



Universidad Veracruzana

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN**

DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Tesis

**Infancias y maternidades zapatistas:  
subjectividades políticas emergentes en las  
prácticas educativas y de resistencia-rebelde  
frente a la contrainsurgencia en Chiapas.**

Presenta

Mtra. Norma Angélica Rico Montoya

Tutor y Director de tesis

Director: Dr. Bruno Baronnet

Co-directora: Dra. Rosa Guadalupe Mendoza Zuany

27 de enero de 2018

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”

¡Gracias!

A Santi y Sebastián por ser mis compañeros entrañables de aventuras, por reír, llorar y soñar conmigo, por acompañarme en la Selva Lacandona y en la de asfalto, por aguantarme, por ser mi fuerza en los momentos más difíciles *yajkanat bayel alaetik*.

A la Esperanza, gracias madre por estar siempre y seguir siendo inspiración.

A Pax por ser el puente, por darme la mano y ayudarme a comprender y a querer la cultura indígena y rebelde, *wocolix a wülu*.

A la Mariana por remover mi memoria, *colabal* por compartir tu historia de lucha y por enseñarme que ni la violencia más extrema puede acabar con la dignidad de las niñas y los niños zapatistas.

A la compañera Manuela, gracias por abrirme tu hogar, tu sonrisa y enseñarme lo que significa la lucha y el amor de una madre rebelde frente a la contrainsurgencia

A Petul, Petrona, Marux, Milo y Juanito, *jocolawal* niños por escribir esta historia conmigo, por su dignidad y valor inquebrantables.

A la Ana María por ser mi maestra, *jocolawal* compañera, por enseñarme que un lápiz en las manos adecuadas es capaz de hacer revoluciones.

A los más pequeños: Toñito, Milay y Luis Rene, *jocolawal alaetik* por demostrarme que la conciencia es capaz de nacer aún antes de los 5 años.

A Paulina, Xap, Juanita, Don Enrique *wocolix awülu alo* por sus sonrisas, sus juegos interminables y por creer que es posible y necesario hacer un futuro mejor para los que vienen.

A la Gabriela, *jocolawal* tentienta por romper con todo y enseñarme la fuerza y rebeldía de una mujer y madre zapatista.

Alma, Fredy ch'ol, Freddy tselal, *jocolawal ach'ich, keremetik*, por sus secretos, sus sueños, *por existir, ser y hacer* de este mundo algo mucho mejor.

Amalia y Toña gracias por ser familia, por su resistencia, por ser luz en medio de la oscuridad *wocolix aüulu*.

A todas y cada una de las generaciones de *alaetik* que me han permitido trabajar a su lado, por rescatarme de la apatía y por mostrarme con su alegría el horizonte.

A los papás zapatistas: *jtatik* Manuel, *jtatik* José por creer, romper con lo establecido, por rebelarse y hacer posible que la historia de sus hijas y nietos sea una “muy otra”, al compa Antonio por su ejemplo y fuerza aún después de la muerte.

Gracias a Julio, Omar, Benito, Rubio, Valentín, Valdemar *jocolawal pijil winiketik* por mandar obedeciendo, por ser consejo y ejemplo de lucha en medio de la utopía.

A Lala, Carmen y Victor gracias porque a pesar de todo nunca me han abandonado.

A Titi, Juan, Pala y Mecas los amo profundamente por *ser raíz y fuerza* aún en la distancia más dolorosa.

A Kathia Núñez, gracias por todo compañera, por estar dispuesta a salvarme siempre.

Gracias Bruno Baronnet por tus enseñanzas, por las disertaciones, por confiar, pero sobre todo por tu inagotable paciencia

A Yolanda Corona gracias por acompañarme, por ser un ejemplo de vida, por tu fuerza y tu profundo amor por las infancias.

A Lupita Mendoza Zuany por tu escucha, tu claridad y ponerme los pies en la tierra.

A Richard Stahler-Sholk, *jocolawal* maestro de vida y rebeldía, por estar siempre, por tu alegría y compañerismo.

A Luciano Concheiro, a Miguel y Sergio por creer en los estudios de infancias y hacer posible un sueño colectivo.

A Paty Medina y a Günther Dietz muchas gracias por dejarme aprender *de y con ustedes*.

A Norma del Río, Anita, Celsa, Martha, Mine, Graciela y a cada una de las investigadoras del Programa Infancia-UAM, por dejarme estar, aprender, construir y sentirme parte.

A los y las colegas de la *REIR*: Gialu, Violeta, Alex, Sara, Eliud, América, Martín, Mariana, Beбето gracias por las reflexiones académicas, por las lágrimas, por las *compartencias* y las enseñanzas.

A los colegas del DIE-UV, Idalia, Irlanda, Vero, Edith, Seín, José, Rodrigo, a la MEIS por los encuentros y las amistades.

A Rebeca Herrera, Lupita, Amaceli, Liliana, Mariana, Fernanda y a cada una de las colegas del seminario de Antropología de Violencia-ENAH por acompañarme por el tortuoso camino de la violencia y la esperanza.

Al Estado-gobierno, a sus soldados, tanquetas, paramilitares, aviones y metralletas por demostrarme que a pesar de su presencia, la dignidad es capaz de acariciar el cielo y albergarse en los cuerpos más pequeños.

Gracias a los que están, mil gracias a los que se fueron porque su ausencia es el mejor pretexto para continuar.

# ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	<b>8</b>
1. La contrainsurgencia: “Acabar con las nuevas generaciones rebeldes”.....	14
2. Inflexión decolonial: infancias y maternidades indígenas-rebeldes.....	16
3. Educación y formación zapatista. Familia, escuela y organización política.....	19
4. Delimitación del problema de investigación.....	21
5. Estructura de la tesis.....	25
<b>I. Construcción teórica, epistemológica y metodológica. Un acercamiento al mundo de los/as niños/as (<i>alaletik</i>) y mujeres indígenas zapatistas desde la inflexión decolonial</b> .....	<b>29</b>
1.1 Tejiendo conceptos. Sujeto, subjetividad y proceso de subjetivación en movimientos de liberación.....	29
1.2 La educación y la recuperación de la memoria como ámbitos de disputa de los movimientos indígenas y sociales latinoamericanos.....	32
1.3 Colonialismo, colonialidad, violencia y contrainsurgencia en Chiapas.....	39
1.3.1 La violencia política de Estado.....	42
1.4 La resistencia, la inflexión decolonial y otras formas de ser, poder y saber.....	47
1.5 Revisión de estudios para acercarse a los sujetos/subjetividades. Ser niño, niña y mujer-madre zapatista.....	59
1.5.1 Colonialidad y decolonialidad del ser mujer-madre y niña zapatista.....	60
1.5.2 La “otra maternidad” y el feminismo de Occidente.....	64
1.5.3 <i>Alaletik</i> (niños y niñas) en resistencia: el nuevo paradigma de infancia desde una inflexión decolonial.....	69
1.5.4 La participación política y la niñez indígena rebelde.....	72
1.5.5 La intersubjetividad madre-niño/a en contexto de guerra y sus prácticas de resistencia.....	74
1.6 Vivir, pensar, sentir y compartir: encuentros dialógicos, etnográficos y reflexivos como herramientas de aprendizaje.....	82
1.6.1 El recorrido autobiográfico y la inflexión decolonial en la metodología.....	83
1.6.2 Un acercamiento a la realidad, posicionándome en el espacio.....	85
1.6.3 La flexibilidad metodológica y sus retos. Situando el estudio en las comunidades zapatistas y en el contexto político-militar.....	88
1.6.4 Las historias de vida y los recuerdos de infancia. Desarrollo de las entrevistas-dialogadas.....	94
1.6.5 Estrategias metodológicas para promover el diálogo con niños y niñas zapatistas: espacios para el juego, los dibujos-entrevistas y las charlas.....	95

1.6.5.1 Dibujos-entrevistas de los niños y niñas: expresiones cotidianas y testimonios históricos.....	96
1.6.5.2 Charlas en los espacios más significativos para los y las niñas.....	100
1.7 El análisis y el riesgo de la sobre-interpretación .....	101
1.7.1 Categorías de análisis para revisar el entramado de prácticas educativas y políticas que configuran la <i>educación y formación zapatista</i> .....	102
1.7.2 Prácticas socioeducativas indígenas de la selva .....	103
1.7.3. Las prácticas de resistencia frente a la contrainsurgencia .....	104
1.7.4 Las prácticas político-pedagógicas y de/colonizadoras zapatistas .....	105
1.8.1 La organización campesina y la lucha por la tierra .....	107
1.8.2 Pueblos, comunidades y familias. ¿Quiénes son las niñas, mujeres-madres y niños involucrados en la presente investigación? .....	110
1.8.2.1 <i>L'a Lu'mal ch'ol</i> (nuestro pueblo <i>ch'ol</i> ) .....	110
1.8.2.2 <i>Jlumaltik tseltal</i> (nuestro pueblo <i>tseltal</i> ).....	112
1.8.2.3 Nuestro pueblo <i>tsotsil</i> . .....	115
<b>II. El movimiento político-pedagógico zapatista: como proyecto de emancipación. Principios políticos pedagógicos de la “Educación Verdadera” .....</b>	<b>118</b>
2.1 EZLN y bases de apoyo zapatistas, “comunidades y familias en movimiento” .....	118
2.2 La autonomía zapatista: “una utopía en construcción” .....	125
2.2.1 El territorio rebelde.....	128
2.2.2 El gobierno del pueblo.....	129
2.3 De la educación oficial hegemónica a la educación autónoma rebelde .....	131
2.3.1 El proceso político pedagógico y de liberación.....	135
2.3.2 La Educación zapatista: un proceso reflexivo y crítico de la memoria, resistencia y proyecto de futuro.....	140
2.3.3 ¿Por qué se llama “Educación Verdadera”? .....	150
<b>III. La educación y socialización antes del levantamiento armado. La función de la memoria en las prácticas socioeducativas de las infancias zapatistas y la “otra maternidad” .....</b>	<b>158</b>
3.1 La función de la memoria en las prácticas socioeducativas indígenas.....	159
3.2 Memoria colectiva de las familias zapatistas .....	162
3.2.1 Las fincas, colonización y colonialidad.....	165
3.2.2 Recuerdos de la finca. Memoria histórica de los niños y niñas indígenas zapatistas.....	167
3.3 La colonización de la selva “una utopía” .....	176
3.3.1 Relatos de infancia y la llegada a la selva .....	178
3.3.2 La Selva Lacandona, un espacio de relaciones interétnicas. Diversidad y conflicto.....	181
3.4 La niñez y la organización clandestina.....	183

3.5 Los roles tradicionales, la violencia de género y la revolución de las mujeres.....	190
3.5.1 Las expectativas de futuro de las niñas-adolescentes en las comunidades indígenas: casarse, huir o romper con los roles tradicionales.....	192
3.5.2 Ser insurgente o base zapatista, la encrucijada de una mujer rebelde .....	197
3.6 La “Ley Revolucionaria de mujeres”, un proceso político-educativo y de emancipación de las zapatistas .....	201
3.6.1 Comenzar a ser autoridad, retos y conflictos.....	205
3.6.2 La “Otra maternidad”, ser mujer-madre en resistencia .....	210
3.7 Cambios, permanencias y transformaciones de la relación entre niñas indígenas y la escuela, a raíz de la irrupción zapatista .....	216
<b>IV. La contrainsurgencia en Chiapas, subjetividades y prácticas de resistencia-rebelde. Los niños, niñas y mujeres-madres frente a la violencia política del Estado</b>	<b>221</b>
4.1 La violencia política y los procesos de subjetivación de los/as niños/as y madres zapatistas.....	221
4.1.1 La resistencia-rebelde zapatista, como categoría social y analítica.....	224
4.2 El “Ya basta” indígena zapatista de 1994. Primera expresión pública de la resistencia-rebelde .....	226
En cada bala un ¡Ya basta! .....	230
4.2.1 “Nueva estrella”, la primera comunidad zapatista tomada.....	234
4.2.2 El éxodo: práctica de resistencia-rebelde frente a la política contrainsurgente....	237
4.3 La militarización de la vida cotidiana.....	244
4.3.1 La vida cotidiana de las niñas, mujeres en un contexto de contrainsurgencia .....	248
4.3.2 Los niños, niñas y la militarización. Imaginarios y representaciones infantiles del “retén militar” en <i>Yochib</i> .....	252
4.3.2.1 De retén militar a un puesto de control (2014).....	257
4.4 Niñas y niños y mujeres-madres como objetivo de grupos paramilitares .....	263
4.4.1 Los desplazados. El rostro del conflicto en Chiapas .....	266
4.4.2 Los cambios y transformación de las prácticas de socialización y educación de los niños y niñas indígena zapatistas por los desplazamientos forzados.....	270
4.5 La familia y la “Madre Tierra” como sustento de la resistencia-rebelde .....	275
4.5.1 La muerte selectiva, emboscada contra las autoridades zapatistas, la violencia psicológica contra niños y mujeres.....	278
4.5.2 La organización como práctica de resistencia .....	283
4.5.3 La carga de la vida cotidiana .....	286
4.6 Las infancias zapatista y la contrainsurgencia.....	291
<b>V Prácticas políticas-pedagógicas y descolonizadoras. La educación y formación zapatista como estrategia de resistencia-rebelde para la construcción de la Autonomía .....</b>	<b>293</b>
5.1 Subjetividad política de los niños y niñas zapatistas.....	294

5.2 La socialización y educación indígena rebelde con “los más pequeños” .....	300
5.3 La <i>educación y formación zapatista</i> en la escuela. La resistencia y la construcción de autonomía .....	314
5.3.1 La “Educación Verdadera”: proyecto de Educación Autónoma del Municipio desde la cotidianidad .....	316
5.3.2 La escuela y la contrainsurgencia. Dos proyectos educativos y de sociedad antagónicos .....	326
5.3.3 La contrainsurgencia y la “pedagogía de la resistencia” .....	337
5.4 La Asamblea zapatista, donde se enseña el “mandar obedeciendo” .....	342
5.5 “La fiesta”, la conmemoración, los ritos y mitos fundacionales como estrategias comunitarias de resistencia-rebelde .....	346
5.5.1 De las estrategias de resistencia-rebelde comunitarias a la construcción de una subjetividad resiliente en las mujeres-madres y sus hijos/as .....	356
5.6 La resistencia-rebelde, la memoria colectiva y las infancias zapatistas .....	361
5.6.1 Dibujos de los niños y niñas <i>tsotsiles</i> de Polh’o .....	365
5.6.2 Dibujos de niños y niñas del MAR de la región selva <i>tseltal</i> .....	368
5.6.3 Dibujos de niños y niñas <i>ch’oles</i> del MAR de la selva <i>tseltal</i> .....	372
5.7 Subjetividad y subjetivación: “ser niño, niña y zapatista” .....	376
<b>VI. Reflexiones finales .....</b>	<b>389</b>
6.1 La noción de resistencia-rebelde .....	392
6.2 Subjetividad y procesos de subjetivación .....	396
6.3 Las mujeres-madres zapatistas, la infancia y la “otra maternidad” .....	401
6.4 La figura paterna y la demanda educación para las mujeres-madres zapatistas .....	403
6.5 <i>Alaetik</i> zapatistas, procesos de socialización, subjetivación y participación política .....	406
6.6 La historia oral y el contexto político militar .....	409
6.7 Otras posibles líneas de investigación .....	411
<b>Bibliografía .....</b>	<b>413</b>

## Introducción

“En un *mundo de desertores*”, como diría Rita Segato<sup>1</sup> (2017), “que haya personas que a pesar de todo no desertan, que siguen dispuestos a pensar, soñar, deconstruir y parir mundos, eso sí es realmente sorprendente”. Los relatos, dibujos e historias de vida que se entretajan en esta tesis son narrados por mujeres-madres, niños y niñas rebeldes, que a pesar de las circunstancias y la contrainsurgencia, siguen creyendo que es posible construir “otros mundos”, más justos y más dignos.

La primera pregunta que dirigió la presente investigación, nació de la reflexión colectiva en un panel sobre infancia, en el Congreso Internacional de Antropología Social de 2013, en Morelia, Michoacán: ¿Qué ocurre en las prácticas de crianza y educativas que permite que los niños y niñas zapatistas no introyecten la violencia, ni la reproduzcan en sus relaciones más cercanas? Aunque se intentó construir una respuesta coherente, la realidad es que no había considerado este planteamiento en mis estancias prolongadas en comunidad<sup>2</sup> trabajando con los niños y niñas zapatistas en las escuelas denominadas autónomas.

Uno de los objetivos que había guiado el trabajo de investigación participativa en los proyectos educativos autónomos de Chiapas por más de 18 años, había sido sin duda, analizar y promover la reflexión crítica entre los niños, niñas y promotores/as zapatistas en torno a la contrainsurgencia y los mecanismos utilizados por ésta, para desmoralizar a sus comunidades y organización; lo anterior sin entender que la cotidianidad y la subjetividad de las/os zapatistas, además de estar atravesada por la guerra y la construcción de autonomía es constituida inherentemente por la resistencia, la memoria colectiva y la rebeldía-militancia de los sujetos aprendidas desde su infancia. Para comprender dichos procesos desde la cotidianidad, en esta tesis se recurre

---

<sup>1</sup> Respuesta de Rita Laura Segato a algunas de mis reflexiones sobre la construcción como sujetos políticos y no como víctimas de la contrainsurgencia de las mujeres, niños y niñas zapatistas Conferencia

<sup>2</sup> En comunidades de las cañada de Ocosingo (1995-1996), comunidades del Municipio Autónomo en Rebeldía (MAR)- Oventik y el MAR de Polhó en los Altos de Chiapas (1997-1999) y comunidades de la región selva tseltal en el MAR-Francisco Gómez (1999-2000) y en el MAR Ricardo Flores Magón (2000-2009).



a algunas herramientas teóricas y metodológicas de la antropología, sociología, pedagogía y la psicología social que permiten analizarlos.

Motivo por el que se decidió en la presente investigación, enfocarse primordialmente en el análisis de la “subjetividad zapatista” de las niñas, niños y mujeres-madres que colaboran con esta investigación, así como en los procesos de socialización y subjetivación que emergen de la *educación y formación zapatista*<sup>3</sup>, entendida como el entramado de prácticas socioeducativas, de resistencia frente a la contrainsurgencia, y prácticas político-pedagógicas construidas desde el movimiento zapatista para la “liberación de sus pueblos”.

La *educación y formación zapatista* como proceso político-pedagógico de aprendizaje colectivo que nace del movimiento indígena y es impulsado por los propios sujetos es analizada en esta tesis desde dos dimensiones: por un lado, como ámbito estratégico para fortalecer el proyecto autonómico y la resistencia-rebelde frente a la violencia de Estado (y paraestatal), y por el otro, como espacio de formación de sujetos políticos y autónomos.

Situar esta investigación en los niños, niñas<sup>4</sup> (*alaletik* en lengua *tseltal*) y las mujeres-madres indígenas y sus relaciones obedece, en parte, a que pertenecen a dos de los sectores más vulnerables ante la violencia en México, por sus identidades étnicas, de género y generacionales, pero de manera especial, porque se busca indagar porque a

---

<sup>3</sup> Se decidió escribir la noción de *educación y formación zapatista* en cursivas con la finalidad de distinguirla de la educación autónoma impartida en las escuelas, ya que el proceso político y pedagógico al que se hace referencia en esta investigación, no sólo ocurre en el aula sino en la comunidad, la familia, el municipio en todos los espacios autónomos rebeldes, además de poner el énfasis en la formación política de las “bases de apoyo zapatistas” de las que las mujeres-madres, los niños y las niñas son parte.

<sup>4</sup> Siguiendo los estudios que han buscado la visibilización de las niñas como un sujeto social (Bonfil, 2002), en esta tesis se ha decidido no utilizar el término genérico de “niños”, debido a que este término invisibiliza las prácticas y relaciones de poder con respecto a las niñas. Independientemente de que en los primeros años de su vida parece no haber muchas diferencias, el trato de los adultos, las prácticas de socialización y educación, así como las políticas públicas hacia niños y niñas sigue siendo diferenciado. El sistema patriarcal marca diferencias sustanciales en su socialización, en sus roles y en la posición que ocupan en las familias, comunidad, escuela y sociedad, ámbitos en los que el sexo de los infantes siguen siendo determinante para su desarrollo personal, y profesional como se irá revisando a través de la infancia de las madres en la primera parte de la investigación y posteriormente en la infancia de sus hijos, hijas y otros actores centrales en la socialización de las infancias zapatistas, que decidieron colaborar con esta investigación. En algunos casos se utilizará el término de los/as *alaletik*, vocablo *tseltal* para dirigirse tanto a los niños como a las niñas.

pesar de ser objetivos estratégicos de la contrainsurgencia en Chiapas, los *alaletik*<sup>5</sup> y las mujeres-madres zapatistas no se construyen a sí mismos como víctimas.

Pasar por el proceso de la colonización y colonialidad del *poder, ser y saber*, experimentadas por los *jmetatik* (los/as abuelitos/as) mayas en las fincas cafetaleras y ganaderas de la Selva Lacandona, a la organización clandestina de un ejército de autodefensa que declaró la guerra al gobierno federal mexicano en 1994, y posteriormente, buscar la transformación de una lucha armada y jerárquica, por una lucha política-horizontal, cuyo principio político-filosófico es el “mandar obedeciendo”, evidentemente implica una serie de cambios epistémico-ontológicos experimentados por los sujetos rebeldes.

En este sentido, el movimiento indígena zapatista representa un caso paradigmático de resistencia y organización, ante la desigualdad y exclusión social, así como la militarización y la contrainsurgencia por más de veinte años. Pero, ¿qué ha permitido la resistencia de estos pueblos y familias? ¿Cómo se ha logrado el cambio generacional al interior del movimiento rebelde? ¿Qué papel han jugado *la educación y formación zapatista* en estos procesos? Desde el levantamiento armado de 1994, los y las zapatistas han sido un referente ético de lucha frente al sistema neoliberal; con la defensa de su territorio, su oposición a los programas gubernamentales asistencialistas, encuentros políticos públicos y formación de redes con organizaciones de la sociedad civil nacional e internacional, pero sobre todo a través de la construcción cotidiana de niveles de autonomía, en oposición clara al Estado, bajo los principios del “mandar obedeciendo”<sup>6</sup>, la colectividad y la asamblea como espacio regulador.

---

<sup>5</sup> Los términos en *tseltal, ch'ol* y *tsotsil* utilizados a lo largo de esta tesis, se escribirán en cursivas, para distinguirlos y posteriormente, entre paréntesis, se escribirá su traducción al español.

<sup>6</sup> El principio del “mandar obedeciendo” es un principio político filosófico que guía no sólo la forma de hacer política de los y las zapatistas sino que permea todos los ámbitos sociales del movimiento y el sistema de cargos o servicios a la comunidad, bajo la noción de “horizontalidad” en la estructura de los movimientos sociales referido por Sitrin, <https://www.amazon.com/Horizontalidad-Voces-Popular-Argentina-Spanish/dp/9872194300> y Zibechi, [http://digitalrepository.unm.edu/abya\\_yala/86/](http://digitalrepository.unm.edu/abya_yala/86/). En la entrada a las “Juntas de Buen Gobierno” en sus sedes denominadas Caracoles, Municipios y comunidades autónoma hay letreros que hacen referencia a este principio con la frase de: “Aquí el pueblo manda y el gobierno obedece”.

El EZLN se instituye como parte de los movimientos indígenas-campesinos (MST en Brasil, el MOCASE, en Argentina, la educación autónoma indígena del Cauca, Colombia, los movimientos indígenas de Bolivia y Perú), en los que la educación es uno de sus ejes programáticos de lucha, pero que además no sólo están conformados por individuos o colectivos, sino por familias nucleares-extensas con sus relaciones estables y actores emergentes como: los niños, jóvenes, mujeres y adultos mayores (Zibechi, 2003).

La participación de las familias en el movimiento rebelde por más de tres décadas, ha reconfigurado al propio movimiento, siendo quizá la presencia femenina en las filas insurgentes, entre las autoridades políticas de autogobierno y la propia “ley revolucionaria de mujeres” (Marcos, 2000; Millán, 2014) unos de los aspectos más sorprendidos en la aparición del EZLN como movimiento político-armado desde 1994. De igual forma, en las últimas décadas la presencia de los niños, niñas y jóvenes en la construcción de la autonomía política, y social como autoridades, promotores de salud, educación, derechos humanos, medios de comunicación y *votanes*<sup>7</sup> ha sido pieza clave para la resistencia y renovación del zapatismo en Chiapas.

El proceso autonómico rebelde, con su fuerte componente educativo, más que una propuesta política y económica para la organización local, municipal y regional, representa una amplia iniciativa social y cultural que puede verse expresada en las permanencias y transformaciones en torno a las prácticas de crianza, socialización, educación y de manera especial, en la noción de infancia al interior del movimiento insurgente, por más de tres décadas.

