

# ETNOGRAFÍA DE LAS PERCEPCIONES EN UNA ESCUELA AUTÓNOMA DE LOS ALTOS DE CHIAPAS, MÉXICO

## ETHNOGRAPHY OF PERCEPTIONS IN AN AUTONOMOUS SCHOOL IN THE CHIAPAS HIGHLANDS, MEXICO

Caroline Schnur\*

doi: <https://doi.org/10.31644/ED.V9.N1.2022.A03>

**Resumen:** La autonomía es un concepto que determina no solo a las acciones sino también a la esfera de las percepciones. Mediante el estudio del caso concreto de una escuela autónoma en los Altos de Chiapas se pueden demostrar las visiones polifacéticas sobre la “educación autónoma” y señalar las oportunidades, demandas, exigencias y tensiones que subyacen a este modelo escolar. Paso a paso se ilustra que incluso en la educación autónoma la rueda no siempre se reinventa, que la escuela autónoma a veces se desea como una institución integral, casi voraz y, por último, pero no menos importante, que la autonomía en el contexto escolar se caracteriza por un rasgo que raramente se menciona: su alto grado de fragilidad.

**Palabras claves:** escuela autónoma, educación indígena, huerto escolar, promotor de educación, percepciones.

**Abstract:** Autonomy is a concept that determines not only actions but also the sphere of perceptions. By studying a concrete case of an autonomous school in the Chiapas Highlands, one can demonstrate the multifaceted visions of “autonomous education” and point out the opportunities, demands, requirements and tensions that underpin this model of schooling. Step by step it is illustrated that even in autonomous education the wheel is not always reinvented, that an autonomous school is sometimes desired as an integral, almost greedy institution and, last but not least, that autonomy in the context of education is characterized by a feature that is rarely mentioned: its high degree of fragility.

**Keywords:** autonomous school, indigenous education, school garden, education promoter, perceptions.

---

\* Mtra. en Antropología Cultural y Social, egresada de la Universidad de Viena, Austria, estancia de estudios en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Unidad Regional Sureste, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9082-1504>. Correo-e: [caroline.schnur@inode.at](mailto:caroline.schnur@inode.at).

Fecha de recepción: 12/11/2020. Fecha de aceptación: 07/10/2021. Fecha de publicación: 31/01/2022.



## Introducción

*Son las doce del mediodía, la hora del recreo ha comenzado. Algunas avispas han ingresado al salón de clases y están volando confusamente hacia el cristal de la ventana. No pasan desapercibidas por mucho tiempo. Una por una, los alumnos las atrapan, les colocan una tira de papel crepé en la parte posterior y las dejan despegar en el aire como un avión de papel. Las ahora torpes avispas no llegan muy lejos, y así los niños las atrapan de nuevo, con los dedos desprotegidos. ¿Un juego con fuego, o bien con el aguijón de la avispa? ¿O una expresión de libertad, de cercanía a la naturaleza o simplemente de tontería infantil?*

(Caroline Schnur, diario de campo, 16 de febrero de 2017).

La educación autónoma no simplemente implica procesos de enseñanza y aprendizaje, sino toda una gama de aspectos: juegos específicos en el recreo, símbolos, cuestiones lingüísticas, visiones sobre los futuros trayectos de vida y, sobre todo, deseos y percepciones. Este artículo aspira a explorar el campo de las percepciones y de esta manera ofrece una imagen polifacética de lo que se puede entender por “educación autónoma”.

En la antropología se ha escrito mucho sobre la autonomía. Por ejemplo, Zibechi (2008), interpretado por Baronnet (2015), explica que “[l]a autonomía [...] se define como un proceso de construcción en tiempo y espacio no concedido por el Estado sino asumido como una conquista puesta en práctica” (2015: 708). Como tal se considera la autonomía con frecuencia como “una conquista puesta en práctica” (2015: 708), una ruta alternativa o una utopía vivida.

Mediante el estudio de caso de una comunidad autónoma en el municipio de Zinacantán, en los Altos de Chiapas, México, se pretende ir más allá y proporcionar tres perspectivas peculiares sobre el ámbito de la educación autónoma. En primer lugar, se intenta contrarrestar en cierta medida la imagen de la “conquista” y mostrar que incluso en la autonomía la rueda no siempre se reinventa. A veces se retoman prácticas escolares —aunque con una intención política diferente— que ya fueron aplicadas en épocas pasadas por parte del sistema escolar estatal. La segunda perspectiva por analizar es una visión anhelada de la escuela que ha sido expresada por varios miembros de la comunidad de estudio y que está influenciada por el modelo escolar zapatista. En ella, la escuela autónoma es vista como una institución integral, casi voraz,<sup>1</sup> que espera la entrega total por parte del docente. Por último, pero no menos importante, se demuestra que la autonomía en el contexto escolar se caracteriza por un rasgo que, en contraste con sus ventajas y fortalezas, raramente se menciona: su alto grado de fragilidad.

<sup>1</sup> La “institución voraz” es un concepto teórico desarrollado por el sociólogo Lewis A. Coser. Se trata de instituciones o grupos organizados que exigen la energía, el tiempo y la lealtad exclusiva e incondicional de sus miembros. Para obtener esta adhesión, no suelen utilizar barreras físicas, sino que recurren a diversos elementos simbólicos y mecanismos de motivación (Coser, 1978: 11-15).

Al recurrir a las percepciones<sup>2</sup> como categoría de análisis se obtiene una visión polifacética de la escuela autónoma, tal como está concebida por los habitantes de la comunidad. Este enfoque realza las oportunidades que ofrece el modelo escolar autónomo, a la vez que revela ciertos retos y factores de desestabilización.

Los datos etnográficos que forman la base de este artículo fueron producidos por la autora a lo largo de un trabajo de campo en Chiapas realizado en el año 2017. La información se obtuvo a través de la observación participante, entrevistas, pláticas informales, eventos comunitarios y proyectos escolares.

### **Una comunidad autónoma y su proceso de desintegración**

Situada a unos 15 kilómetros de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, en los Altos de Chiapas, se encuentra una pequeña comunidad autónoma. Esta forma parte del municipio de Zinacantán y, al igual que en todo el municipio, la gente habla casi exclusivamente la lengua tsotsil, que pertenece a la familia de las lenguas mayas. Debido a su accesibilidad, la comunidad ha sido objeto de diversas investigaciones antropológicas y en varias ocasiones los habitantes han experimentado —voluntaria e involuntariamente— que se extrajeran y publicaran datos sobre ellos. Para garantizar el anonimato de los habitantes, este artículo se abstiene deliberadamente de revelar el nombre de la localidad. Más que centrarse en la comunidad como tal, esta debe servir de ejemplo de educación autónoma, influenciada por el zapatismo, pero con rasgos propios. Por supuesto, a pesar de ello, se proporciona toda la información necesaria para comprender y contextualizar los datos etnográficos presentados a lo largo del artículo.

