

**EDUCACIÓN EN TERRITORIOS AUTÓNOMOS:
Una comunidad Tsotsil creando autonomía a través de la educación en
Zinacantán, Chiapas, México.**

*Educação em Territórios Autônomos: uma comunidade Tsotsil criando autonomia a
través da educação em Zinacantán, Chiapas, México.*

*Autonomous territories education: a Tsotsil community creating autonomy through
education in Zinacantán, Chiapas, Mexico.*

María Elena Martínez Torres

Profesora-Investigadora, Centro de Investigaciones
y Estudios Superiores en Antropología Social
(CIESAS).

Kathia Núñez Patiño

Docente-investigadora de la Facultad de Ciencias
Sociales, Universidad Autónoma de Chiapas
(UNACH).

Isabel López López

Estudiante de Maestría en Ciencias Sociales,
Centro de Estudios Superiores de México y
Centroamérica (CESMECA).

Ana Luisa Borrayo Mena

Pasante de Licenciatura en Relaciones
Internacionales, Universidad San Carlos de
Guatemala (USAC).

RESUMEN. El artículo aborda la forma del quehacer autonómico a través del proceso educativo en la comunidad San Isidro La Libertad, en Zinacantán, Chiapas, México. Se enfoca en el acompañamiento y experiencia de sus promotores y promotoras de educación, que han vinculado los aprendizajes de los saberes cotidianos de la comunidad, con su propio proceso formativo en el Método Inductivo Intercultural para asumir su papel como maestro y maestras en sus escuelas autónomas a nivel primario multigrado y secundario. La experiencia se expone desde una posición que asume la centralidad de las prácticas culturales que los movimientos sociales, en particular de los pueblos indígenas, han retomado como proyecto político, a través de la construcción cotidiana de sus autonomías, lo cual, de acuerdo con Elsie Rokcwell (2012), da lugar a otras maneras de pensar y actuar en los procesos educativos, reconociendo las implicaciones entre la estructura de desigualdad social y la diversidad cultural. Traza la

historia de la escuela y cómo el espacio del aula en la práctica muestra otro tipo de movimiento y relaciones que tiene que ver con el respeto, la confianza y el cuidado entre todos y todas. Particularmente se relata la experiencia de la actual promotora de la escuela primaria, que fue graduada de la primera generación de la primaria autónoma y tuvo un rol principal en la creación de su secundaria. El artículo es producto de otras formas de relación en la investigación que acompaña y, desde una etnografía crítica y decolonial, “trata de transformar nuestras propias maneras de observar, de hablar, de ser, de sentir y de actuar en los procesos educativos con estos movimientos” (ROKWCWELL, 2012, p. 711). Es así que las autoras, desde nuestros múltiples espacios como investigadoras, docentes y estudiantes nos implicamos dentro de los procesos políticos de cambio social.

PALABRAS CLAVE: Autonomía. Educación. Escuela autónoma. Chiapas.

ABSTRACT. The article presents a part of the making autonomy of San Isidro La Libertad community, in Zinacantán, Chiapas, southern Mexico, through its autonomous schools, particularly the experience of their educational promoters. The promoters have merged their local knowledge, with their training on the Intercultural Inductive Pedagogical Method to assume its role as teachers of a group of students at primary and secondary level. Using a critical ethnology perspective, the article describes how the classroom space in practice shows another type of movement and relationships that has to do with respect, trust and care between all. In particular, the experience of the current promoter of the primary school, who graduated from the first generation of the autonomous primary school and was key on the creation of their middle school.

KEYWORDS: Autonomy. Education. Autonomous school. Chiapas.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad poblaciones indígenas reivindican la lucha por sus territorios a través del ejercicio de su autonomía, creando sus propias formas de organizar sus comunidades. Siendo la educación uno de los espacios que han puesto especial interés. En Chiapas, a partir del levantamiento Zapatista de 1994, comunidades y movimientos han desarrollado proyectos educativos autónomos dentro de sus territorios (GUTIÉRREZ, 2005; BARONNET, 2009; NÚÑEZ, 2011; BARONNET; MORA; STAHLER-SHOLK, 2011; MARTÍNEZ; MUÑOZ; GUTIÉRREZ; RAMOS 2015). El sistema educativo formal que existe en las comunidades indígenas en México, en general aún tiene un enfoque que invisibiliza la cultura y los propios saberes de dichas comunidades, en gran parte monolingüe, demeritando así el valor de sus idiomas como

forma de conocimiento. Los contenidos dominantes afirman que los saberes vienen desde fuera, creando categorías sobre qué tipo de saber vale, aunque éstos no respondan a las necesidades e intereses de las comunidades. Las familias de la comunidad tsotsil de San Isidro de la Libertad, al igual que muchos pueblos indígenas en América Latina, iniciaron su proceso de apropiación cultural reivindicando la lucha por sus territorios como una herencia ancestral como legado de sus antepasados, sus formas de organización comunitaria y creando sus propios procesos educativos caminando así en la construcción de su autonomía.

El deseo entrañable de la comunidad por organizar su propia escuela, se cristalizó al organizarse y elegir a sus promotores de educación en 2011, transformando la escuela sabatina que funcionaba desde principios de 2009 en su centro comunitario con la colaboración de la Dra. María Elena Martínez y estudiantes externos. Después de recuperar el terreno donde la escuela pública oficial se ubicaba, en ella se fundó la nueva Escuela Autónoma Emiliano Zapata en abril del 2011 (para la historia detallada de los inicios de la escuela ver Martínez, Muñoz, Gutiérrez y Ramos, 2015). Los promotores de educación, una pareja joven que contaba con estudios de secundaria, contaron con el pleno apoyo de las autoridades y de la comunidad para encargarse del proyecto educativo.