La condición de infancia en contextos de conflicto armado, que se aborda en esta tesis, está atravesada por procesos sociales, culturales e históricos propios de poblaciones indígenas amenazadas en su reproducción social e identitaria por parte del gobierno federal y su política contrainsurgente. Los sentidos propios de la definición del sujeto, no nace de su individualidad, “la interpretación que se da a la experiencia

---

<sup>7</sup> Término que se utilizó para nombrar a los promotores en la iniciativa de la “Escuelita zapatista”, resignificando el nombre del dios maya “Votán” guardián y corazón del pueblo. Para conocer más sobre esta iniciativa política-educativa se puede revisar: [http://www.contextualizacioneslatinoamericanas.com.mx/pdf/Laescuelitazapatistaylaautonom%C3%ADa\\_12.pdf](http://www.contextualizacioneslatinoamericanas.com.mx/pdf/Laescuelitazapatistaylaautonom%C3%ADa_12.pdf)

humana, surge de los significados colectivos que se construyen en la interacción con otros, en una cultura” (Ospina-Alvarado, Alvarado y Ospina, 2013: 37), a partir de elementos como el lenguaje, los discursos ideológicos y las prácticas.

Nombrar la infancia en contexto de conflicto armado, implica mirar a los niños y niñas como sujetos sociales plenos capaces de incidir en su realidad, que tienen sus propios modos de vivenciar la guerra, asignar significados a las experiencias de vida y su relación con los otros (Bruner, 2004), motivo por el que se sitúa este estudio en la relación socioafectiva de los niños y niñas con sus madres y de éstas, a su vez con sus padres y madres, a través de sus relatos sobre su infancia.

A fin de entender la memoria colectiva y la vida cotidiana de los pueblos rebeldes se ha decidido ubicar las construcciones narrativas de las mujeres, niñas y niños, desde su historicidad, es decir, en los momentos históricos del movimiento zapatista que les confieren sentido y legitimidad, así como desde los propios significados que los sujetos confieren a sus acciones y que permiten su comprensión.

En el conflicto armado de Chiapas, al menos cuatro generaciones han vivido su infancia al interior del movimiento rebelde y en oposición clara al régimen gubernamental. En la década de los años 80, junto a sus padres miles de niños y niñas no sólo vivieron la represión de los finqueros y sus “guardias blancas”<sup>8</sup>, con el apoyo del Ejército federal, sino que tomaron la decisión de comenzar con la organización de autodefensa político-militar, en medio del silencio y la clandestinidad.

Durante el levantamiento armado de 1994, los pequeños zapatistas fueron también parte de la insurgencia y se hicieron visibles, de manera simbólica, al “tener que cubrir su rostro para mostrarse” y tal como los adultos, fueron desplazados de sus comunidades y perseguidos. En la más reciente etapa de organización política-pedagógica, otras generaciones de niños y niñas han crecido en la construcción de la autonomía, siendo los actores protagónicos de la educación autónoma zapatista.

---

<sup>8</sup> Los “guardias blancas” son grupos armados y entrenados por finqueros y terratenientes, y que son utilizados tradicionalmente como parte de una política de guerra contrainsurgente que busca mantener el control social de la población obedeciendo a intereses particulares..

Sobra señalar que son las propias madres las primeras encargadas de educar a los niños y niñas zapatistas, protegerlos/as y enseñarles a sobrevivir en una cotidianidad altamente polarizada. Ellas no sólo tienden a transmitir su cultura, lenguas, costumbres y conocimientos a sus hijos/as, sino que buscan promover su autonomía personal, instruyéndolos en los cuidados necesarios ante la presencia de los militares, en un desplazamiento forzado o ante la muerte de alguno de sus familiares. De igual forma comparten las prácticas, costumbres, historia, bases ideológicas y valores propios del movimiento zapatista como los principios de reciprocidad y el cuidado de la “Madre Tierra”, en los que la solidaridad y el respeto al otro son esenciales para la formación de los pequeños. Desde la primera infancia, las madres mayas zapatistas construyen lazos socio-afectivos con sus hijos que se transforman y fortalecen durante toda su vida, independientemente del género del infante.

Sin embargo, las mujeres-madres zapatistas no educan y sostienen a sus familias solas, la vida comunitaria indígena está llena de relaciones, de ahí que diversas presencias femeninas como: las abuelas maternas y paternas, hermanas, cuñadas, sobrinas, así como figuras masculinas como: padres, abuelos, hermanos hijos e incluso figuras políticas como la de los consejos autónomos, comités, promotores o responsables zapatistas<sup>9</sup>, contribuyen a la socialización de los niños. Desde pequeños estas figuras rodean a sus familias e inciden en sus procesos de socialización y subjetivación, por lo que en este trabajo no sólo están presentes las voces de los/as niños/as y sus madres sino las de otras figuras significativas en el desarrollo de los pequeños.

Los padres en este sentido suelen jugar un papel clave para la educación, formación y participación política de las mujeres-madres, las hijas y los hijos. Siendo muchas veces ellos, los responsables de promover la participación femenina y la de las nuevas generaciones en la organización además de impulsarlos a asumir cargos, aun cuando esto, represente cambios y ajustes en los roles y responsabilidades al interior de los hogares.

---

<sup>9</sup> En la construcción de la autonomía zapatista han surgido una serie de cargos políticos y sociales, asumidos por los y las zapatistas para administrar sus territorios, sus gobiernos autónomos y sus proyectos de salud, educación, derechos humanos y productivos como cooperativas y hortalizas.

## 1. La contrainsurgencia: “Acabar con las nuevas generaciones rebeldes”

El proceso autonómico zapatista tiene muchos retos pero quizá, el más esencial es librar la política contrainsurgente de la que es objeto. La contrainsurgencia en forma de “guerra de baja intensidad” (Bermúdez, 1987) o “guerra integral de desgaste” (Pérez, Santiago y Álvarez, 2002) en Chiapas es una respuesta del Estado a la “guerra de guerrillas” que no busca la eliminación física del enemigo sino desmoralizarlo, aislarlo y socavarlo hasta que se deje de considerar como una alternativa posible (Rico, 1997; Hidalgo, 2006), bajo la lógica de “quitarle el agua al pez”, considerando que el agua es la “base de apoyo zapatista” y el pez el EZLN.

Desde 1995, con el posicionamiento territorial del ejército federal en poblaciones con presencia del EZLN, el gobierno mexicano ha utilizado la contrainsurgencia<sup>10</sup> para fragmentar el tejido social comunitario haciendo uso de mecanismos políticos, económicos, sociales y militares para desmoralizar a los milicianos y destruir la base económica de las familias indígenas, además de formar grupos paramilitares (López y Rivas, 1999) que lastimen física y psicológicamente a las bases zapatistas, conformadas en su mayoría por mujeres, niños y ancianos (Pérez, Santiago y Álvarez, 2002).

La guerra de contrainsurgencia en este sentido no representa un fenómeno externo que afecta al estado de Chiapas, sino un fenómeno multidimensional que tiene efectos sociales internos en las comunidades, familias y en la propia subjetividad de las mujeres, niños y niñas indígenas. Desde sus inicios, la estrategia de contrainsurgencia implementada por el Estado en contra de las bases de apoyo zapatista ha tenido como eje transversal “romper con el tejido social comunitario” profundizando las divisiones,

---

<sup>10</sup> La ofensiva militar del 9 de febrero de 1995 en Chiapas, con la que el Gobierno federal mexicano, rompió de manera unilateral el cese al fuego, acordado con el EZLN, tiene mucha similitud a una campaña de GBI, utilizada en Nicaragua, por Estados Unidos y analizada por Bermúdez (1987). Al igual que en Nicaragua en Chiapas, que en términos generales, consta de 3 fases: La primera era militar, misión de cercos y destrucción dirigida a derrotar al CCRI-EZLN y sacarlo del lugar. La segunda fase, se refería a la acción cívica, se intentaba conseguir la simpatía de la población y mostrarle los beneficios de apegarse a la legalidad. La tercera es el control de la población con la táctica de “aldea estratégica”, se incorpora a la población civil a las tareas de defensa, promoviendo un ejército para su seguridad permanente, con la finalidad de controlar a la población por medio de aliados-espías y capacitar grupos paramilitares o de choque entrenados y armados por el propio ejército (Rico, 1997: 56).

tensiones y contradicciones propias de las comunidades expresadas por los medios de comunicación como “conflictos intercomunitarios”, entre organizaciones sociales (ARIC-UU, ARIC-ID, Xinich y “autónomos”), partidos políticos (PRI, PRD, PT y PVE) y grupos religiosos (católicos y protestantes), teniendo su máxima expresión en la formación de grupos paramilitares (Chinchulines, Paz y Justicia, Máscara Roja, MIRA), grupos armados extraoficiales que no sólo matan, asesinan y violan a integrantes de las familias zapatistas sino de cualquier extracción partidista que se oponga a los intereses del Estado, mostrando ante la opinión pública la idea de que las comunidades indígenas de Chiapas son naturalmente violentas e incapaces de solucionar sus problemas de forma civilizada.

Lo político en contextos militarizados es parte integral de la vida cotidiana de las familias, motivo por el que la polarización política puede analizarse incluso en las relaciones familiares y la implementación de los proyectos de salud y educación. La escuela oficial como el espacio privilegiado de transmisión de valores, la aculturación y asimilación de la niñez indígena es utilizada por las políticas contrainsurgentes para realizar su “labor cívica”, repartiendo recursos económicos, despensas y becas que pretenden minar la resistencia de las mujeres, niños y niñas zapatistas de forma velada.

En la contrainsurgencia, como en todo proceso colonizador no sólo se busca acabar con el enemigo sino destruir psicológicamente al colonizado, quitarle su historia y dignidad haciéndolo susceptible para ser manipulado y controlado. Es común que en estos contextos los niños y las mujeres sean las principales “víctimas colaterales” de la guerra; no obstante, en conflictos de baja intensidad en países como Guatemala, Colombia y México con una fuerte presencia indígena, los niños, niñas y mujeres suelen ser vistos como objetivos estratégicos de la contrainsurgencia, al representar simbólicamente la continuidad de la etnia, la cultura y la organización.

En el caso de Chiapas, este posicionamiento ideológico se hizo evidente el 22 de diciembre de 1997, con los ataques paramilitares y desplazamiento de 14 comunidades de Municipio de Chenalhó, en los Altos de Chiapas; teniendo como clímax la “Masacre de Acteal”, en la que el grupo paramilitar “Máscara Roja” asesinó a 45 personas: 19 mujeres, 14 niñas, 4 niños, 8 hombres y 4 “no nacidos” arrancados de los vientres de sus madres, bajo la consigna de “acabar con la semilla” (Hernández, 1999; Rico, 2007).

El ataque paramilitar no sólo estuvo cargado de violencia física hacía los niños, niñas y mujeres, sino simbólica con el objetivo de desmovilizar la organización y generar el terror entre la población. Evidenciando así la estrategia contrainsurgente en la que se pretende acabar con las nuevas generaciones de adversarios (Young, 1987; Otunnu, 2005; Hernández, 2006).

Sin embargo, la respuesta de las mujeres y adolescentes en 1997 no fue el silencio ni la sumisión, muy por el contrario, decidieron dejar de ser consideradas las víctimas de esta guerra, para convertirse en sujetos activos que defendieron sus territorios, decidiendo ser y hacer el primer cinturón civil que se opusiera a la entrada del ejército mexicano en sus ejidos, comunidades y campamentos de desplazados<sup>11</sup>. Al lado de las mujeres, los hombres pero también los niños y niñas decidieron fortalecer sus espacios autónomos con organización y dignidad.

La presencia de los niños, niñas y las madres zapatistas en la lucha por la defensa de su territorio, su cultura y derechos colectivos, transgrede, en cierto sentido, las concepciones de infancia y maternidad construidas desde Occidente, de ahí que para su análisis en el siguiente apartado se realice la revisión de diversos estudios sobre “infancias” y sobre “mujeres” desde una postura decolonial que permita entender los procesos sociales en los que se desarrollan los sujetos de esta investigación.

## 2. Inflexión decolonial: infancias y maternidades indígenas-rebeldes

Los estudios decoloniales permiten dialogar críticamente con los feminismos de la periferia (Mohanty, 2008; Suárez-Navaz y Hernández, 2008; Tripp, 2008) que se oponen en muchos sentidos, a algunas ideas feministas de corte individual y liberal de Occidente, en el que se excluyen a los hombres pero también a los niños y niñas de las luchas femeninas, al considerar en casos extremos, que la maternidad es en sí, una construcción patriarcal para someter y enclaustrar el cuerpo femenino, tal como lo expresa Lagarde (1997) al referir a la condición de *madresposa* como uno de los

---

<sup>11</sup> Ver testimonios 1997 y 1998 sobre Acteal, los campamentos de desplazados y Oventik, 23, 24 y 25 de diciembre en el periódico la Jornada y las fotografías de Pedro Valtierra de sobre mujeres *tsotsiles* expulsando a soldados de sus campamentos” (1998).



principales cautiverios de la mujer. El imaginario social de la maternidad se ha construido sobre un andamiaje simbólico muy denso, en el que se articulan no sólo niveles del orden biológico sino cultural, psicológico, religioso y político (Ávila, 2004), por lo que la opción de muchas mujeres por la maternidad ha sido reducida a la idea tradicional y hegemónica de la madre amorosa, abnegada, capaz de abandonar sus deseos y aspiraciones por cumplir con su rol como encargada de la familia y reproductora de la sociedad a la que pertenece, dejando fuera del análisis “otras formas de ser madre” y prácticas de crianza culturales diversas.

Tal es el caso del feminismo de la igualdad, cuya máxima representante histórica Simone de Beauvoir (1949/2005) sostenía en su libro *El segundo sexo*, que la maternidad podía suponer un obstáculo importante en el desarrollo intelectual y personal de la mujer. En este ensayo, de Beauvoir consignó la célebre frase: “Una no nace, sino que se hace mujer”, aludiendo con ello al peso de la cultura en la interpretación y valoración de la diferencia sexual/genital que tal como lo analiza Castellanos (1984) mientras en la cultura occidental se construye al hombre como un ente superior, a la mujer se le asignan atributos desvalorizados hacia su cuerpo, con el aliciente de que podrá incorporarse “a los núcleos humanos, con carta de ciudadanía en toda regla, mientras cumpla con la función materna” (Castellanos, 1984: 15).

Esta visión sobre la maternidad, ha sido tomada como base y modelo de algunos feminismos sociales y filosóficos en las sociedades occidentales contemporáneas, por lo que muchas feministas, han dejado fuera de las demandas de género y de los derechos reproductivos las voces de las mujeres-madres y por supuesto las de las niñas y niños, siendo que al lado de las mujeres, la infancia es quizá uno de los sectores más violentados, silenciados y excluidos en la toma de decisiones en el espacio privado y público.

En algunos ámbitos laborales se ofrece un sueldo inferior a las mujeres con hijos, por considerar que la maternidad no permite que una mujer pueda desarrollarse profesionalmente: ser investigadora, activista o una científica competente. Algunas feministas como Zerilli (1996) han criticado abierta o indirectamente a de Beauvoir por sostener posiciones anti-maternalistas y eminentemente patriarcales, así como de anteponer los intereses de las mujeres en la relación de las madres con sus hijos e hijas. La maternidad como construcción social, no puede ser interpretada solamente como un

hecho biológico, ni desde la perspectiva única de occidente, sino que sobre todo debe ser abordada como un hecho social, cultural e incluso político que se construye y se transforma en diferentes formas de sociedad a sociedad.

Las mujeres-madres contempladas en esta investigación con su “quehacer político”, su militancia y la forma que desarrollan su maternidad, en cierto sentido, representan una ruptura con el modelo tradicional de maternidad indígena. Se insertan en los modelos emergentes en los que las mujeres hacen de lo personal algo verdaderamente político, desde lo micro, desde la vida cotidiana, en la relación dialéctica entre socialización-crianza y la lucha política zapatista, donde el papel de la maternidad y la niñez son valoradas ideológica, política y pedagógicamente.

De la misma forma en que la postura decolonial permite analizar a la maternidad rebelde como una forma de deconstrucción del saber, del poder y del ser, esta posición epistémica también permite romper radicalmente con la idea hegemónica del niño como individuo en construcción y objeto de protección, para entablar un puente con el nuevo paradigma de la niñez en el que se ve al niño como sujeto de derecho (Corona y Pérez, 2003; Szulc, 2006) haciendo énfasis en la participación política de la infancia indígena en los movimientos sociales y en la construcción de las autonomías (Liebel y Saadi, 2012).

Sólo si se toma por marco referencial el “nuevo paradigma de la infancia” (Hecht y García, 2010; Llobet, 2013) se puede entender al niño como sujeto social, comprender que los niños y niñas zapatistas viven y se reinventan en las prácticas políticas, socioeducativas, culturales y productivas del movimiento indígena rebelde, en la toma de decisiones, en los cargos y responsabilidades que asumen, acorde a su edad y habilidades. Los niños y niñas son agentes activos que no están aislados del contexto cultural y social al que pertenecen, sus interacciones son fundamentales en los procesos de recreación de las memorias colectivas, de las reivindicaciones culturales y organizativas así como en la transformación social de sus pueblos y del propio movimiento rebelde (Rico, 2016; Medina, 2016).

La reflexión crítica al interior del movimiento así como la *educación y formación zapatista*, obliga a los sujetos a construir nuevas subjetividades e identidades. Los niños, niñas, mujeres y hombres indígenas desde su infancia no sólo conocen la explotación y

la marginación histórica y sistemática de sus pueblos, sino la rebelión, la insurgencia, la resistencia y la construcción de otros modos de poder, saber-aprender y hacer política.

Hacer una genealogía de la infancia al interior del zapatismo de Chiapas por más de tres décadas, partiendo de los recuerdos de infancia de mujeres-madres, de diferentes edades: Amalia de 53, Gabriela y Manuela de 43, Ana María de 28 y Mariana de 23 años, los relatos de los y las niñas y las experiencias del trabajo político, cultural y educativo con los niños y niñas zapatistas, por más de 18 años; abre el espacio para un análisis temporal de los procesos de socialización y la agencia infantil en los distintos ámbitos de la vida social, política, económica, cultural y educativa del movimiento.

Es así como en este estudio, se centra la atención en la intersubjetividad y el vínculo *socioafectivo* que tejen juntos niñas, niños y mujeres, con sus recuerdos, emociones, prácticas, trayectorias de vida, memoria colectiva y perspectivas de futuro. Cabe señalar que se entiende por *memoria colectiva*<sup>12</sup>, aquella que está determinada por una colectividad, un grupo limitado en el tiempo y el espacio, que comparten referentes afectivos, simbólicos, económicos y sociales, “constituida por algo más que una sucesión de hechos, en ella podemos encontrar formas de ser y de pensar” (Halbwachs, 2004: 85).

### 3. *Educación y formación zapatista.* Familia, escuela y organización política

La *educación y formación zapatista* como proceso político-pedagógico de aprendizaje colectivo se expresa en las escuelas autónomas, pero también en la socialización, formación política-cultural y en las prácticas de resistencia de las familias, y en otros espacios educadores. Más que posicionar la cultura, historia y saberes indígenas en los contenidos escolares autónomos, el objetivo de los zapatistas ha sido sacar la educación del aula para “llevarla a la comunidad” y al movimiento en su conjunto, es decir, “educar para la autonomía” (Baronnet, 2012), para la formación

---

<sup>12</sup> Revisar a Cerda (2012b) para el caso específico del uso de la memoria colectiva en contextos indígenas ver: <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n37/n37a7.pdf>.

político-pedagógica de las “bases de apoyo”, considerando su edad y posición que ocupan en la comunidad.

Paralelamente a la escuela autónoma de tipo formal para los niños, niñas y adolescentes, la *educación y formación zapatista* está presente en la promoción de conocimientos, saberes y reflexiones en las asambleas autónomas, en los círculos de estudio, las pláticas de los comités políticos, la organización de proyectos productivos, las capacitaciones de promotores, de salud, educación, derechos humanos y agroecología, así como en las fiestas y celebraciones rituales, sin olvidar el espacio familiar y comunitario (Baronnet, Mora Bayo y Stahler-Sholk, 2011).

En estos espacios educadores físicos y simbólicos se reflexiona en torno a la cultura, la historia, la guerra, la organización y los problemas cotidianos, además de buscar estrategias autonómicas para dar solución a las demandas zapatistas básicas<sup>13</sup>, a través del trabajo colectivo y bajo el principio del “mandar obedeciendo” a través de la rotación frecuente y la revocabilidad de cargos políticos, la rendición de cuentas, los cargos como servicios comunitarios sin goce de sueldo, el apoyo comunitario para el sostén económico de promotores de educación, salud y de derechos humanos, entre otros.

La educación y formación como uno de los pilares de la política-insurgente, implica la deconstrucción del *habitus* y de los contenidos occidentales colonizados y colonizadores, junto con el esfuerzo de construir y resignificar en la práctica cotidiana un nuevo proyecto de vida (Gómez, 2011). Es en este sentido que surgen los objetivos que guían esta investigación, en forma de cinco interrogantes

- ✓ Sí el objetivo de la contrainsurgencia es desmoralizar, aislar y deshumanizar a las víctimas, ¿puede la *educación y formación zapatista* ser una estrategia descolonizadora que incide en los procesos de subjetivación, socialización y en las subjetividades del “ser mujer-madre” y del “ser niño y niña” zapatista en contexto de guerra?

---

<sup>13</sup> Tierra, techo, salud, educación, alimentación, trabajo, independencia (autonomía), libertad, democracia (“mandar obedeciendo”), justicia y paz (Órgano informativo del EZLN 1 de enero 1994).

- ✓ ¿Qué ocurre en las prácticas de socialización, educación y formación zapatista que permite a niños, niñas y mujeres madres romper en cierto sentido con el ciclo de violencia política y con los efectos de la contrainsurgencia, en lugar de reproducirlos, y a nivel subjetivo, re-victimizarse frente a la guerra, como suele ocurrir en otros contextos similares<sup>14</sup>?
- ✓ ¿Qué importancia tienen la memoria colectiva, la resistencia-rebelde y la militancia en la construcción del proyecto de futuro zapatista y en la *educación y formación* de niños, niñas y mujeres-madres como sujetos políticos e históricos?
- ✓ ¿Cómo se ha dado el cambio intergeneracional del movimiento indígena zapatista y cuáles son las permanencias, cambios y transformaciones que han sufrido las prácticas educativas, políticas y de formación rebelde entre generaciones?
- ✓ ¿En qué medida los niños, niñas y mujeres-madres pueden transformar, potenciar y resignificar sus subjetividades y roles, de acuerdo a sus experiencias de vida, aprendizajes y el papel que desempeñan en su comunidad y organización política?

#### 4. Delimitación del problema de investigación

El objeto de estudio de la presente investigación es analizar el entramado de prácticas socioeducativas, políticas y de resistencia frente a la guerra que niños, niñas y mujeres-madres configuran y reconfiguran a través de la *educación y formación zapatista* así como en su participación política en el movimiento rebelde.

A través de la *educación y formación zapatista* no sólo se construye un proyecto alternativo de sociedad, sino sobre todo se conforman sujetos históricos y políticos (Zemelman, 1992; Freire, 2006), quienes además de interpelar al poder, contribuyen a

---

<sup>14</sup> Los conflictos armados en Centroamérica en la década de los años 80 y en Colombia en las últimas décadas produjeron una descomposición social y violencia generalizada, que dejaba a los niños y niñas en total desprotección y sin alternativas, de ahí la idea de que en contexto de guerra sólo hay dos opciones: ser víctima o victimario (Martín-Baro, 1990) y el fenómeno de los niños soldados en Colombia (Ospina-Alvarado, 2013).

mejorar las condiciones de vida de sus familias, “encuentran su propia manera de estar en el mundo, tienen la capacidad de conocer el mundo y de intervenir en él” (Freire, 2006: 29).

Partir de la premisa de que los niños, niñas y mujeres-madres indígenas, pobres y zapatistas se constituyen como sujetos históricos y políticos a raíz de su participación en el movimiento, la resistencia-rebelde frente a la guerra y la formación política a través de la educación, permite visibilizar a través de sus relatos, recuerdos de infancia y reflexiones cotidianas, los diferentes procesos de subjetivación que experimentan en estos ámbitos.

La contrainsurgencia (Bermúdez, 1996; López y Rivas, 2003) y el afrontamiento en los procesos de insurgencia-autonomía (Martín-Baró, 1996; Modonesi, 2010) además de ser ámbitos de confrontación militar son esferas ideológicas y políticas, en las que los procesos de subjetivación, es decir, los procedimientos mediante los cuales los sujetos se apropian y confieren sentidos particulares a los hechos históricos a partir de sus trayectorias de vida, su cultura y su momento histórico (Cerdeña, 2012a), juegan un papel preponderante en la construcción de subjetividades rebeldes. Sin embargo, las construcciones subjetivas no derivan únicamente del individuo, sino del ámbito relacional, procesual y el contexto histórico y sociocultural “del que se desprenden modalidades específicas de experiencia que se manifiestan en formas distintas, las cuales remiten a alcances y proyecciones diferenciados” (Modonesi, 2010: 162).

