

Procesos de acompañamiento por medio de la investigación-acción participativa en una escuela autónoma de Zinacantán, Chiapas

MARÍA ELENA MARTÍNEZ TORRES, RUBÉN MUÑOZ MARTÍNEZ,
RAÚL GUTIÉRREZ NARVÁEZ Y SANDRA RAMOS ZAMORA

En este artículo describimos el trabajo realizado por un equipo de investigadores y estudiantes, entre ellos los autores, en el acompañamiento de la creación y consolidación de una escuela primaria autónoma en el municipio de Zinacantán, Chiapas, con base en la metodología de la investigación-acción participativa y la obtención de datos empíricos y su análisis articulado, mediante el método autoetnográfico, con la consideración de las trayectorias de vida y subjetividades de los autores.

PALABRAS CLAVE: autonomía, educación, San Isidro de la Libertad, Zinacantán, Chiapas

Accompanying Processes through Participatory Action Research in an Autonomous School in Zinacantan, Chiapas

In this article we describe the work carried out by a team of researchers and students, including the authors, to accompany the creation and consolidation of an autonomous primary school in the municipality of Zinacantán, Chiapas. We used participatory action research methodology, autoethnography and articulated analysis, and took into account the life trajectories of the participants and the subjectivities of the authors.

KEYWORDS: autonomy, education, San Isidro de la Libertad, Zinacantán, Chiapas

MARÍA ELENA MARTÍNEZ TORRES
Centro de Investigaciones y Estudios
Superiores en Antropología Social-Sureste,
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México
martineztorres@ciesas.edu.mx

RUBÉN MUÑOZ MARTÍNEZ
Facultad Latinoamericana de Ciencias
Sociales-Ecuador, Quito, Ecuador
rubmuma@hotmail.com

RAÚL GUTIÉRREZ NARVÁEZ
Centro de Investigaciones y Estudios
Superiores en Antropología Social-Sureste,
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México
raulgu@ciesas.edu.mx

SANDRA RAMOS ZAMORA
Centro de Investigaciones y Estudios
Superiores en Antropología Social-Sureste,
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México
sandrara3@yahoo.com.mx

Introducción

En la actualidad, hay una diversa y compleja gama de luchas territoriales que están ocurriendo en las áreas rurales de América Latina, en las que movimientos y organizaciones de familias campesinas indígenas afirman su autonomía. En este contexto conflictivo, el ámbito educativo es una de las áreas en las cuales los movimientos están poniendo énfasis para crear sus propios sistemas educativos. Sus reivindicaciones y praxis buscan la transformación de las estructuras sociales, políticas y económicas nacionales, y con ella, de las escolares (Jiménez, 2009: 71). Tras una fuerte crítica a las características etnocidas de los proyectos educativos nacionales, los pueblos indígenas han demandado una educación pertinente social y culturalmente desde la segunda mitad del siglo xx y han decidido poner en sus manos la tarea de transformar las escuelas con acciones que van desde tomar las decisiones sobre su funcionamiento, denunciar y destituir a los profesores que no respetan y no atienden los acuerdos comunitarios, y nombrar a sus propios educadores, hasta construir proyectos educativos alternativos con base en su tradición cultural y en planteamientos sociopolíticos que apelan al apoyo de agentes externos sensibles a ellos.

En Chiapas, cuna del indigenismo mexicano (Nolasco, 1997), la dinámica educativa indígena se caracterizaba por la inercia del modelo bilingüe-bicultural, que arrastraba hasta la actualidad las ideas asimilacionistas de principios de siglo xx, “aunque con un sinnúmero de etiquetas: asimilación, incorporación, integración, aculturación, bilingüe o bilingüe-bicultural, y los cambios de forma que las han justificado, la educación indígena en México no había experimentado realmente, al menos al nivel de la práctica, cambios de fondo” (Gutiérrez, 2005). Aunque la demanda de los pueblos indígenas por una educación pertinente surge desde el Congreso Indígena realizado en 1974 en San Cristóbal de Las Casas, entre las pocas propuestas alternativas implementadas antes de 1994 estuvo el Programa de Educación Integral de las Cañadas de la Selva Lacandona (Peicasel), de la Asociación Rural de Interés Colectivo (ARIC). A partir de 1994, el movimiento zapatista ha desarrollado proyectos educativos autónomos (Baronnet, 2009; Baronnet, Mora y Stahler-Sholk, 2011; Gutiérrez, 2005; Núñez, 2011) que han inspirado a diferentes sectores de la población indígena mexicana, algunos de los cuales han

creado sus propios proyectos educativos interculturales, bilingües, independientes y críticos hacia las políticas educativas del Estado mexicano. En Chiapas, la Unión de Maestros por la Nueva Educación para México (UNEM), el colectivo Las Abejas y el programa Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (Ecidea), entre otros, así como procesos organizativos comunitarios que se han desprendido de las filas zapatistas, han gestado proyectos educativos interculturales alternativos apoyados por la solidaridad civil nacional e internacional y asesorados por investigadores y académicos. Es el caso de San Isidro de la Libertad, en el municipio de Zinacantán, que al desprenderse del zapatismo mantuvo su autonomía frente al Estado, y como uno de los pilares centrales de su proceso autonómico, está en formación de su sistema de educación de tipo intercultural.

Este artículo habla del trabajo realizado por la comunidad, sus promotores de educación y un equipo de investigadores y estudiantes, entre ellos los autores, en el acompañamiento en la creación y consolidación de la Escuela Autónoma Emiliano Zapata de San Isidro de la Libertad, con base en la metodología de la investigación-acción participativa (IAP). En primer lugar, presentaremos las circunstancias de nuestra integración a esta comunidad educativa y los ejes teórico-metodológicos utilizados, seguiremos con la historia colectiva de la comunidad y por último explicaremos la metodología implementada y los aprendizajes adquiridos.

El encuentro intercultural de partida: la escuela sabatina y el comienzo de la escuela autónoma

Hacia finales de 2008, Su Jim Lim, profesora coreana de la Universidad de Colima, solicitó apoyo a María Elena Martínez Torres para recibir a Youngmin Lee con un grupo de nueve estudiantes del Departamento de Geografía de la Universidad para

Mujeres Ewha de Seúl, quienes realizarían una visita a Los Altos de Chiapas dentro de su viaje de estudios por México. El colectivo de mujeres de la comunidad autónoma de San Isidro de la Libertad invitó a María Elena Martínez, quien había conocido a las integrantes recientemente en el taller que impartió en el marco de las actividades organizadas por el Movimiento Independiente de Mujeres en San Cristóbal de Las Casas para el día Internacional por el Fin de la Violencia hacia las Mujeres. Ella solicitó permiso para llevar consigo al grupo coreano y la visita se llevó a cabo el 10 de enero de 2009.