Este artículo presenta el proceso de conformación, consolidación y continuidad de la escuela, abordando el acompañamiento a promotores de educación primeramente y posteriormente la experiencia de una joven egresada de la escuela primaria autónoma en 2012, quien fue protagonista para la creación de la secundaria y continúa el trabajo de los primeros promotores, con el respaldo y participación de la comunidad. Se relata cómo ella, a través de su formación en la escuela primaria y secundaria de la educación inductiva intercultural, con recursos de la comunidad y conocimientos desde su propia experiencia de participación en las actividades de la comunidad, entrelaza todos estos elementos para su labor como educadora. La escuela ha sido constituida por promotores de educación, familias, autoridades y acompañantes externos, creando así una comunidad intercultural educativa de apoyo a la escuela.

EDUCACIÓN AUTÓNOMA EN SAN ISIDRO DE LA LIBERTAD

Las prácticas culturales son la base en la que se sustenta el programa de educación autónoma y en general el aporte que los pueblos originarios ofrecen para la construcción de lo común y la propuesta política de las autonomías son prácticas que aún se pueden observar en diversas comunidades indígenas del país. Sin embargo, cabe señalar, que su continuidad se explica por una gran diversidad de procesos y esta diversidad se expresa en las diferentes formas que los pueblos originarios han hecho frente a la estructura de dominación que Aníbal Quijano (2000) llama la *colonialidad*.

En este sentido, no todos los pueblos y comunidades indígenas demandan derechos políticos, incluso, algunas comunidades, como muchos otros grupos sociales, son afines y se benefician de la estructura de poder. De ahí la centralidad de las prácticas culturales que, desde la resistencia, se reflexionan y se convierten en parte medular de los proyectos políticos, como las autonomías indígenas. En estos espacios de movilidad política, emergen procesos de subjetivación rebeldes y no sumisos, en la configuración de identidades étnicas colectivas. Cabe destacar la importancia de los contextos históricos culturales y políticos que permiten una reflexión profunda de las prácticas culturales de los pueblos originarios, para no esencializar ni homogenizar.

La creación de la escuela autónoma está estrechamente vinculada con todo el proceso de autonomía de pueblos indígenas, una comunidad que perteneció a Chajtoj, que en 1994 se une a la lucha del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y luego se separan en dos grupos, uno de los motivos fue que no dejaran entrar a los niños a la escuela porque eran zapatistas. Para 1998, el EZLN informa de la formación de municipios autónomos y se nombra al consejo autónomo, sin embargo, una persona elegida se unió a un partido político, generando una nueva división, siguiendo otros dos momentos de tensión, que cuestionaban el tener apoyo de los partidos políticos o de gobierno, o alcanzar su autonomía, fueron momentos que marcaron la creación de la comunidad San Isidro de la Libertad en 2008 como un territorio autónomo.

Las familias ejercen la autonomía según las pautas zapatistas que surgen de las prácticas colectivas de las comunidades indígenas que se reflexionan y fortalecen en la resistencia (MARTÍNEZ; MUÑOZ; GUTIÉRREZ; RAMOS, 2015; NÚÑEZ, 2011). No reciben apoyo de ningún proyecto gubernamental y desarrollan trabajos colectivos agrícolas y de producción de animales, que son el centro de su organización. Han creado

sus propias formas de registros autónomos como sus actas de nacimiento, licencias de conducir y tienen su emisora de radio. Las familias autónomas de San Isidro La Libertad, conviven en un mismo territorio con familias no autónomas de San Isidro y Chajtoj, de tal manera que una familia autónoma puede ser vecina de otra que no lo sea. Igual sucede con los espacios de educación, están dos escuelas oficiales y la escuela autónoma, de hecho, esta última tuvo un proceso de lucha por el territorio y propias las instalaciones que eran parte de la escuela oficial, pero la comunidad reivindicó su derecho de este espacio educativo, de tal manera que la escuela oficial y la autónoma son vecinas. Lo que permite ver diferencias, una escuela autónoma pintada con la imagen de Zapata (ver Figura 1) y la escuela oficial cerrada por falta de maestro. Concuerdan con la visión y la organización de la autonomía zapatista en el sentido de intervenir con programas pedagógicos que contemplen las necesidades específicas, valores culturales propios y la práctica de una educación no autoritaria y crítica, interconectando su propia experiencia.

Figura 1 : Escuela Primaria Autónoma Emiliano Zapata.



Fuente: Borrayo, 2017.

En este sentido, los primeros promotores, durante 2012 y 2013, fueron formados en el Método Inductivo Intercultural (MII), en procesos de formación que fueron impulsados por diversas instituciones educativas de Chiapas. El MII desarrolla el trabajo pedagógico a partir de la participación de las y los estudiantes en las actividades sociales cotidianas de la comunidad en donde están implícitos los conocimientos indígenas. Éstos son articulados y contrastados con los conocimientos científicos escolares, siendo la cultura un factor que participa y se actualiza en las actividades. En

este sentido, es un método que tiene su base en el concepto sintáctico de la cultura de Jorge Gasché (2008), donde:

La *cultura* no es un conjunto de elementos, material y espirituales, que se trata de inventariar y clasificar, para poder observarlos, examinarlos, comentarlos y explicarlos de alguna manera; sino ella es lo que los seres humanos *producen* en su proceso vivencial diario, en el cual crean sus medios de subsistencia, transformando la naturaleza, cooperando, interactuando y comunicándose entre ellos, por lo que la cultura, entonces es la cara manifiesta y el resultado de las actividades humanas (GASCHÉ, 2008, p. 316).

La Escuela Autónoma Emiliano Zapata cuenta con un diseño curricular elaborado en colectivo en asambleas, vinculando actividades agrícolas y ceremoniales de la comunidad, adecuando el calendario escolar al calendario agrícola de cosecha. En este proceso también formaron parte investigadores en calidad de acompañantes a quienes las autoridades solicitaron su apoyo. Con autorización de la comunidad se amplió la invitación a estudiantes de pedagogía y antropología, a voluntarios locales, nacionales e internacionales, que junto con padres y madres de familias, autoridades autónomas e investigadores acompañantes, formaron una comunidad educativa intercultural (MARTÍNEZ; MUÑOZ; GUTIÉRREZ; RAMOS, 2015). Los promotores cuentan con apoyo de los integrantes de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) de Chiapas, con quienes se reúnen periódicamente para discutir sus experiencias, aprendizajes y los problemas que se presentan.