Los niños, niñas y mujeres-madres involucrados en esta investigación son parte de los sujetos/subjetividades que se articulan, configuran, reconfiguran y se resignifican al interior del movimiento indígena rebelde. Sin embargo, aunque las familias comparten una misma identidad zapatista que las articula, los procesos subjetivos se diferencian según las trayectorias de vida, experiencia de violencia y participación política. En dicho proceso de construcción y deconstrucción madres e hijos/as no sólo experimentan, sino que contribuyen a la recreación de la memoria colectiva de los pueblos rebeldes, la configuración de la identidad zapatista y la construcción de su proyecto de liberación. A través de sus experiencias de vida, la presencia y participación política de las mujeres, niños y niñas en el movimiento inciden en la construcción de autonomía y las estrategias de resistencia frente a la guerra.

En este sentido cabe recordar una de las preguntas que guiaron esta investigación desde su inicio: ¿qué ocurre en las prácticas educativas rebeldes que permite a niños, niñas y mujeres madres, romper en cierto sentido con el ciclo de violencia política y con los efectos de la contrainsurgencia, en lugar de reproducirlos y a nivel subjetivo, re-victimizarse frente a la guerra como suele ocurrir en otros contextos similares?

La apuesta pedagógica de muchos movimientos sociales, como el movimiento de los “Sin Tierra” de Brasil, los piqueteros en Argentina, los movimientos indígenas en Colombia, Bolivia y el propio EZLN en Chiapas, de contribuir con su movilización social no sólo a mejorar las condiciones económicas de los militantes sino a la formación política de éstos a través de la educación, conlleva un aprendizaje colectivo que incide en todos los ámbitos comunitarios. Organizarse y pensarse colectivamente en sí implica un cambio, que representa “una oportunidad de sobrevivir colectivamente, construir *otras maneras* de ser, hacer, pensar y sentir que se traduce en la reconfiguración de subjetividades” (Amador, 2012: 34).

En la presente investigación se entiende por subjetividad aquellos sentidos propios que construye cada individuo sobre su ser y estar en el mundo, incluyendo las maneras de pensar el mundo y de apropiación de lo vivido (Ospina-Alvarado, 2013), en otras palabras es “la concepción que tenemos sobre nosotros como individuos” (Páramo, 2008: 548 citado en Ospina-Alvarado, 2013). La subjetividad empieza a constituirse desde la infancia, en los procesos de socialización, identificación e internalización en los que la persona se apropia y comienza a construir su posición en el mundo. Sin embargo, aunque la acción en la vida cotidiana y la participación política construye significados, es en el “mundo del sentido común” donde las personas entran en mutua relación y se entienden, por lo que la configuración de significados es un acto social y no un acto individual de percepción. Motivo por el que en esta tesis, no se centra la atención en las mujeres o en los *alaetik* sino en la intersubjetividad y en el vínculo socio-afectivo que tejen juntos con sus memorias, emociones, prácticas, decisiones y perspectivas de futuro, tal como se analizará en sus construcciones narrativas, en sus dibujos, sus procesos de subjetivación y sus prácticas.

Siendo el hogar el primer espacio de socialización en el que el niño y niña empieza a aprehender su mundo y ser la madre, la primera y en muchos casos, la más larga y duradera relación socioafectiva que establece con “el otro”, la relación madre-

niña/o zapatista refiere a una interacción de dos subjetividades que comparten un mismo contexto pero que en la práctica se configuran y se resignifican. La niñez como sujeto social constituye un condensador histórico y recreador de la memoria, por lo cual, su voz tiende a ser polifónica. Los recuerdos de infancia y testimonios de vida no sólo expresan su pensamiento y percepciones sino todo su mundo y el tipo de relaciones que establecen con los demás en su tipo de sociedad.

Es así como los relatos de las mujeres-madres zapatistas sobre su niñez y la observación, dibujos-entrevistas y charlas con los niños y niñas zapatistas permiten contrastar temporal y espacialmente no sólo contextos históricos y subjetividades, sino la historia regional de los pueblos en resistencia, revisar los cambios, permanencias y transformaciones que han sufrido la educación, socialización y resistencia de las infancias zapatistas frente a la violencia política y la contrainsurgencia por más de tres décadas.

La inflexión de/colonial, en este sentido, al poner en el centro de la discusión la colonización componente constitutivo de la modernidad, y a la “descolonización como un sinnúmero indefinido de estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer” (Maldonado-Torres, 2008: 66), que en el caso indígena-zapatista admiten complejizar y profundizar el análisis del contexto guerra-autonomía en al menos tres dimensiones que se disputan: en el ámbito político, ideológico y educativo.

Por una parte, la revisión crítica de los procesos de colonización y colonialidad que han experimentado las familias y comunidades indígenas zapatistas permite entender que la contrainsurgencia además de ser estrategia de guerra y desgaste diseñada por el Estado para debilitar el proyecto zapatista es una etapa más del proceso colonizador y hegemónico del sistema capitalista neoliberal, impulsado primero por Europa y continuado por Estados Unidos en contra de los pueblos indígenas y sus territorios. Por otra parte, la inflexión decolonial ofrece herramientas para la comprensión de la *educación y formación zapatista*, como un proceso de deconstrucción del saber, poder y del ser (Quijano, 2007; Walsh, 2007; Maldonado-Torres, 2007) y como una herramienta descolonizadora y emancipadora cuyo fin último



es la conformación de sujetos históricos y políticos desde una racionalidad contra-hegemónica<sup>15</sup>. Es así como los y las zapatistas a través de la educación y la organización política al interior del movimiento insurgente, disputan al Estado, el papel de la enseñanza, sus espacios y sobretodo, al sujeto que forman.

Las prácticas socioeducativas (de socialización, prácticas de crianza y educación indígena), políticas-pedagógicas y de resistencia-rebelde<sup>16</sup> de los/as niños/as y mujeres-madres zapatistas, constituyen un entramado que configura el proceso político, pedagógico e histórico que se denomina en esta investigación *educación y formación zapatista*. Más allá de resistir y enfrentar a la contrainsurgencia, la educación y formación de las “bases de apoyo zapatista” conlleva la construcción de estrategias que fortalezcan su proceso autonómico y de liberación de sus pueblos.

Motivo por el que para los y las zapatistas, dicho proceso político pedagógico no sólo debe ocurrir en la escuela, sino en la familia, la comunidad y en todos los espacios autónomos físicos y simbólicos como: la asamblea, las cooperativas, los centros de capacitación, las “Juntas de Buen Gobierno”, incidiendo también en las fiestas, ceremonias, ritos religiosos y en todo tipo de prácticas culturales y políticas del movimiento que constituyen la memoria colectiva-histórica zapatista y su proyecto de liberación.

## 5. Estructura de la tesis

La presente tesis en investigación educativa está constituida por cinco capítulos:

---

<sup>15</sup> La construcción hegemónica del Estado-nación en el contexto mexicano tiene su base en la desaparición paulatina de lo indígena, y la homogenización de la población, las raíces indígenas son aceptadas como folklore (indigenismo, mitología de la Revolución Mexicana, etc.).

<sup>16</sup> La noción de resistencia-rebelde se construye a partir de la revisión teórica de diversos estudios sobre la resistencia, afrontamiento y resiliencia colectiva frente a la violencia política del Estado como los realizados por Martín-Baró 1990, en El Salvador, los de Santiago (2011) en Chiapas, y los recientes estudios en torno a la “resiliencia colectiva”, pero sobre todo a partir de la estrategia de resistencia activa, política y de construcción zapatista, a través de la cual el EZLN y las “bases de apoyo”, no sólo buscan sobrevivir a la contrainsurgencia, sino construir su propio proyecto autonómico y de liberación.

Capítulo I. *Construcción teórica, epistemológica y metodológica. Una lente decolonial para acercarse al mundo de los niños, niñas y mujeres-madres indígenas zapatistas.*

En este capítulo se realiza una revisión crítica de algunos estudios e investigaciones que contribuyen a la discusión de los ejes temáticos y nociones que confieren sentido al marco teórico y la metodología utilizados en la presente investigación. Entre los ejes temáticos destacan: 1. La construcción del sujeto, subjetividad y procesos de subjetivación, 2. La educación y la recuperación de la memoria, en los movimientos indígenas y sociales latinoamericanos, 3. El colonialismo, colonialidad, violencia y contrainsurgencia en Chiapas y 4. La inflexión decolonial en el análisis de la “educación y formación zapatista expresada en “otros modos de ser poder y ser”. Además de plantear el marco teórico, se describe la metodología utilizada, las categorías y enfoque analítico.

Capítulo II. *El movimiento político-pedagógico zapatista como proyecto de emancipación.*

En este capítulo se analizan diferentes procesos sociales vinculados al movimiento indígena rebelde y a la *educación y formación zapatista* como los ámbitos históricos, políticos, sociales culturales, que confieren sentido y “contextos de legitimidad” (Paoli, 2003) a las prácticas socioeducativas, políticas y de resistencia de los niños, niñas y las mujeres-madres ante la guerra, así como sus relaciones, principios político-filosóficos y la resignificación de sus subjetividades.

Capítulo III. *La educación y socialización antes del levantamiento armado. La función de la memoria en las prácticas socioeducativas de las infancias zapatistas ya “otra maternidad”*

En este capítulo se abordan las prácticas de socialización y educación indígena en el hogar y comunidad donde la memoria, oralidad, cosmovisión, cultura principios de reciprocidad y solidaridad son enseñados a los niños y niñas. En la primera parte del capítulo revisamos la función de la memoria y la oralidad en las prácticas socioeducativas de los niños y niñas indígenas zapatistas, así como en la enseñanza de la lucha contra del capitalismo neoliberal, como expresión contemporánea del neocolonialismo. Diversas prácticas han sido fortalecidas por el discurso y praxis

zapatista pero otras más han sido transformadas y resignificadas por los sujetos y sus trayectorias de vida, a través de los años, tal como se puede analizar en este capítulo a través de la revisión crítica de los relatos de infancia, adolescencia y participación política de las mujeres-madres. Para revisar los diversos procesos de permanencia, cambios y transformación iniciamos en este capítulo centrando la atención en las mujeres-madres a fin de irlos contrastando con los relatos de sus hijos e hijas en los capítulos subsecuentes.

#### Capítulo IV. *La contrainsurgencia en Chiapas, subjetividades y prácticas de resistencia-rebelde. Los niños, niñas y mujeres-madres frente a la violencia política del Estado*

En este capítulo se analiza la contrainsurgencia como estrategia de guerra para la colonización del poder, saber y ser, implementada por el sistema neoliberal y el gobierno federal mexicano en contra del EZLN, así como las estrategias de resistencia-rebelde de las bases zapatistas por más de dos décadas. Se hace un acercamiento a la vida cotidiana de quienes han experimentado la guerra, la violencia, la muerte, la militarización y el desplazamiento, así como los diferentes procesos de educación, socialización y subjetivación política que las mujeres-madres, niños y niñas experimentan en los actos de violencia y militancia política de sus familias.

#### Capítulo V. *Prácticas políticas-pedagógicas y de/colonizadoras. La educación y formación zapatista como estrategia de resistencia-rebelde para la construcción de autonomía.*

En este capítulo se revisan las prácticas políticas pedagógicas zapatistas situadas principalmente en la socialización y educación de los niños, niñas, las cuales no sólo les permiten contrarrestar algunos efectos subjetivos propios de la guerra, sino participar activamente en la construcción de su autonomía, resistencia-rebelde y el proyecto de futuro e identidad del movimiento. Desde la cotidianidad se analiza la *educación y formación zapatista* dentro y fuera del aula, en el hogar, comunidad y espacios autonómicos rebeldes físicos y simbólicos como las asambleas, las fiestas y las ceremonias.

En este último capítulo se realizan una reflexión y revisión teórica epistémica sobre los procesos de socialización y subjetivación política que emergen de la *educación y formación zapatista*, y que inciden en la capacidad de niños, niñas y mujeres-madres de transitar de “ser víctimas de la contrainsurgencia” a constituirse como sujetos políticos e históricos, a partir de la violencia experimentada, sus trayectorias de vida y la participación política en la organización. Finalmente se ofrece un apartado con algunas reflexiones de conclusión derivadas de la investigación y posibles perspectivas de análisis para investigaciones futuras.

## **I. Construcción teórica, epistemológica y metodológica. Un acercamiento al mundo de los/as niños/as (*alaletik*) y mujeres indígenas zapatistas desde la inflexión decolonial**

En este capítulo se revisan una serie de investigaciones que permiten construir las nociones conceptuales y ejes temáticos que guían el marco teórico-epistémico y metodológico de esta investigación desde una postura decolonial, y que se engloban en siete apartados: 1) Sujeto, subjetividad y procesos de subjetivación, 2) La educación y la recuperación de la memoria, en los movimientos indígenas y sociales latinoamericanos, 3) Colonialismo, colonialidad, violencia y contrainsurgencia en Chiapas, 4) La inflexión decolonial en el análisis de la *educación y formación zapatista* expresada en “otros modos de ser poder y ser”, 5) Revisión de estudios para acercarse a los sujetos de esta investigación y a su intersubjetividad: “ser niño/niña” y mujer-madre” zapatista.

Finalmente se explica el enfoque metodológico y las herramientas que se utilizaron para el trabajo colaborativo con los niños, niñas y mujeres madres que aceptaron ser parte de esta investigación con sus historias, sus miedos, sus recuerdos, sus juegos, sus dibujos y sus sueños.

### **1.1 Tejiendo conceptos. Sujeto, subjetividad y proceso de subjetivación en movimientos de liberación**

La decisión de centrar el análisis de la *educación y formación zapatista* desde la subjetividad de los niños, mujeres-madres y niñas zapatistas, obedece en primer grado a que “la subjetividad es el espacio donde se manifiestan las transformaciones y procesos de reflexión de la acción política [...] así como los sentires, pensares y la proyección del futuro, a partir de lo vivido” (Amador, 2012: 215).

Motivo por el que la subjetividad se ha convertido en un objetivo estratégico de la contrainsurgencia, todo lugar, empezando por la mente es el ámbito de batalla. La violencia encuentra su fundamento en la negación del otro, hace del sujeto un objeto de protección o de exterminio, le impone su fuerza para quebrar su capacidad de resistir (García, 2002: 118) y anular su libertad para decidir. En este sentido, la utilización de la historia oral, los relatos biográficos y las trayectorias de vida en la metodología de la

presente investigación, permitieron analizar no sólo las prácticas educativas y de socialización de las infancias y maternidades zapatistas a través de los años, sino los marcos de legitimidad y sentido que los sujetos confieren a sus acciones.

Aunque muchos de los estudios de los movimientos sociales parten de lo macro, de la estructura, diversos estudios sobre los llamados “nuevos movimientos sociales”, los movimientos culturales, y los movimientos feministas, han ofrecido interesantes perspectivas de análisis para entender los procesos políticos sociales a partir de la microhistoria y las motivaciones de los sujetos para participar en la acción política, en los discursos y prácticas que intentan «interpelarnos» y en los que la identidad juega un papel trascendental. La noción de identidad, siguiendo a Hall, es el punto de *sutura*, “las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas” (Hall, 1992: 20).

Por un lado, la identidad es un punto de encuentro en el que los individuos, “nos ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles deducirse” (Hall, 1992: 20). De tal modo “la singularidad de una trayectoria de vida es también el escenario de otras vidas diferentes pero que en el fondo participan de lo mismo, de proyectos que unen, de condiciones similares, de sueños por trazar un futuro mejor” (Amador, 2012: 216).

Por lo que en el presente estudio, más que enfocarse en la identidad se pone el énfasis en la subjetividad, noción que obliga a centrar la atención en la construcción de un sujeto colectivo, pero sobretodo en la del sujeto-individual que se constituye *en y para* la colectividad. En este sentido, cabe destacar la diferencia sustantiva entre individuo y sujeto: mientras el individuo refiere al ser humano como especie, desde una perspectiva meramente biológica, el sujeto se hace a través de la conciencia.

En la presente investigación la conciencia es entendida en el sentido fenomenológico “de darse cuenta de”, “aquella conciencia del *ser ahí* del *dasein* como lo llamaría Heidegger (1927), es la conciencia del sujeto que da cuenta de su existencia, de su vida en el afuera, sale de sí, es en cuanto es el mundo” (Luna, 2006: 19), “la conciencia como visión del propio ser social y de sus horizontes de acciones posibles transforma al hombre en sujeto” (Zemelman, 1992: 127).

La formación de conciencia crítica, sin embargo, es un proceso inacabado que está orientado por la búsqueda del sujeto de crecer, de construir otras condiciones de vida, materiales y existenciales. El ser humano se hace sujeto en la medida “que ha tomado un camino de subjetivación, es decir que ha tomado la decisión de descentrarse y asumir un punto de vista crítico frente aquello que lo rodea” (Echeverría y Luna, 2016: 18). Tal como lo explica Touraine (1993), el acto de subjetivarse implica: “transformarse en actor de la misma vida personal” ser sujeto a diferencia de ser individuo “implica asumirse como proyecto de vida con un horizonte ético-político, despejado de marcajes y ritos sociales que lo vinculen al establecimiento y lo instruido de forma heterónoma (Touraine, 1993: 39).

La subjetividad humana y la acción social son fundamentales para comprender procesos históricos más largos de formación de conciencia crítica, que permite a los seres humanos transformar su mundo, abrir grietas (Holloway, 2006) que irrumpen el sistema neoliberal. La construcción social de la subjetividad se construye en los contextos, lugares y tiempos en los que los sujetos, actúan cotidianamente (Echeverría y Luna, 2016), es una “*instancia reflexiva y deliberante* en cuanto pensamiento voluntad es *proyecto social-histórico*” (Castoriadis, 2004: 45).

Siendo el sujeto lo que subyace en el ser, la subjetividad el ámbito de la conciencia y la subjetivación lo que hace posible al sujeto (Luna, 2006), los procesos de subjetivación son a su vez:

procedimientos mediante los cuales las colectividades se apropian y confieren sentidos particulares a los hechos históricos, procesos en los que se ponen en juego tanto lo que se hereda como lo que se crea. A partir de estos procesos se construyen socialmente nuevas formas de significación que posibilitan que el sujeto tome posición y actúe frente a determinadas problemáticas sociales (Cerdeña, 2012b: 186).

Es así como la subjetivación es momento y posibilidad, que experimenta el sujeto en su relación con el mundo, con el ser y hacerse con el mundo, hacerse en colectivo. Para Zemelman, la subjetividad es el plano de la realidad social donde se articulan las dimensiones de “la memoria, la cultura, la conciencia, la voluntad y la utopía, las cuales expresan la apropiación de la historicidad social a la vez que confieren sentido y animan su potencialidad” (Torres y Torres, 2000: 16), tal es el caso del planteamiento de los movimientos alternativos, en el contexto actual de globalización neoliberal: “otro

mundo es posible”. En este sentido la resignificación de subjetividades y/o identidades indias corresponden a:

los diferentes y nuevos significados que los indígenas asignan a su modo de entender el mundo, de interpretar y reinterpretar su realidad a partir de las diferentes situaciones sociales y procesos políticos, religiosos, económicos y educativos en los que participan, sin que esto necesariamente modifique su posición en el espacio social, aunque adopten una particular postura política (Gómez Lara, 2011: 29).

Sin lugar a duda la guerra, la violencia experimentada, la resistencia, la construcción de autonomía y de proyectos educativos alternativos son procesos que contribuyen a las resignificaciones de las subjetividades, las relaciones entre madre-niño(a) zapatista y sus expectativas de futuro.

Las formas de lucha y resistencia se convierten así en espacios educativos, procesos de aprendizaje y de subjetivación política basados en la experiencia. Como sujeto pedagógico el movimiento social, tal como analiza Amador (2012) concibe el aprendizaje como un proceso que permite el cuestionamiento, el desmantelamiento de ideas y la posibilidad de crear nuevas maneras de ver, hacer, sentir, pensar la vida, el mundo y pronunciarlo (Freire, 1974; Souza, 2000). En este sentido, “la educación y formación zapatista” conlleva una disputa por el ámbito político, ideológico y educativo en sus comunidades, motivo por el que inciden en las subjetividades rebeldes.

Los proyectos educativos autónomos de Chiapas, tal como ocurre en otros países latinoamericanos emergen de la movilización y de la irrupción de los pueblos indígenas en el espacio público y en la modernidad desde su propia racionalidad, formas organizativas y prácticas culturales, tal como se podrá analizar en el siguiente apartado.

## 1.2 La educación y la recuperación de la memoria como ámbitos de disputa de los movimientos indígenas y sociales latinoamericanos

Los movimientos sociales se caracterizan, siguiendo a Baronnet (2013), por un conjunto de acciones situadas y fechadas en torno a las cuales se organizan redes complejas de organizaciones, colectivos sociales e individuos que comparten:



valores compartidos, relaciones solidarias y se movilizan en torno a desafíos conflictivos, recurriendo a distintas formas de protesta, con el objetivo de modificar la organización de la sociedad, para un “mejor” reparto de las riquezas y del poder político desde el punto de vista de sus protagonistas (Baronnet, 2013: 131).

En la sociología de los llamados “nuevos movimientos sociales”, Touraine (1981) analizó que todo movimiento social tiene conciencia de su existencia, de su identidad, en tanto nombra a un adversario. Los estudios sobre estos “nuevos movimientos sociales”, pusieron así el énfasis en la identidad, la cultura, el sujeto (Touraine, 1993) y en la dimensión ética, centrada más en la autonomía individual, que en el conflicto social estructurado y enfoques en torno a la clase, raza y otros temas políticos más tradicionales, en las que un grupo asumía una posición de vanguardia. “La acción no reside más en algún actor colectivo que surgirá para dirigir la ‘historicidad’ al nivel de un sistema social, sino en los esfuerzos de la gente común para expandir y proteger sus propias individualidades” (Jasper, 2012: 22).

Sin embargo, aunque los llamados “nuevos movimientos sociales” no eran enteramente nuevos, especialmente en sus tácticas, ni estaban necesariamente más orientados hacia el sentido cultural que lo que lo había estado el movimiento laboral, especialmente en sus comienzos (Melucci, 1996), la dimensión cultural e identitaria en los análisis de estos teóricos ofrecieron inagotables posibilidades para entender la complejidad de los movimientos indígenas territorializados de Latinoamérica (Escobar, 2014).

En las últimas décadas, diversos movimientos sociales antisistémicos indígenas, además de luchar claramente contra el capitalismo, buscan transformar no sólo las condiciones de vida, sino las prácticas, valores y hegemonía del Estado y sistema neoliberal, motivo por el que “el conjunto de acciones y orientaciones colectivas cuestiona parcial o globalmente el orden social establecido, buscando democratizar los procesos políticos, el acceso y la pertinencia cultural de instituciones como la escuela” (Baronnet, 2013: 131). Es así que el ámbito educativo y el “re-escribir la historia” emerjan como campos de disputa, resistencia y auto-reflexión política e ideológica. A decir de Barbosa (2016: 16) “los conocimientos y resistencias son considerados pilares en la formación del sujeto histórico-político y en la disputa política”.

De la lucha política y la defensa del territorio emergen por lo tanto concepciones educativas y pedagógicas alternativas “que se gestan desde y para, los movimientos sociales y ponen en cuestionamiento el modelo de escuela tradicional, en su sentido más amplio, haciendo explícito el sentido económico y político que hay detrás de éste” (Amador, 2012: 18). A través de la educación autónoma, los y las zapatistas al igual que en otros movimientos sociales de Latinoamérica, cuestionan y reconfigura el papel de la educación, del educador y del educando, en la búsqueda por la “soberanía educativa”.

En su investigación doctoral titulada *Ocupar, resistir, aprender a organizarse: Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, zona da mata, nordeste de Brasil*, Amador (2012) analiza el papel educador del movimiento de los “Sin Tierra”<sup>17</sup>, las formas nuevas de enseñar-aprender en las que la participación política, las marchas, la vida colectiva son fundamentales, “una educación para la transformación social, que se sustenta en el hacer, la acción, en la reflexión” (Amador, 2005: 18). La educación constituye así un pilar de los movimientos sociales e indígenas antisistémicos, sobre todo por su dimensión política y ser fundamento de la conciencia crítica y subjetividad del sujeto histórico-político.

Los movimientos pedagógicos sociales indígenas, permean distintos e inéditos espacios y territorios de la memoria, lo que configura procesos ontológicos y de la subversión de las epistemes de sociedades indígenas contemporáneas, como utopías y memorias activas creando otras figuras de mundo en la concreción de su practicidad, es decir, proyectos que a partir de la experiencia histórica ejercen otros referentes de las epistemologías del sur al expandir el presente (Santos, 2009), en los complejos caminos de conocimiento articulados en las filosofías y epistemes, siempre políticas (Medina Melgarejo, 2017: 22).