Miembros de las, en ese entonces, 42 familias de la comunidad autónoma tsotsil y sus autoridades, y dos matrimonios elegidos en asamblea con cargo de dos años recibieron festivamente en su Centro Comunitario al primer grupo asiático que les visitaba. En voz de una de las autoridades y por medio de las traducciones entre tsotsil, español, inglés y coreano, explicaron al grupo la historia de la comunidad y respondieron a las preguntas de las estudiantes y su profesor. Hacia el final de la visita las autoridades solicitaron apoyo al grupo de universitarias para su escuela autónoma, quienes después de una discusión interna plantearon la dificultad de hacer algo concreto con un océano de por medio. Entre todas y su profesor realizaron una donación de 2000 pesos. Desde entonces Lim, el profesor Lee y sus estudiantes envían cada año a la escuela autónoma de San Isidro el fondo que recaudan entre su comunidad universitaria.¹

1 Individuos, colectivos y organizaciones no gubernamentales (ong) nacionales e internacionales apoyan los trabajos que realiza la comunidad autónoma de San Isidro de la Libertad. Por ejemplo, el grupo de solidaridad Joe's Garage, de Holanda, después de visitar la comunidad en 2012, realizó eventos de solidaridad y recolectó 200 euros que envió a la escuela. Una ong proporcionó recursos para la construcción de tanques de agua para cada familia entre 2010 y 2011, y una donación individual les permitió comprar un terreno para trabajarlo en colectivo en 2014.



DELMY TANIA CRUZ ► Demarcación del territorio autónomo en la parcela escolar "El pueblo manda": "Esta aria de tanque de agua potable se queda prohibida pasar a cualquier sujeto de sin autorización de las autoridades del pueblo. Porque ya esta parte de la autonomía" [*sic*].

María Elena Martínez se ofreció a apoyar y ahí mismo, sobre un calendario, acordaron que colaborarían dos sábados al mes. Así comenzó la escuela sabatina, en enero de 2009, que permanecería en funciones durante tres años. Martínez invitó a otros voluntarios y logró formar equipos que participarían desde algunas sesiones hasta algunos años. Entre los voluntarios estaban Guadalupe Villafuerte y Delmy Tania Cruz Hernández. En marzo de 2010, Rubén Muñoz, que había llegado a pasar su estancia posdoctoral al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), unidad Sureste, se unió a la escuela sabatina. Trabajando sobre las mesas de la cocina y en el pasto central del

Centro Comunitario Autónomo, cada año el equipo en turno elaboró un plan de trabajo. El grupo se dividió por edades o habilidades, según la situación pedagógica, y se examinaron trabajando contenidos didácticos con arte y juegos.² Esto permitió a los visitantes solventar la barrera idiomática, puesto que no hablan tsotsil, y enfocarse en desarrollar habilidades motrices, de lenguaje y matemáticas. Para los niños y niñas que asistían a una actividad escolar por

2 Las autoridades tuvieron que defender esta opción metodológica en algunas ocasiones, porque algunos padres decían que sus hijos "sólo iban a jugar".

primera vez, la escuela sabatina fue su inmersión en el español, y los que iban a la primaria pedían practicar matemáticas o lectura.

Hacia mediados de 2011, inspirada en los procesos de construcción de la educación autónoma zapatista, la comunidad de San Isidro de la Libertad empezó el camino para conformar su escuela. Nombraron a Xun y Xunka, una joven pareja recién establecida y con estudios de secundaria, como sus promotores de educación. Las autoridades solicitaron a María Elena Martínez y Rubén Muñoz que les acompañaran en el proceso. Después de una reflexión, ellos explicaron en asamblea a la comunidad su trabajo como investigadores y solicitaron permiso para escribir sobre la comunidad y desarrollar un proyecto de investigación que les permitiera dedicar tiempo y recursos a la comunidad, así como sistematizar la experiencia de la escuela. La respuesta fue positiva. Las personas de la comunidad expresaron que habían querido escribir su historia, que tenían ahí su archivo, pero no lo habían hecho, así que recibían con agrado la ayuda para hacerlo. Con esta autorización, invitaron a colaborar en el proyecto a Raúl Gutiérrez, quien aportó su larga experiencia de trabajo con la UNEM en el acompañamiento de proyectos educativos alternativos. Así nació el proyecto “Autonomía, educación e interculturalidad: la creación de la educación autónoma en una comunidad de Zinacantán, Chiapas”, adscrito al CIESAS-Sureste. El marco institucional permitió, en 2012, recibir prestadores de servicio social de la licenciatura en pedagogía, y en 2013, Sandra Ramos obtuvo una beca del programa de becas externas del CIESAS para hacer su tesis de licenciatura en antropología en la escuela autónoma. De esta manera, los cuatro autores del presente artículo nos integramos tanto al proceso educativo como al proyecto de investigación en calidad de investigadores acompañantes. Con este proceso se conformó la comunidad educativa intercultural de San Isidro de la Libertad en la que participan padres y madres de

familia, autoridades autónomas, estudiantes, promotores de educación, investigadores acompañantes, estudiantes de pedagogía y antropología, y voluntarios locales, nacionales e internacionales.

Ejes teórico-metodológicos

Dada nuestra participación en el proceso, decidimos utilizar una metodología de investigación-acción participativa (Fals, 1999; Ander-Egg, 2003), definida como un proceso colectivo de construcción del conocimiento para la lectura y la transformación social de la realidad, cuyas prácticas incluyen colocar las técnicas de investigación en las manos de los actores sociales, la autoinvestigación, la técnica dialógica y la recuperación de la historia construida colectivamente y su devolución sistematizada (Moreno y Espadas, 2009). Los principales ejes teórico-metodológicos que han guiado el acompañamiento en la creación y consolidación de la escuela se dividen en dos áreas que diferenciamos para efectos analíticos, pero vinculadas en términos prácticos. Por una parte, el eje relativo a la reflexión y el análisis de la percepción que los actores involucrados en la investigación y externos a la comunidad tenemos sobre los procesos que implican y desencadenan nuestra llegada y nuestras prácticas relativas al acompañamiento en la creación de la escuela autónoma. Esto es, desde una perspectiva de vigilancia epistemológica y como sujetos de estudio, aquellos procesos y eventos que acaecen en nuestra relación cotidiana con sus habitantes y en lo relativo a la negociación del devenir de la escuela y sus características organizativas, por ejemplo, negociación de actividades de acompañamiento externo a los docentes y propuestas de configuración curriculares y de los espacios en el aula. Para ello, la interculturalidad y la educación autónoma, en el marco del derecho a la autonomía política y cultural de los pueblos, son conceptos que orientan nuestras prácticas; son, a su vez, eventos relacionales desencadenados por nuestra

presencia, por nuestras acciones y los supuestos implícitos que remiten a nuestras trayectorias socioculturales, a experiencias previas y a las significaciones que les conferimos. Es decir, utilizamos una aproximación investigativa autoetnográfica que entendemos como el proceso de observación y análisis de la trayectoria biográfica del investigador (Bourdieu, 2006: 153), sus concepciones ideológicas y culturales y las perturbaciones o contratransferencias (Devereux, 1977) que vive en la relación con los procesos investigados.