Figura 2 - Promotores y estudiantes.



Fuente: López, 2013

LA SECUNDARIA AUTÓNOMA

En abril de 2013, María, una de las estudiantes egresadas de la primaria autónoma, pidió a sus papás que hablaran con las autoridades y ellos con el apoyo externo¹, para que acompañaran las actividades de una secundaria autónoma, para la formación técnica de sus estudiantes. Aquella estudiante tomó la iniciativa y a partir de ahí llegaron más interesados: dos madres de familia, dos estudiantes de escuelas oficiales y dos de la primaria autónoma.

Quiero seguir estudiando, porque ya terminé y me preocupa no tener a donde ir para formarme como maestra. Mis papás me dijeron que hablaran con las autoridades y le pediré a la Malena que nos ayude con más maestros. Por eso venimos hoy a pedirles que nos apoyen para abrir la secundaria técnica, porque quiero enseñar en la primaria. Que me enseñen técnicas.²

Por ello, con el afán de continuar la educación después de la primaria, se creó la secundaria técnica autónoma, coordinada por el equipo externo que llegaba de diferentes lugares y con apoyo de habitantes de San Isidro de la Libertad, que compartían su conocimiento y sus técnicas de trabajo con los estudiantes. Cabe mencionar que, para poder hacer dichas estancias, las familias y las autoridades, daban su consentimiento y permiso en asamblea.

Un elemento fundamental para la continuación de la autonomía, fue la elaboración del plan de estudios de la secundaria, que estaría conformado por elementos históricos de la conformación de su autonomía, los temas que eligieran los estudiantes y el seguimiento del Método Inductivo Intercultural, como la base de enseñanza, asimismo creando el espacio en el que los y las estudiantes crearan sus propios materiales escolares. La lingüista Ana Kondik acompañó a los estudiantes a realizar entrevistas a los integrantes de la comunidad y realizaron una colección de mitos, cuentos e historias de la comunidad que imprimieron en *tsotsil* y español.

¹ En ese año el apoyo externo se conformaba por la Dra. María Elena Martínez, las estudiantes Ana Isabel López y Sandra Ramos, el profesor Liam Bradshaw, la Dra. Ana Kondik, y los voluntarios Federico Lugin y Pilar Martínez. Se acordó con las autoridades que las clases se impartirían una semana si, una semana no, debido a que varios de los estudiantes como ya eran considerados mayores de edad, tenían que trabajar para apoyar a la organización autónoma. Además, tendrían a Ana Isabel López como maestra de base hablante de *tsotsil*, mientras que los demás elegirían que días llegar y trabajarían en español. Esto se desarrolló durante un año.

² Maria, estudiante de San Isidro de la Libertad, abril de 2013, citado en López, 2016.

Se impartieron temas relacionados con política e historia local, contabilidad, talleres de video-fotografía, elaboración de productos para el hogar y alimentos, materias como *Español* y *Tsotsil*, *Matemáticas*, *Computación*, éste último fue un tema solicitado por los propios estudiantes. Algunas actividades técnicas fueron valoradas como parte del aprendizaje de un oficio que lo pudieran aplicar allí mismo en la comunidad, se impartieron talleres de carpintería, medicina herbolaria, trabajo de la milpa con técnicas de la agricultura orgánica, elaboración de compostas, la siembra de hortalizas, hasta elaboración de jabones y velas.

Un aspecto valioso fue el involucramiento de la comunidad en este espacio de intercambio de conocimientos pues personas de allí mismo facilitaron talleres de cómo criar pollos, conejos y borregos, hacer pan, hacer tejidos, todo esto posibilitó el traspaso de los saberes intergeneracionales, así como reafirmar aquellas labores que la comunidad realiza cotidianamente. Saliendo reflexiones, por ejemplo, ¿por qué un hombre iba a tejer? una señora argumentaba “si vas aprender a tejer este es el tejido que yo uso, para vestirme, hasta para venderlo nos da para comer”.

Una de las principales actividades escolares fue la práctica y el aprendizaje de los elementos del método inductivo intercultural en la enseñanza, para ello se hicieron intercambios con promotores de la primaria para realizar trabajo en conjunto entre estudiantes de secundaria y primaria. Este ciclo de intercambios creó entre los estudiantes de la secundaria un proceso de formación adicional. La unión que se desprendió de ella fue básica para la formación y el intercambio entre ambas escuelas, debido a que los estudiantes de la primaria se entusiasmaron con la idea de continuar sus estudios y aprender “técnicas específicas de ser maestro”.

Gracias a este intercambio, se modificaron algunas clases, que los propios estudiantes de la secundaria pedían reforzar, con ejemplos técnicos o teóricos, ya que, al principio, las clases se impartían en *tsotsil*, el idioma local, y posteriormente en español y *tsotsil*. Se desarrollaron materiales creados desde ellos, que se basaron en gran medida en el conocimiento local, y en la participación de los habitantes.

Este material fue fundamental para comprender la historia del inicio de su autonomía y su lucha. Mediante este ejercicio, el diálogo acerca de la lucha por la autonomía de San Isidro de la Libertad se prestaba a análisis dentro de la secundaria autónoma, ya que los y las estudiantes compartían experiencias de su acompañamiento como jóvenes autónomos. La secundaria autónoma tuvo un importante acompañamiento

de las autoridades de la comunidad que constantemente estaban en las actividades que se desarrollaban como visitantes o participando en algunos talleres.

San Isidro de la Libertad fundó un principio escolar, la simbiosis de dos instituciones que seguirán formando un ideal de lucha e igualdad entre hombres y mujeres. Bajo este sustento, la escuela secundaria autónoma inició con cinco estudiantes, dos madres, una de ellas que llevaba a sus hijos desde otra comunidad a la Escuela Primaria Autónoma en San Isidro La Libertad y quería aprovechar ese tiempo para continuar estudiando, la otra madre de 42 años que asistió junto con su hijo, y 3 jóvenes, entre ellos María, una joven que en 2016 sería elegida por la comunidad para ser la promotora de educación, asumiendo el cargo desempeñado por la pareja de jóvenes promotores.