Por lo que aproximarse a la forma en que un movimiento social construye su proyecto político pedagógico, implica acercarse al tejido de toda relación social: el poder y la historia de relaciones sociales de dominación/subordinación, que penetran en la vida de las personas y filtra las maneras de entender, interpretar y actuar en el mundo (Amador, 2005).

---

<sup>17</sup> Cabe mencionar específicamente la escuela de cuadros Florestan Fernandes del MST, así como las prácticas pedagógicas en las tierras ocupadas por los campamentos del movimiento. Los sistemas comunitarios de educación propia de los indígenas del Cauca, Colombia, representa otro ejemplo.

Por su parte, en su trabajo sobre *Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales*, Barbosa (2016) contrasta la praxis política de tres movimientos antisistémicos de Latinoamérica: el movimiento de los “Sin Tierra”, de Brasil, el movimiento indígena zapatista, de México y la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones Campesinas, vinculada a la Vía Campesina Internacional.

Además de confrontar al Estado y al sistema neoliberal, con la defensa de sus territorios, de su cultura y organización, los movimientos sociales como herederos de las resistencias históricas de los pueblos latinoamericanos, interpelan la hegemonía política del capital, a través de proyectos políticos alternativos, cuyo rasgo distintivo es el uso de la memoria colectiva.

Las prácticas comunitarias, la asamblea y la racionalidad indígena son sin duda fuente inagotable de la resistencia y movilización indígena. Los y las indígenas no sólo reescriben su historia sino su proyecto de futuro a partir de la memoria colectiva de sus pueblos, tal es el caso de los movimientos de resistencia cultural de los pueblos mayas guatemaltecos, en las últimas tres décadas.

Bajo esa perspectiva, hay una serie de documentos elaborados por el movimiento a partir de los principios étnico-filosóficos fuertemente anclados en el *Popol Wuj* y en la cosmovisión indígena, como el de Rivera-Almaguer (2015), quien analizó la importancia de dicho documento para el movimiento maya de resistencia después del conflicto armado fue:

una estrategia para evitar la pérdida de su memoria histórica, su idioma y tradiciones, y su organización político-social, entre otros aspectos importantes. Se trata de una estrategia de descolonización y re-apropiación de la memoria, el conocimiento y la identidad cultural (Rivera-Almaguer, 2015: 10).

Al igual que en Guatemala, diversos estudios realizados en las regiones con influencia zapatista, en torno a la educación, reconocen la racionalidad maya en los planteamientos políticos pedagógicos y de resistencia de los pueblos, así como las formas en que “los valores, la intersubjetividad, las identidades y los atributos culturales mayas, impactan en los procesos de educación propia, con énfasis en la memoria

colectiva, cooperación y defensa del territorio” (Medina Melgarejo y Baronnet, 2013: 433).

Tal es el caso de la tesis doctoral de Ruiz (2011), *La educación autónoma zapatista: un proceso de formalización del saber nosótrico*, en la cual analiza la relación entre los valores indígenas y los principios políticos-filosóficos como el “mandar obedeciendo” en la propuesta educativa rebelde. Para Ruiz (2011), la “Educación Verdadera” del Municipio Autónomo en Rebeldía “Ricardo Flores Magón”, muestra la fuerza nosótrica de los pueblos mayas, examinada ampliamente por Lenkersdorf (2002). Esta fuerza nosótrica se expresa en principios pedagógicos del proyecto educativo: “queremos que la educación sea colectiva, que sea de la comunidad y que le sirva al pueblo para crecer y resolver sus problemas” (Ruiz, 2011: 384) y reforzada por la práctica cotidiana en el aula. Sin embargo, este principio no sólo se fortalece en la escuela, sino en la comunidad y todos los espacios autónomos rebeldes, tal como se revisa en la presente investigación.

Por su parte, Gómez Lara (2010) en su artículo *Entre el zapatismo y el Estado mexicano. La propuesta educativa de la Universidad de la Montaña (UNIMON)*, describe el surgimiento y desarrollo de la UNIMON como una alternativa de capacitación para los promotores tojolabales y una de las escasas posibilidades de revalorización de su cultura y un intento utópico por mantener el equilibrio en las relaciones ser humano-naturaleza-dioses desde la cultura maya. El artículo destaca “la ideología de la educación que se ha convertido en un valor en sí mismo, y los edificios escolares en los templos donde se coloniza la mente de los educandos” (Gómez Lara, 2010: 216).

Además en su libro *Indígenas mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los altos de Chiapas*, el trabajo de Gómez Lara (2011) representa un antecedente fundamental en el análisis de los procesos educativos y la resignificación de identidades con niños *tsotsiles*, en los Altos de Chiapas, ya que como apunta el autor, “la investigación educativa en Chiapas, además de ser escasa, no ha dejado de ver a los niños y niñas como simples víctimas del sistema, al igual que sus familiares y coterráneos; no obstante son constructores activos de su destino sociocultural, contra las limitaciones socioeconómicas en las que viven” (Gómez Lara, 2011: 21), además describe la interrelación de tres subcampos educativos, “dónde se

generan y fortalecen las identidades, 1. la educación tradicional indígena en el seno familiar, 2. la educación oficial castellanizadora y asimiladora y 3. la educación para la autonomía en los municipios zapatistas, que el autor analiza como la construcción de un *habitus* de la rebeldía” (Medina Melgarejo y Baronnet, 2013: 435).

Otras tres investigaciones, cuyos resultados son indispensables para comprender la educación zapatista, dado su enfoque antropológico y educativo, así como la diversidad étnica de los sujetos son sin duda los trabajos de Núñez (2006, 2011, 2013), con comunidades *ch'oles* de la región norte, Gutiérrez (2005), con comunidades *tsotsiles* de los Altos de Chiapas y Baronnet (2012, 2013), con los municipios autónomos de la región selva *tseltal*. En el capítulo *Escuela y zapatismo entre los tsotsiles, entre la asimilación y la resistencia*, Gutiérrez (2005) contextualiza y compara exhaustiva y críticamente las prácticas de los actores educativos en las escuelas zapatistas con las observadas en las escuelas oficiales, por lo que puntualiza:

Dado que la escuela ha sido un espacio privilegiado para el ejercicio de la dominación liberal - aunque no exclusivamente- actuar desde la misma es un arma de doble filo para los movimientos contra-hegemónicos [...] es imperativo “conocer para resistir y transformar” (Gutiérrez, 2011: 265).

En el artículo *De la casa a la escuela zapatista, Prácticas de aprendizaje en la región ch'ol*, Núñez (2011) señala que la intención de la comunidad zapatista es educar para potenciar conocimientos propios, significativos y útiles, los cuales son revalorados y reforzados en los proyectos de educación autónoma. Un aporte fundamental de Núñez para el presente trabajo, es sin duda la centralidad que cobra la participación infantil en su análisis sobre educación autónoma zapatista y su enfoque teórico-epistémico, con el que se coincide plenamente y ha sido tema central en la discusión en los “Encuentros de metodologías de intervención con infancias y juventudes” en la UAM-X<sup>18</sup>, desde este planteamiento teórico-epistémico se ve a los niños y niñas como sujetos activos en sus

---

<sup>18</sup> La revisión del nuevo paradigma de infancia y la participación política de los niños y niñas en los movimientos sociales en contexto de diversidad y violencia ha sido uno de los ejes de discusión que se ha debatido ampliamente en el Doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana, pero también en la construcción de un espacio académico denominado “Red Latinoamérica de Investigación y acompañamiento reflexivo con niños, niñas y jóvenes” impulsado por Kathia Núñez (UNACH-DIE UV), Gialuanna Ayora (DIE-UV), Yolanda Corona, Norma del Río (Programa Infancia de la UAM-X), Patricia Medina (UPN-UNAM), Ofelia Roldán (CINDE, Universidad de Medellín) Violeta Medina (ENAH), Eliud Torres (UAM-X) y Angélica Rico (DIE-UV), entre otros investigadores de México y Colombia.

procesos de aprendizaje, en oposición clara a los estudios en los que se les sigue considerando “individuos en construcción”. En investigaciones más recientes, Núñez (2013) ha analizado, desde un enfoque más etnográfico que los niños de las familias zapatistas no sólo son guiados por los adultos, sino que ellos buscan, estructuran y demandan la asistencia de los que los rodean, reforzando la complementariedad de los roles de niños y adultos para fomentar el aprendizaje en su contexto cultural (Núñez, 2013).

Por su parte Baronnet (2012), en el libro *Autonomía y educación indígena*, sostiene que la autonomía política y las formas de democracia participativa son condiciones indispensables para llevar a cabo un proyecto alternativo de educación, las cuales además permiten la descolonización de los conocimientos escolares. En su artículo *Movimientos sociales y educación indígena en América Latina*, Baronnet (2013) complejiza esta reflexión, al explicar que la autonomía educativa es parte del proyecto colectivo de resistencia etnopolítica al orden establecido a nivel nacional y como aspiración de democratización, especialmente de las estructuras locales y regionales de gobierno en las que,

las estrategias autonómicas de los pueblos indígenas ante la educación son complejas —a veces parecen contradictorias— en la medida en que dependen del campo del poder y de su relación con la cultura originaria, así como de la politización de las identidades étnicas, y de la capacidad de movilizar varias formas de recursos internos y externos a las propias organizaciones sociales y a sus territorios (Baronnet, 2013: 133).

Siendo el campo educativo uno de los espacios de reproducción de las relaciones de dominación simbólico-ideológica y política, que niega otras formas de construcción del conocimiento e impone una racionalidad unilateral, la sola concepción de un *proyecto educativo desde los movimientos sociales* constituye un marco central de inserción en el campo de disputa hegemónica (Barbosa, 2016: 52). El campo de disputa político, ideológico y educativo entre el movimiento indígena zapatista y los gobiernos federal y estatal en Chiapas es atravesado indudablemente por el capitalismo, el proceso colonizador y la colonialidad

la colonialidad del poder, la del *ser* y la del *saber*, dirigidas a la afirmación de la supremacía de la racionalidad europea en detrimento de la riqueza sociocultural, étnica y lingüística de los pueblos originarios y, posteriormente, de los pueblos negros esclavizados a lo largo de siglos en nuestras tierras (Barbosa, 2016: 50).

Motivo por el que revisar el largo proceso de colonización y colonialidad experimentado por los pueblos indígenas de Chiapas es necesario para entender las subjetividades articuladas al interior del proyecto rebelde. La memoria colectiva de varias generaciones de niños y niñas, ha sido marcada irremediablemente por la explotación y colonialidad de los *jmetatik* (abuelitos/as) zapatistas experimentada en las fincas (Toledo, 2002), pero también por la resistencia, la insurgencia de 1994 y la construcción de autonomía.

### 1.3 Colonialismo, colonialidad, violencia y contrainsurgencia en Chiapas

El proceso de neo-colonización global remite en Chiapas a la pobreza, marginación, racismo y colonización en la que sobrevivía la población indígena durante la Colonia, pero más recientemente en el lapso histórico denominado “Sistema de fincas”<sup>19</sup> (siglo XVIII–siglo XIX), modelo de producción de corte colonial (Toledo, 2002) que marcó la subjetividad de los abuelos/as mayas pero indirectamente también, la de sus hijos y nietos. La colonialidad construye desde el poder, una mirada hegemónica que excluye, discrimina e invisibiliza la diferencia desde diferentes ámbitos, incluyendo el lingüístico y cultural,

el racismo moderno/colonial, es decir, la lógica de racialización que surgió en el siglo XVI, tiene dos dimensiones (ontológica y epistémica) y un sólo propósito: clasificar como inferiores y ajenas al dominio del conocimiento sistemático todas las lenguas que no sean el griego, el latín y las seis lenguas europeas modernas, para mantener así el privilegio enunciativo de RETOS DECOLONIALES (Mignolo, 2014: 29).

Si la colonialidad del poder (Quijano, 2003) refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con las formas de acceder al conocimiento y rol de la epistemología, la colonialidad del ser implica, entonces, la experiencia vivida de la colonización, su impacto en el lenguaje (Mignolo, 2002; Maldonado-Torres, 2007), así como en las relaciones interpersonales y valores que guían a la sociedad.

---

<sup>19</sup> Por mencionar algunos aspectos concretos de las relaciones sociales en esta época está la “cultura de finca” (Toledo, 2002), la figura del “peón acasillado” y el concepto de “baldío” (obligación de trabajo semi-coercitivo de los indígenas). Ver trabajo de Jan Rus, *El ocaso de las fincas*, <http://repositorio.cesmeca.mx/handle/cesmeca/109> .

En el caso indígena, el sistema hegemónico ha utilizado diversas estrategias económicas y políticas para contener a los movimientos étnicos, en Chiapas por ejemplo, la expulsión de inconformes por parte de los caciques de las comunidades de Los Altos de Chiapas, fue acompañada de una política gubernamental implícita de tolerancia al flujo migratorio interno hacía la frontera agrícola de la Selva Lacandona en la década de los años 50, proceso documentado ampliamente por Leyva (2002) y De Vos (2002). Esa migración sirvió de válvula de escape para las presiones indígenas-campesinas, por lo menos hasta que sus condiciones se agudizaron con la implementación de políticas de ajuste neoliberal a partir de 1980. Las políticas educativas que buscaban “asimilar lo indígena” y los recientes discursos en torno a la interculturalidad funcional fueron otra forma de políticas intervencionistas y represivas (López y Rivas, 2013; Walsh, 2006; Tubino, 2005) en contra de los pueblos originarios de la selva.

La violencia, ha sido legitimada por la expansión colonial, el sometimiento y exterminio de grandes sectores de la población mesoamericana, en guerras por el territorio, violaciones y trata de esclavos, debido a que “la actitud imperial promueve una actitud fundamentalmente genocida con respecto a sujetos colonizados y racializados, considerados dispensables” (Maldonado-Torres, 2003: 140). La conformación del “otro” desde una epistemología imperial y territorial justificó el sometimiento de indígenas, africanos y asiáticos por parte de los colonizadores europeos. Convirtiéndose así el racismo, la deshumanización, la dominación, la opresión y la inferiorización y subordinación de los pueblos originarios y afrodescendientes, sus territorios, conocimientos y cosmologías, prácticas cotidianas en las relaciones de poder racial, patriarcal, sexual, capitalista y extractivista son justificadas para el control, uso y dominación del cuerpo de lo “natural” en una especie de “colonización de la vida”.

Una colonialidad que cruza lo ontológico-existencial, racional, epistémico, territorial y socio-espiritual, que impone una visión singular del mundo que es el modelo civilizatorio occidental, y se funda en binarismos jerárquicos, así dando superioridad al hombre -culto, racional, heterosexual y de descendencia europea- sobre la naturaleza. Al considerar los “indios”, “negros” y las mujeres, parte de o cerca de la naturaleza, como salvajes y no-rationales (Walsh, 2007: 57).



En este sentido, la guerra y la conquista territorial y ontológica tienen sus principios en la idea de raza y la inexistencia del alma de los colonizados. A lado de la raza inherentemente está el género, es así que lo femenino es visto como un objetivo bélico estratégico, es decir, los cuerpos de las mujeres son considerados territorios de guerra (Olivera, 2014).

La conquista fue experimentada como un evento masculinizador, en el que los conquistadores españoles conscientemente marcaron a los indígenas derrotados en el estatus moral y jurídico de mujeres y tomaron como botín de guerra, a las mujeres. En las crónicas de la Conquista y del proyecto colonial son evidentes las representaciones de los hombres indígenas poco masculinos, obedientes, asexuales e incapaces a defender a sus mujeres, por su parte, las mujeres indias son representadas como sexualmente accesibles (Hernández y Canessa, 2012). El género comenzó a ser determinante en la forma en que se comenzó a ver a los colonizados:

el género simbólico –relaciones abstractas de poder– y el género cotidiano –relaciones reales de poder– se fundamentan en una larga historia en la que la identidad indígena se caracteriza por su carencia de poder; incluso después de la Independencia fueron considerados feminizados y femeninos (Hernández, 2012: 16).

Esta larga historia de colonialismo en América ha creado una tendencia por parte de los mestizos-criollos de pensar y representar al pueblo indígena como “un ente menor”, el paternalismo del patrón y del Estado permite así la infantilización de la población indígena la posibilidad de decidir por ella. Bajo esta lógica es entendible el desprecio del Estado y “grupos de poder” por los diversos procesos autonómicos de los pueblos indígenas, quienes reivindican sus sistemas normativos, el uso y disfrute de sus recursos naturales, su cultura, organización y comunalidad (Rendón Monzón, 2003).

Como ejemplo concreto de esta mentalidad se puede mencionar el impasse en la negociación de los Acuerdos de San Andrés y la ley indígena, en donde el lenguaje originalmente acordado hacía referencia a la población indígena como “sujetos de derecho”, frase que el gobierno reemplazó con “objetos de interés público”.

En este pensamiento “lo indígena” es visto por una lente de género que lo asimila a lo femenino; por lo tanto, hay muchos ejemplos en los que la mujer indígena encarna en sí la identidad de su pueblo (Hernández y Canessa, 2006), mientras que los hombres

tienen más oportunidad, sino la obligación, de aproximarse a la cultura dominante mestiza. Sin embargo, el colonialismo más allá de ser un momento histórico es un proceso que permanece y se reconfigura “reproduciendo una administración del pensamiento y sustentando un sistema de extracción de la mayoría del planeta” (Suárez-Navaz, 2008: 30). En este sentido, lo que han venido planteando, teóricos de esta corriente latinoamericanista es que las vertientes del colonialismo siguen estando presente al imponer, excluir, someter y conquistar espacios físicos y simbólicos en el cuerpo de hombres y mujeres.

Occidente produce a Oriente a través de un esquema cognitivo que enfatiza las diferencias entre los dos. Tanto el motivo como el resultado de este discurso es categorizar el Oriente como atrasado, primitivo e inferior en comparación con el Occidente y representado como tal, queda justificada la “misión civilizadora” de este último [...] La técnica de categorización consiste en definir la “normalidad dominante” en base a la creación de alteridades radicales encarnadas en colectivos sociales naturalizados como esenciales e insoslayablemente diferentes (Suárez-Navaz, 2008: 30).

La colonización del poder, saber-conocer, ha legitimado la violencia sistemática en contra de los pueblos originarios, su cultura, su lengua así como dado fundamento teórico a las políticas extractivistas de sus territorios y recursos naturales.

### 1.3.1 La violencia política de Estado

La violencia es un fenómeno universal que se renueva en el tiempo y en los espacios sociales mediante diversas prácticas, creencias y normas que en ocasiones las legitiman y en otras la sancionan, de ahí su complejidad. En este sentido, los trabajos de Herrera y Molinar (2006) permiten entender el proceso histórico de la violencia de Estado:

es en los orígenes de la civilización cuando se domestica la violencia humana, mediante un aparato estatal que la monopoliza y centraliza por medio del ejército y la policía, y que configura uno de los rasgos más importantes del proceso civilizatorio en la medida en la que canaliza el desorden pasional al orden cultural y la coerción física; así se concentra en manos del poder del Estado e inaugura nuevas formas de violencia institucionalizada y aparatos específicos para su ejercicio y control (Herrera y Molinar, 2006: 34).

Lo estatal es una expresión de la violencia y el intento de su acotamiento, cuyo propósito utópico y desmesurado de la modernidad radica en concentrar lo vejatorio, arbitrario, mutilante, en un espacio único, que permite que en otros ámbitos sociales, puedan expresarse relaciones pacíficamente y seguras. El hecho de que sólo haya violencia estatal, permite que el ciudadano conciba ese estado, como expresión de libertad (Herrera y Molinar, 2006).

La militarización de las comunidades indígenas y regiones rurales en México día a día es más recurrente y en muchas ocasiones aceptada socialmente, al ser legitimada por el Estado como única vía posible para contener a la “delincuencia organizada”. Sin embargo, más que dañar la estructura interna de estos grupos, dicha estrategia ha generado miles de muertos, desplazados internos y desapariciones forzadas.

La militarización de la policía y sus operativos, y la atribución de competencias en materia de seguridad ciudadana al ejército, contrario a reducir significativamente el clima de inseguridad, “en muchos países han experimentado un recrudecimiento de la violencia además de reportarse abusos, arbitrariedades y violaciones a los derechos humanos por parte de las fuerzas de seguridad del Estado” (CIDH, 2016). La violencia política por parte del Estado mexicano que Speed (2016) caracteriza como “multicriminalismo neoliberal”, es utilizada para contener la organización comunitaria que defiende sus recursos naturales y territorios, criminalizar la protesta social, replantear conceptos reduccionistas que asocian las causas de la criminalidad con la pobreza y seguir implementando sus políticas y proyectos neoliberales.

No es casual que el detonador del levantamiento zapatista haya sido la contrarreforma agraria neoliberal de 1991, que “reformó” el Art. 27 Constitucional para revertir la creación de un espacio (cuasi-autónomo) de propiedad social en la figura del ejido. Ahora que se sigue el ritmo de las “reformas” neoliberales se ha incrementado sustancialmente la violencia ejercida por la combinación Estado-crimen organizado, empresas transnacionales empresas transnacionales-crimen organizado, contra comunidades (sobre todo indígenas) que reivindican alguna forma de autonomía frente a los mega-proyectos del capital global. Esa multiplicación de conflictos violentos, a veces disfrazados de “intracomunales” o de “guerra contra el narcotráfico”, tiene el fin precisamente de despejar tierra y territorio al servicio del capital, en lo que Harvey

(2000) caracteriza como la nueva fase capitalista de “acumulación por desposesión” (EZLN, 2015).

La violencia opera así, como mecanismo de regulación social y económica, que en un contexto como el que se vive actualmente en México, “es ejercida por formaciones extralegales y agrupaciones criminales de tipo mafioso (sicariato, escuadrones de la muerte, paramilitarismo, grupos de tarea), en el marco de una acelerada privatización de la seguridad estatal” (Fazio, 2008: 7).

En un mundo de impostura y simulación, donde el terror es un espectáculo cotidiano y trivializado es importante visibilizar que el terror de Estado y la violencia reguladora son concebidos y ejecutados por hombres para destruir a otros hombres, que se instalan en condiciones sociopolíticas e históricas determinadas para construir el progreso o el horror (Fazio, 2008).

La guerra no es entonces un acto político simple, sino un auténtico instrumento político, una realización de la política por otros medios. El mariscal Clausewitz sostenía que la guerra es un acto de fuerza física para imponer la voluntad al enemigo, el enemigo es el objetivo y no hay límite para la aplicación de dicha fuerza (Fazio, 2008: 2). Cabe señalar que para el Ejército federal mexicano la contrainsurgencia en contra del EZLN adquiere la modalidad de guerra de baja intensidad (GBI), por el uso mínima de la fuerza militar directa y abierta tal como se expresa en el “Plan de Campaña Chiapas 94”<sup>20</sup>. Para el grupo rebelde y sus aliados es una “*guerra integral de desgaste o de exterminio*”; que busca acabar con la resistencia de las bases de apoyo y la voluntad de luchar de los insurgentes zapatistas (Santiago, 2007; Hernández, 2002; Hidalgo, 2006).

La formación militar de Ejército para este tipo de guerra, busca jerarquizar, homogenizar y uniformizar, para separar a sus miembros de la sociedad civil y

---

<sup>20</sup> Plan de Campaña Chiapas 94 del ejército, en una nota de pie: “1.- Suspensión de garantías individuales en la entidad: a) desplazamiento forzado de la población bajo la influencia zapatista hacía albergues o zonas de refugio oficiales; b) neutralización de la organización y actividades de la Diócesis de San Cristóbal de las Casas; c) captura y consignación de mexicanos identificados con el E.Z.L.N.; d) captura y expulsión de extranjeros perniciosos; (...) g) muerte o control de ganado equino y vacuno; h) destrucción de siembras y cosechas; i) empleo de la autodefensa civil... 1.- Romper la relación de apoyo que existe entre la población y los trasgresores de la ley”. <http://www.jornada.unam.mx/2011/02/04/opinion/025a1pol>

convertirlos en engranajes de una maquinaria corporativa. El objetivo primero es la obediencia sin cuestionamiento al superior rompiendo las relaciones horizontales dentro de las comunidades y las familias. El superior siempre tiene la razón. Es una obediencia a la autoridad, no a la ley.

Además que el Ejército tiene armas, que las armas son para matar, específicamente para matar seres humanos. Y dado que el objetivo es la destrucción del enemigo, las armas son el medio, para ganar la guerra por cualquier procedimiento Si para ello hay que violar la constitución y la ley, la guerra lo legitima (Fazio, 2013: 4).

Un sentimiento común del soldado es la total indiferencia por su semejante, considera al otro como “no humano”, una cosa, un número, un elemento. El enemigo es desprovisto de toda personalidad y humanidad a decir de Fazio (2013), este pensamiento permite

legitimar el crimen, la tortura, el terror, la violación, el robo de niños, el genocidio [...] y la formación de grupos de la muerte o paramilitares, quienes no son una tercera fuerza, que actúa como autonomía propia, como se quiere hacer creer, sino como una estrategia ligada al Ejército para el control social, basada en la doctrina de contrainsurgencia clásica de la Escuela Francesa, asimilada y perfeccionada por el Pentágono y la Agencia Central de Inteligencia (Fazio, 2013: 5).