Como en muchos pueblos de esta región la cohesión administrativa de la comunidad se basa en un sistema de cargos.<sup>3</sup> Los responsables de estos cargos suelen ser hombres mayores de edad casados que son elegidos en una asamblea compuesta por los miembros de la comunidad. Se trata de funciones rotativas que son asumidas, sin recibir ninguna remuneración, por un período de dos años. Así, sucede que bianualmente, siempre a principios de año, se eligen las autoridades que

---

<sup>2</sup> Las “percepciones” se definen ante todo como experiencias sensoriales: abarcan lo que se ve, se oye y se siente y, además, tienen ciertas características. En primer lugar, pueden hacerse de forma consciente o inconsciente. Referentes ideológicos y culturales sirven para clasificar y evaluar lo percibido. En segundo lugar, en la cotidianidad las percepciones suelen ser consideradas como evidencia indiscutible, es decir, como objetos o eventos de la realidad. Rara vez se cuestiona si las cosas también pueden entenderse de otra manera. Esta cualidad, en gran medida incuestionable, lleva finalmente a que las percepciones se conviertan simultáneamente en la fuente y el producto de las evidencias (Vargas, 1994: 48-50). Conforman la visión del mundo y contribuyen con ella a la construcción de un mundo exterior (Lewkow, 2014: 38). Si bien el aspecto sensorial de la percepción no es el objeto principal de los siguientes apartados, las percepciones se utilizarán, de todos modos, como concepto teórico clave. Sus características se vincularán a las nociones de autonomía y educación autónoma, las que también se perciben a veces de forma consciente, a veces de forma inconsciente. Son fuente y producto de evidencias y se manifiestan en símbolos visuales, discursos audibles y, por ende, moldean las acciones en el ámbito escolar.

<sup>3</sup> En toda la zona de Los Altos varias tradiciones y fiestas fueron revividas durante el auge económico de los años 1950 y 1960 para mitigar y compartir el éxito repentino de algunos empresarios locales. En consecuencia, el sistema de cargos también experimentó una mayor importancia, especialmente en lo que respecta a los cargos religiosos (Rus, 1995: 273-275).

ocupan la posición más alta en la jerarquía y que desempeñan un papel importante en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos. Junto a ellos, se nombra el comité educativo, así como el “patronato”, que se encarga de asuntos relacionados con la administración de los servicios de luz y agua y con la organización de fiestas. En este sistema de cargos solo existen dos posiciones que son asumidas por un período ilimitado: la del docente, nombrado promotor o promotora de educación, y la de los catequistas.<sup>4</sup>

Los habitantes de la comunidad son católicos y las fiestas, que mayormente se celebran por motivos religiosos, son un aspecto clave en el ritmo anual de la vida. En estas los habitantes se visten con atuendos de fiesta con elaborados bordados florales, preparan de manera colectiva una comida especial con carne o pollo, pasan horas bailando y en algunas ocasiones llega el sacerdote de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas a dar una misa.

Según las estimaciones de las autoridades, la comunidad cuenta con alrededor de 150 miembros, incluyendo niños y niñas. Anteriormente, estuvo considerablemente más poblada pero su población se vio disminuida debido a tres rupturas internas causadas principalmente por divergentes afiliaciones políticas y que se sucedieron a lo largo de catorce años.

Cuando en 1994 las noticias del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) llegaron a la comunidad seleccionada no se pudo negar un cierto grado de euforia. Los antropólogos Jan Rus y George Collier hacen un intento de capturar el estado de ánimo posterior al levantamiento y subrayan:

La gente sentía terror de que la violencia de la guerra fuera a alcanzarlos y devorarlos [...] Enseguida del miedo, y curiosamente en contradicción con él, se dio una especie de euforia nerviosa. Al conocer que los zapatistas eran casi todos indígenas, [...] la gente recuerda haber experimentado repentinamente una combinación de alegría y expectación “como que queríamos sonreírnos bajo la camisa” [...] Indudablemente, la causa, en parte, se debía al orgullo étnico [...] (2002: 157-158).

El entusiasmo inicial llevó a la comunidad a unirse al movimiento, pero la adhesión unánime no iba a durar mucho. Pronto se desencadenó un verdadero proceso de desintegración —las diferentes opiniones políticas entre las familias fueron el punto de división principal, a las que se sumó la cuestión del acceso a espacios claves, tales como la iglesia o el edificio escolar—. Paso a paso, tras enfrentamientos violentos y discusiones exhaustivas, un solo pueblo se dividió en tres comunidades, de las cuales hoy en día cada una cuenta con su propio sistema organizativo y su propia escuela, así como autoridades y fiestas particulares. Dos grupos de familias reanudaron su lealtad a partidos del gobierno y por tanto están reconocidos oficialmente como localidades

---

<sup>4</sup> El sistema de cargos ilustra la vitalidad y la flexibilidad de las tradiciones. Frank Cancian (1965) y Evon Z. Vogt (1969) —los primeros antropólogos en llamarlo “sistema de cargos”— proporcionan descripciones detalladas de los cargos religiosos y civiles en el Zinacantán de los años 1960. Sin embargo, no hacen ninguna referencia a las tareas relacionadas con la luz, el agua o la educación, lo que demuestra la adaptabilidad de los cargos a necesidades locales y actuales. De igual manera se puede observar en el ámbito religioso. Fue a partir de 1950 cuando la Iglesia católica —como parte de una nueva estrategia evangelizadora— comenzó a formar catequistas indígenas (Estrada, 2011). Desde entonces, estos se han convertido en actores importantes de la vida comunitaria.

rurales del municipio de Zinacantán (SEDESOL, 2013). Uno de estos ellos mantuvo el nombre original de la localidad mientras que el otro se denominó como un santo que además se convirtió en el patrón de la iglesia recién construida. El tercer grupo se aferró a ciertos principios e ideales zapatistas. No obstante, también se abstuvo de integrarse en las estructuras administrativas del EZLN, ya que estas no hubieran permitido mucha flexibilidad con respecto a las visiones organizativas de los habitantes. Así, sucedió que en 2008 los miembros de este último grupo tomaron la decisión de declararse independientes y desde entonces se conocen como “autónomos de los autónomos” (Ramos, 2016: 19-20).

Hoy en día el “gran pleito”, como suelen decir los habitantes, se ha calmado y cada una de las tres comunidades cuenta con su propio sistema organizativo. No obstante, la situación de la vivienda sigue siendo compleja. A pesar de los conflictos que han dividido el pueblo inicial en tres comunidades distintas, las familias nunca abandonaron sus casas y siguen viviendo en sus lugares habituales. Es por ello que todo está tan “revuelto” (Evento comunitario, municipio de Zinacantán, 7 de abril de 2017), explica una de las autoridades. En muchos casos las redes familiares se extienden más allá de la comunidad y crean relaciones entre los habitantes de los tres grupos. A modo de ejemplo, esto significa que un habitante puede tener tíos o primos viviendo en la casa de al lado que forman parte de una comunidad diferente a aquella a la que pertenece.

### **Educación autónoma: lejos de “caminar sola”**

En 1997, después de que el pueblo inicial viviera su primera fase de escisión, la Secretaría de Educación Pública (SEP) autorizó la construcción de una escuela para la nueva comunidad. Una de las familias prozapatistas donó un terreno y en él se construyó la escuela y también una nueva iglesia (Martínez, et al., 2015: 22). Durante años, la nueva escuela primaria fue operada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).<sup>5</sup> Sin embargo, en 2008, cuando la comunidad vivió su segunda ruptura, se repartieron estos dos edificios y la escuela quedó en manos de los autónomos. En una primera fase el maestro “oficial”, mandado por el Estado, siguió atendiendo al grupo completo de alumnos: “Vinieron los hijos de los del partido también [...] llegábamos todos, los dos grupos”, se acuerda una mujer joven (Entrevista Mujer 2, municipio de Zinacantán, 15 de octubre de 2017). A partir de 2012 esto cambió. Aunque se había ofrecido al maestro oficial que siguiera con su trabajo, este decidió abandonar la escuela. La repentina ausencia del maestro exigía una decisión rápida. Así, sucedió que en una asamblea comunitaria en el año 2012 se seleccionó una pareja joven para que asumiera por primera vez el papel de promotores de educación autónoma.