Figura 3 - María (al centro) en su graduación de primaria.



Fuente: Martínez, 2011.

MARÍA, LA NUEVA PROMOTORA DE EDUCACIÓN EN LA PRIMARIA AUTÓNOMA

La joven promotora, quien apenas había sido elegida por la comunidad y daría continuidad al trabajo de la pareja de promotores, quienes dejaron el cargo en 2016. Con María se dio un paso más para fortalecer la escuela autónoma, y que es uno de los

rasgos distintivos en las escuelas autónomas: sus promotores no reciben un pago en dinero, y su trabajo es retribuido por cada comunidad de acuerdo a sus recursos disponibles y procesos organizativos.

La contribución para la manutención de los promotores es un problema recurrente en los procesos de autonomía que se resuelven de diversas formas y de acuerdo a las condiciones concretas de cada comunidad y las formas en cada una de ellas acuerda para resolverlo: trabajos colectivos, dar parte de la cosecha de maíz o cultivos que se producen al promotor etc. En el caso de promotores o promotoras jóvenes, no hay mayor problema, pues sus familias aún asumen su manutención y en el caso de María, ella también es parte del colectivo de mujeres bordadoras.

La comunidad solicitó apoyo para acompañar a la nueva promotora de educación, tarea a la cual se integró Kathia Nuñez. Tal como se hizo para el acompañamiento a la pareja de promotores anteriores, en una asamblea en la que las autoridades y familias conocen y discuten la propuesta de trabajo de los invitados externos para asegurar que vaya en concordancia con su apuesta política como comunidad autónoma. Inicialmente se dio acompañamiento a María en sus actividades cotidianas, lo que permitió conocer su trabajo en el colectivo de mujeres tejedoras, el cual es muy bello y una de las actividades que más destacan a las mujeres zinacantecas, actividad que aprenden desde muy pequeñas y que también impacta en la formación de María maestra. Después de un tiempo se realizó el cambio formal de promotores de educación, en abril del 2016.

Este acercamiento estrecho que se pudo dar con la promotora dio pauta a que ella expresara sus expectativas y preocupaciones en su nuevo cargo. Se sentía muy insegura y asustada, era una responsabilidad muy grande. Se reflexionó que lo más importante era conocer la escuela, continuar el trabajo de los promotores anteriores, pero en ese momento, no se consideraba la primicia del Método Inductiva Intercultural: los principales recursos son la comunidad y el conocimiento previo que brindan las actividades cotidianas comunitarias, pero, sobre todo, la valoración del conocimiento indígena comunitario y el intercambio con el conocimiento occidental, pero ya no desde una relación de dominación, sino de diálogo.

Este principio del MII se expresaría más adelante y de manera contundente en su práctica como promotora, porque al caminar por las veredas de la comunidad, emanaba su don de la enseñanza, fortalecido con su formación en la escuela autónoma,

porque siempre compartía el nombre de los árboles, las plantas, animales, sus relaciones y “sus secretos”, mostrando también su apropiación y conocimiento del territorio en el que creció y habita. En el sentido que operan los saberes indígenas que, de acuerdo con Jorge Gasché,

Se caracteriza (1) por relaciones igualitarias de solidaridad laboral, distributiva y ritual (basada en un principio de reciprocidad) que vinculan a los seres humanos entre sí y con los seres de la naturaleza (“madres” de animales y plantas, “almas” de muertos, “seres espirituales”, o como se les quiera llamar) y (2) por una autoridad que controla a los seres humanos no directamente sino por intermedio de un control sobre las fuerzas de la naturaleza en el cual *confían* las personas que *hacen caso* controla a la autoridad) (GASCHÉ, 2008, p. 280).

De las experiencias que más destacan, por expresar estas características de los saberes indígenas, es la de la rana, la cual comunica al trepar al roble y cantar, que va a llover. Igual cuando la rama del roble se quiebra sin que haya viento, también expresa que va a llover. De esta manera, el conocimiento compartido en la comunidad y la propia formación escolar de María en su primaria autónoma, forman parte de los recursos que son la materia prima de su práctica de enseñanza. Saberes que, además, aportan a la creación o reconstrucción de otras relaciones con nuestro entorno social y natural alterno al tipo de sociedad individualista y consumidora. Asimismo, María ha seguido su formación en diferentes talleres, cursos y diplomados. Por un año cursó el diplomado sabatino “Alimentación, Comunidad y Aprendizaje” impartido por el proyecto de Huertos Escolares de Ecosur, donde aprendió técnicas de enseñanza para integrar conocimientos de física y biología en las actividades agroecológicas en el huerto escolar de la primaria. Desde el inicio de su cargo ella ha participado en los talleres mensuales de la REDIIN y se integró al proceso de formación de los talleres del proyecto *La Milpa Educativa*, de la Dra Maria Bertely del Ciesas.

En las actividades de la escuela se entrelazan las festividades que celebran la comunidad, como la fiesta del Viernes Santo, las cuales llevan todo un proceso de organización y colaboración. Todos participan con actividades ya definidas para la fiesta: el arreglo ritual del espacio, la elaboración de la comida y el servicio. La misa del padre, en español (porque la lengua principal que se habla en todos los espacios es el *tsotsil*), era sobre la importancia de su lucha por la autonomía y la resistencia, porque bajo la primicia zapatista, tampoco reciben apoyos del gobierno. Este preámbulo permite mirar la importancia de los espacios comunitarios para el aprendizaje de los niños y niñas, al participar de ellos.