Es así como los ataques de grupos paramilitares, los desplazamientos, ataques, sobrevuelos, detenciones y la militarización de la vida cotidiana a decir de Ignacio Martín Baró (1990) contribuyen a la omnipresencia del control y de la amenaza represivas en comunidades como las de Chiapas, propiciando un ambiente de inseguridad permanente.

La estrategia de contrainsurgencia además de mantener mal informada a la opinión pública, busca esconder las fuerzas que están detrás de las diversas formas de violencia, ya que tienen la intención de presentar dicha violencia como interna e intercomunitaria, a fin de que las fuerzas de seguridad puedan intervenir, con el consenso social. En cierto sentido se busca una internalización de la opresión, una continuación de las pautas históricas del colonialismo. Para Fanon (1963/2001) una de las características fundamentales del proceso de dominación colonialista, de clase y sexo es:

la necesidad que tiene el dominante de invadir culturalmente al dominado. Lo que en la invasión cultural se pretende, entre otras cosas, es exactamente la destrucción, lo cual

felizmente no se logra en términos concretos. Es fundamental, para el dominador, triturar la identidad cultural del dominado (Fanon, 1963/2001: 38).

Para que hombres, mujeres, niños y niñas que experimentan la situación de subordinación permanezcan en ella y que la relación de fuerzas pueda reproducirse a través de largos períodos históricos es necesaria la producción de modos de objetivación que argumenten y legitimen y modos de subjetivación que ‘naturalicen’ su posición social desventajosa (Fernández, 2008: 54).

Se parte de la premisa de que los procesos de subjetivación tienen la función de alinear los cuerpos y las mentes, proporcionando a los sujetos una lectura (hegemónica), acerca de lo que la sociedad ha sido, es y deberá de ser. A través de instituciones como la iglesia, familia, escuela, medios de difusión masiva se emiten incansablemente los sentidos y valores que requiere una sociedad para mantenerse sin cambios profundos, principalmente en lo concerniente a las relaciones entre subalternos y clases dominantes o grupos de poder político y/o económico.

Estos sentidos y valores suelen ser enunciados mediante dispositivos de saber-poder y prácticas institucionales, desde donde se constituyen relatos, discursos y mitos sociales que abonan a la construcción de subjetividades que, a su vez, reproducen a la institución de la sociedad y sus formas jerárquicas de poder, “el colonialismo no se contenta con apretar al pueblo entre sus redes, con vaciar el cerebro colonizado de toda forma y de todo contenido. Por una especie de perversión de la lógica se orienta hacia el pasado, lo distorsiona, lo desfigura, lo aniquila. Desdibuja la historia” (Walsh, 2006: 21).

En Chiapas, la contrainsurgencia no sólo busca destruir la historia sino la posibilidad de futuro, por lo que se toma por blanco a los niños y mujeres haciendo uso de estrategias que van encaminadas a suprimir a las siguientes generaciones de posibles adversarios (Otunnu, 2005; Rico, 2007).

La estrategia de Guerra de Baja Intensidad sigue convirtiendo los cuerpos de las mujeres en territorios de guerra; las mujeres son objeto y objetivo de la guerra, como sucedió durante los genocidios, acciones de muerte intencional y cruel a grupos de mujeres durante las masacres en el Salvador, Guatemala y Honduras, en las décadas de 1980 y 1990[...] Podemos agregar a los 45 indígenas (en su mayoría mujeres), asesinados por paramilitares en Acteal, Chiapas, en 1997 (Olivera, 2014: 392).

En conflictos de baja intensidad, los niños y las mujeres son sometidos a violencia física y psicológica, sin ningún tipo de regulación que los proteja. En Chiapas, por ejemplo, ni siquiera hay un reconocimiento explícito de parte del gobierno federal de que hay guerra, luego entonces la “Convención de Ginebra” no puede ser invocada como defensa de los derechos humanos de las víctimas (Hernández, 1998; Soriano, 2006; Rico, 2012, Olivera, 2014).

Sin embargo, a pesar de los procesos de colonización y colonialidad, frente a la guerra (1994) y la estrategia de contrainsurgencia iniciada en 1995 los y las zapatistas, no sólo han resistido, sino construido espacios y proyectos autónomos, en los que otras formas de hacer política se ven expresadas. A la construcción de estos espacios alternativos es lo que se nombra en el presente estudio “resistencia rebelde” en el movimiento zapatista.

#### 1.4 La resistencia, la inflexión decolonial y otras formas de ser, poder y saber

Los movimientos indígenas no sólo confrontan el modelo económico neoliberal, sino a las prácticas culturales y relacionales, mientras la cultura de consumo, enaltece la individualidad la cultura indígena llama a la colectividad y construcción de comunidad, basada en relaciones de respeto, incluso con la naturaleza. Por su parte el sistema capitalista continúa con su proceso de colonización global del pensamiento, construyendo desde la imposición una mirada hegemónica que excluye, discrimina e invisibiliza la diferencia en diversos ámbitos. De ahí que se opte por la postura decolonial *del poder, saber y el ser* como horizonte teórico-epistémico (Lander, 2000) para entender al EZLN, su resistencia y su proceso autonómico- educativo y la construcción de subjetividades rebeldes.

La categoría de resistencia, nos ubica en al menos dos cruces: poder-ideología y poder-cultura. El poder es concebido como dominación, control y coerción, pero también como expresión de lucha, resistencia y afirmación del sujeto (Foucault, 1979). Por consiguiente el movimiento indígena zapatista se sitúa en el campo de una lucha ideológica, política y económica por controlar los recursos naturales de su territorio,

pero también los términos culturales sobre los cuales el mundo es definido, ordenado y legitimado.

El poder es relacional y situado por lo que se ve implicado según las circunstancias o estructuras de posiciones en un sistema social, existe porque reposa sobre la posibilidad de coacción física o simbólica. El poder es el control que alguien posee sobre el ambiente de otro, la capacidad de forzar a las personas a hacer lo que ellas no quieren. Una noción de poder estructural utilizada por Eric Wolf (1999/2001) enfatiza la capacidad que fuerzas y relaciones históricas tienen para crear y organizar escenarios que constriñen las posibilidades de acción de las personas, impedirles que sean actores. Sin embargo, toda relación de poder, conlleva en sí la rebeldía de los sujetos, la obstinación de la voluntad que se niega a ser modelada. A esta obstinación Foucault la denomina resistencia; la cual puede ser consciente o inconsciente, adoptar diversas formas, ser activa enfrentando el poder o, bien, pasiva e intentar salirse del juego; también puede ser solitaria, organizada o espontánea (García, 2002: 38).

Aunque hay diversas formas de resistencia frente al poder, en esta tesis se pone especial atención en la resistencia que el sujeto realiza de manera consciente frente a la violencia de Estado, coloca en el centro la conciencia de los actores, es decir, la motivación política. En las investigaciones en las que Keesing (1992) identifica que los actores no hacen un análisis político de la situación prefiere llamarle “desplazamiento de resistencia”. En su etnografía, la autora distingue diferentes formas de resistencia, desde la religiosa que corre a través de todos los períodos, la confrontación política y recientemente la violencia y el robo en las áreas urbanas (Keesing, 1992).

Sin embargo, para fines de esta investigación se opta por la resistencia activa, la que implica actos de conciencia-agencia de los actores. Aunque frente a la guerra, niños, niñas y mujeres-madres tienen que reaccionar de manera defensiva en ciertas ocasiones, el proceso histórico de violencia que han experimentado sus pueblos les ha obligado a construir aprendizajes para identificar peligros posibles y estrategias políticas, como la construcción de espacios autónomos, e iniciativas políticas públicas, frente a la contrainsurgencia, a decir de Maldonado (2002: 218) la resistencia existe porque en su ser incuba la liberación, de no ser así, no sería resistencia, sino supervivencia.



Al interior de las resistencias activas se puede hacer una distinción entre “las frontales” y “las indirectas”: una resistencia indirecta por ejemplo es rechazar el concepto de “poder-sobre” para reemplazarlo con el de “empoderamiento”. En vez de disputar por vía de la violencia el poder del Estado (el monopolio de la violencia organizada) se busca la construcción desde la sociedad de relaciones y prácticas que fortalecen las comunidades en resistencia. Es decir, en vez de disputar el poder coercitivo esta estrategia indirecta cuestiona la legitimidad del Estado, ganando “poder” en la medida en que sus espacios autónomos son creíbles y funcionales. Es la distinción que Hardt y Negri (2004) hacen entre el “poder constituido” y el “poder constituyente”, este último se construye sobre la marcha por las prácticas cotidianas de un proyecto de autonomía de facto proceso en el que muchos movimientos de resistencia indígena de Latinoamérica, incluyendo al EZLN, ejercen el poder y hacen de su actuar política prefigurativa y evidencia de tangibilidad de su utopía.

En este sentido, la reciente postura decolonial latinoamericana, sobre la resiliencia definida como “la capacidad humana de hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e incluso ser transformado por ellas, siendo fortalecido” (Infante, 1997: 10), ofrece aportes interesantes para analizar la resistencia y política prefigurativa de los y las zapatistas. La postura decolonial, sobre la resiliencia comunitaria enfocada en lo social como lógica respuesta a los problemas del contexto (Melillo, Suárez y Rodríguez, 2004), más allá de centrarse en las “víctimas” y en factores de riesgo que tuvieron que encarar las personas, permite acercarse a las condiciones sociales de producción de las interacciones y las prácticas de los sujetos que no sólo han sobrevivido sino que han transformado sus condiciones, las de sus familias y comunidades para poder vivir con dignidad.

El aspecto comunitario es fundamental para los movimientos indígenas de resistencia, ya que esta resiliencia se construye sobre la base de los lazos comunitarios, lo que en Oaxaca se le llama “comunalidad”. No son capacidades individuales, sino una fuerza que proviene de la unión de propósitos. Tal como lo analizaron los teóricos de la “Psicología de la Liberación”, encabezados por Ignacio Martín-Baró<sup>21</sup> en la década de

---

<sup>21</sup> Vice-Rector de la UCA Ignacio Martín-Baró, siempre preocupado por colocar su conocimiento-profesional y político- no al servicio de la especulación teórica abstracta sino de los intereses concretos de los sectores populares (ver entre tantos otros trabajos, los dos tomos de Psicología social desde

los años 90 en El Salvador, la escuela de psicología social que dejó muchas bases para los análisis psicosociales de la guerra, los efectos de ésta en la población civil y la capacidad comunitaria de resistencia.

El objetivo del poder siempre será la disolución de los lazos colectivos y la disolución -ejemplar- del cuerpo individual, por lo que a través de la represión y el consenso se busca la internalización de los intereses del poder en la subjetividad de los individuos, motivo por el que la resistencia a nivel colectivo es mayor que la individual.

Para analizar estos procesos de resistencia colectiva, los teóricos argentinos se enfocan en la resiliencia comunitaria en América Latina; tanto por su geografía como por sus condiciones sociopolíticas, es un continente proclive a sufrir grandes catástrofes naturales y sociales: terremotos, huracanes, hambruna, guerras civiles, guerrillas, represiones, masacres y dictaduras militares (Melillo y Suárez-Ojeda, 2001).

Estas situaciones sin duda han puesto a prueba la capacidad colectiva para superar tales adversidades, a través de la resiliencia comunitaria, cuyos estudios más recurrentes son aquellas donde las poblaciones, después de los terremotos sufridos se han organizado rápidamente y han reconstruido sus pueblos y ciudades (Suárez y Autler, 2006: 272). Otros estudios, en este sentido, son los desarrollados por Infante y Lamond (2006), quienes analizan la resiliencia que desarrollan los latinos en Estados Unidos durante sus procesos de aculturación. Unas de las variables más estudiadas en torno a la resiliencia comunitaria son sin duda la identidad cultural del grupo y sus sentidos de pertenencia como factores que unifican y fortalecen a las comunidades para enfrentar las adversidades,

No en vano la conformación de comunidad social y barrio étnico contrarrestan la experiencia latina de aculturación de los inmigrantes, la cual está acompañada de un sentimiento de pérdida y pesar por el abandono del país de origen (Infante y Lamond, 2006: 264). Otro caso paradigmático es el movimiento de las “Madres de la Plaza de

---

*Centroamérica*, UCA Editores, El Salvador, 1988 y 1989). Fue asesinado, por el Ejército o grupos paramilitares (que es lo mismo), en noviembre 1989 junto al Rector de la UCA y otros 4 jesuitas. Su propósito manifiesto fue el estudio Efectos psíquicos de la guerra la paz..."Psicología social de la guerra: trauma y terapia", para lo cual compiló 24 trabajos de autores de distintos países, agrupados en 5 secciones.

Mayo”, en Argentina, que además de denunciar el horror de la dictadura militar y contribuir a su desgaste, significó un sostén para ellas mismas al permitirse, a través de sus acciones, enfrentar la pérdida de sus hijos y familiares.

De alguna manera el pensamiento crítico que producían y su conducta consecuente con éste repercutía positivamente sobre su autoestima, su capacidad de relacionarse solidariamente con otros y hacerse fuertes en la afirmación de una pauta moral sin concesiones. Caminaron en contracorriente y por eso quisieron excluirlas, con el mote alienante de locas de la Plaza de mayo presentándolas como ejemplos de desajuste. Y lo eran: entre el conflicto y la adaptación eligieron el primer camino, pero el contenido de su conducta fue un modelo de lo que entendemos como respuesta resiliente a la adversidad (Melillo, 2004: 87).

En este sentido la resistencia y el auge de los movimientos indígenas latinoamericanos, así como su capacidad para expresarse políticamente es ejemplo de la identidad y la memoria colectiva en los procesos de resistencia.

La identidad cultural implica esa persistencia del ser social en la unidad, y mismidad a través de los cambios, circunstancias y escenarios distintos que se presentan en la vida. El reconocimiento de lo que es propio de la cultura determina una forma de valoración grupal que potencia el uso de todos los recursos para afrontar y resolver adversidades (Suárez-Navaz, De la Jara y Márquez, 2007: 86).

Frente a las celebraciones oficiales del quinto centenario del mal llamado “Descubrimiento de América”, los movimientos indígenas de América asumieron el lema de “500 años de resistencia” como un elemento importante de autoidentificación de sus luchas. Si bien el uso de esta noción adquirió importancia en 1992, “tiene que verse como parte del proceso de afirmación de los pueblos indígenas como nuevos actores sociales y sujetos políticos, a partir de 1960 y en décadas posteriores” (Baschet, 2012: 1).

En el contexto chiapaneco cabe destacar el Congreso Indígena de 1974, el cual representó un parte aguas en un momento de rechazo a la historia oficial, y el acto público en 1992 en el que algunas personas tumbaron la estatua del conquistador Diego de Mazariegos en San Cristóbal de Las Casas. En este acto participaron muchos de los dirigentes, insurgentes y milicianos zapatistas que dos años después iniciarían el levantamiento armado.

Frente a la militarización de las zonas rurales, las políticas neoliberales expresadas en reformas estructurales<sup>22</sup> que legitimaban el despojo de las tierras y recursos naturales de las comunidades indígenas por parte de las transnacionales, los movimientos indígenas pasaron de ser el “objeto de estudio” a ser el rostro de la resistencia en contra del sistema neoliberal, “obviamente la expansión de la *resistencia* tiende a desbordar hacia la *lucha*, entendida como expresión ofensiva, franca y abierta” (Modonesi, 2010: 162).

La noción de resistencia-rebelde, como se ha decidido nombrar a la estrategia política de resistencia activa zapatista en esta investigación es caracterizada y analizada en el capítulo cuatro, a partir de la revisión de diversos estudios sobre poder-resistencia política (Foucault, 1979; Scott, 1990) y resistencia indígena (Bonfil Batalla, 1987; Baschet, 2012). Con respecto al contexto de guerra se centra la atención en el afrontamiento psicosocial de Martín-Baró (1990) y la resistencia de los niños frente a los efectos de la contrainsurgencia (Punämki, 1987; Corona y Pérez, 2000; Ospina y Alvarado, 2015) así como en la postura decolonial latinoamericana sobre resiliencia, frente a la violencia política (Melillo, Suárez y Rodríguez, 2004; Galende, 2004).

La categoría resistencia-rebelde es una categoría etic-emic, aunque es caracterizada teóricamente también es una categoría social reconfigurada por los sujetos desde sus propias prácticas cotidianas frente a la contrainsurgencia y como las nombran. Los pueblos, las familias, los espacios territoriales e incluso los niños y niñas zapatistas son nombrados “niños y niñas en resistencia”, “pueblos rebeldes en resistencia” y “espacios autónomos de resistencia”.

La resistencia-rebelde es un eje transversal que atraviesa la presente tesis, los procesos de socialización, educación y formación zapatista, la construcción de autonomía política, de justicia comunitaria, los proyectos productivos autónomos que desde lo local confrontan el sistema de mercado que busca subsumirlos como campesinos y mano de obra barata cuando migran. El contexto de guerra, la

---

<sup>22</sup>Reformas estructurales y constitucionales como al Art.27 (cambia estatus de ejidos, venta y concesión de tierras ejidales). y la apropiación de recursos naturales por parte de las transnacionales.

militarización paramilitarización de sus comunidades obliga a los y las zapatistas a vivir y construir su autonomía desde la resistencia y la rebeldía.

El EZLN como un movimiento de liberación y descolonización, ha situado “la educación y formación política” como ámbitos de resistencia y de lucha que fortalecen el sentido de pertenencia e identidad de niños, hombres y mujeres al movimiento

No existe una subjetividad que pueda aislarse de la cultura y la vida social, ni tampoco existe una cultura que pueda aislarse de la subjetividad que la sostiene. Esta mutua determinación —mutua producción— debe ser nuestro punto de arranque, ya que la subjetividad es cultura singularizada tanto como la cultura es subjetividad y objetivada en los productos de la cultura, las formas de intercambio y las relaciones sociales concretas que la sostienen, pero también en las significaciones y los sentidos que organizan la producción cultural (Galende, 1997: 75).

La identidad zapatista como un imaginario sociocultural construido y ejercido por un sujeto colectivo en las relaciones sociopolíticas y en la dimensión simbólica (prácticas rituales, mitos, valores, tradiciones...) está configurada por diversas subjetividades de género, edad y étnicas: pueblos *tseltales*, *ch'oles*, *tsotsiles*, *tojolabales*, *zoques*, *mames* y *caxlanes* (mestizos), con su propia reproducción y cambio, pero con una identidad que los une, en torno a un proyecto de autonomía y en oposición clara frente al Estado (Rico, 2011), los pueblos indígenas que se identifican como zapatistas han aprendido a convivir y a tomar acuerdos sin renunciar a su diversidad étnica generacional y de género. En este sentido podemos utilizar el término pueblo y/o nación como: “una o varias etnias que conservan un patrón de cultura común, una unidad histórica y referencia territorial, además de manifestar un proyecto histórico común y una exigencia de autodeterminación frente a otros grupos” (Villoro, 1999: 19).

El proceso autonómico y educativo tiende a fortalecer el proyecto político, la cultura, identidad zapatista, memoria colectiva, pero también las diferentes subjetividades del ser niño, niña y mujer-madre que se articulan en este proceso. Aunque el contexto histórico, político, social, cultural y militar es condicionante para los sujetos no es de ninguna manera el único factor determinante para su sentir, pensar y actuar. Es este sentido que se opta en esta tesis por la noción de subjetividad más que por la de identidad. Siendo las identidades una suerte de condensaciones, puntos de conexión donde las subjetividades están actuando, configurándose y articulándose.

Por tanto, la apuesta educativa y formativa del zapatismo no sólo influye en el proyecto político sino que configura sujetos pedagógicos y epistémicos, en tanto que “la acción pedagógica no implica *educar a los otros*, sino formarnos en caminar la palabra, para un buen vivir, en la construcción de otros textos y de contextos compartidos y autocríticos, junto con nosotros mismos” (Medina Melgarejo, 2009). La interculturalidad crítica de Walsh (2011), la pedagogía de Freire (2006) y la sociogenia de Fanon (1963/2001) permiten explorar la *educación y formación zapatista* como un proceso descolonizador, emancipador, como una posibilidad de re-existencia para los sujetos colonizados. La colonialidad del poder y del saber sólo es posible entonces, si en el proceso descolonizador está de por medio la descolonización del ser (Mignolo, 2003; Maldonado-Torres, 2007). Para Mignolo (2007), el zapatismo ofrece un aporte sustantivo a la transformación de la geopolítica y política corporal del conocimiento.

Sus subjetividades se moldean por medio de la colaboración, no de la competencia [...] están creando un sujeto nuevo, alejado de la formación del sujeto nacional canónico y cuya relación con el tipo de sujeto alentado por el Estado mexicano es tangencial. Se trata de una subjetividad fronteriza, por así decirlo, en la que sólo queda trazas de la subjetividad nacional (Mignolo, 2007: 145).

En esta dirección se puede diferenciar entre subjetividad estructurada y subjetividad emergente o constituyente. Mientras que la primera refiere a los procesos subjetivos de apropiación de la realidad, la segunda involucra las representaciones y otras elaboraciones cognoscitivas portadoras de lo nuevo, alejada de la subjetividad estructural, pues los ámbitos de la realidad antes silenciados adquieren significación. En este sentido, Fernández (2008), entiende la subjetividad como una dimensión dual, en donde habitan tanto lo hegemónico como su alternativa:

Siempre hay un resto o un exceso que no puede disciplinarse, no puede pensarse la subjetividad como el mero resultado o efecto de los dispositivos de saber-poder y sus estrategias; habrá que tener siempre en cuenta ese resto-exceso que resiste a la inclusión en lo instituido (Fernández, 2008: 179).

Aunque la explotación, colonización, exclusión y violencia política inciden en la construcción de subjetividades, en estos procesos se abren grietas en los que los sujetos puedan construir resistencia, rebeldía, autonomía y liberación. La subalternidad y sus efectos de injusticia pueden constituir formas de subjetivación política de diferentes órdenes y grados de acción social, las cuales pueden expresarse desde el ejercicio de una adaptación pasiva, en distintas formas de resistencia, hasta los signos de una

“insumisión creadora” que confluye en la creación de diferentes maneras de subjetivación en proyectos políticos.

La comprensión del hombre no se puede reducir al plano de sus determinaciones estructurales, pues el hombre también es conciencia, lo cual nos enfrenta al problema de los diferentes planos en que actúa el hombre como sujeto (Torres y Torres, 2000: 18).

Aunque en un sujeto se condensan las prácticas y relaciones del entorno, desde su praxis no sólo reproduce lo dado, sino que es capaz de producir nuevas prácticas, relaciones, valores y construir otros mundos posibles. Para entender el proceso de producción de subjetividades alternativas a la hegemónica vale la pena considerar que los y las zapatistas, incluso antes de resignificar el papel de la política, de la sociedad, del trabajo, de la economía o de la democracia, han resignificado su papel como sujetos dentro de la sociedad a la cual pertenecen. Es decir, los sujetos en resistencia se han descolocado, del lugar histórico que les había sido asignado; dejan de ser subalternos y se convierten en antagonistas de quienes los explotan y oprimen.

Es así, como las experiencias de subjetivación de la subalternidad se establecen en conflictivas relaciones de resistencia y múltiples modos de disenso y consenso en formaciones sociales de dominación. En articulación a estos modos de subjetivación se establece la relación con dos procesos más: antagonismo y autonomía (Modonesi, 2010), los cuales se ubican en los planos de experiencias, ya sean de insubordinación (conflicto y de lucha), y/o de emancipación (superación, más allá, de la dominación/ poder hacer).

Siendo la subalternidad, el antagonismo y la autonomía-emancipación, procesos de subjetivación que permiten a los sujetos liberarse; resistir y construir alternativas posibles frente al poder, las subjetividades políticas son:

Combinaciones desiguales de *subalternidad*, *antagonismo* y *autonomía*. Dicho de otra manera, la configuración de los sujetos socio-políticos se da en *la combinación de y la tensión entre* tres componentes fundamentales. Las combinaciones resultan, por lo tanto, de aportaciones diversas de cada componente de una configuración históricamente determinada implica pesos y medidas específicas (Modonesi 2010: 165).

Siguiendo con el esquema de Modonesi (2010), el campo de surgimiento, conformación y desarrollo de las subjetividades políticas desde el enfoque de la subalternidad son las relaciones de dominación –caracterizadas por el ejercicio del

*poder sobre*– y como factor las experiencias de subordinación. Desde el enfoque del antagonismo son las relaciones de conflicto y de lucha, siendo el factor clave las experiencias de insubordinación –caracterizadas por el ejercicio del *poder contra*.