Por otra parte, y derivado de lo anterior, el segundo eje concierne al área metodológica curricular. El equipo de investigación propuso trabajar conforme al método inductivo intercultural (MII) y la comunidad aceptó. El MII desarrolla el trabajo pedagógico en torno a las actividades sociales cotidianas de la comunidad: a partir de la participación de los estudiantes en la realización de las actividades sociales se explicitan y sistematizan los conocimientos indígenas —habilidades, valores, etc.— implícitos en ellas para después articularlos y contrastarlos con los conocimientos científicos escolares. Se concibe a la cultura como un factor que participa y se actualiza en las actividades sociales. El MII utiliza estas actividades como eje del trabajo pedagógico escolar e integra a partir de ellas conocimientos tanto locales como externos, de todas las áreas del conocimiento, así como habilidades, valores, sentimientos, emociones e incluso espiritualidad (Gasché, 2002; UNEM, 2004; 2009; Bertely y Educadores de la UNEM, 2007; Sartorello, 2009).

La técnica de investigación principal, con un carácter dialógico, ha consistido en la observación participante, o la participación observadora (Jacorzynski, 2004), por medio del trabajo pedagógico y la discusión en reuniones y en diversos encuentros formales e informales en el seno de la comunidad sobre los aspectos referentes al nacimiento y la constitución de la escuela autónoma. Integrantes del equipo de investigación han llevado a cabo

la observación al visitar o residir en la comunidad, de manera rotativa durante periodos determinados del ciclo escolar, y al acudir a actividades concretas —como las festividades, reuniones, asambleas, etc.—, así como al acompañar a las familias a la zona de Acala, municipio de Villa Corzo, donde prestan o rentan tierra para sembrar y cosechar el maíz que los sostiene la mayor parte del año.

El acompañamiento a los promotores de educación se realizó por medio de reuniones para el diseño curricular, de seguimiento y evaluación de las clases y sus actividades, así como en el aula. A Xunka se le acompañó en el aprendizaje del método “nombrando al mundo” (Majchrzak, 2004) para aplicarlo con los estudiantes más pequeños en los inicios de lectoescritura. Tuvo mucho éxito y esto le dio confianza, según menciona y pudimos observar, en su labor como educadora. Xun tuvo un acompañamiento cercano en la planeación, apoyado por Juan Guzmán, un estudiante de pedagogía y miembro de la UNEM que realizaba su servicio social.

Asimismo, se brindó apoyo para que se formaran en la teoría y la práctica del MII en los diplomados “Explicitación y sistematización del conocimiento indígena” y “Elaboración de materiales didácticos interculturales y bilingües” ofrecidos conjuntamente por el CIESAS, la UNEM, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en sesiones sabatinas entre abril de 2012 y abril de 2013. En estos diplomados se formaron junto a profesores de educación básica indígena y tuvieron el apoyo estrecho de Sandra Ramos, quien colaboró en la sistematización de las tareas y los proyectos que les asignaban. Los diplomados se caracterizaron por la colaboración estrecha con toda la comunidad de San Isidro de la Libertad, que participó tanto en la inauguración como en la clausura y en algunas actividades prácticas que se realizaron en y con la comunidad.

Para Xun y Xunka el proceso de formación no fue fácil. Decían que les dolía la cabeza y que ya no querían ser maestros, pero las autoridades y la



SANDRA RAMOS ► Techo de la escuela autónoma.

comunidad los animaron a continuar con el cargo. No sólo lograron sobrevivir el primer año intenso de formación, sino que Xunka, según observamos, se transformó en una maestra confiada con sus estudiantes y Xun integró toda su creatividad a su tarea como maestro. Él se distinguió en los diplomados por sus valiosos aportes a las discusiones, principalmente en el terreno de los conocimientos indígenas y la vinculación con la comunidad, por lo que fue invitado a participar como formador en algunas sesiones de los diplomados junto a los educadores de la UNEM que se impartieron en Teziutlán, Puebla, entre agosto de 2013 y junio de 2014. Su participación fue muy enriquecedora y valorada por los docentes nahuas que asistieron a los diplomados.

Formamos cuatro grupos de discusión e hicimos cinco reuniones y entrevistas con las autoridades

y los promotores de educación, con el objetivo de reflexionar sobre la incidencia de las trayectorias socio-culturales y los posicionamientos ideológicos de los investigadores en dichas prácticas. Esto es, por medio de un ejercicio de reflexividad y vigilancia epistemológica en la praxis investigativo-transformadora, explicitar los supuestos implícitos de los investigadores como datos empíricos sujetos a discusión y análisis, respecto a cuestiones como la interculturalidad y la educación autónoma, y su incidencia en el proceso investigativo.³ Si bien aquí, por cuestiones de formato, no podemos dar testimonio de todos los datos empíricos obtenidos en el proceso de

3 Para saber más sobre la llamada intermediación civil, en este caso antropológica, en la educación indígena, véase Bertely y González (2003).

acompañamiento, mencionaremos a continuación algunas reflexiones de dos colaboradores a modo de ejemplo sintético.

Mi acercamiento a la comunidad autónoma de San Isidro de la Libertad ha sido un impacto fuerte en mi vida personal. Aprendí que no puedo llegar a querer hacer lo que yo pienso que hace falta —viendo desde mi visión como mestiza—; sino que antes de esa espontaneidad, debemos preguntar si se ve necesario hacerlo, cuándo y cómo. Sin embargo, las autoridades son tan cuidadosas de no herir los sentimientos de mi persona, que expresan amablemente: “no está mal, sólo hay que corregir y vamos a hacerlo juntos, con toda la comunidad”. Y así es como se sigue caminando, con cuidado, con delicadeza (Sandra).

Llegábamos a las asambleas y tratábamos de observar cómo funcionaban para poder entender su lógica e integrarnos a ellas. Sin embargo, en las primeras reuniones, a la hora de presentar, a demanda de los miembros de la comunidad, una discusión sobre ciertos aspectos de la escuela, partíamos de una posición relacionada con nuestra idea de la “participación e inclusividad”, lo cual no era siempre bien aceptado. Si proponíamos que se hiciese una ronda de comentarios o preguntas sobre un tema, como un contenido curricular, sonreían y planteaban con afabilidad la dinámica que ellos acostumbraban a tener con la participación prioritaria de ciertos miembros, como las autoridades en primer lugar. Siempre sentí que fuimos escuchados con respeto y reconocidos como interlocutores, pero pronto entendí que nuestra idea de la inclusividad era, en este sentido, distinta a la que allí operaba localmente, las cosas se debían hacer a su modo, con otro tipo de normas y códigos de inclusividad y participación (Rubén).