En la asamblea para realizar el cambio de promotores de educación, realizada el 2 de abril de 2016, se expuso a la comunidad el contexto del cambio que había solicitado la pareja de promotores anterior. Al iniciar la asamblea se hizo la presentación de los acompañantes externos. Después participaron, sobre todo las mujeres, preguntando por qué dejaban el cargo y también agradecían el trabajo que había realizado y que los niños y niñas estaban muy contentos y aprendieron mucho. La participación de las mujeres denota el involucramiento que las familias de la comunidad tienen en la escuela y la importancia que tiene la escuela autónoma para la continuidad del proceso más amplio que implica la autonomía. La promotora al momento de presentarse sintió mucha presión y la emoción le ganó y entre lágrimas expresó que necesitaría mucho apoyo.

De manera muy solidaria, las familias expresaron su apoyo y se acordó hacer una fiesta ritual para iniciar este nuevo ciclo escolar en el primer lunes de clases, la comunidad cooperaría para organizarlo. María también fue apoyada por Liam, un maestro acompañante externo que participa en la secundaria autónoma. En la asamblea se expresó que ya se acercaba la época de lluvias y la fiesta del 3 de mayo en que se celebra el día de la Santa Cruz, así que sería una buena oportunidad para planear una variedad de actividades para el aprendizaje de los estudiantes de la primaria alrededor del tema del agua para iniciar el trabajo en la escuela. También se acercaba el 10 de abril, día de la muerte de Zapata, nombre que también lleva la escuela autónoma, por lo que también se incluyeron actividades alrededor de esta temática en las primeras semanas de su labor.

Dentro del MII, el aprendizaje en la escuela autónoma se centra en las actividades significativas de la comunidad. En este sentido y articulando aprendizajes de proyectos hermanos, como el de la escuela autónoma de San Isidro y la experiencia de Núñez (2011, 2013) en escuelas autónomas zapatistas, fueron compartidas con la promotora algunas actividades de sensibilización en la relación de aprendizaje, aprendidas en otras escuelas autónomas. De esta forma, se acordó con María una actividad para compartir comida, siendo esta una práctica de promotores de escuela autónomas zapatistas, en la que comparten alimentos que las y los niños traen para crear una relación de confianza, familiar, para darles seguridad y asegurar que el grupo esté alimentado, antes de iniciar clases.

Con este tipo de actividades se estimula el *compartir* y el hacer *comunidad* desde su experiencia cotidiana en la escuela autónoma, como lo describe Carlos, promotor de educación autónoma en la región de los Altos:

Digamos que... yo aprendo de los niños cómo es compartir, porque los niños llegan el primer día, digamos el primer año, llegan el primer día y no quieren entrar porque no hay confianza, entre los niños y el promotor, no hay confianza, el segundo día también, el tercer día entonces damos dinámicas o algo para que nos conozcamos, entre todos, en colectivo. Entonces ya cuando dicen, este... traen juegos también los niños, saben jugar... entonces te ponen a hacer que cómo vuela un pajarito o algo, entonces se mueven y entonces tienes que moverte, porque si no te mueves les da vergüenza, entonces de ahí les aprendemos también o si no traen sus comidas, su pozol³, entonces nos dan también y ya es como tener... compartir y ya es un colectivo, es como una comunidad que nos comparten y todo, es lo que estamos haciendo.⁴

Este espacio de compartición inició al llegar a la escuela, que al igual que en otras escuelas, está es una escuela multigrado, donde asisten niños y niñas de entre los cinco y los 12 años, el grupo está conformado por 20. Primero se realizó la presentación con los niños y niñas, se mostró la comida que se traía, era una planta de la selva que se llama *chapay*, crece de una palma silvestre, cubierta de espinas, se pela y se puede cocinar de muchas maneras, asada, con tomate y cebolla o con huevo, así que con las tortillas que llevó María, se inició la clase compartiendo la comida. Una de las niñas más pequeñas se pasó la clase comiendo con muchas ganas. Además de compartir, se expuso las características de la planta, señalando en el mapa y compartiendo con el grupo lo que conocían de *tierra caliente*, que así le llaman. Algunos comentaban que sus papás van a sembrar en tierra caliente para complementar la producción de maíz.

Después del preámbulo de presentación y en el marco de la conmemoración de la “Muerte de Zapata”, se inició una conversación sobre Emiliano Zapata. Los más grandes lo reconocían muy bien y sabían que lo habían matado. En la planeación estaba contemplado compartirles un video sobre la muerte de Zapata, pero ante la participación activa de los niños y niñas, se fueron dando otras actividades que al final complementarían lo del video. Así que, sin planearlo, se dio un proceso de auto-

³ El *pozol* es una bebida tradicional a base maíz de gran importancia alimenticia y cultural para los pueblos en Chiapas y esta descripción es notoria porque, por lo general, los maestros de las escuelas oficiales en las comunidades la desprecian y prefieren consumir refrescos embotellados. Compartir lo que los niños cotidianamente consumen en casa, es revalorado en el aula zapatista.

⁴ Esta fue una entrevista de *Carlos* (no es su nombre real, a petición de él, se protege su identidad), concedida a Kathia Núñez en el marco del trabajo de campo para su investigación en curso, dentro del programa de Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, marco en el que también se inscribe la estancia académica en CIESAS-Sureste, bajo la tutoría de la Dra. María Elena Martínez.

organización de actividades, María y los niños y niñas comenzaron a buscar en los libros información sobre la muerte de Zapata y se crearon tres grupos por edades. Los más grandes llevaron los libros a las mesas para leerlos, los de edad intermedia dibujaban a Zapata, y los más pequeños jugaban o dibujaban garabatos en sus cuadernos.

Con esta actividad se registró que, en el grupo multigrado de la escuela autónoma de San Isidro, se formaban tres grupos de niños y niñas por edad: las más grandes que son niñas, de entre 11 y 12 años, que ya saben leer y escribir en español y *tsotsil*, otro grupo de niños y niñas de entre 8 y 10 años, que también ya saben leer y escribir y que en esta ocasión dibujaban y las más pequeñas de entre 4 y 5 años. Esta división de actividades por edad está muy bien adaptada al espacio del aula, pues está compuesta por 12 mesas que se ordenan de acuerdo a la actividad y se puede armar una mesa con dos para propiciar el trabajo colectivo. Lo cual es muy común entre el grupo, más que estar en una mesa y banco individual, están en grupo y pueden compartir lo que el otro hace, sin asumir que están copiando o perdiendo el tiempo, como se fiscaliza en muchas escuelas oficiales.