Finalmente, desde el enfoque de la autonomía, el campo de surgimiento y conformación de las subjetividades políticas emerge de los procesos de liberación y como factor las experiencias de emancipación caracterizadas por:

el ejercicio del *poder hacer*. En el trasfondo de esta perspectiva subyacen, respectivamente como antecedente y como recurso de la subjetividad autónoma, la subalternidad como experiencia de subordinación y el antagonismo como experiencia de insubordinación, *poder sobre* y *poder hacer* (Modonesi, 2010: 159).

En términos gramscianos, el sujeto al reescribir la historia abandona su condición de subalterno para situarse como antagonista de su opresor, es decir, desde la reelaboración de un relato histórico, discurso y práctica alternativa, construye otra forma de hacer política, (Zibechi, 2007) resignificándose a sí mismo, a la par de que también resignifica diversos sentidos y valores ya instituidos de su vida cotidiana. Dichos procesos no sólo atraviesan la dimensión política y económica, sino los modos en que los sujetos piensan a la sociedad y llevan a cabo transformaciones, desde cómo hacer y entender a la política hasta los sentidos que ellos mismos le asignan a su experiencia de ser zapatistas, indígenas, hombres, mujeres, milicianos, padres, madres, hijos, esposos, esposas, niños y niñas,

la re/creación, apropiación y resignificación del discurso zapatista por sus protagonistas es parte constituyente de sus identidades. Las identidades, como las naciones, son narraciones donde las comunidades, los sujetos, reinterpretan el pasado y proyectan la historia hacia un futuro deseable (Millán, 2014 9).

La experiencia de violencia, de injusticia, de organización o militancia es percibida, revisada, analizada y reconfigurada por cada zapatista de forma diferenciada. Aun cuando madres, niños y niñas hayan experimentado, en apariencia un mismo suceso de violencia o de militancia, la interpretación de éste, va a estar marcada por su subjetividad de género, edad, experiencias de vida y formación política.

Siendo la *educación y formación zapatista*, paralelamente “constructor de sujetos sociales y un proceso de liberación” (Freire, 2006: 28), permite a los sujetos reflexionar, hacer una lectura crítica de su realidad y decidir sobre su vida. Los procesos educativos,



inciden en “la construcción, cambio y resignificación de las identidades de género, clase, etnia entre los y las indígenas de Chiapas, algunas identidades que ahora coexisten en el pueblo no existían antes de 1994” (Gómez Lara, 2011: 399).

La capacidad de los sujetos de incidir en su realidad y en su transformación, así como el papel que juega la educación en el fomento de la autonomía del ser y su formación crítica es central para entender la construcción de la autonomía zapatista. Como un proceso de construcción del conocimiento, la *educación y formación zapatista* no sólo busca generar conceptos para nombrar un grupo social, un proceso productivo o un fenómeno político, sino “legitimar, desde el parámetro del ser-estar-sentir-pensar, una mirada epistémica propia, que constituye un ejemplo concreto de que la producción del conocimiento es un acto político-epistémico posicionado” (Barbosa, 2016: 74). Motivo por el que los procesos de educación y formación zapatista además de fortalecer la identidad, organización y sentido de pertenencia de niños hombres y mujeres al movimiento configuran sujetos pedagógicos y epistémicos (Medina Melgarejo, 2009).

El proceso autonómico rebelde como un movimiento de liberación y descolonización, posiciona también a los y las zapatistas como un sujeto epistémico que utiliza una visión propia del mundo y principios comunales para resignificar las prácticas educativas y de socialización, así como ubicar los cambios, transformaciones y permanencias de las prácticas y enseñanzas educativas, políticas, de socialización y resistencia de las infancias zapatistas por más de tres décadas. Como explica Torres (2012), los zapatistas construyen una educación que no sólo retoma sus conocimientos como pueblos originarios, sino que crean nuevos. Sus escuelas son espacios donde se generan saberes colectivos encaminados a una transformación social, es decir la educación es vista como un proceso de transformación de la sociedad, capaz de transformar las injusticias deshumanizadoras. El despliegue de poder-capacidad de los movimientos sociales y sus propuestas pedagógicas “los pone en condiciones de reconstruir saberes destruidos por el neoliberalismo” (Zibechi, 2007: 32).

En este sentido, Leyva (2014) ha visibilizado en diversos artículos la dimensión epistémica-ético-política de la lucha autonómica zapatista y de la investigación sobre ella, ámbito en el que se expresan las resistencias y luchas epistémicas, es decir, luchas que atacan elementos del corazón y de la lógica dominante del cómo se debe “producir conocimiento”, para qué y para quien. Las luchas epistémicas son en sí, un “hacer

*sentipensado* contestatario a la forma de conocer dominante que rige hoy nuestras vidas y tiene en la cúspide la ciencia y abajo, subordinado, desacreditado al sentido común” (Leyva, 2014: 366).

El *sentipensamiento*, implica pensar desde el corazón y desde la mente, “corazonar la palabra”, proceso propio de la experiencia indígena zapatista, que busca convergencias entre el conocimiento cultural (sentido común, ancestral), y la ciencia académica, a decir de Amador (2012), para lograr dichas convergencias es necesario, trabajar sobre la idea de una deconstrucción científica y una reconstrucción emancipadora.

A decir de Barbosa (2016) es mediante un nuevo paradigma epistémico de raíz indígena que los niños, niñas, hombres y mujeres mayas zapatistas aprenden el “sentir-ser, sentir saber y sentir- pensar”, las comunidades han aprendido el arte de vivir junto, con y para su territorio, a decir de Escobar (2014: 16), “*sentipensar* con los territorios, culturas y conocimientos de sus pueblos, con sus ontologías, más que con los conocimientos des-contextualizados que subyacen a las nociones de *desarrollo, crecimiento y hasta, economía*” (Escobar, 2014: 16).

Las relaciones socioafectivas que establecen las niñas y niños con sus madres, incluyendo el que sienten por la “Madre Tierra” son parte esencial de ese proceso de enseñanza-aprendizaje, al igual que los sueños, la intuición y otras formas de acceder al conocimiento poco valoradas desde el pensamiento occidental. Al lado del espíritu está el corazón, siendo parte del lenguaje y cosmovisión maya. El corazón *otan* (*tseltal*), *pusical* (*ch’ol*) y *ton* (*tsotsil*), es el centro del cuerpo por lo que es parte sustancial en la lenguas indígenas de Chiapas, de ahí el saludo de: *Bixchi a’wotan* (*tseltal*), *Ba’che yubil a pusical* (*ch’ol*) y *Kuxi a bon ton* (*tsotsil*), que de forma literal significa ¿Qué dice tu corazón?, o la expresión *ma’ ch’a mel a pusical* (en *ch’ol*) que significa “no olvides tu corazón” son frases cotidianas utilizadas en el lenguaje indígena para pedir a los otros, a las nuevas generaciones, que no olviden lo aprendido, que lo guarden en su corazón. El proceso de enseñanza-aprendizaje desde la pedagogía indígena no sólo ocurre en la mente y cerebro sino a través de los sentidos, emociones y sentimientos, presentimientos e intuiciones.

Desde esta pedagogía, el sujeto de la educación emerge de una *voz corazonada colectiva*, que demarca *desde, dónde y para dónde* el *sujeto sentipensante* conduce su proceso de formación educativo y político. El sentido epistémico constituye el fundamento de ese proceso educativo, en la formación de la subjetividad política y en la forma de interpretación, aprehensión y posicionamiento ante la realidad.

### 1.5 Revisión de estudios para acercarse a los sujetos/subjetividades. Ser niño, niña y mujer-madre zapatista

Para acercarse a las mujeres-madres y los niños y niñas indígenas zapatistas y a su cotidianidad se revisaron una serie de estudios académicos que permitieran contextualizar y situar los contextos de violencia, resistencia, autonomía, guerra, diversidad, colonialidad y decolonialidad, en los que se construyen los sujetos que colaboran con la presente investigación. Se hace énfasis en los estudios de género de corte decolonial (Mohanty, 2008; Tohidi, 2008; Tripp, 2008) y descolonizadores del feminismo hegemónico de Occidente como el “feminismo comunitario” de Bolivia (Paredes, 2017) en los que la interseccionalidad entre género-raza-clase es fundamental para reconceptualizar el propio concepto de feminismo. Además se revisan brevemente algunos trabajos realizados en torno a las mujeres indígenas zapatistas de Chiapas (Millán, 2014 Hernández, 2012) y mujeres en contexto de guerra (Olivera, 2014, Soriano, 2006, Stanley, 2007, Segato, 2014) con los que se intenta dialogar en torno a la noción de maternidad y la presencia-ausencia de esta noción en los estudios sobre mujeres.

Con respecto al otro sujeto de investigación y dada la centralidad de la infancia en esta investigación es que se hace una revisión crítica desde el “nuevo paradigma de infancia” en el que se ve al niño como sujeto social (Pérez y Corona, 2003; Loyola, 2008; Hecht, 2013) en oposición clara a la perspectiva hegemónica y colonizadora en el que se le sigue mirando a los niños y niñas como “objetos de protección” e “individuos en construcción”. Se intenta hacer un puente teórico-epistémico con los estudios decoloniales (Walsh, 2011; Quijano, 2000; Maldonado-Torres, 2003; Walsh, 2007) para analizar la participación social (Liebel y Saadi, 2012) y participación política de niños y niñas indígenas por la defensa de su territorio y cultura, por lo que se revisan algunos

estudios sobre niños en contexto de guerra y represión de Estado (Martín-Baró, 1990; Punamäki, 1987; Corona y Pérez, 2000; Ospina y Alvarado, 2015).

### 1.5.1 Colonialidad y decolonialidad del ser mujer-madre y niña zapatista

La colonialidad no sólo es una conquista territorial, sino que en el plano social plantea una relación de sujeto-objeto, situación que se ve profundizada en contextos de conflicto político-militar. En el proceso de colonización de corte colonial no sólo se conquistan espacios físicos sino simbólicos, como puede ser el propio cuerpo de las mujeres. Motivo por el que para acercarse a la vida y el sentir de las mujeres-madres indígenas zapatistas se revisan una serie de investigaciones que abordan la descolonización del feminismo hegemónico y la teoría interseccional. Diversos estudios del llamado tercer mundo de África, Asia, Latinoamérica y América del Norte “han roto la hegemonía de orientación blanca en corrientes liberales progresistas del feminismo, y han demostrado las intersecciones entre la opresión por género y raza, origen étnico, clase y geopolítica” (Jaramillo, 2012: 5).

En este sentido, los estudios críticos que buscan la descolonización del feminismo hegemónico (Mohanty, 2008; Rivera, 2008; Tohidi, 2008; Tripp, 2008), permite alejarse de los estudios feministas de Occidente de corte liberal, que desde una posición de poder presentan a las mujeres del llamado “Tercer Mundo” como meras víctimas del patriarcado, discurso que niega los espacios que las mujeres han logrado en el marco de sus propias dinámicas culturales, negando la complejidad y riqueza de estas nuevas identidades políticas y contribuyendo al colonialismo.

Algunos feminismos de Occidente al no problematizar la relación entre liberalismo y feminismo, parten de la idea, de que el liberalismo, en sí, ha dado a las mujeres mayor equidad, sin considerar la diversidad de identidades culturales (Hernández, 2003 y 2005). En este sentido, Millán (2014) en su libro *Des-ordenando el género / ¿des-centrando la nación? El Zapatismo de las mujeres indígenas y sus consecuencias*, además de revisar el discurso rebelde, a la luz de la práctica de las mujeres, expone las tensiones que la visibilización y enunciación de las mujeres indígenas zapatistas provocaron en el feminismo mexicano, marcado en muchos casos

por el etnocentrismo y el feminismo hegemónico de Occidente. La autora redescubre su propio andar e insiste en descentralizarse del etnocentrismo para comprender la vida y la lucha de las mujeres zapatistas.

Diversas investigadoras han intentado incorporar el concepto de género al análisis de las mujeres indígenas, buscando sobre todo enfatizar su carácter multidimensional y contextualización étnica y cultural tales como Hernández (2006), Espinosa (2011), Marcos (2000), Millán (2014) entre otras; sin embargo, el análisis interseccional, aunque es una postura novedosa resulta difícil de estructurar por los vínculos complejos, a veces contradictorios, que abren opciones diversas de interpretación y se convierten en desafíos a la teoría y la práctica feminista.

Tal es el caso del “feminismo popular” mexicano que se desarrolló durante los años ochenta del siglo XX en cuyos análisis se intersectan género y clase y que a decir de Espinosa (2011), la importancia de los análisis interseccionales radica en la aceptación y comprensión de la diversidad interna del feminismo y de cómo las mujeres rurales, indígenas, asalariadas o amas de casa de barrios urbanos articulan sus proyectos con las reivindicaciones feministas.

Al lado de este feminismo popular, los movimientos de mujeres indígenas permiten reflexionar y analizar la manera cómo se pueden repensar los derechos de las mujeres desde una perspectiva diferente a la etnocéntrica, así como las formas en que el feminismo se puede insertar en contextos culturales diferentes al que le dieron origen.

El análisis de las tensiones entre los derechos de los pueblos (colectivo) y los derechos de las mujeres (individuo) ha sido fundamental en la agenda política de las mujeres indígenas organizadas y en las investigaciones académicas feministas. Los análisis de estas tensiones y contradicciones, también han sido ampliamente debatidas al interior del movimiento maya guatemalteco en donde las mujeres indígenas han discutido temas como las tensiones entre género y cultura, entre derechos indígenas y derechos de las mujeres, entre cosmovisión y relaciones de poder (Sieder y Macleod, 2012; Paredes, 2017). Si se parte de la idea de que feminismo y cultura son de naturaleza recíproca (Scott, 1996) es comprensible que Millán (2008), conceptualice el feminismo indígena como:

el discurso elaborado por las mujeres indígenas desde su particular inserción cultural, la cual valora la entidad comunitaria como principio ordenador, y sin embargo, también valora al sujeto femenino como pleno de derechos y de posibilidades creadoras, es decir, como sujeto político (Millán, 2008: 242).

Acercarse a la intersección mujeres-madres-indígenas-zapatistas desde una posición decolonial permite reconocer una multiplicidad de identidades, contextos, reivindicaciones, contradicciones, resistencias y toma de consciencia de las zapatistas; mujeres que resignifican su subjetividad participando activamente en la resistencia y la construcción de una sociedad más justa y equitativa para ellas y sus hijos, sin renunciar a su cosmovisión.

Condición por la que las militantes zapatistas han sido un objetivo de la contrainsurgencia por representar la continuidad de la cultura y organización comunitaria. Según Millán (2014), las mujeres indígenas, alzadas y guerreras, resistentes y combatientes inherentemente son

Un objetivo de guerra, el vientre materno, la metáfora de la mujer como “forjadora” de la patria, lugar del mestizaje, lugar de la nación es también el lugar de la generación de los rebeldes, de la rebeldía. Pero no sólo las mujeres rebeldes son objetivo de esta guerra, quizá basta con ser mujer indígena; Freyermuth (1998) plantea que la violencia que se muestra en Acteal es parte de un largo proceso donde muerte materna y control natal son los componentes de un etnogenocidio silencioso (Millán, 2014: 85).

La violencia de género que se practica en tiempos de paz tiende a exacerbarse en momentos de guerra. Esta magnificación convierte en víctimas potenciales a todas las mujeres, participen o no activamente en el conflicto. En contextos de conflicto político-militar la sexualidad femenina tiende a convertirse en un espacio simbólico de lucha política y la violación sexual se instrumentaliza como una forma de demostrar poder y dominación sobre el enemigo.

Tal como lo expresa Soriano (2006), no es lo mismo que la violación se dé como instrucción a los soldados, esto es, que se les “ordene mancillar mujeres”, por su participación en los movimientos políticos y sociales, a que los militares aprovechando la impunidad y el caos propio de un escenario de guerra utilicen esta práctica como un instrumento para intimidar, para humillar y finalmente para aterrorizar a la población civil valiéndose del poder que les otorgan las armas.

Toda forma de violencia de género y tortura sexualizada (Stanley, 2007, Segato, 2014) además de ser un mecanismo para someter y humillar a las víctimas, busca provocar la desmovilización social y el control de la población, como parte de llamadas "prácticas sociales genocidas" cuya finalidad es el aniquilamiento de colectivos humanos, como un modo específico de destrucción y reorganización de relaciones sociales (Ferrandiz y Feixa, 2004). Las mujeres son vistas como un objeto y un objetivo militar, en la medida en que son las que "paren la siguiente generación de guerrilleros" y de algún modo, representan "la medida para tener ganada a una población". De hecho, a través de acciones en contra de mujeres se trata de amedrentar y afectar el ánimo no sólo de ellas como víctimas sino de toda la comunidad (Olivera, Gómez y Damián, 2002; Hernández, 1998; Soriano, 2006).

La violencia sexual durante la guerra ha sido un tema central en la propaganda de guerra y tratado ampliamente en los años recientes. Sin embargo, como explica Stanley (2007), la cuestión importante no es, si tales actos son visibles o no, sino cómo son enmarcados. Los discursos feministas dominantes en Europa, especialmente aquellos que se centran en la violencia sexual en las guerras de la ex Yugoslavia, revelan una continuidad en el discurso colonial, al representar la masculinidad del Otro como una masculinidad desviada, en contraste con la masculinidad "varonil" y protectora del hombre de Occidente.

Los discursos feministas sobre la violencia sexual en la guerra que solicitan la intervención militar para proteger los derechos de las mujeres, fracasan en reflejar el rol de las instituciones militares como el locus esencial donde la masculinidad hegemónica se construye, son además directamente funcionales a las políticas de intervención y del militarismo paternalista (Stanley, 2007: 7).

La ocupación por parte de los EE UU de Irak y Afganistán, en parte "librada" en nombre de la lucha contra la opresión de la mujer (discurso mediático), ha complicado aún más el proyecto feminista en otras latitudes no occidentales ¿Cómo puede considerarse que el ataque contra miles de mujeres, niños y hombres inocentes sea un acto a favor del feminismo? Al respecto, Young (1987) revisa el estado de protección masculinista subyacente en la construcción de imperios, donde el discurso de *emergencia protectora* funciona para racionalizar la intensificación de un "Estado de seguridad y su aceptación por parte de quienes viven bajo su reinado" (Young, 1987).

### 1.5.2 La “otra maternidad” y el feminismo de Occidente

El contexto político y económico actual ha llevado a las mujeres indígenas procesos migratorios familiares, pero también a la participación política femenina e infantil en los movimientos sociales antisistémicos que luchan por la defensa de sus territorios. Presencia que no sólo visibiliza sus problemáticas y desigualdades, sino que pone en cuestionamiento el estereotipo que desde las clases dominantes se ha hecho de la mujer indígena y en general de los indígenas: gente sumisa, ignorante, victimizada, inactiva y pasiva (Rivera, 2008; Vásquez, 2012; Sieder y Macleod, 2012, Paredes, 2017).

Las mujeres zapatistas de esta investigación son discriminadas por ser pobres, ser indígenas y ser mujeres, pero además sus demandas son excluidas de muchas agendas feministas por ser madres. Para algunos estudios feministas de corte individual y liberal de Occidente, la maternidad es en sí, una construcción patriarcal para someter y enclaustrar el cuerpo femenino, idea de corte occidental acuñada por Simone de Beauvoir (1949, 2005) desde el feminismo de la igualdad.

De Beauvoir (1949, 2005) sostenía que la maternidad y la función reproductora pueden suponer un obstáculo importante en el desarrollo intelectual y personal de la mujer a diferencia de lo que ocurre con el hombre:

de todas las hembras mamíferas, la mujer es la más profundamente alienada y la que más violentamente rechaza esta alienación; en ninguna de ellas es más imperiosa ni más difícilmente aceptada la esclavización del organismo a la función reproductora: crisis de pubertad y de menopausia, “maldición” mensual, largo y a menudo difícil embarazo, parto doloroso y en ocasiones peligroso, enfermedades, accidentes, son características de la hembra humana: diríase que su destino se hace tanto más penoso cuanto más se rebela ella contra el mismo al afirmarse como individuo. Si se la compara con el macho, este aparece como un ser infinitamente privilegiado: su existencia genital no contraría su vida personal, que se desarrolla de manera continua, sin crisis, y, generalmente, sin accidentes (de Beauvoir, 1949: 24).

Esta visión sobre la maternidad y en sí, todo el proceso biológico de la mujer ha sido tomada como base y modelo del feminismo social y filosófico en muchas sociedades occidentales contemporáneas para denunciar el yugo y a decir de Lagarde (1997) los cautiverios en los que sobreviven las mujeres, el término de *madresposas*



acuñada por Lagarde, nace del entendido que para la sociedad y el imaginario colectivo patriarcal el destino, meta, realización y la única posibilidad de que una mujer sea feliz es siendo madre y esposa, pero no por separado, sino a la vez. La maternidad es vista como la prioridad a costa de la salud, del desarrollo personal y profesional, a costa del crecimiento económico, a costa de llevar una "maternidad que le resulta empobrecedora" (Lagarde, 1997). A la noción de maternidad siempre se suma el trabajo doméstico, el trabajo que pueda hacer fuera del hogar y también el trabajo político.

Dicha perspectiva teórica y epistemológica impide no sólo ubicar otro tipo de maternidades sino en muchos casos el acercamiento y alianzas estratégicas entre movimientos feministas y movimientos de mujeres, más aún si está son madres y sus demandas giran en torno a las necesidades de sus hijos y familias. El feminismo liberal de corte occidental al que se hace referencia, ha dejado fuera de sus demandas las voces de las madres y por supuesto, de las niñas y niños, siendo que, al lado de las mujeres, la infancia es quizá uno de los sectores más violentados, silenciados y excluidos en la toma de decisiones en el espacio privado y público.

Algunas militantes feministas, han optado por no ser madres, por considerar que una madre no puede ser profesionista, investigadora, activista, o científica exitosa; y sí alguna de ellas ha decidido formar una familia es constantemente excluida de los puestos directivos. En algunos estudios sobre la maternidad en el "occidente blanco y anglófono" a decir de Bulbeck (1998). Se entiende la maternidad como una actividad individualizada y privatizada, poco disponible para la conversión en un estatus político como se ha hecho en otras culturas. Esta visión de la maternidad está presente en los análisis de las ciencias sociales y del feminismo occidental, los indigenistas y los etnógrafos clásicos de la "comunidad corporativa cerrada" (Wolf, 1957), quienes comparten un esquema paternalista y patriarcal además de colonial hacia la mujer indígena. Sin embargo, la reivindicación de la maternidad de las indígenas y la ampliación de su espacio como madres viene apoyándose en un rompimiento radical con la imagen de la mujer indígena pasiva, aislada, con actitud negativa hacia los "avances del mundo exterior" (Rivera, 2008; Vásquez, 2012; Sieder y Macleod, 2012).

En tiempos de la Revolución mexicana, la figura de la madre de 1910 fue visibilizada, pero no como actor social, sino porque la infancia mexicana estaba bajo su responsabilidad, y ambos, a su vez, lo estaban bajo la responsabilidad del Estado. Las

mujeres eran vistas únicamente como madres o posibles madres (Fregoso, 2009) invisibilizando su participación política, social, cultural e incluso en la lucha revolucionaria en la que cientos de “soldaderas” o “adelitas” participaron. La presencia femenina en la Revolución de 1910, muchas de ellas cargando a sus hijos, fue ampliamente documentada por fotógrafos y documentalistas de la época. Sin embargo, después de la Revolución, las mujeres tuvieron que regresar al espacio privado, situación que permite entender porque las mujeres mexicanas pudieran votar hasta principios de los años 1950.

Los niños, por otra parte, eran construidos simbólicamente como sujetos menores de edad y no, como actores, a pesar del valor social que se les reconocía en los diferentes discursos políticos nacionalistas, el médico, el pedagógico, el político religioso y el moral que los enunciaban (Fregoso, 2009). Aunque en toda Latinoamérica se ha buscado el acercamiento entre las feministas liberales y los movimientos de mujeres raramente se mantienen esos lazos, a decir de Vargas (1994), esta situación era provocada a las diferencias sociales, necesidades y motivaciones personales por lo que la investigadora hace énfasis en la llamada “falsa oposición”

Sin quererlo se fue produciendo por momentos una lógica de exclusión [...] La diferencia se tradujo, en muchos casos, en la asunción de cierta esencialidad femenina que facilitaba la distinción con el resto de la sociedad. Éramos diferentes de otras mujeres que no privilegiaban la propuesta de género, que se acomodaban al mundo masculino, que se orientaban básicamente a la familia (Vargas, 1994: 51).

Parece complicado para las feministas occidentales de clase media y media-alta, comprender que para las mujeres indígenas, campesinas y organizaciones de mujeres de sectores populares, sus prioridades no sean la liberación femenina individual, la igualdad política en el sistema de partidos o el derecho al aborto; y que pongan por delante el bien colectivo y mejorar las condiciones de vida de sus familias.