En lo que respecta a la devolución de los resultados de la investigación, ésta se efectúa con cada producto sujeto a publicación —tesis y artículos— y en cada

reunión en la que compartimos nuestras reflexiones y análisis. Para la reconstrucción de su historia colectiva realizamos cuatro entrevistas a adultos y ancianos de la comunidad, y tres entrevistas colectivas con actores significativos por su experiencia, entre octubre y noviembre de 2013. Presentamos una síntesis del resultado en el siguiente apartado.

San Isidro de la Libertad: en búsqueda de su propia escuela y autonomía

El proceso de apropiación de la educación escolarizada protagonizado por la comunidad de San Isidro de la Libertad tiene sus peculiaridades, pero se inscribe en una larga trayectoria de apropiación cultural de los procesos educativos por parte de los pueblos indígenas en América Latina, desde la segunda mitad del siglo xx. La comunidad que ahora es San Isidro de la Libertad tiene sus orígenes en la búsqueda de una educación propia, como nos transmitieron durante las entrevistas colectivas.

“De nuestros abuelos que ya se adelantaron en el camino, sabemos que éramos parte del paraje Elambo”, recordaron de manera colectiva los orígenes de la comunidad. Nos explicaron que en 1968 un grupo de 15 familias salió en busca de un lugar para formar su propia escuela. Manuel Pérez López prestó su casa con pared de barro y techo de paja y “ahí fue el primer lugar donde se formó la educación aquí”, nos comentó el traductor después de la discusión colectiva. “Algunos, como nuestros tíos, estudiaron en paraje Elambo, nosotros ya estudiamos aquí en nuestra nueva escuela”, se refirieron a los que ahora son adultos en San Isidro de la Libertad. Entre 1973 y 1974 lograron que la Secretaría de Educación Pública (SEP) reconociera la nueva comunidad y construyera la escuela con techo de lámina, tuvieron un maestro y recibieron libros de texto. Ya con su propia escuela lograron ser reconocidos por el municipio como comunidad y se fundó Chajtoj.

En 1994 llegó a Chajtoj la información de la lucha del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y todos se unieron durante ese año. Sin embargo, hacia finales de 1994 se separaron en dos grupos. “Llegó una inconformidad, cuando a nuestro catequista ya no querían que participara en la asamblea dominical de Chajtoj, ni tampoco a nuestros niños ya no les permiten que entren a la escuela porque eran zapatistas”. La tensión fue mucha y hubo hasta golpes, “por eso nos separamos como San Isidro”.

En un terreno donde realizaban trabajos colectivos de la comunidad construyeron el Centro Comunitario y edificaron una casita para enseñar el trabajo de carpintería. También construyeron una Casa de Salud según la motivación que el movimiento zapatista les dio para construir su propio sistema de salud. “De ahí tomamos la idea. Por eso existía la Casa de Salud. La falta de respeto de los hospitales y servicios de salud. No nos respetaban aunque llegamos con el dolor y la molestia. La idea es la propia salud y la propia escuela”.

En 1997, la SEP autorizó la construcción de otra escuela para la nueva comunidad y también construyeron una iglesia nueva. El terreno para ambas edificaciones fue donado por una de las familias. Acordaron el nombre de San Isidro y compraron una imagen del santo que se convirtió en el patrono de la comunidad. Para 1998, la comunidad recibió la información del EZLN para que se formaran los municipios autónomos y procedieron a nombrar a las personas para el consejo autónomo. Sin embargo, la persona elegida como presidente autónomo ingresó a la Unidad Nacional Lombardista (Unal) y esto generó una nueva división al confrontarse con el EZLN. Se formaron dos grupos, unos siguieron con el zapatismo y otros con la Unal.

En 2004, los que llevaban la lucha zapatista querían aclarar su lucha con los principios del EZLN. El otro grupo quería quedarse con la protección del municipio y recibir los apoyos de Procampo. “Todos

nos habíamos hecho parte del PRD del municipio de Zinacantán, que nos protegió un poco de la represión del gobierno, pero para 2004 ya queremos ser declarado grupo autónomo o independiente”, nos explicaron. No buscaban crear otra comunidad, como explicó el traductor miembro de la comunidad: “aclaramos que no queremos formar otro grupo, queremos que sea unido, aunque pertenezcamos al EZ, ustedes está bien que sigan con el gobierno. En 2005 buscamos acuerdo con las dependencias del gobierno, que se mantengan unidos. Pero no querían aceptar porque pertenecíamos al zapatismo”.

Entonces se conformaron como sociedad de producción rural. Nos explican la historia de aquel momento: “nosotros nombramos nuestras propias autoridades para exigir los acuerdos. Primero fuimos al Centro de Derechos Humanos y nos apoyó con los oficios para que haya un acuerdo. Las dependencias pidieron mesas de trabajo y firmaron minutas de trabajo. Los del partido oficial aceptaron que hacemos la fiesta y los trabajos comunitarios” de forma conjunta. Pero esta unidad duró poco, hasta que el otro grupo no les permitió hacer la fiesta en la iglesia, negaron los acuerdos y no les permitieron entrar. Para finales de 2006 cerraron la iglesia de San Isidro y bajaron las campanas. Ese hecho marcó el rompimiento de los acuerdos; desde entonces, los trabajos comunitarios y las fiestas se realizan por separado.

Empezamos a formar otra comunidad de nombre San Isidro de la Libertad, ya coordinado con el Centro de Derechos Humanos, con Cideci [Centro Indígena de Capacitación Integral] y a informarnos cómo van los caracoles zapatistas. Un día aclaramos que somos un grupo independiente y pusimos letreros aquí arriba, en la escuela de San Isidro pusimos letreros, ahora ya somos una comunidad independiente. Se aclaró muy claramente el 20 de noviembre de 2008. Ahí se nombró San Isidro de la Libertad.