El camino hacia la educación autónoma, no obstante, no fue emprendido solo por la comunidad. Desde sus inicios, los habitantes contaron con el apoyo y acompañamiento de un

---

<sup>5</sup> El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) fue creado en el año 1971 por Decreto Presidencial como un organismo descentralizado encargado de generar nuevos modelos educativos y abatir el rezago educativo. En localidades marginadas donde no era posible contar con un servicio educativo regular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) el CONAFE asumió este papel. Hoy en día ofrece el servicio en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, operando un modelo de “educación comunitaria” que debe responder a las necesidades particulares de la población indígena (CONAFE, 2016).

grupo de antropólogos e investigadores del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) que además habían participado en la conformación de una red de docentes, asesores e investigadores —la Red de Educación Inductiva Intercultural (Rediin)—. La pareja de promotores recién elegida se integró a esta red, participó en su programa de formación y adoptó la propuesta pedagógica que sus miembros promovían: el método inductivo intercultural (MII) (Ramos, 2016: 70-71).

Jorge Gasché, un suizo que se especializó en la educación intercultural y bilingüe y que durante años trabajó en la formación de docentes en el Perú, sistematizó este método (2008: 367). Uno de los objetivos principales del MII es basar los procesos de enseñanza en las experiencias personales y vivenciales de los habitantes de cada uno de los sitios donde se lo aplica. En términos más ilustrativos, esto significa, por ejemplo, la revaloración e integración de la milpa en el contexto escolar, pero también el ajuste del calendario escolar a las condiciones locales, tomando en cuenta tanto las temporadas de siembra y cosecha como eventos de importancia comunitaria (Gasché, 2015: 68-69).

Al entrar en contacto con Gasché, la Rediin se apropió de este método y lo modificó ligeramente de acuerdo con sus intenciones. Uno de los miembros de la Rediin comparte que el enfoque escolar-pedagógico del MII mostró ciertas limitaciones y por ello poco a poco algunos participantes se fueron “desencantando” de la escuela como institución: “son muchos obstáculos [...] entonces de unos años por acá hemos decidido caminar un poco fuera, irnos saliendo de la escuela [...] queremos trabajar más con la comunidad [...] ahora ya no va a ser la escuela educativa, sino va a ser la milpa” (Entrevista Hombre 3, San Cristóbal de Las Casas, 7 de noviembre de 2017). Ante este cambio metodológico y tomando la milpa como metáfora de la comunidad, la Rediin implementó un nuevo proyecto: las milpas educativas. Bajo este nombre se comenzó a convocar a talleres y reuniones. A los maestros oficiales y los promotores autónomos que participan en estas se recomienda que arraiguen sus procesos de enseñanza en la vida comunitaria. Mediante la realización de actividades sociales, y al dirigir el enfoque en el huerto escolar como elemento central de la educación primaria, se pretende ofrecer una propuesta educativa alternativa. Tal actividad social podría ser, por ejemplo, la siembra de maíz. Como primer paso, antes de realizarla en una milpa escolar se recomienda averiguar el conocimiento previo de los niños. El objetivo es motivar a los niños para que cuenten lo que ya saben sobre el tema. Después, y si es posible en estrecho contacto con la comunidad, se lleva a cabo la actividad y, al final, se trabaja el tema en el aula. El docente puede dar información basada en biología o química, contar leyendas y, sin restricciones dadas, tratar el tema maíz en un contexto amplio. Los límites y las denominaciones de las asignaturas convencionales deben ser superados y, en su lugar, se sugiere ver los contenidos y conocimientos bajo nuevos enfoques y estructurarlos según ejes alternativos. De esta manera se cubren los temas que la escuela oficial encasilla en asignaturas tales como ciencias naturales o historia, dejándolos en un contexto integral que corresponde a la vida de los alumnos.

La comunidad que aquí sirve de ejemplo estableció su escuela primaria autónoma en estrecha colaboración con los investigadores-acompañantes de la Rediin y basa sus estrategias de enseñanza en gran parte en el MII. Incluso, después de que la primera pareja de promotores salió

de la comunidad, la escuela autónoma continuó estando profundamente integrada en las milpas educativas. Poco después del cambio de promotores, la nueva promotora, que asumió su cargo en 2016 a la edad de 16 años, recibió el reconocimiento de sus acompañantes de la Rediin, los cuales aseguraban que ella “lo ha entendido bastante bien” (Entrevista Hombre 3, San Cristóbal de Las Casas, 7 de noviembre de 2017). Las actividades sociales que ella realiza gozan de gran popularidad por parte de sus veinte alumnos y alumnas de diferentes edades. Por esta razón, una vez por semana, aproximadamente, todos los alumnos del salón multigrado salen del interior del edificio y se dedican a cosechar habas, sembrar hortalizas o preparar tortillas, tamales y atole.

En ocasiones, como en el evento de la clausura de la escuela, las autoridades de la comunidad expresan su agradecimiento a las personas externas que han apoyado a la escuela autónoma durante años:

Conocemos de lo que sembramos, todo lo que crece en la tierra [pero] nosotros nos conocemos bien, que no sabemos expresarnos en el sentido de la educación, ellos nos ayudarán a aprender, a escribir [...] A los compañeros les agradezco a ustedes que nos visitan y nos apoyan en nuestra escuela. Les agradezco que están apoyando en nuestro caminar y también que nosotros no estamos aquí solos, que alguien nos apoya a seguir esta lucha (Evento comunitario, municipio de Zinacantán, 19 de junio de 2017).

Partiendo de este punto y pensando en el futuro caminar de la escuela autónoma, uno de los acompañantes, antropólogo y miembro activo de la Rediin destaca: “el primer paso es sensibilizar, convencerlos de que ellos tienen la capacidad para irnos dejando” (Entrevista Hombre 3, San Cristóbal de Las Casas, 7 de noviembre de 2017). No obstante, educación autónoma no significa dejarlos solos, sino más bien asegurar que pueden hacer una educación propia que nace del contexto de la comunidad.

El estudio de caso muestra que el deseo de obtener autonomía escolar suele surgir del interior de una comunidad concreta. En cambio, el camino hacia la implantación a menudo va acompañado por personas externas. Un momento crítico se produce cuando los agentes externos se retiran como guías del proyecto y los comunitarios asumen la mayor parte de la responsabilidad. ¿Consiguen mantener su autónoma escolar o se desintegra tan rápidamente como nació? En los siguientes apartados se presentarán algunas características de la escuela autónoma en cuestión y, a continuación, se analizarán con más detalle ciertas tensiones internas y los posibles factores de desestabilización.

### **Trazando continuidades históricas: ¡Viva el huerto escolar!**

En la década de 1920-1930 en varios estados mexicanos se comenzó a establecer escuelas rurales, las denominadas “Casas del Pueblo”, que sirvieron en primer lugar como centros de desarrollo comunitario. El antropólogo Marco Calderón realza que estas escuelas rurales fueron concebidas como “una ‘célula’ de la cual [...] habría de surgir una nueva sociedad”, es decir, una sociedad que lograría superar el “atraso social” (2016: 154). Por haber favorecido una serie de cambios

metodológicos y organizativos, a Rafael Ramírez se le considera el principal ideólogo de la escuela rural mexicana. A partir de la década de 1920 trató de implementar una enseñanza que respondiera mejor a las necesidades y condiciones de vida de cada comunidad. Fueron sus propuestas las que desempeñaron un papel decisivo en la introducción de los primeros huertos, granjas y pequeñas industrias en el contexto escolar (Rockwell y Garay, 2014: 8).