Las mujeres-madres de esta investigación abordan la problemática social de forma estructural, para ellas el bienestar y realización personal no puede estar desligada del bienestar de la familia y su comunidad. Desde la perspectiva de la mujer indígena zapatista, la posibilidad de tener una vida digna solo parece posible con la solución a todas sus demandas: tierra, techo, salud, educación, alimentación, justicia, la cultura la identidad y paz, sin embargo, además de reivindicar las demandas zapatistas y las leyes

revolucionarias, exigen respeto a sus derechos, a su participación en el ámbito político y en la toma de decisiones al interior del movimiento.

Cada vez más mujeres indígenas se *autoreconocen* como sujetos políticos en la construcción de sus propias comunidades. Proponen imágenes combativas que interpelan la imagen victimizante que ha formado nuestra visión de la indígena. El “gusto por el zapatismo” coincide también con la formación de esta consciencia rebelde e instituyente. Algunas de ellas encuentran ahí un lugar que les permite crecer, ampliar su mundo, obtener otros saberes, “servir” a su comunidad de múltiples formas (Millán, 2014). Pero no sólo las mujeres-madres zapatistas de Chiapas han construido un lugar propio en su lucha, las organizaciones de mujeres-madres organizadas en Latinoamérica<sup>23</sup> analizadas por Schumkler (1997) han mostrado que la organización puede posibilitar en sus integrantes, un crecimiento de la consciencia de género, hasta el punto de que la maternidad misma sea redefinida como actividad colectiva y se le conciba no solamente como acto de amor sino también como trabajo, como liderazgo de actividades para la sobrevivencia, rompiendo el altruismo que supone el olvido del “yo”, en función del cuidado de otro. En este mismo sentido en México, Maier (1998) analizó que:

los logros del Comité EUREKA [México] no se pueden apreciar únicamente desde la perspectiva de los desaparecidos, sino su aporte a los derechos humanos y su impacto en la re-simbolización de la maternidad como un ejercicio público de defensa de la vida que descansa en la ética del cuidado colectivo, un modelo ejemplar tenaz, activo, informado valiente y solidario (Maier, 1998: 23).

La maternidad como construcción social, no puede interpretarse solamente como un hecho biológico, sino que sobre todo debe ser abordada como un hecho social, cultural e incluso político. En este sentido es importante reconocer que la madre rebelde y no es una figura ausente de la historia y luchas mesoamericanas, las madres indígenas al igual que las madres-esclavas negras del Caribe, no estaban conformes con la situación de violencia y colonización experimentada por ellas y por sus hijos. Mathurin

---

<sup>23</sup>Madres de Plaza de Mayo es una asociación argentina formada el 30 de abril de 1976, durante la dictadura de Jorge Rafael Videla con el fin de recuperar con vida a los detenidos y desaparecidos inicialmente, y luego establecer quiénes fueron los responsables de los crímenes de lesa humanidad y promover su enjuiciamiento. El modelo de “maternidad politizada” se extendió con la conformación de organizaciones similares en Guatemala y otros países de la región.

(1975) realizó una investigación histórica sobre las madres esclavas en el Caribe, en la que se documenta las vidas de muchas mujeres-madres rebeldes, entre ellas las que se “rehusaron a trabajar, las *fierabrás*, las conspiradoras, las fugitivas, las guerrilleras, y en especial, la gran heroína nacional de Jamaica, Nanny conocido como “rebelde, reina y madre de su pueblo”.

La tradición no es intocable porque la definición de la identidad cultural indígena no radica en la inmutabilidad de sus tradiciones, sino en el afirmarse cambiándolas y actualizándolas (Millán, 1996). La función de madre siempre se ha pensado como un rol tradicional femenino ligado al espacio privado y ajeno a la política; sin embargo, las indígenas zapatistas reivindican la maternidad y su condición de mujer, “sobre la participación política dicen que su condición específica de mujeres y madres las hace más capaces de conocer la mejor manera de garantizar el bienestar de sus hijos/as y de las demás mujeres” (Jaidopulu, 2000).

La mujer-madre aparece no sólo como la responsable de dar la vida sino también de preservarla, ésta es otra de sus funciones asignadas y con base en ella girarán muchas de sus acciones futuras. En tiempos de guerra, cuidar la vida de los otros es parte de sus responsabilidades que no logra cumplir cabalmente, pero tampoco logra romper con este mito y sus “deberes”. “A pesar de que la muerte forma parte del vocabulario cotidiano, las mujeres indígenas en contexto de guerra, aún se casan, tienen hijos y se organizan” (Soriano, 2006: 28), apuestan por la vida.

Las mujeres-madres, colaboradoras en esta investigación son mujeres indígenas tseltales, ch’oles y tsotsiles de la Selva lacandona, que prácticamente toda su vida han sido parte del movimiento zapatista. Como se analizó en este capítulo, algunas vivieron su infancia, siendo bases de apoyo del EZLN cuando todavía era una organización clandestina, otras fueron niñas en resistencia después del levantamiento armado de 1994. Por ello, tienen recuerdos de sus padres y abuelos en las haciendas, la colonización de la selva, de los doce días de enfrentamientos armados, bombardeos y posteriormente la llegada y establecimiento el Ejército federal mexicano al territorio zapatista (1995), militarizando la zona y ocupando sus comunidades.

Además de ser madres, han participado activamente en la organización zapatista, tienen o han tenido algún cargo político autónomo. Han sido promotoras de educación,

de salud, derechos humanos, han participado en algún proyecto productivo, han sido parte del Consejo autónomo, Junta de Buen Gobierno, fueron insurgentes, milicianas o parte de los Comités clandestinos.

### 1.5.3 *Alaetik* (niños y niñas) en resistencia: el nuevo paradigma de infancia desde una inflexión decolonial

Los estudios decoloniales, al igual que los estudios postmodernos en las ciencias sociales, aunque han abordado en sus análisis las problemáticas de las infancias, los derechos humanos e incluso los procesos educativos, en muchos casos las voces de los niños y niñas siguen siendo invisibilizadas. En el presente trabajo se construyen algunos puentes entre los estudios de infancia y los estudios sobre la decolonialidad del ser, del poder y del saber (Schibotto, 2015).

El nuevo paradigma de la infancia (Pérez y Corona, 2003; Hecht, 2013), revisado desde una postura decolonial (Walsh, 2011; Quijano, 2000; Maldonado-Torres, 2003) implica en primer término alejarse del *adultocentrismo* y del paradigma de la infancia pautado hegemónicamente, en el que el niño es visto como objeto de protección, un ser incompleto y en proceso de convertirse en un adulto pleno. A finales del siglo XX diversos estudios sociales han expandido y desarrollado lo que algunos autores denominan “nuevo paradigma de la infancia” como análisis crítico ante la indiferencia de algunos investigadores para con este sector, sus puntos de vista y experiencias (Prout y James, 1997), negando e invisibilizando su capacidad de crítica y de incidir en la sociedad en la que se desarrollan.

Dichas situación suele ser atribuida a la perspectiva *adultocéntrica* que guía la percepción de muchos investigadores, equivalente al *androcentrismo*, criticado ampliamente por los estudios de género, desde la década de los años 80. Los niños y las niñas al igual que las mujeres han sido invisibilizados en el espacio político y público (Jociles, Franzé y Póveda, 2011), quizá debido a sus ámbitos naturales de incidencia: el hogar, la crianza, la dimensión afectiva. Las distintas formas de nombrar la niñez tienen una base heredada de las tradiciones históricas, políticas, científicas, ideológicas que se expresan desde la carencia, el *minus*, la falta, la debilidad, entre otros lugares en los

márgenes del poder. La hegemonía de estos discursos se inscribe a partir de una perspectiva jerárquica que sitúa arriba al adulto /a y abajo al niño/a en el concierto de las representaciones sociales (Corona y Pérez, 2000; Quintero, 2003; Loyola, 2008).

Si se consideran las designaciones de la infancia desde los soportes de una estructura profunda o desde “esquemas de pensamiento no pensados” (Bourdieu, 2000) se puede establecer una larga lista de oposiciones asimétricas que relegan la niñez a la casilla desfavorecida: poder–debilidad, alto–bajo, activo–pasivo, habla–silencio, lleno–vacío, presencia–ausencia, plus–minus, mayor–menor, sujeto–objeto, visible–invisible, saber–ignorancia, grande–pequeño. Estos binomios establecen clases organizadas jerárquicamente y se despliegan por todos los discursos y prácticas educativas (Loyola, 2008; Szulc, 2011).

En este contexto se puede pensar la niñez como un agente involucrado en procesos de resistencia frente a los discursos dominantes, que delimitan un campo de comprensión para niñas y niños, desde la subordinación (Schibotto, 2015). La designación es un ejercicio del poder hegemónico que además de cumplir una función denominativa, señala un modo de ser y un destino para quien es nombrado (Loyola, 2008: 8). Si bien la idea de infancia opera concretamente sobre la base de la relación cotidiana con otras subjetividades, la niñez también expresa en el lenguaje sus dinámicos procesos históricos. Como punto de partida para pensar en una apertura a la diversidad, “la construcciones de infancia, como cualquier construcción social están sujetas a cambios, producto del devenir histórico, en el entramado de la cultura (Jociles, Franzé, y Poveda, 2011).

Las niñas y niños de América Latina (y especialmente los indígenas) han sido mirados desde la negación de sus identidades en función de un modelo de infancia impuesto desde fuera desde él se ve “a estos niños como los que no deberían ser y por ende se rechaza reconocerlos en sus propias circunstancias, que no valora las subjetividades específicas de una determinada coyuntura histórica, sino que produce ausencias en nombre de un superior ‘deber ser’ moldeado sobre estereotipos occidentales”.

Siguiendo los estudios de la antropología de la infancia y la pertinencia de realizar una aproximación *socio-histórica* a la infancia indígena de Chiapas se busca reconocer a

los niños y niñas zapatistas como sujetos sociales y sujetos culturales plenos, que tienen el derecho a expresarse, opinar, intervenir y participar en la toma de decisiones de aquellos asuntos que les competen, sus procesos de aprendizaje, recreación de su cultura, memoria colectiva y organización política

La socialización infantil no representa un proceso estático ni pasivo, sino dinámico, en el que niños y niñas aprenden su cultura, como sujetos que interpretan, reproducen, cuestionan, transforman y se transforman la realidad que están conociendo, a partir de las interacciones cotidianas que establecen con los demás miembros del grupo (Lara, R., Mayer y Llanos, 2015). En este sentido, la socialización primaria más que un aprendizaje puramente cognoscitivo se efectúa en circunstancias donde existe una gran carga emocional. Niños y niñas aceptan los roles y actitudes de los otros significantes, los internalizan y se apropian de ellos, lo que permite al niño identificarse y adquirir una identidad subjetivamente coherente.

El término de identidad en el niño hace referencia en un primer momento, al proceso general de identificación, es decir, de cómo el niño se identifica con los otros significantes y cómo desarrolla la calidad de lo idéntico. Todo aprendizaje humano, en general, involucra mecanismos compartidos y manifestados en un proceso de internalización, es decir, un sistema interno de representaciones y símbolos que se construyen con la referencia de objetivaciones previamente existentes.

El objeto internalizado es el símbolo de algo, la internalización consiste en “la aprehensión de un acontecimiento objetivo en cuanto éste expresa un significado, es decir, cuando una manifestación de los procesos subjetivos de otro, se vuelven subjetivamente significativos para mí” (Salles, 1992: 171). La internalización en este sentido constituye la base, primero para la comprensión de los propios semejantes y segundo para la aprehensión del mundo en cuanto a realidad significativa y social. Esta aprehensión no resulta de las creaciones autónomas de significado por individuos aislados sino que comienza cuando el individuo asume “el mundo en el que ya viven otros”.

#### 1.5.4 La participación política y la niñez indígena rebelde

El derecho a la participación establecido en “La Convención de los Derechos del Niño” (CDN) desde 1989, puede ser definida como una perspectiva, un concepto o un accionar, pero la característica fundamental sobre la cual descansa es la consideración de que niños y niñas, pueden y deben tomar parte de las decisiones relacionadas con su propia vida y con los diferentes ámbitos de la sociedad a la que pertenecen. Desde la Convención están los artículos relacionados con el derecho a la libertad de opinión, libertad de expresión, libertad de pensamiento, libertad de asociación y el derecho al acceso a información adecuada.

Sin embargo, esta intención de concebir a niños y niñas como sujetos de derechos es muy limitada en la realidad, pues el mismo Liebel (2006) señala que la CDN no cuenta con ninguna instancia que obligue a los gobiernos a cumplir con sus deberes con los niños. La participación de la infancia en la CDN se basa en los derechos individuales dictados desde Occidente, en el sentido de que *el niño-individuo* debe ser escuchado y puede opinar. Sin embargo, los adultos son los únicos que pueden decidir sobre qué temas y en qué formas. En los procesos económicos y políticos, por ejemplo, no está prevista ninguna clase de participación “actuante” de la niñez.

Cussiánovich (2005) señala que desde la visión moderna, niños y niñas son prescindibles para la vida sociopolítica, sólo visible como consumidores y considerados como pre-ciudadanos, pues no se les reconoce su derecho a participar en la vida política de su país, a diferencia de lo que ocurre en muchas culturas no occidentales en las que los niños son percibidos como miembros integrales de la comunidad. La vida de los niños y niñas no transcurre al margen de la existencia de los adultos. De acuerdo a sus habilidades, edad y género, se espera que niñas y niños asuman ciertas tareas importantes para su comunidad: de índole social, cultural, económica o política, como el trabajo en la milpa, en el hogar y hasta cargos públicos en la comunidad (Liebel y Saadi, 2012).

En las comunidades indígenas y rurales se puede observar un modelo de niñez diferente del pautado hegemónicamente, para la clase media urbana occidental. Tal como Szulc (2011) pudo observarlo en las comunidades mapuches, la acción subordinada de los niños no implica suponerlos objetos pasivos, ya que se articulan con



representaciones y prácticas, que aun siendo pequeños, les asignan ciertas capacidades habilidades y responsabilidades. Esta relativa autonomía se vincula con el entorno cotidiano, el convivir y aprender a manejar su ecosistema.

Los pequeños se integran de forma natural en las actividades de los adultos, más aún, cuando circunstancias políticas y sociales, como la guerra, obligan a los adultos a actuar junto con ellos. Tal como lo analiza Rogoff (1993), los niños y niñas tienen un lugar en la acción, escuchan y miran acontecimientos relacionados con la vida y la muerte, el juego, el trabajo, la resistencia y todos aquellos eventos significativos para su grupo social. Como indican Liebel y Saadi (2012), en algunas regiones de África y en los pueblos indígenas de América existen reglas que otorgan a niñas y niños ciertos bienes específicos: fincas de labor y animales domésticos como herencia en vida de los padres o como aporte de la comunidad. Cabe señalar que no se trata de “propiedad” privada que puede ser dispuesta de cualquier forma, sino de propiedad social (Paoli, 2003: 139).

Podemos entender estas expectativas y reglas como una condición para la participación, pero también como una forma de participación. En lo que se refiere a la posición y el poder de influencia de los niños en la sociedad, estas reglas pueden ir más allá de lo que Occidente entiende por participación, puesto que los niños son considerados miembros responsables de su comunidad (Liebel y Saadi, 2012: 32).

Esta perspectiva permite ver al niño/a-indígena, como sujeto activo en su proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento, el cual no sólo se transforma en los procesos políticos sociales y culturales sino que incide y es capaz de contribuir a la transformación de su propia realidad (Quintero, 2003; Corona y Morfin, 2003; Hecht, 2013).

A esta posibilidad individual-colectiva de niños y niñas para participar, de manera decidida y organizada, en los asuntos de su propia vida y de la sociedad a la que pertenecen, sin violentar su proceso individual de desarrollo, Cussiánovich (2006), la llama “paradigma del protagonismo”, en clara oposición a la responsabilidad absoluta de los adultos sobre los niños, “paradigma de la protección”. El protagonismo afirma al sujeto como actor social en lucha permanente por transformar el orden establecido, cuando éste implica la negación del otro y la sumisión de roles impuestos, por lo que:

El protagonismo como experiencia y como representación conceptual no es un punto final de llegada sino un proceso práctico en el tejido social, cultural, histórico, situado, y por ello mismo vitalmente complejo y nocionalmente afinable” (Cussiánovich, 2010: 136).

El protagonismo tiene que ver con la personalidad, el modo de vida y de comportamiento, tanto en el ámbito de lo privado como de lo público; por lo que está en franca relación con la participación política, pero también con el significado cultural y las construcciones intersubjetivas que definen las relaciones sociales institucionalizadas, colectivas e interpersonales.

Los niños y niñas zapatistas, de la Selva Lacandona, no están aislados, la interacción sociocultural es determinante para sus actitudes y percepciones. Los sujetos se constituyen a partir de una relación dialéctica entre la persona y la sociedad en un proceso de construcción, resultado de las interacciones y de la vivencia compartida por la experiencia histórico cultural de los grupos sociales (Sbroin de Carvalho y Soares da Silva, 2011: 171). La comprensión de la “realidad”, responde a un multiverso de significados, y se crea en el intercambio social y dinámico.

### 1.5.5 La intersubjetividad madre-niño/a en contexto de guerra y sus prácticas de resistencia

La infancia de las mujeres-madres de esta investigación al igual que la de sus hijas e hijos ha sido atravesada por un contexto de violencia política, ejercida por los gobiernos y poderes locales, el ejército, grupos armados “extraoficiales”<sup>24</sup> y el propio gobierno federal. Dicha condición obliga a realizar un breve recorrido por algunos estudios, sobre los niños, niñas y mujeres en contexto de conflicto armado y sus formas de resistencia (Martín-Baró, 1990; Moreno, 1991; Soriano, 2006; Ospina-Alvarado, 2013) dada la importancia de la guerra en la configuración de la subjetividad del individuo.

---

<sup>24</sup>Los llamados “guardias blancas” antes de 1994, grupos armados por los finqueros para proteger sus fincas y despojar a las comunidades indígenas de sus territorios. Después del 94, los denominados “grupos paramilitares” que actúan en la zona como fuerza contrainsurgente en contra de las familias zapatistas.

La violencia y la militarización afectan seriamente los derechos, el bienestar y las posibilidades de desarrollo de las niñas y niños latinoamericanos. El porcentaje de homicidios en la región latinoamericana duplica la media mundial pero la tasa de muertes violentas de niños, niñas y jóvenes es más del doble de la tasa regional y el triple para jóvenes de ingresos medios y bajos<sup>25</sup>. En ese contexto, la concepción de seguridad pública basada en el incremento del control policial y las “políticas de ocupación en las comunidades pobres”<sup>26</sup> contribuyen a encubrir la conflictividad social y las enormes desigualdades que caracterizan nuestras sociedades. En países como México y Colombia, la militarización justificada oficialmente como forma de lucha contra el narcotráfico lejos de garantizar la seguridad para niños y niñas, los involucra cada vez más en estos conflictos (Rico, Núñez, Corona y Alvarado, 2016).

En el caso de Chiapas, la militarización no sólo responde a una supuesta “lucha contra el narco”, tal como se plantea en todo el país, sino a una estrategia de contrainsurgencia implementada por el Estado para acabar con el EZLN y las bases de apoyo zapatistas, a las que pertenecen los/as niños/as y mujeres-madres de esta investigación. Cabe señalar que la guerra no sólo es una situación externa de estrés con la que el niño y la mujer tienen que lidiar. La violencia propia de un conflicto armado se vuelven parte importante de su psiquismo y de su vida mental, motivo por el que tiene un impacto global en el desarrollo emocional del individuo, en sus actividades, relaciones humanas, normas morales, incluso en su visión de vida, en la que “las guerras, las batallas, el deseo de venganza, las actitudes nacionalistas, la destrucción se transforman en sentimientos, símbolos y modelos para la vida emocional del niño” (Martín-Baró, 1990: 253). La interiorización del marco de la guerra como “un contexto natural “afecta el psiquismo, nuestra conciencia personal y colectiva, “sería ingenuo pensar que el ser humano no paga un precio por el desgaste que supone el adaptarse a

---

<sup>25</sup> El informe de UNICEF –CEPAL de 2010, en el que se destaca que desde Argentina hasta México, el porcentaje de homicidios en la región duplica la media mundial (Tasa global: 6,9 para cada grupo de 100 mil habitantes / América Latina: 15.6 para cada grupo de 100 mil habitantes), pero la tasa de muertes violentas de niños, niñas y jóvenes es más del doble de la tasa regional y el triple para jóvenes de ingresos medios y bajos.[2] A su vez, más de 80 millones de niños y niñas están en condiciones de pobreza<sup>25</sup> (UNICEF – CEPAL, 2010). y 40 millones viven o trabajan en la calle

<sup>26</sup> En el caso Brasileño las UPP (Unidades de Policía Pacificadora). no garantizan los derechos humanos ya que sus acciones están fundamentadas en decisiones arbitrarias, que no promueven un sentimiento de seguridad y militarizan la vida cotidiana.

estas condiciones estresantes y, bajo muchos aspectos, realmente límites” (Martín Baró, 1990, 128).

Las guerras locales en todo el mundo responden a un sistema global que las organiza y potencializa a través de industrias multinacionales, mercancías, armas, drogas, trata de personas y prostitución. En este proceso se desarrollan una serie de prácticas culturales, valores y conductas de la guerra, como la cultura de la militarización, y paramilitarización en un bando, y en el contrario, las prácticas de resistencia y la ayuda humanitaria (Nordstrom y Robben, 1995). Cuando una nueva técnica de tortura se introduce en un país se reproduce en todos lados en poco tiempo<sup>27</sup>.

El ambiente de guerra, en donde un ejército masculino es el que ejerce el poder, genera el espacio para que se demuestre quién es el que domina, no sólo con las armas, sino generando terror, imponiendo su autoridad. El ejército de ocupación, busca demostrar a hombres, mujeres y niños/as que quien domina puede apropiarse no sólo de los bienes materiales, de las casas que se allanan, sino de las mujeres, vistas como un bien, sean o no parte del enemigo (Soriano, 2006, Stanley 2007; Segato, 2014).

Durante la guerra el niño o niña crece familiarizado con la destrucción, la violencia y la hostilidad que los adultos parecen aceptar y tomar como una forma normal de vida. En este sentido, cabe distinguir entre el significado “para mí” del significado “para el otro”; es la relación entre mi significación y la de los otros lo que crea la intersubjetividad, a través de un significado objetivado en la cultura (Dreher, 2010).

La vida cotidiana construye significados, es en el “mundo del sentido común” donde las personas entran en mutua relación y se entienden, cuanta más crueldad, violencia y amenazas se den en el ambiente del niño o niña, más difícil resultará controlar sus sentimientos de odio y agresión (Martín-Baró, 1990: 256). Para acercarse

---

<sup>27</sup> Junto con las técnicas para lesionar cuerpos se transmite un complejo cultural en el que se especifica a quien puede y debe afectarse con la tortura, por qué razones y cuales fines (Norstrom y Robben, (1995). Tal es el caso de la violación y tortura sexual contra las mujeres, la cual, prácticamente se convierte en regla en los conflictos armados. Las mujeres como “fuente de vida” son consideradas un objetivo estratégico de la guerra.

al campo de la interacción entre adulto y niño, al menos debemos considerar dos dimensiones: el “contexto” en el que se llevan a cabo y la “construcción de un universo compartido de significados”.

La acción de uno influye sobre la de los otros, a partir de la secuencia de interpretación de signos, significados, respuestas gestuales, que son interpretados en una interacción. Si frente a una experiencia de violencia, la mujer-madre reacciona con calma y de forma organizada, su hijo/a experimentará este suceso de una forma menos traumática, que si reacciona con miedo y desesperación, de ahí la importancia de la preparación y experiencia de la madre para sobrellevar estos contextos.

La noción de “contexto” en el ámbito subjetivo de la interacción no sólo es “aquello que rodea “en el plano físico (selva), ni en las combinaciones personales (entre hijos y padres) o situaciones políticas (la contrainsurgencia o la autonomía), sino que se constituyen mediante lo que las personas hacen, dónde y cómo lo hacen, el contexto es lo que “se teje juntos” (Vila, 1998). Es así que el contexto más cercano para las mujeres-madres, niños y niñas zapatistas, no son las políticas de contrainsurgencia a nivel macro, sino la violencia experimentada en carne propia, la construcción de resistencias y los procesos de subjetivación política que emergen a partir de los discursos y las interacciones con sus seres más cercanos.

Cabe señalar que en el espacio psíquico de la madre el niño y la niña inician su vida antes de nacer, *el niño es*, en el momento de que la madre lo acepta y lo nombra. La protección y la adversidad se vuelven así, previas al nacimiento (García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013). Desde la primera infancia, las madres construyen lazos *socioafectivos* con sus hijos, que se transforman y fortalecen durante toda su vida, independientemente del género del infante. En este sentido, la relación madre-niño/a zapatista refiere a una interacción de dos subjetividades que comparten un mismo contexto de guerra pero que se resignifican en el proceso autonómico, en la organización y en las prácticas educativas. La intersubjetividad entre los/as niños/as y sus madres, no presupone de entrada un conocimiento compartido sobre el contexto político, social y militar, sino la posibilidad de los sujetos de dialogar y de actuar en estos contextos. La situación de diálogo no está dada, desde el inicio, sino que hace falta negociarla (Vila, 1998).