Se anunció públicamente y se marcó el territorio autónomo con letreros donde se prohibía la entrada a los militares y la policía. La comunidad invitó a los medios de comunicación y llegaron de los periódicos *Cuarto Poder* y *La Jornada*. “Aquí es territorio autónomo y ya no está permitido pasar los policías que antes venían a molestar a las familias del EZ”, nos explicaron. Las familias ejercen la autonomía⁴ según las pautas zapatistas, a las que siguen por la radio y con la lectura y el análisis colectivo de los comunicados. No reciben apoyo de ningún proyecto gubernamental y desarrollan trabajos colectivos agrícolas y de producción de animales. Creemos que los trabajos colectivos están en el centro de su organización y son lo que los distingue de otras comunidades indígenas que no tienen esta práctica. En el proceso han tenido momentos de fortaleza y participación y momentos débiles, en este sentido, con divisiones internas. Durante los años que les hemos acompañado hemos presenciado el fortalecimiento constante de sus trabajos y proyectos colectivos —como la producción de artesanías, la cría de conejos y borregos, la carpintería y la Casa de Salud, el horno de pan y recientemente una radio— apoyados por individuos y grupos solidarios, así como los momentos difíciles de enfrentamiento con otra comunidad para recuperar el edificio de la escuela y el enfrentamiento interno cuando algunas familias negaron el permiso para el uso colectivo de la tierra, puesto que su abuelo fallecido había donado el terreno a la comunidad, lo que significaba que las familias debían marcharse.

En la actualidad, San Isidro de la Libertad, Chajtoj y San Isidro realizan de manera conjunta los trabajos comunitarios referentes a la electricidad, porque todos están unidos en la resistencia contra el pago de energía eléctrica. Una vez al año los hombres de las tres comunidades, coordinados por el grupo autónomo, se reúnen en el Centro Comunitario Autónomo para dar mantenimiento a los postes y podar los árboles que estorban los cables. Una de las formas

más claras de autonomía es la emisión de sus actas de nacimiento, sus licencias de conducir y su propia emisora de radio. Durante 2014 dos comunidades de alrededor, también salidas del zapatismo, han solicitado a San Isidro de la Libertad apoyo y asesoría para retomar el proceso autonómico, sumar esfuerzos y fortalecer sus escuelas autónomas.

La autonomía educativa en San Isidro de la Libertad se enmarca en los procesos más amplios de autonomía política impulsados por el EZLN desde 1994. Aunque ahora no son bases zapatistas, concuerdan con la visión y la organización de la autonomía zapatista en el sentido de intervenir en la determinación de programas pedagógicos que contemplen las necesidades específicas, los elementos y los valores culturales propios, y buscan una práctica educativa con un carácter no autoritario y crítico, en la que los sujetos aprendan contextualmente, en relación y transformación con los procesos sociales en los que se sitúan y se interconectan sus experiencias personales (Freire, 1970: 175). Al estilo freiriano, los padres de familia apuestan por las consecuencias prácticas de su formación, así como por la emancipación del individuo que le permita, reflexivamente, ser actor de su propio destino histórico, “una educación para la decisión, la responsabilidad social y política” (Freire, 1989: 151). Además del contenido, esto se visibiliza en la escenificación simbólica en los festivales escolares en los cuales cantan el Himno Zapatista e izan su bandera a la par de la mexicana.

Situándonos ideológicamente, apelamos al marco vindicativo de la autonomía política y cultural de los miembros de la comunidad autónoma de San Isidro de la Libertad y desde ahí discutimos nuestras prácticas en la relación de multiculturalidad significativa

4 Véanse, por ejemplo, González, Burguete y Ortiz (2010) y Zambrano (2003) para el debate sobre el concepto de autonomía.

que subyace al acompañamiento de la constitución de la escuela autónoma como principio operativo y objetivo curricular. Para los investigadores y los habitantes de San Isidro de la Libertad esto está íntimamente vinculado con el derecho al territorio y a la decisión sobre los modos de producción y reproducción socioeconómica, con la autodeterminación política y cultural de su sociedad, en rechazo —desde su concepción de la autonomía (Castoriadis, 1998: 246)— a la imposición de instituciones conformadas por praxis heterónomas, de programas institucionales —como Oportunidades—, y con la vindicación de la autoinstitución, con diferencias al interior de la comunidad, cuyo núcleo duro está formado por 17 familias que son el eje de la reflexión y la praxis autónoma. Éste es un sentido diferencial que en el contexto de las bases zapatistas en Chiapas traza una frontera simbólica entre la adhesión o no a la autonomía.

Escuela Primaria Autónoma Emiliano Zapata

“Los padres y madres de familia se dieron cuenta que no es una educación como quiere la comunidad”. Nos explicaron que la escuela oficial no les brindaba la formación que buscaban y que el maestro se ausentaba muchas veces. “No cumple, sólo dos o tres días a la semana. Ésa fue la raíz del problema. Como la idea de ser San Isidro de la Libertad autónoma, entonces hicimos una escuela autónoma. Con una educación diferente con la del gobierno”. En febrero de 2012, llegamos a la comunidad y nos encontramos con varios heridos y descalabrados. Nos dijeron que se había producido un enfrentamiento con San Isidro, actualmente de afiliación priísta, para recuperar el terreno donde se encontraba la escuela primaria. La tensión fue muy alta, ni las autoridades ni los representantes de la SEP accedieron a las negociaciones en las que ellos defendían la pertenencia del terreno a San Isidro de la Libertad. Después de muchas negociaciones lograron que oficialmente

se reconociera el control del terreno y de la escuela. Procedieron a demarcar el territorio con dos letreros que nos pidieron fotografiar.

Marcaron el tanque de agua, la parcela escolar y el techo de la escuela con letreros que decían “El pueblo manda” y con la bandera roja y negra. Con esta forma zapatista de marcar el territorio autónomo, declararon la escuela abierta a todos sin distinción, porque consideran que “todos tienen el derecho a la educación”. En cuanto tomaron control de la escuela, pidieron al maestro oficial que siguiera dando clases, con la condición de que no faltara ni se retirara temprano. El maestro contestó que seguiría trabajando, pero tres semanas después dejó de asistir.⁵ En días posteriores, el grupo opositor destruyó los letreros. Como menciona Rockwell (2005), se trata de una apropiación colectiva de la escuela local, que hace hincapié en el sentido activo y transformador de los actores involucrados, y al mismo tiempo el carácter obligatorio, pero también instrumental, de la herencia cultural en la educación (citado en Baronnet, 2009).

En ese momento los miembros de la comunidad educativa que se había formado —padres, madres, autoridades, estudiantes, promotores de educación, servidores sociales e investigadores acompañantes— empezamos a reunirnos en asambleas para definir los elementos de la nueva escuela, a partir de las decisiones y las demandas de padres y madres, miembros de la comunidad y sus autoridades. Durante esas reuniones, la comunidad acordó que el calendario escolar comenzaría la segunda semana de agosto, con una pausa en invierno, del 20 de noviembre a enero, y que terminaría la primera semana de junio.

5 Poco después el profesor volvió a dar clases en la casa ejidal que se acondicionó como escuela, perteneciente a la comunidad no autónoma. Desde entonces las dos escuelas funcionan una casi frente a otra. El año pasado obtuvieron apoyo del gobierno y construyeron otra cancha de basquetbol muy cerca de la cancha autónoma.