La antropóloga Nancy Modiano señala que a aquellas escuelas rurales se les recuerda en muchos casos con “admiración y nostalgia” (1990 [1974]: 164). Esta noción prevalece, por ejemplo, en el libro de Simón Ramírez Rodríguez (1978), *Etúcaro y un maestro rural*, que, como dice el texto de portada, pretende ser “un ejemplo del cómo se contribuye a formar, desde la esencia, un México mejor”. Al compartir sus experiencias personales, Simón Ramírez traza las tareas múltiples que tenía que cumplir en su papel de maestro rural en el pueblo de Etúcaro, en Michoacán: “tenía que saber de todo, hacerlo todo: agricultor, partero, sociólogo, arquitecto, etc.” (Ramírez, 1978: 12). Al englobar al adulto y a toda la comunidad, la escuela rural se caracterizaba por su “espíritu abierto” y era mucho más que una institución para educar a los jóvenes (1978: 12-13). Los procesos educativos abarcaron, entre otros proyectos, la instalación de un huerto escolar y un gallinero, lo que en su conjunto representaban métodos de enseñanza dirigidos al desarrollo comunitario. Más adelante, “los agentes de las políticas gubernamentales celebraban la manera en que los etucarenses habían emprendido el camino del ‘progreso’” y consideraron el pueblo un ejemplo exitoso de “mexicanización” e “integración” (Escalona, 1998: 14-17).

Hoy en día, décadas más tarde, se puede observar un escenario similar. En cierto modo, el huerto escolar representa el corazón de la escuela autónoma en el caso concreto de estudio en Zinacantán. Es uno de los elementos que distingue a la escuela autónoma de las escuelas estatales circundantes y también es el elemento que se ve con mayor orgullo. La joven promotora comenta que ella por primera vez logró instalar un huerto escolar. Ya antes la primera pareja de promotores autónomos había plantado varias hortalizas pero con poco éxito y sin recibir los frutos de su trabajo. Ahora, diversos tipos de hortalizas, así como maíz, frijol y haba, están creciendo en abundancia. Pero sus intenciones van más allá de enseñar cómo sembrar y cosechar. Al preparar diversas comidas y bebidas con todos los alumnos y alumnas aspira a que dejen de considerar estas tareas un “trabajo de mujeres” y trata de promover la equidad de género.

Preguntando a los padres y madres de los alumnos sobre sus expectativas en cuanto a la escuela autónoma y en particular con respecto al trabajo en el huerto escolar, este es exigido explícitamente. Una mujer soltera de 39 años y madre de dos hijas expresa sus ideas con claridad. Quiere que aprendan en tsotsil y en español, que aprendan a trabajar y resolver operaciones matemáticas. Un hombre, floricultor de 34 años y padre de cuatro hijos pequeños agrega: “Cuando mi hija regresa de la escuela, va a la milpa, lleva su azadón y las semillas de rábano y lo siembra en la milpa, eso porque le enseñan en la escuela” (Entrevista Hombre 1, municipio de Zinacantán, 13 de noviembre de 2017). Otra mujer y madre de doce hijos va aún más allá. No solo exige que se enseñe a cultivar y cosechar “bien”, lo que implicaría vender lo que sobra, sino subraya que es igualmente importante que los alumnos aprendan a leer y escribir. Todo es

importante, “necesitamos trabajar con nuestras propias manos”, pero también “hay que aprender las cosas” (Entrevista Mujer 3, municipio de Zinacantán, 9 de noviembre de 2017), tanto en el interior del aula como en el huerto.

Incluso los propios alumnos enfatizan las actividades en el huerto como el aspecto que más les gusta de las clases: la siembra de setas, de árboles frutales, de haba y hortalizas, así como las actividades que involucran el consumo de comidas preparadas. Estas actividades, sin embargo, no solo complacen a los alumnos sino también parecen ayudarles a cumplir sus planes futuros. Las visiones de los niños sobre sus futuros trayectos de vidas están profundamente arraigadas en la vida de la comunidad autónoma. Ni uno de los alumnos y alumnas de tres a catorce años aspira a mudarse a la ciudad o a otro lugar, todos quieren seguir viviendo en el mismo sitio donde ahora residen sus familias. En cuanto a las profesiones deseadas, la gama de respuestas se extiende un poco más. Es notable que muchos de los niños no desean tener un solo trabajo convencional, sino que prefieren realizar varias actividades diferentes. La visión más prevalente es que quieren ser agricultores, trabajando en la milpa y sembrando frijoles, así como sembrar árboles y sacar leña. Entre las chicas, la actividad que goza de mayor popularidad es el trabajo textil. Varias alumnas afirman que ya saben tejer y bordar, y en adelante les gustaría seguir haciéndolo, al igual que sus madres, tías y hermanas mayores.<sup>6</sup> También los animales domésticos ocupan un papel importante en la vida cotidiana de la comunidad y en las expectativas de los alumnos para el futuro. Proveen comida y protección. Así, ocurre que un alumno de nueve años desea tener un día “*kaxlan, ts'i, chitom, jep!*” [gallina, perro, cerdo, ¡mucho!] (Proyecto escolar, municipio de Zinacantán, 29 de septiembre de 2017).<sup>7</sup>

El ejemplo del huerto escolar —el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela autónoma— ha demostrado que modelos aparentemente opuestos al modelo escolar oficial a veces no operan de manera tan diferente. Ciertas continuidades históricas entre las escuelas oficiales y las escuelas autónomas pueden ser trazadas, al menos respecto a los métodos de enseñanza que se aplicaron y se siguen aplicando. En cambio, en cuanto a la esfera de las expectativas, las diferencias son más pronunciadas. ¿Acaso entra en juego la noción de la “conquista autónoma”? La meta principal de los procesos educativos, según las definiciones de los habitantes de la comunidad autónoma, ciertamente no reside en la integración en la vida nacional o en la mexicanización,<sup>8</sup> pero tampoco en la mera revitalización del huerto escolar. Parece tratarse de la

---

<sup>6</sup> Con respecto al trabajo textil transgeneracional, véase también la exposición de Patricia Marks Greenfield (2004).

<sup>7</sup> En marcado contraste con estas afirmaciones están las respuestas dadas por los alumnos y alumnas de una escuela bilingüe “oficial” del municipio vecino de Chamula. Entre ellos domina el deseo de salir de su paraje, emigrar a los Estados Unidos y buscar trabajo en el ámbito de la construcción y gastronomía. Debido a las historias migratorias de sus padres, un número considerable de estos niños ya cuenta con la ciudadanía estadounidense. Los datos de la escuela bilingüe fueron recogidos por la autora en 2017 y sirven para la comparación con la escuela autónoma.

<sup>8</sup> No obstante, algunos habitantes de la comunidad lamentan que la promotora se considere demasiado tímida para cantar el himno mexicano y chiapaneco y para realizar escoltas con sus alumnos. Aunque muchas instituciones estatales son rechazadas por pertenecer al “mal gobierno”, no se niegan símbolos de la identidad nacional tales como banderas, himnos o las imágenes de héroes nacionales, las cuales están pegadas en las paredes de la escuela autónoma.

creación de algo diferente, de algo muy propio. Pero ¿qué es lo que se aspira a crear? ¿Existe una visión concreta de la “educación autónoma” o se trata más bien de una multitud de percepciones complementarias o incluso opuestas?

### **Ciertos rasgos de la escuela zapatista**

Aunque la comunidad seleccionada no está integrada en la administración zapatista, no se puede negar cierta influencia de estas primeras escuelas autónomas en Chiapas. Una breve digresión sobre el modelo escolar zapatista servirá para contextualizar los datos etnográficos presentados a continuación.

Al situar su modelo de educación autónoma en un contexto de resistencia política, el sociólogo y antropólogo Bruno Baronnet demuestra que los zapatistas primordialmente buscan romper con las pautas de la educación centralista del Estado. Tomar su propio camino en cuanto al ámbito escolar no solamente se considera un primer paso para distanciarse de las políticas federales y estatales, sino un “arma de defensa frente al poder de la oligarquía regional y sus prácticas racistas” (Baronnet, 2010: 251).

