “Chiapas, la Resistencia” (19-09-2004); Revista *Rebeldía*, “El Centro de Capacitación Compañero Manuel, Ejemplo de autonomía, resistencia y encuentro” (09-2004, n° 21-22: 3-17).
 - 20 La mano tendida del EZLN a los “democráticos” se comprueba en las palabras de bienvenida y de clausura del encuentro “Magisterio democrático y sueño zapatista” (31-07 y 01-08-1999) y en el videomensaje para las mesas de discusión “Los maestros y el zapatismo- EZLN: el 20 y 10, El fuego y la palabra” (08-12-2003).
 - 21 Apartado 4: “Educación Integral Indígena” del documento “Propuestas Conjuntas que el Gobierno Federal y el EZLN se Comprometen a Enviar a las Instancias de Debate y Decisión Nacional”, 18 de enero de 1996.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnaut, Alberto 1996 - *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. CIDE, México.
- Baronnet, Bruno 2007 - Éducation interculturelle et pouvoir indien: le cas des écoles de la Forêt Lacandone au Chiapas. In Anath Ariel de Vidas (éd.), *Cahiers ALHIM, les limites de l'interculturalité en Amérique Latine aujourd'hui* (13): 149-166. Université Paris VIII.
- Bermúdez Urbina, Marina 2005 - "De maestros de base a líderes sindicales: los maestros del Nivel de Educación Indígena en la dirigencia de la sección VII del SNTE en Chiapas". Tesis de Maestría en Antropología Social. CIESAS, San Cristóbal de Las Casas.
- Bertely Busquets, María 1999 - Educación indígena del siglo xx en México. In Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México: 74-110*. FCE, México.
- 2006 - La construcción desde abajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México. In Luís Eugenio Todd (ed.), *La educación que México necesita: 29-41*. CECYTE, Monterrey.
- Bourdieu, Pierre & Loïc Wacquant 1992 - *Réponses, pour une anthropologie réflexive*. Seuil, Paris.
- Carnoy, Martín et al. 2002 - Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* xxxii (3): 9-43. México.
- Comboni, Sonia & José Manuel Juárez Salinas 2004 - *Lumaltik Nopteswanej*. La construcción de un proyecto educativo intercultural autónomo en Las Cañadas, Chiapas. In Berkin Corona, Sarah & Rebeca Barriga Villanueva (coords.). *Educación indígena: en torno a la interculturalidad: 84-111*. UAM-Xochimilco, Universidad de Guadalajara, México.
- Dietz, Gunther 2003 - *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica*. CIESAS, Universidad de Granada, Granada.
- Esteva, Gustavo 2002 - Sentido y alcances de la lucha por la autonomía. In Shannan Mattiace, Aída Hernández & Jan Rus (eds). *Tierra, libertad y autonomía: impactos regionales del zapatismo en Chiapas: 365-401*. CIESAS, IWGIA, México.
- García Ortega, Eleazar, Ignacio Llaguno Salvador & Carlos Méndez Martínez 2003 - La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. In Benjamín Maldonado et al., *Entre la normatividad y la comunalidad*. IIEPO, Oaxaca.
- González Apodaca, Erika 2004 - *Significados escolares en un bachillerato mixe*. SEP-CGEIB, México.
- 2006 - "Etnicidad, intermediación y escuela: tres iniciativas de bachillerato intercultural en la región mixe". Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas. UAM-Iztapalapa, México.
- Gros, Christian 2003 - Demandes ethniques et politiques publiques en Amérique latine. *Problèmes d'Amérique latine* (48):11-29. Paris.
- Gutiérrez Narváez, Raúl 2006 - Impacto del zapatismo en la escuela: análisis de la dinámica educativa indígena en Chiapas (1994-2004). *Liminar* iv (1): 92-111. San Cristóbal de Las Casas.
- Hernández Grajales, Gregorio 2004 - *El normalismo rural en Chiapas. Origen, desarrollo y crisis*. Edición del autor, Tuxtla Gutiérrez.
- Ibarrola, María de 1999 - La formación de los profesores de educación básica en el siglo xx. In Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México: 230-275*. FCE, México.
- Jordá Hernández, Jani 2003 - *Ser maestro bilingüe en Suljáa: lengua e identidad*. UPN, Porrúa, México.
- López, Luis Enrique 2006 - Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. In Christian Gros & M.-Claude Strigler (eds.), *Être indien dans les Amériques: spoliations et résistance: 235-250*. IHEAL, Paris.
- Loyo, Aurora & Aldo Muñoz 2001 - La concertación de las políticas educativas: el caso de México. *Ponencia en el Seminario Internacional "Sindicalismo magisterial, concertación y reforma educativa en América Latina"* 19-11-2001. FLACSO-PREAL, San Pedro Sula, Honduras.
- Maldonado, Benjamín 2002 - *Los indios en las aulas, dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. INAH, México.
- Rockwell, Elsie 2004 - Herencias y contradicciones de la educación en las regiones indígenas. In Benjamín Maldonado et al., *Entre la normatividad y la comunalidad: 3-23*. IIEPO, Oaxaca.
- Street, Susan 2005 - La conflictividad docente en México (1998-2003). *Serie ensayos & investigaciones* 8. OLPEP, Buenos Aires.
- Stavenhagen, Rodolfo 2005 - "Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y libertades fundamentales de los indígenas" (E/CN.4-2005-88). *LXº periodo de sesiones*, 06-01-2005. Comisión de Derechos Humanos, CES-ONU, Ginebra.
- Velasco Cruz, Saúl 2003 - *El movimiento indígena y la autonomía en México*. UNAM, UPN México.