Esto liberaba a los niños, quienes acompañarían a sus padres en su calendario agrícola de cosecha y recolecta del maíz, tanto en Los Altos como en tierra caliente.

Las autoridades autónomas y el Comité de Educación coordinaron la reorganización colectiva de los espacios en el aula, la limpieza del mobiliario, la pintura de las paredes y de las líneas de la cancha de basquetbol. Con toda la comunidad presente y con 27 estudiantes inscritos, el 10 de abril de 2012 una ceremonia maya marcó el nacimiento de la Escuela Autónoma Emiliano Zapata, a la que asignaron la clave 003 —la 001 correspondía al registro civil y la 002 a la expedición de licencias—.

La ceremonia maya, como práctica de resignificación de ciertos elementos de la religiosidad maya prehispánica, articulada con otros del actual culto

católico, está íntimamente ligada desde un punto de vista simbólico con su reivindicación de la autonomía y con el inicio del proceso de consolidación de la autonomía en espacios de institucionalización como el de la escuela autónoma y otros anteriores. En este sentido, relataron que la ceremonia maya fue recuperada en esta comunidad desde que su rezador, en un encuentro de rezadores mayas en el norte de Guatemala, tuvo un sueño en el cual se le aparecía una serpiente junto a la cama en la que dormía y trataba de comunicarle algo. Al día siguiente preguntó a uno de los sacerdotes mayas presentes en el encuentro y éste le indicó que prestase atención al sueño que iba a tener esa noche, si aparecía de nuevo la serpiente debía preguntarle qué debía saber. Así lo hizo y la serpiente le comunicó que tenía que hacer algo por su pueblo. En ese momento decidió



MARIA ELENA MARTÍNEZ ► Ceremonia maya para el inicio de clases en la Escuela Autónoma Emiliano Zapata.

retomar el proceso de lucha por la autonomía de su comunidad, interrumpido desde su separación del EZLN, y resignificarlo con la recuperación de la práctica del altar y la ceremonia maya. Durante esta visita a Guatemala aprendió los elementos de la ceremonia maya y la trajo a su comunidad. Desde entonces todas las actividades importantes de la comunidad se inician con esta ceremonia y en la fiesta de aniversario, el 20 de noviembre, le sigue una misa oficiada en tsotsil.

Etapas del acompañamiento pedagógico

El acompañamiento de la Escuela Autónoma ha tenido dos etapas. Durante la primera, de 2012 a 2013, visitamos la comunidad varias veces a la semana y participamos en las asambleas y en todos los aspectos de la planeación, la ejecución, la evaluación, etc. El diseño curricular inicial se realizó en colectivo en asambleas y para el año escolar 2012-2013 se llevó a cabo de acuerdo con las actividades agrícolas y ceremoniales que la comunidad realiza cada mes.⁶

En esta etapa tuvimos encuentros y desencuentros y aprendimos a llevar el ritmo de la comunidad y a co-crear de forma colectiva las prácticas pedagógicas. De abril a agosto de 2012 apoyamos en aula y dos prestadores de servicio social vivieron en la comunidad durante unos meses, lo que permitió la extensión de las actividades de formación con talleres vespertinos de computación y matemáticas en el Centro Comunitario Autónomo para los estudiantes más avanzados. Sin embargo, esto trajo consigo tensión al seno de la comunidad, cuando una de las estudiantes adolescentes se fue con un muchacho que también cursaba los talleres. La madre expresó su molestia porque perdió a su hija, que se casó con el muchacho. Los talleres concluyeron con la supervisión de las autoridades y no se impartieron de nuevo en esos horarios.

El año escolar 2012-2013 tuvo un acompañamiento sostenido en aula por parte de Sandra. Nosotros, con las autoridades y algunos padres de familia, acompañamos la evaluación quincenal de los avances de la escuela. Esta presencia evaluadora permitía que los padres se enteraran del trabajo de sus hijos en la escuela y de sus avances. Integrantes de la Red de Educación Inductiva Intercultural (Rediin) apoyaron este proceso: Isaías Pérez en la evaluación de los más pequeños en tsotsil, Pedro Pérez en la evaluación comunitaria e Irma Gómez en la evaluación de lectoescritura. Uno de los éxitos tempranos de la escuela fue que los más pequeños pronto aprendieron a escribir su nombre y a identificarlo escrito, lo cual fue muy apreciado por sus padres. Hemos podido observar que los estudiantes que se iniciaron con la escuela autónoma han avanzado en habilidades de lectoescritura con mayor rapidez que los estudiantes que cursaron varios años en la escuela oficial.

Durante esta etapa tuvimos reuniones periódicas en el CIESAS con todos los colaboradores externos y los promotores de educación, y en la comunidad con las autoridades, los promotores, los padres de familia. Experimentamos, en primera persona, el trabajo colectivo dentro de la comunidad educativa intercultural de San Isidro de la Libertad. Identificamos nuestras contradicciones, convivimos con nuestras diferencias y aprendimos de la infinita paciencia de la comunidad.

La segunda fase abarca el año escolar 2013-2014, en el que los promotores se encargaron del trabajo en aula y nosotros seguimos realizando evaluaciones colectivas bimestrales y de fin de año. Hubo tensiones cuando una estudiante expuso una parte del texto de su tesis que contenía datos de la vida personal de un ex dirigente comunitario. Este conflicto dio pie al desarrollo conjunto, en

6 El contenido se describe en Ramos (2013).

asambleas con los miembros de la comunidad, de un documento de compromiso con la devolución de la información y el consentimiento informado en la recolección de datos y su uso posterior. Esto marcó un cambio en la aceptación de la participación de las personas que quisieran colaborar, a una adecuación entre sus ofertas y las demandas de la comunidad, y también se ha operado en la otra dirección, negociando éstas en relación con los posibles participantes y sus propuestas.

A partir de septiembre de 2014 la escuela ha estado coordinada por completo por Xun y Xunka, con apoyo de integrantes de la Rediin, con quienes se reúnen para discutir sus experiencias, aprendizajes y los problemas que se presentan. Cabe mencionar que la IAP y sus procesos se han modificado en función de los resultados obtenidos y las decisiones tomadas por los participantes. Es decir, el tipo de implicación de los participantes también se ha adecuado en el transcurso del acompañamiento. Por ejemplo, ha pasado de una participación directa con los alumnos de la escuela a una actividad formativa de los maestros, con el objetivo de no sustituir sus papeles como docentes.