Después de esa multiplicada de actividades, el grupo se reunió en círculo para compartir lo que cada quien sabía sobre la muerte de Zapata, platicando en general sobre ese hecho histórico y los personajes que participaron; las niñas más grandes leyeron la información que obtuvieron de los libros; quienes dibujaron expusieron sus producciones y los más pequeños escuchaban. Una gran sorpresa fue un niño de 10 años, que comenzó a compartir en *tsotsil* la leyenda de la muerte de Zapata, quien, en realidad, contaba él “no había muerto, que sigue cabalgando por las noches en su caballo blanco, acompañando la lucha, porque Zapata vive, la lucha sigue”. Esta formación política que los niños y niñas tienen de manera formal en la escuela, también la complementan en todos los demás espacios de autonomía: en las fiestas rituales, en la siembra de maíz, en los colectivos, en las asambleas.

Al final de esta compartición de saberes sobre la muerte de Zapata, se proyectó el video de la muerte de Zapata y se generó una actividad más, la de relacionar personajes con los hechos, por ejemplo, quién mató a Zapata-Jesús Guajardo; quién ordenó matar a Zapata-Carranza etc. Después hubo un receso y al conversar con la promotora, con mucha seguridad comentaba las actividades que también había hecho con Liam, tales como, la composta, sobre el derecho al agua y que ella había salido con

los niños y niñas a buscar plantas y hacer medicina para el dolor de panza con una planta que le llama “nido de grillo”.

A pesar de la angustia que expresó María en la asamblea de nombramiento como promotora, ella se sentía cada vez más segura y que la propia comunidad, su formación previa en la escuela autónoma, así como su participación activa en el colectivo de mujeres tejedoras, constituían una base sólida para desarrollar su nueva responsabilidad comunitaria, ahora como promotora, sólo requería de mayor acompañamiento en la articulación más explícita del modelo inductivo intercultural, cosa que ha logrado en su participación en diversos espacios formativos.

En la siguiente sección describimos unos ejemplos de actividades realizadas en la primaria como ejemplo de las actividades cotidianas que María ha venido desarrollando.

LA VIDA DIARIA EN LA PRIMARIA AUTÓNOMA EMILIANO ZAPATA

De las cosas que más se evidencia en las escuelas autónomas, es la manera en como los niños y niñas se apropian del espacio áulico y también de los espacios abiertos de bosque que rodean la escuela; por ejemplo, el uso de la composta para depositar los desechos orgánicos, mostrando su relación con el territorio con el que conviven.

Al igual que el primer día, se inició con el ritual de compartición de alimentos, lo que permitió ver cómo, en particular una de las niñas más pequeñas, comía muy bien, una condición básica en las escuelas autónoma: la alimentación para una educación digna. Cada uno traía algo de su casa a compartir: café, hierba cocida, fruta de temporada, frijol, tortillas.

Los niños y niñas se sientan en las mesas por grupo de edad, sólo una mesa comparten niños y niñas. Se da el pase de lista. El aula está organizada de tal forma que no hay frente ni atrás, todo está dispuesto a estar de manera circular, el escritorio de María ocupa uno de los lados, no es el lugar que ocupa en clase, sólo para organizar sus materiales y cuando se dirige al grupo para dar instrucciones, lo hace desde el centro de salón, integrada con los niños y niñas y mientras ellos trabajan, ocupa una esquina del aula.

Figura 4 Aula de la primaria.



Fuente: Nuñez, 2016.

La promotora pone actividades a cada grupo de niños y niñas organizados por edad: a los más pequeños (4-6 años) les pone trabajo en su cuaderno para realizar actividades de caligrafía: círculos seguidos; los más grandes (7-9 años) dibujan en su cuaderno y las niñas más grandes (10-12 años) toman libros de los estantes.

Una de las niñas más pequeñas (Ver Figura 5 y 6) juega con un juguete que ella misma hizo, es un hilo con una cuenta de plástico que hace girar con las dos manos y cuando se pone a trabajar lo que la promotora le pone en su cuaderno, enrolla el juguete en su lápiz para adornarlo, una invención entretenida y práctica. La relación que María, como promotora, genera con los niños y niñas, se da en un ambiente de confianza que permite la expresión de mayor actividad en ellos y ellas, se mueven libremente por el aula, van de una mesa a la otra parar mirar lo que hacen los demás o simplemente platicar, pero no causa caos en la clase, algo muy parecido se expresa en el aula de una escuela zapatista en una comunidad del municipio de Salto de Agua, Chiapas (NÚÑEZ, 2011).

Figuras 5 y 6 - “La más pequeña”.



Fuente: Nuñez, 2016.

La promotora deja trabajo a los más pequeños que aún no saben leer ni escribir. De hecho, está es la mayor preocupación de ella, contar con estrategias de aprendizaje con los más pequeños. Mientras los más pequeños ya se encuentran trabajando, la promotora pide la atención de los más grandes para trabajar con el resto. En esta ocasión, el salón está organizado en seis mesas, cada una armada por dos mesas rectangulares, una es ocupada por tres niñas (las más grandes de 11 y 12 años), otra por dos niñas y dos niños (entre 8 y 10 años) dos mesas la ocupan una niña (10 años) y un niño (7 años) cada una; otra más por dos niñas y uno niño (de entre 6 años) las otras dos la ocupan los más pequeños (dos niñas de 5 y 4 años y el niño de 5) la niña de 4 años hace lo quiere, juega, mira a los demás (ver Figura 7).

Figura 7- “El trabajo en el aula”.