A diferencia de las escuelas “oficiales”, que a lo largo de la historia han contado con diferentes funcionarios responsables —sea el gobierno estatal, federal o el Instituto Nacional Indigenista (Modiano, 1990 [1974]: 165)—, el poder de decisión de las escuelas zapatistas reside, en gran parte, en cada una de las comunidades. En el marco de asambleas comunitarias se toman las decisiones en cuanto a la materia educativa y se asegura el control evaluativo de las escuelas (Baronnet, 2010: 249). Es también allí, en la asamblea, donde se nombra a los futuros promotores de educación.<sup>9</sup> Un primer detalle que se puede notar es que en el contexto zapatista casi exclusivamente se habla de “promotores” —y no de docentes, maestros o profesores—.<sup>10</sup> Eso indica que su formación docente no se impartió en instituciones oficiales, sino en el contexto comunitario y según los ideales zapatistas (Silva, 2019: 114).

Baronnet enfatiza que el papel de promotor no se le confía a cualquier persona, después de todo, se ponen grandes expectativas en sus tareas. El “promotor debe ser un joven adulto ejemplar para la niñez” (2010: 257). De hecho, al ser elegidos, los jóvenes de 20 años en promedio ya deben saber leer y escribir, tener conocimientos básicos de aritmética y dominar las lenguas habladas en su comunidad, incluyendo el español. Una vez que toman el cargo deben asegurarse de que no les falte nada a sus alumnos, establecer una relación interpersonal con ellos —lo que implica una atención integral a los alumnos— y estar en condición de responder de manera precisa a las preguntas relacionadas a la autonomía (Baschet, 2018: 291-292). Además, y esto es

---

<sup>9</sup> Baronnet menciona que algunas comunidades de habla tseltal empezaron a nombrar sus propios educadores en 1995. Esto significa que su resistencia organizada en este sector empezó incluso antes de los Acuerdos de San Andrés de 1996, los cuales otorgaban a las comunidades indígenas una educación que respete sus saberes y se base en sus tradiciones y formas de organización (Baronnet, 2009: 171).

<sup>10</sup> Cabe destacar que el término de “promotor”, sin embargo, ya cuenta con una historia más larga y se remonta a las primeras experiencias de educación indígena y bilingüe (Modiano, 1990 [1974]: 173). Lo que comparten las diferentes variantes del término es quizás la idea de que la figura del promotor no es formada en carreras académicas de varios años, sino con diplomados y talleres, muchas veces realizados paralelamente a su trabajo.

precisamente a lo que se refiere el término “joven adulto ejemplar”, se espera que los promotores participen activamente en la vida política y cultural de la comunidad y, por tanto, den ejemplo a sus alumnos (Baronnet, 2010: 256-257).

Una vez nombrados en la asamblea comunitaria, los promotores jóvenes tienen que ser dispuestos a capacitarse en el “corazón político de sus territorios” (2010: 257), en otras palabras, en la cabecera municipal autónoma que les corresponde.<sup>11</sup> A través del proyecto Semillita del Sol —en el cual cooperaron autoridades municipales, promotores, comités de familias y apoyos externos— se ha elaborado un programa de capacitación para promotores zapatistas de seis meses de duración (Silva, 2019: 114-115). Este programa tiene como objetivo proporcionar una alternativa educativa<sup>12</sup> con métodos y sobre todo contenidos pedagógicos que incorporen principios de la comunidad (Pinheiro, 2015: 209) y que se distingan de la desacreditada oferta gubernamental (Baronnet, 2009: 272).

Para que la comunidad asegure que el promotor o la promotora realice su trabajo con compromiso es fundamental que se le ofrezca un apoyo suficiente que garantice su sustento. Así, a cambio de su tarea educativa, los miembros de la comunidad mantienen su parcela de cultivos y le entregan recursos para su subsistencia cotidiana, que suele ser principalmente una cantidad acordada de maíz, ya que en la mayoría de las comunidades tsotsiles y tseltales en la zona de Los Altos el maíz es la base de la alimentación. Baronnet señala que “si bien la remuneración material del promotor es bastante limitada, la contraparte simbólica no puede ser descartada” (2010: 255). En lugar de recibir un sueldo, adquiere prestigio y se le posiciona como un agente clave en la realidad social, al que posteriormente se otorga cargos más renombrados para agradecerle su compromiso (Baronnet, 2015: 714).

Resumiendo lo anterior, la educación autónoma zapatista —lejos de ser un sistema homogéneo— es ante todo “una educación para la praxis” basada en la participación activa de cada uno de los miembros de la comunidad (Silva, 2019: 113). Los asuntos pedagógicos, el nombramiento de promotores y la remuneración de estos mismos son discutidos y fijados en asambleas comunitarias y de esta manera se opta por proveer una educación endógena que fortalece la identidad autónoma y responde a las necesidades específicas de cada una de las comunidades zapatistas.

## **Oportunidades y expectativas para el ámbito escolar: retorno al estilo de vida de los ancestros y nuevos caminos**

Lo anterior representa, en cierto modo, la implementación ideal de la escuela zapatista. Y justamente esta visión ideal casi utópica sirve de modelo, de meta deseable, para la comunidad autónoma en Zinacantán. Tanto es así que las autoridades retoman los rasgos de la escuela zapatista

---

<sup>11</sup> Para los zapatistas resulta importante no obligar a los jóvenes promotores a trasladarse a una zona urbana para recibir su capacitación (Baronnet, 2010: 257). A diferencia de los maestros oficiales, deben “formarse con, por y en la comunidad” (Silva, 2019: 112).

<sup>12</sup> Como base teórica les sirvió la pedagogía liberadora de Paulo Freire que al recuperar el conocimiento cotidiano aspira a fortalecer la comunidad y transformar las estructuras de poder (Gutiérrez, 2006: 103).

y los proclaman en diversos eventos comunitarios, los cuales proveen el marco para concretizar un modelo escolar propio, una imagen compartida de lo que se entiende por escuela autónoma.

Las dos autoridades de la comunidad autónoma coinciden en una preocupación fundamental: quieren que en la escuela se aprenda “a vivir como nuestros antepasados, porque eran felices” (Evento comunitario, municipio de Zinacantán, 19 de junio de 2017). En muchos sentidos, se tiene una imagen del pasado como una época gloriosa y mejor. Por ejemplo, con respecto a cuestiones alimentarias, subrayan: “nuestros ancestros nunca comieron los que son enlatados, embolsados, que actualmente sí los hay, pero no son comidas buenas. Lo que venden en las tiendas [...] nos provoca enfermedades” (Evento comunitario, municipio de Zinacantán, 19 de junio de 2017). Por esta razón, el trabajo en el campo se considera una parte integral de la educación escolar: “Está bien que los niños le gustan escribir, aprender, [...] hablar la lengua español, pero así también los niños que aprendan [...] a cuidar de lo que crece en la tierra” (Evento comunitario, municipio de Zinacantán, 19 de junio de 2017). Además, particularmente en cuanto a la economía, las autoridades buscan apartarse del capitalismo y regresar a formas más tradicionales de trueque, de intercambiar lo que se consume, “cambiar huevos a repollo” (Evento comunitario, municipio de Zinacantán, 19 de junio de 2017).