Dinámica de trabajo escolar

Los promotores son jóvenes que valoran su lengua y cultura. Son maestros y también campesinos (Bertely, 2006) que conocen el trabajo en la milpa y fomentan la huerta escolar, desarrollan proyectos productivos con los estudiantes, “propiciando la experimentación de nuevas técnicas y el cultivo de nuevos productos” (Guzmán, Gutiérrez y Hernández, 2009). Xun y Xunka enseñan en la lengua materna de los niños y niñas, en este caso el tsotsil, y enseñan a leer y escribir también en español. Orientan su práctica pedagógica en el mii a partir de la participación activa de los estudiantes en actividades significativas de la comunidad, como la milpa, la

hortaliza, los colectivos de panadería, la artesanía, las asambleas, el cuidado de pollitos y gallinas, el corte de leña, etc. De ahí se desprende un proceso de explicitación de conocimientos, cosmovisiones y actividades sociales, y una articulación con los contenidos curriculares científicos asociados a dichas dimensiones de vida de los educandos, con el propósito de revalorizarlas.

La educación autónoma descrita en este caso es diferente a la oficial porque parte de la realidad de vida de los actores a los que va dirigida y a su vez la producen desde su cotidianidad, que se vuelve formativa, pues en ella se integra un conjunto de elementos organizados y relacionados que interactúan entre sí y fortalecen su proyecto de autonomía. No separan sus actividades educativas, agrícolas y religiosas, sino que son percibidas de forma integrada, como un sistema holístico, el cual es apoyado por la solidaridad nacional e internacional.

“¿Y tú de niño eras chico?”, le preguntaron los niños curiosos al visitante Dylan Naylor, de Iowa, porque mide 1.82 m de estatura. “¿Cómo se ve el mundo con ojos azules?”. La escuela ha tenido una serie de encuentros con visitantes —estudiantes, maestros, intelectuales y jóvenes— de Corea del Sur, Estados Unidos, Italia, España, Alemania, Brasil, Suiza, Francia, Argentina y de otros estados de la república interesados en conocer su forma de vida educativa. Hay un vaivén de palabras compartidas y desde ahí se van construyendo otros saberes. Como mencionaron los ancianos fundadores de la comunidad en la ceremonia de despedida del grupo coreano en enero de 2014: “son diferentes nuestros idiomas, pero es un solo corazón”. Desde ahí, las niñas y los niños estudiantes también aprenden este comportamiento relacional. Esto supone un elemento diferencial en lo relativo a las escuelas oficiales de la denominada educación bilingüe intercultural, y aunque presenta una analogía con procesos de acompañamiento en el ámbito zapatista —al menos en sus albores— y con otros proyectos

disidentes del modelo oficial por la incorporación innovadora del MII, su adecuación local y articulación con el proyecto autónomo de la comunidad es particular.

En este sentido, las aportaciones del MII son emblemáticas porque revalorizan la lengua tsotsil, en la cual se imparten las clases; los conocimientos locales por parte de maestros de la propia comunidad, quienes vindican y transmiten elementos culturales considerados propios, como ciertas cosmovisiones relativas al territorio, manifestaciones de la religiosidad, saberes sobre botánica y medicina, así como la interpelación con los denominados conocimientos científicos occidentales y la defensa de sus intereses sociopolíticos expresados en el monitoreo de la comunidad de la práctica docente de los maestros y de los contenidos curriculares transmitidos a sus generaciones jóvenes. Por otra parte, en la praxis docente hay elementos que se relacionan con la heterogeneidad intragrupal de formas de ver la educación que tenemos los miembros del grupo de IAP, con trayectorias socioculturales diversas, y los integrantes de la comunidad, y con la continuidad de *habitus* y prácticas institucionalizadas y la dificultad de modificarlas en un periodo corto. Éste es el caso de la estructura canónica de las clases que se imparten en el aula, en cuanto a la disposición del espacio y a, por ejemplo, algunos métodos pedagógicos como el dictado.

Retos y perspectivas a futuro

Hemos sido miembros activos en la escuela autónoma, interactuamos con los promotores de educación, las autoridades y las asambleas en trabajo de co-labor, es decir, al “trabajar con otras personas en la realización de una obra [...] compartimos un compromiso político a favor de la defensa de los derechos indígenas y de la justicia social, a pesar de tener agendas y proyectos particulares” (Leyva y

Speed, 2008: 66). Sin embargo, existe un área problemática relativa al estipendio necesario para los promotores de educación.

Cuando las autoridades nos solicitaron que trabajáramos con los recién nombrados promotores de educación, acordamos que empezarían a venir a la escuela sabatina para que poco a poco se entrenaran en el trabajo con los estudiantes. No obstante, la realidad económica no lo permitió porque los sábados trabajaban y les resultaba difícil dedicar tiempo para impartir las clases. Realizamos gestiones para colectar fondos, incluyendo la donación de las estudiantes coreanas, de modo que los promotores pudieran tener un estipendio que les permitiera liberar tiempo del trabajo en el campo para dedicarlo a la escuela. La comunidad apoya con una parte del maíz, proveniente del trabajo colectivo que se realiza en tierra caliente, para su alimentación, pero los apoyos económicos no pueden ser financiados por la comunidad. Esto ha implicado una dependencia financiera externa y también supone una dependencia administrativa inicial, ya que los fondos fueron administrados por los investigadores que contaban con cuenta bancaria. A partir de agosto de 2013, la comunidad abrió su cuenta bancaria firmada por las autoridades en turno con lo que obtuvieron autonomía administrativa, pero continúa la dependencia financiera.

Conclusiones y continuidades

Con un carácter dialógico y colaborativo hemos concebido este proceso de IAP en el acompañamiento del nacimiento y la consolidación de la Escuela Primaria Autónoma Emiliano Zapata. Dos de las características constitutivas de la IAP de este proyecto han sido, en primer lugar, que la demanda de creación de la escuela autónoma y sus objetivos parten de los habitantes de la comunidad de San Isidro de la Libertad y son negociados con ellos cotidianamente.



RAÚL GUTIÉRREZ ► Estudiantes graduados de la primaria autónoma en junio de 2012.

En segundo lugar, el equipo de trabajo y la coordinación de la investigación han sido constituidos por actores comprometidos con el derecho a la autonomía en la educación: expertos en el área educativa, los procesos autonómicos y la interculturalidad; estudiantes que investigan para su tesis de fin de grado; voluntarios que participan con diferentes objetivos y temporalidades en su compromiso, y los propios maestros de la escuela autónoma. El principio normativo que se ha seguido para la toma de decisiones es la negociación y discusión por medio de reuniones colectivas y horizontales. Todas las decisiones que emanaron del equipo se propusieron en la asamblea comunitaria para ser aceptadas o rechazadas por los miembros adultos de la comunidad por mayoría.