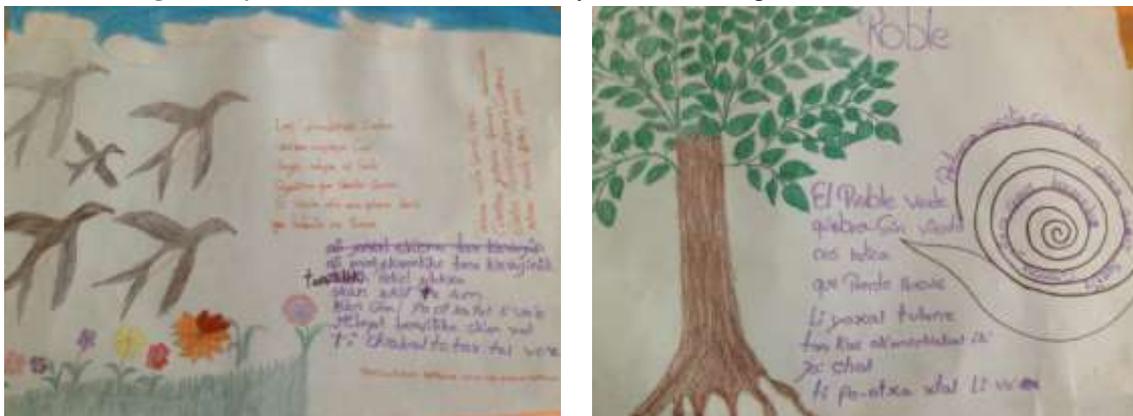
Fuente: Nuñez, 2016.

Después de la actividad de dibujo y de lectura con los más grande, pasan al centro para hacer la lectura de “La leyenda de los 7 hombres” en *tsotsil* y español, ellos eligen en que idioma leer para todo el grupo, principalmente los más grandes, los más pequeños siguen escribiendo letras y garabatos (ejercicios de caligrafía) en sus cuadernos. Después de la lectura, regresa con los más pequeños que terminan y les pone más ejercicios de escritura y los más grandes, transcriben la leyenda en español y *tsotsil* para leer en sus casas, pues no es muy larga. Mientras trabajan los niños y niñas, María comenta que la leyenda en la que trabajan es local, escrita por los más viejitos de la comunidad y narra las aventuras de comerciantes de Zinacantán que viajan a Guatemala y son encerrados por los guatemaltecos y los siete hombres-animal-fuerzas naturales los rescatan.

También, María muestra los dibujos que hicieron los niños en equipo, relacionados con los animales y árboles, vinculados con la lluvia: las golondrinas, que cuando vuelan muy bajo en temporada de lluvias pronostican que lloverá; el pájaro carpintero al picotear el árbol de roble, o la rana que sube a cantar al roble, también pronostican la lluvia. Además de dibujar cuenta “el secreto” en español y *tsotsil*. Los dibujos están muy bien elaborados, tienen esta gran habilidad de usar los colores en el dibujo por la actividad cotidiana de los tejidos y bordados de las mujeres, además de valorar con esta actividad el conocimiento de la comunidad y está relación tan espacial e íntima con la naturaleza (Ver Figuras 8 y 9). Después estuvo el receso, los niños salen al

patio y María se queda con las niñas más grandes a practicar sus bordados y después salen con los demás a jugar basquetbol.

Figuras 8 y 9 - “Las actividades saberes y relaciones indígenas con la naturaleza”.



Fuente: Nuñez, 2016.

Al momento del cierre de año por temporada de cosecha en la comunidad⁵, María ya tenía una mayor apropiación de su papel como promotora de educación, el aula multigrado seguía organizándose según edades como ya fue descrito, María circula dentro del aula dando actividades distintas a cada grupo. Llamando la atención a la comunicación tan distinta, a la de una escuela oficial, en el sentido de cómo las y los niños se entendían con ella sin hablar mucho, la llamaban y esperaban a que terminara lo que hacía con otros niños, mientras tomaban algún libro y volvían a su mesa. Muestran, por lo tanto, un espacio de libertad y confianza.

Al momento del receso, una niña tomó un juguete del salón para un juego colectivo, fue interesante el que para subirse al juguete cada niño y niña esperaban su turno y el cuidado que tenían los mayores cuando subían los más pequeños. Todo esto sucedía mientras conversábamos con María, ella nunca intervino, los mismos niños y niñas ponían sus formas respeto y diversión. Habiendo un entendimiento en el grupo sin una necesidad direccional como sucede desde la educación tradicional.

También la escuela es un espacio de aprendizaje familiar, pues en el aula María compartía que tres estudiantes eran sus hermanos y dos niñas eran sus sobrinas, hijas de una prima que se casó y se fue a vivir a otra comunidad cercana y que sus hijas, “las oficiales” (es decir, que estaban en una escuela oficial), decidieron ir a la escuela autónoma. Siendo también la escuela un espacio de confianza y cuidado familiar.

⁵ Esta fue parte de las actividades desarrolladas por Ana Luisa Borrayo Mena, becaria del Subprograma de Becas de Capacitación en Técnicas de Metodologías de Investigación de Ciesas, en 2016.

Otra actividad muy cotidiana en la comunidad es el cuidado de las siembras, en la escuela primaria tienen siembras de hortalizas María explicaba al grupo que las hojas de las habas estaban amarillas, por lo que había que ponerle abono, entre el grupo lo prepararon allí mismo y cada uno y una iban aplicando un poco a las plantas. Actividad que fue de mucho agrado pues se les veía muy animados y animadas.

El último día de clases, en noviembre, fue un día para compartir, el grupo estuvo decorando el aula con dibujos de flores (nochebuenas) y llevaron comida, mientras María fue a recolectar con algunos niños y niñas chicoria y hojas de diente de león para hacer una ensalada. El salón fue acomodado con las mesas, formando una gran mesa donde nos sentamos todas y todos para comer sacando los frijoles y las tortillas. Un acto de compartir y hacer comunidad en la escuela autónoma se pudo ver en hechos cotidianos de solidaridad y cuidado dentro del grupo, por ejemplo, un niño no quería entrar porque no llevaba frijoles, entonces todo el grupo salió a buscarlo y al entrar le compartieron de la comida.