Pero no todo lo relacionado con los viejos tiempos debe ser asumido y revivido. Una de las autoridades solía señalar: “También tuvieron sus errores en la vida de los ancestros, así como hombres fuertes, toman trago, de que somos machistas y todas las cosas que hacían los hombres, pero eso ya no lo vamos a retomar, sino que vamos a darle igualdad ante todos nosotros” (Evento comunitario, municipio de Zinacantán, 19 de junio de 2017). Esta manifestación en un evento comunitario aborda dos puntos a la vez, ambos considerados como un gran cambio y progreso con respecto a tiempos anteriores. Por un lado, el consumo de alcohol, por otro lado, la equidad de género. Hoy en día el consumo de alcohol está prohibido en toda la comunidad autónoma, incluso en ocasiones festivas no se proporcionan ni consumen bebidas alcohólicas. Esto tiene el objetivo de evitar conflictos e incluso acciones violentas. El segundo punto, que es de suma importancia en el contexto escolar, es la equidad de género. Las actividades sociales de la joven promotora que enfocan esta temática reciben el mayor reconocimiento por parte de las autoridades. No solamente las alumnas, también los alumnos, deben aprender a preparar tortillas y otras comidas. Con esto se pretende aumentar el reconocimiento de las actividades que son consideradas como femeninas y, al mismo tiempo, capacitar a los jóvenes para que puedan mantenerse en tiempos difíciles —por ejemplo, en caso de que su futura esposa esté ausente o enferma—. El machismo que aún prevalece en muchas comunidades y familias se combate de esta manera y la escuela resulta un buen punto de partida para esta transformación.

Los discursos de las autoridades en los eventos comunitarios indican importantes expectativas en la educación autónoma, sin embargo, no todos los miembros de la comunidad expresan exigencias igualmente altas y precisas. Varios padres y madres se declaran satisfechos simplemente con que sus hijos aprendan mejor que ellos mismos, salgan preparados y no hayan perdido su tiempo: “Pues que estudien, que hagan su estudio” (Entrevista Hombre 1, municipio de Zinacantán, 9 de noviembre de 2017).

Desde el punto de vista de los alumnos las lecciones autónomas gozan de mucha popularidad: “A mí me gustó la siembra de hortalizas” (Proyecto escolar, municipio de Zinacantán, 29 de septiembre de 2017), destaca una alumna de siete años. Otra niña agrega que le encantan las actividades que involucran “comer”. La mayor parte de las alumnas interrogadas subrayan que les complace resolver operaciones matemáticas. Y un niño de nueve años expresa: “¡No hay nada que no me gusta!” (Proyecto escolar, municipio de Zinacantán, 29 de septiembre de 2017). Aparte de un pequeño detalle —el color de las paredes— los alumnos manifiestan su plena satisfacción con la variedad de clases en el aula y al aire libre que les imparten en la escuela autónoma.

Es esta libertad de poder elegir espontáneamente los lugares y contenidos de enseñanza y aprendizaje donde reside ciertamente uno de los puntos fuertes de la educación autónoma. Un atributo que requiere creatividad por parte del docente pero que al mismo tiempo contribuye a un alto nivel de aprobación por parte de los alumnos. Cada día se decide si las lecciones tienen lugar dentro o fuera del aula, si se cultiva maíz o si se practica el abecedario, si se preparan las habas o si se resuelven ejercicios de aritmética.

Lo que se hace evidente en este apartado es la naturaleza multifacética de las demandas a la educación autónoma. Incluso en un pueblo de solo 150 habitantes las exigencias van desde demandas modestas hasta visiones dirigidas a la entrega total del promotor. Si bien esta diversidad de exigencias suele confluir en una imagen compartida sobre la educación autónoma, a veces pequeñas divergencias pueden provocar grandes tensiones.

## La fragilidad y otros desafíos

Educación autónoma, una educación que nace del seno de la comunidad y que corresponde a las necesidades y demandas de la gente. Una educación en resistencia que se contrapone a jerarquías y desigualdades y que fortalece la identidad comunitaria. Una educación que valora la sabiduría de los ancestros y que promueve la diversidad lingüística. Son numerosos los puntos fuertes y las oportunidades que ofrece la educación autónoma y por tanto deben ser reconocidos. No obstante, rara vez se deja este panorama prometedor para examinar las resistencias internas, los conflictos y los desafíos que, en su conjunto, forman la otra cara de la moneda. Como cualquier sistema educativo, la educación autónoma, aunque heterogénea —después de todo, cada escuela cuenta con rasgos muy propios—, también tiene ciertas debilidades. Este apartado tiene por objetivo analizar las expectativas divergentes en cuanto al papel del docente, tomando a mano el concepto teórico “instituciones voraces” y, de esta manera, mostrar un aspecto particular del modelo escolar autónomo: su fragilidad.

Lo que distingue el trabajo del promotor de educación autónoma de otros cargos es que se trata de una tarea sin un marco de tiempo predefinido. Y no solo eso, puede convertirse en una tarea que requiera la entrega total por parte de la persona elegida. Una de las autoridades de la comunidad autónoma, por ejemplo, consideraría conveniente que el promotor viviera directamente al lado del edificio escolar. Allí podría preparar las clases sin ser molestado y siempre estaría disponible para responder preguntas. La comunidad le entregaría lo que necesita —comida, medicina y jabón— pero, a cambio, se esperarían grandes esfuerzos del docente. El

sociólogo Lewis A. Coser ha desarrollado una metáfora que encaja con esta visión de educación autónoma. Describe tales instituciones como voraces, ya que sus “demandas a la persona son ‘omnívoras’ [y] exigen una lealtad exclusiva e incondicional” (1978: 14).

Analizando la voracidad y la fragilidad de la escuela autónoma seleccionada cabe destacar tres puntos fuertemente entrelazados, que de hecho causaron profundos conflictos en la comunidad, los cuales llegaron hasta el cierre temporal de la escuela después de cinco años de funcionamiento.

1. Orientación hacia la educación zapatista
2. Tendencias capitalistas y la participación política
3. Preocupaciones monetarias y conflictos interfamiliares

En una comunidad que emprendió su camino hacia la autonomía a partir del movimiento zapatista —y que luego se separó de él— surge inevitablemente la pregunta de cuán estrecha o distante debe ser la relación que se mantiene con este movimiento y su modelo escolar. Esta cuestión subyace, por ejemplo, en la denominación del docente. Al igual que sucede con las escuelas zapatistas, en un evento comunitario celebrado en 2017 las autoridades recomendaron usar el término promotor: “nuestra promotora no es maestra, no hablen de maestra porque [...] solo es una intermediaria, solo despierta a los niños, [...] ella es una promotora ya que solo está promoviendo a los niños” (Evento comunitario, municipio de Zinacantán, 19 de junio de 2017). La orientación hacia el modelo zapatista, que se expresa en esta frase, también se evidencia en otros comentarios que surgieron de las autoridades: “no vamos a hablar con un representante de un mal gobierno” (Evento comunitario, municipio de Zinacantán, 19 de junio de 2017). En cambio, subrayaron que los ejemplos y palabras de los ancestros sí debían guiar a un promotor.

A esta demanda se sumó la opinión de una de las autoridades en particular, que esperaba que la escuela autónoma se orientara cada vez más hacia el modelo zapatista. En el Caracol de Oventik<sup>13</sup> la joven promotora habría podido recibir una capacitación adecuada para impartir a los niños una educación autónoma zapatista. Sin embargo, no solo la promotora y sus padres rechazaron esta propuesta, sino también algunos de los acompañantes externos expresaron sus dudas, tanto en cuanto al currículo zapatista como en lo relacionado a cuestiones prácticas. Así, uno de ellos explicó: “Yo creo que aprendería otras cosas, diferente e interesante [pero] si ya se integran en la estructura del zapatismo se perdería esta libertad de poder trabajar y actuar desde la comunidad” (Entrevista Hombre 3, San Cristóbal de Las Casas, 7 de noviembre de 2017). Otra acompañante añadió: “ella es joven para que se vaya y luego la enamoran y la casan y ya la perdimos” (Entrevista Mujer 4, San Cristóbal de Las Casas, 6 de diciembre de 2017). Con ello, se alude al esfuerzo de “monopolizar sus energías” y asegurar la lealtad de la promotora, combatiendo cualquier posibilidad de que construya lazos amorosos o una vida familiar fuera de la institución autónoma (Coser, 1978: 17).