En las prácticas pedagógicas desarrolladas en la Escuela Autónoma Emiliano Zapata la educación popular se articula de forma específica con los principios de la educación autónoma zapatista, así como de la educación intercultural de la UNEM. Algunos de estos principios son, por ejemplo, el control de los procesos educativos escolares por parte de las instancias de deliberación y ejecución comunitarias, como la asamblea y los comités de educación, la elección y el acompañamiento de los docentes en estas mismas instancias entre jóvenes alfabetizados de la misma comunidad, que conocen las necesidades, los intereses y los problemas de sus miembros, así como las características socioculturales y lingüísticas del contexto educativo (Baronnet, 2009), la integración de contenidos curriculares y metodologías pedagógicas

“propias” (UNEM, 2009), así como el establecimiento de pautas organizativas y relaciones interpersonales inspiradas en las tradiciones comunitarias.

Un elemento contradictorio, a nuestro parecer, es la mencionada dependencia económica externa para el estipendio de los docentes. Además, la consideración de los participantes externos como expertos, así como de los maestros, media en las decisiones sobre el diseño curricular al delegarnos, en especial en ciertos contenidos como matemáticas o español, el saber fundado y la experticia. Pese a ello, las decisiones sobre los contenidos se forjan en la decisión de la asamblea, en función de los intereses de los miembros de la comunidad y sus experiencias previas. El objetivo último de esta IAP es que al carácter autónomo de la escuela se le una la autofinanciación, para que prescinda o al menos evite la actual indispensabilidad del financiamiento externo y de sus efectos estructurales en el devenir de la escuela.

Un reto, central en el desarrollo de la escuela y en parte de su legitimidad otorgada desde y hacia la comunidad, con el que queremos concluir esta exposición, es la continuidad de los estudios de aquellos alumnos que lo demandan y la apuesta de la comunidad por un modelo educativo propio en el marco de la valorización del trabajo campesino, el derecho al territorio y el proceso de autonomía. Entre los primeros egresados de la escuela, en junio de 2012, una estudiante insistió en seguir estudiando y sus padres llevaron a la asamblea este tema. La propia comunidad ha tratado de dar respuesta a esto, desde su apuesta disidente a la educación oficial, y nos solicitaron apoyo para abrir su escuela secundaria. Las clases de la secundaria autónoma se iniciaron con cinco estudiantes, dos madres y tres jóvenes, entre ellas Carmen. Desarrollaremos este tema en un siguiente artículo. **D**

Bibliografía

Actas y notas de asambleas comunitarias en San Isidro de la Libertad, 2011-2013.

Ander-Egg, Ezequiel, 2003, *Repensando la investigación-acción participativa*, Lumen-Hvmanitas, Buenos Aires.

Baronnet, Bruno, 2009, “Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México”, tesis de doctorado en ciencia social, El Colegio de México/Université Sorbonne Nouvelle-Paris III, disponible en línea: <http://www.cedoz.org/site/pdf/cedoz_886.pdf>.

Baronnet, Bruno, Mariana Mora Bayo y Richard Stahler-Sholk (coords.), 2011, *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Autónoma de Chiapas, México.

Bertely, María, 2006, “Educadores campesinos mayas, gestores sociales y comunitarios: los nuevos educadores que México requiere”, entrevista con María Bertely, en *Aquí Estamos. Revista de Exbecarios Indígenas del IFF-México*, año 2, núm. 4, México.

Bertely, María y Educadores de la UNEM, 2007, *Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*, Fundación Ford/Universidad Católica de Perú/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

Bertely, María y Erika González Apodaca, 2003, “Etnicidad en la escuela”, en María Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 57-83.

Bourdieu, Pierre, 2006, *Autoanálisis de un sociólogo*, Anagrama, Barcelona.

Castoriadis, Cornelius, 1998, *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*, Gedisa, Barcelona.

Devereux, George, 1977, *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, Siglo XXI Editores, México.

Fals Borda, Orlando, 1999, “Investigación-acción participativa”, en Gloria Pérez Serrano (coord.), *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*, Narcea, Madrid, pp. 57-84.

Freire, Paulo, 1970, *Pedagogía del oprimido*, Tierra Nueva, Montevideo.

———, 1989, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI Editores, Madrid.

- Gasché, Jorge, 2002, "El difícil reto de una educación indígena amazónica: alcances y abandonos", en *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*, Asociación Alemana para la Educación de Adultos/Consejo de Educación de Adultos de América Latina, México.
- González, Miguel, Araceli Burguete y Pablo Ortiz, 2010, *La autonomía a debate. Autogobierno indígena y Estado plurinacional en América Latina*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Ecuador, Quito.
- Gutiérrez, Raúl, 2005, "Escuela y zapatismo entre los tsotsiles. Entre la asimilación y la resistencia", tesis de maestría en antropología social, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- Guzmán, Juan, Manuel Gutiérrez y Edmundo Hernández, 2009, "De maestro a acompañante: la concepción del docente de primaria en la propuesta educativa intercultural y bilingüe de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes de Chiapas", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
- Jacorzynski, Wiltold, 2004, *Crepúsculo de los ídolos en la antropología social: más allá de Malinowski y los posmodernistas*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Miguel Ángel Porrúa, México.
- Jiménez Naranjo, Yolanda, 2009, *Cultura comunitaria y escuela intercultural: más allá de un contenido escolar*, Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, México.
- Leyva, Xochitl y Shannon Speed, 2008, "Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor", en Xochitl Leyva, Araceli Burguete y Shannon Speed (coords.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México.
- Majchrzak, Irena, 2004, *Nombrando al mundo. El encuentro con la lengua escrita a partir del nombre propio*, Paidós, México.
- Moreno Pestaña, José Luis y María Ángeles Espadas Alcázar, 2009, "Investigación-acción participativa", en Román Reyes, *Diccionario crítico de ciencias sociales*, Plaza y Valdés/Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Nolasco, Margarita, 1997, "Educación indígena: la experiencia de México", en María Bertely y Adriana Robles (coords.), *Indígenas en la escuela*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.
- Núñez Patiño, Kathia, 2011, "De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región ch'ol", en Bruno Baronnet, Mariana Mora Bayo, Richard Stahler-Sholk (coords.), *Luchas "muy otras": Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Autónoma de Chiapas, México.
- Ramos Zamora, Sandra, 2013, "La educación autónoma como sistema holístico y la interculturalidad dialogada en San Isidro de la Libertad, Zinacantán, Chiapas", tesis de licenciatura en antropología social, Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez.
- Rockwell, Elsie, 2005, "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares", en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, Pomares, México.
- Sartorello, Stefano Claudio, 2009, "Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe. El caso de la Unión de Maestros para la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes de Chiapas", en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 2, pp. 77-90.
- Unión de Maestros para la Nueva Educación para México (UNEM), 2004, *Tarjetas de autoaprendizaje*, Organización Estados Iberoamericanos/Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe/Santillana, México.
- , 2009, *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- Zambrano, Carlos Vladimir, 2003, *Apropiación y reconocimiento de los derechos de la diversidad étnica: antropología jurídica para la globalidad*, Unión de Universidades de América Latina, México.