De esta manera y considerando las prácticas culturales desde un posicionamiento sintáctico de la cultura,

El sumergirnos en lo cotidiano nos encontramos con la evidencia más sólida de los procesos estructurales, así como los puntos de coerción que cierran salidas y los momentos de consenso que abren alternativas. La vida cotidiana es un espacio con rendijas, grietas, fisuras, junturas, y hasta fallas profundas. Es hacia estos intersticios donde has que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran la realidad social (ROCKWELL, 2006, p. 1).

Además de considerar que estas prácticas culturales proporcionan una evidencia sólida, cimentadas en la fuerza que promueve la relación, ancladas además en la “necesidad y la experiencia” (ZEMELMAN, 1997) dentro de un contexto político y cultural en resistencia, ofrecen espacios de subjetivación que valoran y reivindican las identidades étnicas, como fuentes de movilización política. De esta manera,

[...] la experiencia apunta hacia las subjetividades y apropiaciones duraderas, tanto cognitivas como vivenciales que subyacen a todo proceso cultural [...] nos lleva a considerar lo que los propios sujetos sociales aportan a la educación, antes de prescribir recetas educativas para ellos (ROCKWELL, 2012, p. 711).

La escuela autónoma de San Isidro La Libertad, Zinacantán, es una experiencia educativa que involucra a niños, niñas, promotores de educación, familias de la comunidad, que construyen colectivamente su educación autónoma, transformando las

formas del que hacer educativo tradicional, integrando los saberes desde lo comunitario y lo cognitivo, siendo esta una experiencia educativa que vale la pena sea compartida para otras iniciativas que se impulsan en el mundo.

CONCLUSIÓN

Con este registro se expone con ejemplos concretos en el aula, la importancia de los procesos de organización y resistencia de los pueblos y comunidades indígenas en la defensa de sus territorios, saberes y prácticas desde una relación en igualdad de valoración entre los saberes indígenas y los occidentales, no siempre libre de conflicto, pues emana de proyectos culturales y políticos diferentes, pero con puntos nodales de encuentro.

Son estos contextos políticos diferentes que generan procesos de subjetivación, en los que la escuela autónoma es un espacio seguro, de confianza, de cuidado y respeto entre todos y todas. Estableciendo relaciones muy distintas a las que se viven en las escuelas oficiales. Es en esta estructura de relaciones en las que se forma la niñez y juventud indígenas en la lucha por su autonomía y el conocimiento y apropiación de su territorio a través de procesos educativos.

Finalmente, con este artículo traemos la relevancia que la actual promotora de educación de la escuela primaria, haya sido formada desde la primaria y secundaria autónoma bajo el Método Inductivo Intercultural, método que permitió salvaguardar los intereses de aprendizaje local y saberes indígenas; también posibilitó la participación de apoyo externo creación de la escuela y desarrollo de los planes de trabajo. También es valiosa la posibilidad que los y las jóvenes de la comunidad sean los futuros promotores y promotoras de la educación autónoma. Siendo este un esfuerzo de compromiso de lucha por la autonomía. De-construyendo una nueva visión de aprendizaje cultural, político, social y económico, como perspectivas centrales comunitarias.

Figura 10 - Investigadoras.



Fuente: María Elena Martínez

REFERENCIAS

BARONNET, Bruno. **Autonomía y educación indígena, las escuelas zapatistas de La Selva Lacandona de Chiapas, México.** Quito-Ecuador: Abya-Yala.p.269. 2009.

BERTELY, María Busquets. **Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento teórico a la cultura escolar, maestros y enseñanza.** México: Paidós, 2000. p. 136.

GASCHÉ, Jorge. Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En BERTELY, María; GASCHÉ, Jorge; PODESTÁ, Rossana. **Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües.** Quito, Ecuador: Abya Yala/CIESAS/IIAP, 2008, p. 279-366.

GUTIÉRREZ Raúl Narváez. Dos proyectos de sociedad en Los Altos de Chiapas. Escuelas secundarias oficial y autónoma entre los tsotsiles de San Andrés, En BARONNET, Bruno et al. (coord.). Luchas ‘muy otras’. **Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas.** México: UAM-X/CIESAS/UNACH, 2011. p. 267-294.

LÓPEZ, Ana I. López. **Escuelas primarias multigrado en zonas rurales de Chiapas: dos casos de estudio, primaria oficial y primaria autónoma.** Tesis de licenciatura, Facultad de Ciencias Sociales, UNACH, San Cristóbal de las Casas Chiapas, 2016.

MARTÍNEZ, María Elena Torres; MUÑOZ, Ruben M.; GUTIÉRREZ Raul Narváez; RAMOS. Sandra Zamora. Procesos de acompañamiento por medio de la investigación-acción-participativa en una escuela autónoma de Zinacantán, Chiapas. **Desacatos Revista de Antropología Social.** Distrito Federal, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, n. 48, p.14-31, may.-ago. 2015.

NÚÑEZ, Kathia Patiño. De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región ch'ol. En BARONNET, Bruno et al. (coord.). Luchas 'muy otras'. **Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas**. México: UAM-X/CIESAS/UNACH). p. 2067-294. 2011. ISBN 978-607-477-506-8

_____. **Conocimiento, conciencia y práctica:** aprendizaje en la educación autónoma zapatista, en Argumentos. México: UAM-X, Año 26. No. 73, pp. 81-92, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en LANDER, E. (Comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. **Perspectivas Latinoamérica**, Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2000. p. 201-246.

ROKWCWELL, Elsie “Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar”, en **Educação & Sociedade**. v. 33, n. 120, p. 697-713. 2012.

_____. “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?”, Conferencia presentada en el **XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación**. Buenos Aires. 2006. Disponible en: <<https://cursoensenada2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-los-nic3b1os-en-los-intersticios-de-la-cotidianeidad-escolar-c3baltima.pdf>>. Acceso en: 20 de febrero 2017.

ZEMELMAN, Hugo. “Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica”, en LEÓN, Emma; ZEMELMAN, Hugo, **Subjetividad: umbrales del pensamiento social**, México: Barcelona: Anthropos/UNAM. 1997.