Aparte de la orientación hacia ciertos pilares zapatistas, uno de los aspectos más promovidos y pronunciados en las reuniones de los habitantes autónomos es el distanciamiento del sistema

---

<sup>13</sup> En 2003 los zapatistas crearon cinco regiones organizativas denominadas “Caracoles”. Oventik es uno de estos caracoles y está ubicado en Los Altos de Chiapas (Baronnet, 2015: 708).

capitalista y la orientación hacia valores comunitarios. Como ya se mostró en los apartados anteriores, tanto las autoridades como ciertos padres y madres tienen altas expectativas en cuanto al cargo del promotor —estas incluyen su actitud hacia las acciones capitalistas—. Incluso pequeñas acciones desfavorables pueden convertirlo en el objeto de críticas y desencadenar toda una serie de rumores. Así, sucedió que en varias ocasiones los habitantes subrayaron que el promotor debe fungir como ejemplo para los alumnos. En cambio, el hecho de que la joven promotora se hubiera teñido el cabello de un tono más claro y se maquillara ocasionalmente se consideraba una expresión del capitalismo e individualismo y no fue aceptado tácitamente. Según Coser, tales limitaciones no son extrañas en una institución voraz, que muchas veces se caracteriza por el intento de “contrarrestar toda tendencia a la ‘singularización’ y a la ‘particularización’ [para no] restarle afecto y energías a la comunidad” (1978: 14). Además, a la joven promotora se le reprochaba repetidamente por no participar lo suficiente en la vida política, ya sea en el contexto de las asambleas comunitarias o en eventos políticos.

Como tercer punto, cabe destacar un asunto particularmente sensible en el contexto comunitario: las recurrentes preocupaciones —por no decir envidias— monetarias. El trabajo del promotor no es considerado un trabajo remunerado, más bien es visto como un servicio que se debe realizar voluntariamente para la comunidad. Las autoridades lo explican de la siguiente manera:

En la autonomía no se paga [...], yo, como autoridad, nadie me va a decir, aquí está tu salario. Entonces si lo pagaríamos todo, vamos a pagar la autoridad, vamos a pagar los comités de luz eléctrica y agua. Y el comité de educación. Entonces hay muchos que estamos haciendo colaboración voluntariamente [...] (Entrevista Hombre 2, municipio de Zinacantán, 13 de noviembre de 2017).

En el caso de la primera pareja de promotores, sin embargo, se les concedió un pequeño salario por parte de un grupo de estudiantes coreanos que en una ocasión habían visitado la escuela autónoma. Este apoyo financiero provocó grandes disputas, las que finalmente llevaron a la pareja a abandonar la comunidad. Más adelante, la siguiente promotora no recibió ningún apoyo financiero ni alimentario y lo aceptó: “No recibo nada, ni un centavo. Si lo hubiera aceptado [y] si yo decido dejar la escuela, hablan mal de la persona” (Entrevista Mujer 1, municipio de Zinacantán, 15 de octubre de 2017). La preocupación de convertirse en objeto de críticas y rumores es una de las razones por las que la promotora no quiso recibir el apoyo de la comunidad. Solo por parte de milpas educativas se le solía reembolsar los gastos de viaje y alojamiento cuando participaba en talleres de capacitación en San Cristóbal de Las Casas u otras ciudades, y, a menudo, esto ya provocaba rumores entre los habitantes de la comunidad. La gente sospechaba que en el contexto de los cursos y talleres recibía una remuneración por su asistencia, así como un pago por su trabajo en la escuela autónoma.

Los puntos de conflicto son múltiples y a lo ya mencionado se podría añadir, en general, el peso de las disputas interfamiliares. Estas no dejan de lado a la familia de la promotora, las familias de las autoridades u otros miembros de la comunidad y están basadas, como tantas veces, en las relaciones amorosas, la envidia y los celos.

Si ahora se da un paso atrás y se mira el escenario en su conjunto, quedan claras las tensiones en las que está ubicado el cargo del docente. Una gota puede ser suficiente para que el vaso se colme. En agosto de 2017 una serie de acusaciones monetarias provocaron un primer colapso en la escuela autónoma. Se le reprochó a la promotora que una fotógrafa que iba a visitar el huerto escolar le habría prometido dinero. Aunque esta fotógrafa nunca recibió el permiso para visitar la comunidad, el conflicto interno se agudizó y provocó que las puertas de la escuela permanecieran cerradas durante varias semanas. La joven promotora se negó a dar clases en la escuela, no obstante, por su pasión por la docencia, continuó dando lecciones en casa a sus hermanos y primos. Se necesitó mucha consolidación y persuasión por parte de las autoridades y algunos acompañantes de mayor confianza para convencerla de que volviera a enseñar en la escuela. En una reunión convocada especialmente para tratar el asunto lograron que la escuela se reanudase temporalmente. Pero los conflictos no se habían resuelto por completo y una vez más la fragilidad de la escuela autónoma se hizo evidente. Debido a numerosos rumores, la insatisfacción de varias personas aumentó, el número de alumnos participantes disminuyó gradualmente y la promotora finalmente se retiró después de casi dos años en el cargo. Como resultado, la escuela permaneció cerrada hasta que se encontró una nueva persona que tuviera los conocimientos y la voluntad para asumir el trabajo. Esta búsqueda, sin embargo, duró varios meses; un tiempo en el que la enseñanza escolar simplemente fue suspendida.

### **Reflexiones concluyentes**

Así como son muy variados los juegos de los niños, por muy flexibles y adaptados que sean a las condiciones locales —abarcando incluso las avispas que deambulan por el aula—, así de variadas son las formas que se puede establecer una escuela autónoma. Y no solo eso, sino también las expectativas que se ponen en la educación autónoma pueden variar considerablemente. Si debe servir para familiarizar a los alumnos con conocimientos nuevos y ajenos o si debe prepararlos para una vida en el sentido tradicional y local depende en gran medida de la orientación política y económica de los habitantes. En el caso de la comunidad de estudio, esta se encuentra fuertemente determinada por el concepto de autonomía y las interpretaciones al respecto. Existe un consenso amplio entre los habitantes de la comunidad autónoma en cuanto al retorno deseado a ciertas formas de vida de los ancestros, la prohibición del alcohol y el fomento de la equidad de género. Más divergentes, por otro lado, resultan las demandas y expectativas sobre el papel del docente. Mientras que algunos habitantes exigen un compromiso total con la tarea educativa —la que generalmente se considera una actividad voluntaria y no remunerada—, otros se conforman con que los niños obtengan algún tipo de aprendizaje escolar.

El estudio de caso presentado ilustra que la educación autónoma ofrece posibilidades infinitas, pero también plantea grandes desafíos ante expectativas contradictorias y exigentes. Son las percepciones las que contribuyen a moldear el mundo exterior, ya que presentan el punto de partida para la creación de algo nuevo —en este caso, un modelo escolar propio—, pero, a la vez, pueden llevar fácilmente a la desintegración del modelo creado. Este texto tuvo como objetivo sacar ambas perspectivas a la luz y desvelar aspectos de la educación autónoma que rara vez se

abordan. En primer lugar, mostró que educación autónoma no significa “caminar solo” y que en la construcción de instituciones autónomas a veces las visiones y percepciones de toda una gama de actores externos contribuyen a darles forma. Por lo demás, indicó que aun en la educación autónoma no siempre se reinventa la rueda y los métodos aprobados de épocas pasadas pueden ser retomados y adaptados a las intenciones respectivas y actuales. Y, por último, se mostró que cada variante de educación autónoma tiene que desarrollar su propia manera para hacer frente a los retos internos —diariamente—.

## Bibliografía citada

- Baronnet, Bruno (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Tesis para obtener el grado de Doctorado en Ciencias Sociales, con especialidad en Sociología. El Colegio de México A.C, Centro de Estudios Sociológicos/Université Sorbonne Nouvelle–Paris III, Institut des Hautes Etudes de l’Amérique latine. Disponible en: <https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/6t053g220?locale=es> (Consultado el 2 de octubre de 2020).
- Baronnet, Bruno (2010). “Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena”. *Sociedade e Cultura* [en línea], 13 (2), pp. 247-258. doi: <https://doi.org/10.5216/sec.v13i2.13428> (Consultado el 2 de octubre de 2020).
- Baronnet, Bruno (2015). “La Educación Zapatista como Base de la Autonomía en el Sureste Mexicano”. *Educação & Realidade* [en línea], 40 (3), pp. 705-723. Disponible en: <https://seer.ufg.br/educacaoerealidade/article/view/45794> (Consultado el 2 de octubre de 2020).
- Baschet, Jérôme (2018). “La escuela zapatista y el contagio de la autonomía. Aprender preguntando, de corazón a corazón”, en López Flores, Pavel C. y García Guerreiro, Luciana (coords.). *Movimientos indígenas y autonomías en América Latina: escenarios de disputa y horizontes de posibilidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial El Colectivo y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 285-313. Disponible en: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20190613035537/Mov\\_indigenas\\_y\\_autonomias.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20190613035537/Mov_indigenas_y_autonomias.pdf) (Consultado el 18 de septiembre de 2020).
- Calderón Mólgora, Marco A. (2016). “Educación rural, trabajo social y Estado en México: 1920-1933”. *Revista Mexicana de Historia de la Educación* [en línea], 4 (8), pp. 153-173. doi: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v4i8.81> (Consultado el 11 de septiembre de 2020).
- Cancian, Frank (1965). *Economics and Prestige in a Maya Community: The Religious Cargo System in Zinacantan*. Stanford, California, United States of America: University Press.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (2016). *Historia del Consejo Nacional de Fomento Educativo*. Disponible en: <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/historia-del-consejo-nacional-de-fomento-educativo-289568> (Consultado el 31 de marzo de 2020).
- Coser, Lewis A. (1978). *Las instituciones voraces*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

- Escalona Victoria, José Luis (1998). *Etúcuaro, la reconstrucción de la comunidad: campo social, producción cultural y Estado*. Zamora, Michoacán, México: El Colegio de Michoacán.
- Estrada Saavedra, Marco (2011). “Teocracia para la liberación: la disputa por la hegemonía estatal desde la fe. La experiencia de la diócesis de San Cristóbal de Las Casas y el pueblo creyente en la Selva Lacandona”, en Agudo Sanchiz, Alejandro y Estrada Saavedra, Marco (eds.). *Transformaciones del Estado en los márgenes de Latinoamérica: imaginarios alternativos, aparatos inacabados y espacios transnacionales*. México, D.F., México: El Colegio de México, Universidad Iberoamericana, pp. 87-122.
- Gasché, Jorge (2008). “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”, en Bertely, María, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.). *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, pp. 367-397.
- Gasché, Jorge (2015). “Comentario. Sembrando autonomías territoriales en educaciones construidas desde abajo”. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales* [en línea], Núm. 48, pp. 66-71. Disponible en: <https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/1457> (Consultado el 27 de agosto de 2020).
- Gutiérrez Narváez, Raúl (2006). “Impactos del zapatismo en la escuela: análisis de la dinámica educativa indígena en Chiapas (1994-2004)”. *LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos* [en línea], 4 (1), pp. 92-111. doi: <https://doi.org/10.29043/liminar.v4i1.199> (Consultado el 30 de septiembre de 2020).
- Lewkow, Lionel (2014). “Aspectos sociológicos del concepto de percepción en la teoría de sistemas sociales”. *MAD, Revista del Magister en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad* [en línea], Núm. 31, pp. 29-45. doi: <https://doi.org/10.5354/0718-0527.2014.32957> (Consultado el 18 de marzo de 2020).
- Marks Greenfield, Patricia (2004). *Weaving Generations Together: Evolving Creativity in the Maya of Chiapas*. Santa Fe, New Mexico, United States of America: School of American Research Press.
- Martínez Torres, María Elena, et al. (2015). “Procesos de acompañamiento por medio de la investigación-acción participativa en una escuela autónoma de Zinacantán, Chiapas”. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, Núm. 48, pp. 14-31. Disponible en: <https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/1454> (Consultado el 30 de septiembre de 2020).
- Modiano, Nancy (1990 [1974]). *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. México, D.F., México: Instituto Nacional Indigenista.
- Pinheiro Barbosa, Lia (2015). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. México D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México, Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos. Disponible en: [https://www.clacso.org.ar/biblioteca\\_brasil/detalle.php?id\\_libro=1903](https://www.clacso.org.ar/biblioteca_brasil/detalle.php?id_libro=1903) (Consultado el 12 de septiembre de 2020).

- Ramírez Rodríguez, Simón (1978). *Etúcaro y un maestro rural*. México, D.F., México: Ediciones y Distribuciones, S. A.
- Ramos Zamora, Sandra (2016). *La construcción de un proceso autonómico desde “la colectividad”. La cosecha de maíz y la fiesta de los pozos de agua en San Isidro de la Libertad, Chiapas*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Ciencias Sociales y Humanísticas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Disponible en: <https://repositorio.cesmeca.mx/handle/11595/910> (Consultado el 18 de septiembre de 2020).
- Rockwell, Elsie y Garay Molina, Claudia (2014). “Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente”. *Revista Mexicana de Historia de la Educación* [en línea], 2 (3), pp. 1-24. doi: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.33> (Consultado el 19 de septiembre de 2020).
- Rus, Jan (1995). “La Comunidad Revolucionaria Institucional: La subversión del gobierno indígena en los Altos de Chiapas, 1936-1968”, en Viqueira, Juan Pedro y Ruz, Mario Humberto (eds.). *Chiapas. Los rumbos de otra historia*, 251-277. México, D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios Mayas del Instituto de Investigaciones Filológicas y Coordinación de Humanidades, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, Universidad de Guadalajara, pp. 251-277.
- Rus, Jan y Collier, George (2002). “Una generación en crisis en Los Altos de Chiapas: Los casos de Chamula y Zinacantán, 1974-2000”, en Mattiace, Shannan L., Aída Rosalva Hernández Castillo y Jan Rus (eds.). *Tierra, libertad y autonomía: impactos regionales del zapatismo en Chiapas*. México, D.F., México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, International Work Group for Indigenous Affairs, pp. 157-199.
- Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) (2013). *Unidad de Microrregiones. Catálogo de Localidades*. Disponible en: <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=07&mun=111> (Consultado el 2 de junio 2020).
- Silva Montes, César (2019). “La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación”. *Alteridad. Revista de Educación* [en línea], 14 (1), pp. 109-121. doi: <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.09> (Consultado el 2 de octubre de 2020).
- Vargas Melgarejo, Luz María (1994). “Sobre el concepto de percepción”. *Alteridades* [en línea], 4 (8), pp. 47-53. Disponible en: <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/588/586> (Consultado el 18 de marzo de 2020).
- Vogt, Evon Z. (1969). *Zinacantan: A Maya Community in the Highlands of Chiapas*. Cambridge, Massachusetts, United States of America: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Zibechi, Raúl (2008). *Territorios en Resistencia: cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: Lavaca Editora.