El ámbito de la interacción social, no sólo posibilita un instrumento para mantener los intercambios comunicativos entre niños, niñas y madres, sino que paralelamente se construye en el ámbito de lo individual una nueva perspectiva sobre la realidad, un universo compartido de significados (Vila, 1998: 60).

En las prácticas de crianza se reproducen cultura, prácticas y discursos pero también se pueden generar cambios y resistencias, que no sólo resignifican el quehacer educativo sino la organización comunitaria, las relaciones familiares, las subjetividades y experiencias de violencia.

Para generar la intersubjetividad las personas tienen que compartir un objetivo común, el cual implica intercambio cognitivo, social y emocional; por tanto, durante la colaboración, los compañeros se encuentran inmersos en un proceso creativo, en el que el hecho de lograr la intersubjetividad conduce a nuevas soluciones (Rogoff, 1993).

La construcción social del individuo se hace a través de la relación que tienen con el otro, con sus familias, con sus pares y con los valores que son socialmente construidos por las costumbres y la cultura; todos estos aspectos y muchos más son modificados, influidos, trastocados, y tergiversados por el conflicto armado, en el que “la cotidianidad hace que los jóvenes construyan imaginarios y formas de relación mediadas por los valores y símbolos propios de la guerra” (Ospina-Alvarado, 2013: 38).

La guerra modifica el significado de la vida emocional de niños y niñas, lo que se puede notar en los cambios de su lenguaje, en la formación de conceptos, en sus juegos y dibujos. En Colombia, muchos niños y niñas que se han visto involucrados en el conflicto armado construyen su subjetividad a partir de la venganza y el miedo. Los temores se agudizan conforme a la edad y su experiencia como víctimas del conflicto armado. La violencia se hace parte fundamental de su vida cotidiana, lo que lleva a pensar que permanentemente les puede suceder algo a ellos o a sus familias (Ospina-Alvarado, 2013), no tiene la seguridad de un final feliz.

Desaparece la frontera entre los miedos imaginarios y el peligro real, los miedos colectivos de los padres y de toda la comunidad se añaden a los miedos normales durante la infancia. En un estudio, Freud y Burlingham (1942-1944), analizaron que la realidad de la guerra se refleja en la conciencia del niño, mediante cambios en la estructura y seguridad de su familia. Los niños tienden a tener más miedo por los

peligros que amenazan la seguridad de sus familiares y de sus padres, que por la de ellos mismos.

Otra dimensión, analizada en los y las niñas colombianas es la ausencia de futuro, presente en los relatos, “los niños de un país en guerra no se atreven a imaginar lo que harán cuando sean grandes; algunos ni siquiera quieren ser adultos, o no creen que sea posible. La muerte para ellos es algo muy cercano” (Lozano, 2005: 12).

Las crisis, los conflictos, la ansiedad, el miedo y la agresión forman parte del desarrollo normal de los niños en cualquier circunstancia, pero en el contexto de guerra se modifica el significado de la vida emocional de los niños, lo que se puede notar en los cambios de su lenguaje, en la formación de conceptos, en sus juegos y dibujos. El enemigo se vuelve el objeto de agresión y miedo del niño, remplazando a los objetos que dominan sus emociones en tiempo de paz.

Los niños palestinos que viven a la sombra de la hostilidad israelí casi no pintan más que soldados, combatientes, barcos de guerra y bombas. La guerra también afecta el simbolismo y el lenguaje de los niños. Para un niño israelí estar bien armado significa una saludable y fuerte confianza en sí mismo y simboliza la tranquilidad frente al miedo y la amenaza (Martín-Baró, 1990: 254).

Con el ejemplo de los niños en el conflicto palestino-israelí se puede distinguir el impacto de las acciones bélicas sobre los niños que viven en las zonas más conflictivas y de los que viven en zonas menos afectadas por las operaciones bélicas (Punamäki, 1990). La reacción más característica es la del miedo para los palestinos y la ansiedad para los israelíes el miedo es una emoción negativa frente a un objeto amenazador, conocido; la ansiedad en cambio, es una emoción frente a una amenaza indefinida, ante un objeto cuyas características no son bien conocidas (Fraser, 1983).

Cabe decir que las consecuencias de ambos sentimientos son diferentes, mientras ante el miedo pueden darse conductas de evitación o prevención que lo mitigan, es decir, conductas activas que permiten si no superarlo, al menos afrontarlo. La ansiedad, por el contrario provoca una alteración del ánimo cuya permanencia degenera en tensiones paralizadoras (Moreno, 1991: 46).

Sin embargo, aunque la violencia marca las subjetividades, los seres humanos construyen “entornos de diseño”, en los que la razón humana es capaz de sobrepasar al

cerebro biológico en tanto interactúa con un mundo complejo. Estas relaciones con el entorno pueden limitar pero también pueden potenciar las actividades de resolución de problemas, manejo del estrés, capacidades de afrontamiento de las situaciones críticas, como puede ser la muerte de alguien querido, los combates, los desplazamientos forzados que han experimentado los sujetos de esta investigación.

La resiliencia, es decir, la capacidad de sobreponerse a los problemas y salir fortalecidos, no puede ser pensada como un atributo con el que el individuo nace, sino que está en desarrollo y en permanente interacción entre las características de la persona y su ambiente. Motivo por el que es decisivo el papel de la familia y la comunidad, como promotores de los recursos que tiene cada individuo para lograr ampliar la autogestión del desarrollo personal y social.

Las relaciones familiares al mismo tiempo que producen cultura, entendida como generadora de identidades, formas de acción y de convivencia íntima, son ámbitos de reproductores culturales macro sociales previamente producidos interpretados y asimilados según las idiosincrasias propias de las personas que componen el grupo (Salles, 1992: 167).

En los estudios de psicología de la liberación de Martín-Baró (1990-1991) durante el conflicto armado en El Salvador, analizó que los niños y niñas son capaces de resistir ante la violencia a través del uso de fantasías, juegos, dibujos, sueños pero que “otras formas de resistencia psíquica más positivas son el desarrollo de un mayor control interno y el compromiso político con una causa” (Martín-Baró, 1990: 239).

En los estudios de Punamäki (1990: 97) en Palestina se ha explorado la importancia que adquiere la claridad ideológica y el compromiso político con una causa para que el niño enfrente positivamente las circunstancias traumáticas en las que tienen que vivir y desarrollarse. Las mujeres y los niños palestinos, conservan su identidad relacionándola con su compromiso político e ideológico.

Así podemos asumir que, cuando la fuente del stress es de naturaleza política y nacional, la determinación ideológica de luchar contra los problemas explica el aguante de los civiles, mejor que la personalidad, la salud mental u otros determinantes individuales (Punamäki, 1990: 97).

Sin embargo, es importante considerar que el dilema que enfrentan estos niños no constituye una simple alternativa maniquea entre *autenticidad deseable* y *alienación*



*indeseable*, ya que la identidad palestina, en contra del sistema social en el que se desenvuelven, les acarrea graves costos objetivos y subjetivos; por lo que no podemos considerarla como la opción ideal; más bien el dilema muestra cómo la situación de guerra pone a los niños ante alternativas existenciales cuya dinámica normal tiende a producir daños y traumas psicosociales (Martín-Baró, 1991).

Otros estudios sobre niños politizados, más cercano a Chiapas, son los estudios realizados en Centroamérica. Tal es el caso de los niños que se unían a la guerrilla o a los grupos de apoyo en Nicaragua.

A los niños no se les obliga a participar, sino que ellos son los que toman conciencia de la situación y piden colaborar. En palabras de unas psicólogas nicaragüenses: El niño, a pesar de su propia naturaleza supo interpretar su mundo, identificó y se integró a la lucha del pueblo <sup>28</sup> (Moreno, 1991: 47).

La resiliencia para estos niños, parecía tener dos componentes básicos: la resistencia frente a la destrucción, es decir, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión. Y la resistencia, como capacidad para construir un conductismo vital positivo, pese a las circunstancias difíciles (García-Vesga y Domínguez de la Ossa, 2013).

Las personas más activas políticamente se ven protegidas por el ambiente general de lucha, tal como ocurre con las familias zapatistas. Participar en un proceso organizativo permite a los sujetos sentirse acompañados, encontrar sentido a los múltiples dramas que les rodean, e incluso, “les posibilita enfrentarse a la situación de una forma activa, lo que es menos angustiante que la continua espera de los que creen estar al margen del conflicto” (Moreno, 1991: 59).

En los estudios de Corona y Pérez (2003) sobre una comunidad indígena organizada en torno a la defensa de su territorio, en Tepoztlán, México, los investigadores analizaron que a través de las actitudes de los niños se puede identificar su sensibilidad para captar la situación política que les rodea, así como, su capacidad para involucrarse activamente en este proceso. Al proceso educativo en el que los niños

---

<sup>28</sup> Estudios sobre los efectos de la guerra y la agresión en contra de los niños nicaragüenses, revisados por Moreno (1991) y analizados en su libro *Infancia y guerra en Centroamérica*

se ven inmersos, en la construcción de un conocimiento social y político, acorde con los valores culturales de su localidad, Corona y Pérez (2003) lo denominan “pedagogía de la resistencia”.

Aunque algunos estudios afirman que en contexto de guerra los niños y niñas sólo tienen dos opciones la de “ser víctimas o victimarios” la realidad es que niños y niñas como sujetos activos, al interior de los movimientos indígenas son capaces de tomar decisiones y actuar en consecuencia, sobre todo si tienen la fortuna de experimentar la guerra al lado de su familia, comunidad y en el caso zapatista su organización, como se podrá analizar en este trabajo.

En el proceso autonómico zapatista se están construyendo diversos espacios de reflexión educativa en los que niños y adultos, pueden expresarse, tomar decisiones, reflexionar e incluso plantear su participación política y sus propias prácticas de resistencia de acuerdo a sus edades (Rico, 2013), es en este sentido que surgió el interés por analizar las prácticas de socialización en estos espacios autónomos y la forma en que repercuten en las subjetividades y en la construcción de significados de los niños, niñas y mujeres-madres en estos contextos.

Para acercarse a estos procesos de socialización, educación y subjetivación política desde una postura decolonial se tuvo que construir una metodología que convocara a las mujeres-madres y a sus hijos e hijas a participar en su elaboración y realización, pero también implicó que el sujeto-investigador se atreviera a ser cuestionado por los sujetos-colaboradores, interpelado y en muchos momentos transformado por sus relatos biográficos y reflexiones cotidianas, tal como podrá analizarse en el siguiente apartado sobre la metodología.

## 1.6 Vivir, pensar, sentir y compartir: los encuentros dialógicos, etnográficos y reflexivos como herramientas de aprendizaje

El movimiento indígena zapatista, sin proponérselo ha sido uno de los principales referentes de análisis decoloniales de Latinoamérica (Dussel, 2007; Mignolo, 2007). Los hombres, niños, niñas y mujeres zapatistas no sólo han sobrevivido a la “herida

colonial”<sup>29</sup>, sino que han ido construyendo prácticas y estrategias que les han permitido iniciar un proceso descolonizador y emancipatorio. Motivo por el que acercarse a las prácticas, discursos, subjetividades de ser niños, niñas y mujeres-madres indígenas-zapatistas y su proceso político pedagógico, resultaba casi impensable desde una perspectiva diferente a la decolonial.

Para posicionarse en la inflexión decolonial fue importante, ubicar en primer grado la posición que asume el “investigador” con respecto al sujeto y objeto de investigación así como su condición de jerarquía y relación de poder frente “al otro”. En este sentido la construcción de conocimiento desde la decolonialidad es una apuesta geopolítica y corpo-política en la que la ética, las implicaciones socioafectivas e ideología política del investigador, puede superar, cuestionar y transformar estas condiciones jerárquicas o por el contrario profundizarlas. Desde dónde se coloca uno para hablar de un “otro/a” representa en sí, una apuesta epistémica que pone en juego las individualidades tanto del sujeto-social como la del sujeto-investigador.

### 1.6.1 El recorrido autobiográfico y la inflexión decolonial en la metodología

Hablar de un recorrido ontológico en el investigador, apunta a la toma de conciencia del momento histórico que lo constituye, las matrices de pensamiento que lo atraviesan y que conforman su subjetividad. Esta investigación inició así, como un proceso cuestionador del propio investigador, de su historia, su marco teórico y su universo de significados, a fin de intentar al menos, situarse desde “otro lugar”, y en medida de lo posible tener la disposición de “desaprender lo aprendido”.

Comenzar con el ejercicio autobiográfico<sup>30</sup>, por un lado, tuvo la intención de recuperar el sentido protagónico del investigador como constructor, como sujeto

---

<sup>29</sup> Se entiende por herida colonial aquella en la que se sitúa, la experiencia de los *damnes* de Fanon, de las y los no adecuados al orden normal de la sociedad (Mignolo, 2010: 45).

<sup>30</sup> Realizado en diversos seminarios de investigación impartido por la Dra. Patricia Medina Melgarejo en el Posgrado de Pedagogía en la UNAM (2016-2017). y en la Estancia doctoral de investigación en la UAM-Xochimilco con la Dra. Yolanda Corona en los “Encuentros de metodologías de intervención con niños, niñas y jóvenes” (enero-julio del 2016).

epistémico, social, político, histórico, pero también el reconocimiento explícito de que sujeto-investigador y sujeto-colaborador son contemporáneos, es decir comparten un mismo tiempo-espacio independientemente de su cultura, lengua y condiciones geopolíticas.

La generación de “otras maneras de investigar” tal como lo apunta Medina Melgarejo (2016), implica para el investigador documentar, comprender y recrear, con la disposición de pensar, sentir y existir desde otro lado, “para lo cual es necesario otra forma de conocimiento, más comprensivo que nos separa y nos una personalmente a lo que estudiamos” (Santos, 2009: 53), a la vez de “potencializar las prácticas de/colonizadoras; cuestión que trasciende la crítica cultural de la modernidad para plantearse más como herramienta de emancipación política” (Medina Melgarejo, Rico y Vázquez, 2017: 7).

La construcción de relaciones más horizontales demanda del investigador, el reconocimiento de la pluralidad de las condiciones sociales y de visiones de mundo en que operan las diferencias culturales, así como la posibilidad de hacer un diálogo intercultural. En este sentido la etnografía doblemente reflexiva de Dietz (2011) al ser un enfoque metodológico que cuestiona el quehacer etnográfico de corte esencialista y funcionalista de la cultura ofrece una serie de herramientas que apuestan a la práctica decolonial en la investigación: desesencializar la distinción entre lo “propio” y lo “ajeno”, la sustitución de los relatos analógicos por discursos dialógicos y el trabajo de campo instrumentalizado como activismo político (Dietz, 2011). Es así que la relación intersubjetiva y dialéctica que surge de este tipo de “etnografía doblemente reflexiva”, entre el sujeto investigador y el sujeto-colaborador:

se genera un continuo y recíproco proceso de crítica y autocrítica entre ambas partes. Ello alimenta una doble reflexividad, que oscilando entre papeles *emic* y *etic*, entre perspectivas de actor-activista y de observador-acompañante, continuamente desafía las conceptualizaciones y “teorías implícitas” de ambos tipos de participantes. El resultado es una incipiente, pero muy fructífera “inter-teorización” entre la mirada académica-acompañante y la mirada activista igualmente autoreflexiva. Así entendido, este tipo de investigación dialéctico-reflexivo acerca de la realidad social es, a la vez, su crítica, con lo cual la misma relación etnográfica se convierte en praxis política (Dietz, 2011: 14).

El énfasis en el diálogo<sup>31</sup> y la interacción entre sujeto-investigador y sujeto-colaborador permite comprender que la gran cantidad de conocimiento cultural de los sujetos no son resultados y datos que se descubren a través de procedimientos metodológicos, sino que son las prácticas políticas sociales y culturales las que permiten reflexionar y entender la manera en que los actores convierten los espacios en locaciones en donde se llevan a cabo las actividades que tienen y crean significado para ellos y para su entorno (Fabian, 2007, citado en Clemente, Dantas, Whitney y Higgins, 2011).

Los resultados de la investigación cualitativa no solamente se encuentran, sino se hacen durante el encuentro, los aprendizajes no surgen de las preguntas de investigación sino que el conocimiento se construye en los eventos que se ocasionan, pero de ninguna manera pueden ser controlados (Fabian, 2007). Sujetos e investigadores comparten espacio-tiempo y lugares en dónde interactúan las subjetividades, historias, memorias y emociones que hacen de éste espacio único e irrepetible (Milstein, Clemente, Dantas-Whitney, Guerrero y Higgins, 2011).

### 1.6.2 Un acercamiento a la realidad, posicionándome en el espacio<sup>32</sup>

Mi primer acercamiento a la realidad de las mujeres-madres, niños y niñas, fue muchos años antes de iniciar esta investigación. El trabajo educativo, político y cultural con comunidades zapatistas de los Altos y Selva Lacandona por más de 20 años, en proyectos de Educación Autónoma pero sobretodo con los niños y niñas zapatistas, en proyectos de derechos humanos y socioculturales en contexto de guerra, ha permitido estar cerca de las prácticas educativas, políticas y de socialización de las infancias zapatistas, sus sonrisas, sus juegos y su lucha cotidiana.

---

<sup>31</sup> Desde la idea del lenguaje en acción, Arent (1957) explica que la acción de narrar conlleva la acción de comprender

<sup>32</sup> A partir de este momento, la redacción será en primera persona, a fin de expresar las relaciones personales y las implicaciones socioafectivas que se establecen en proyectos de investigación de corte cualitativo y colaborativo, revisar a Haraway sobre el concepto del conocimiento situado: <https://lascirujanas666.files.wordpress.com/2014/04/haraway-conocimientossituados.pdf>.

Mi trabajo con la infancia indígena zapatista inició a raíz de la "Masacre en Acteal" (22 de diciembre de 1997) en el Municipio Autónomo de *Polh'ó* en los Altos de Chiapas, quizá porque los niños y niñas zapatistas siempre estaban cerca, porque parecían ser los más vulnerables o bien, porque ellos/as han sido siempre los/as mejores maestros/as.

Cuando pienso en las posturas *adultocéntricas*, en las que se ve a los niños y niñas como faltos de conocimientos y capacidad de análisis, me gusta regresar a mi propia experiencia. Me parece que un error común de los adultos es creer que como fuimos niños o niñas ya sabemos lo que se vive en esa etapa y nos sentimos expertos en los problemas, necesidades y sentires infantiles.

Sin embargo, mi experiencia con los niños y niñas zapatistas me han enseñado de forma por demás evidente, que no es así. Yo no sé lo que significa "ser desplazada", sobrevivir en una comunidad sitiada por el ejército, ser acosada por los paramilitares o vivir con miedo porque *maten a mis padres*. Tampoco sé lo que significa ser alumna en una escuela autónoma, discutir sobre mis derechos como niño y como indígena, saludar a la bandera con la mano izquierda, cantar bien fuerte el "himno zapatista", porque creo que mi voz es importante para la lucha y la liberación de mi pueblo. Tampoco aprendí de niña mucho sobre el trabajo colectivo, ni fui mandatada por mi comunidad a los 12 años para ser la "voz de mi pueblo", como promotora de salud o educación, en fin, poco sé de lo que significa para un niño o niña "vivir en resistencia".

En cuanto a las mujeres-madres: a Manuela y Amalia<sup>33</sup> las conocí precisamente, por ser madres de Petul, Marux, Petrona, Andrea y Mingo, niños/as, con los que yo había trabajado en otros proyectos<sup>34</sup>. Ana María fue mi alumna cuando participé como capacitadora de Educación Autónoma en el Municipio (2001-2007), motivo por el que pude visitarla en varias ocasiones en su escuela, jugar y trabajar con sus alumnos, así como conocer a Freddy, su hijo a la edad de 2 años. Gabriela y yo nos conocimos por

---

<sup>33</sup> Por motivos de seguridad se ha decidido cambiar los nombres de los sujetos participantes en esta investigación, no así su posición en su comunidad ni su cargo en el movimiento zapatista.

<sup>34</sup> Proyecto de intervención y acompañamiento en campamentos de desplazados en Polh'ó (1997-1999), el trabajo con niños y niñas en resistencia ante la guerra en la selva lacandona (2000-2003), sistematizado en el Posgrado en Desarrollo Rural (2004-2007). y capacitadora de promotores de educación, en el proyecto autónomo municipal "Educación Verdadera" (2001-2008).

un hecho fortuito en un proyecto productivo de mujeres con el que colaboraba en su comunidad (2006) y por último, a Mariana, la conocí cuando ella tenía 6 años, siendo integrante de una familia desplazada en Polh'ó Municipio Autónomo Zapatista de los Altos de Chiapas, en 1997.

Sin embargo, aun cuando ya conocía a algunos de los integrantes de estas familias, yo no fui quien decidió que estas 5 mujeres-madres y sus familias fueran las protagonistas de esta tesis, sino que fueron ellas quienes al escuchar mi proyecto en una asamblea se interesaron en colaborar. Después de platicar con las autoridades autónomas y solicitar permiso para mi investigación, se les presentó este proyecto de investigación a 17 mujeres-madres zapatistas de diferente origen étnico y posición política al interior del movimiento<sup>35</sup>. Aunque a todas les pareció importante hablar de las prácticas de crianza y las relaciones con sus hijos, sólo 5 de ellas, de manera espontánea dijeron que querían contar su historia, otras 4 dijeron que lo pensarían o consultarían con sus esposos y otras más, que sus vidas no eran interesantes.

Dada la premura de los tiempos que impone un programa académico se decidió iniciar el trabajo con las 5 compañeras que decidieron colaborar desde el primer momento, además de que sus trayectorias de vida y características de sus familias planteaban en sí, una muestra representativa de la gran diversidad cultural, lingüística y de participación política de los militantes, al interior del Movimiento Zapatista, como se podrá analizar en el apartado de presentación de los colaboradores de esta investigación: “Sujetos/subjetividades y territorios”.

Cabe señalar que dada la temática de esta investigación y el posicionamiento ético-político se decidió, conjuntamente con los sujetos, cambiar el nombre de las comunidades, salvo en algunas excepciones cuando las mujeres lo creían pertinente para hacer referencia a algún suceso de violencia específico que quisieran denunciar, como es el caso de “*Acteal, Pokonichim* o *Viejo Velasco*”, comunidades que a través de los años se han convertido para los sujetos en “lugares de la memoria”.

---

<sup>35</sup> Mujeres bases de apoyo zapatista, Promotoras de Educación y Salud, Responsables comunitarias, Comités, Autoridades del Municipio, Autoridades de la Junta de Buen Gobierno, Responsables de Cooperativas, etc.

Asimismo se optó por utilizar su “nombre de lucha”, en lugar del nombre real de las mujeres-madres, niñas y niños. En territorio zapatista, todos los militantes adoptan un “nombre de lucha” cuando inician su participación política en la Organización, por lo que ese “alias”, pasa a ser el nombre por el que son reconocidos y nombrados por sus compañeros y por el movimiento rebelde. Cuando son pequeños los niños y niñas zapatistas juegan a cambiarse el nombre y sus padres los respetan en este sentido, todos los días pueden tener un nombre diferente, si así lo desean, hasta que llega el momento de elegir el que será permanente. Para esta investigación los niños eligieron su nombre, motivo por el que hay dos niños que decidieron llamarse Freddy, el hijo de Ana María y el de Amalia. A fin de respetar su decisión se ha decidido diferenciarlos cuando sus relatos dialogan en la redacción de la tesis, tal como suele hacerse en las capacitaciones de promotores autónomos cuando esto ocurre, agregándoles a su nombre su lengua materna, motivo por lo que en algunas apartados se especificará si está hablando Freddy (tseltal) o Freddy (ch’ol).

### 1.6.3 La flexibilidad metodológica y sus retos. Situando el estudio en las comunidades zapatistas y en el contexto político-militar

Cuando se decidió situar la investigación en la relación madre-niño y niña indígena zapatista, el objeto de estudio era la infancia y sus relaciones socioafectivas; en las prácticas educativas y de socialización en un contexto de contrainsurgencia. Sin embargo, por diversos motivos contextuales propios del conflicto armado y tareas políticas del movimiento no se podían usar las escuelas comunitarias, ni trabajar directamente con los promotores/as de educación autónoma en ese momento, porque además de dar clases a los niños estaban ocupados en la formación de *votanes*, maestros y cuidadores de la sociedad civil nacional e internacional que participarían en la iniciativa política denominada “Escuelita zapatista”<sup>36</sup>.

Dicha situación, obligó a replantear el trabajo de campo, al no poder iniciar la investigación con los niños y niñas en sus escuelas, que dada la experiencia parecía el

---

<sup>36</sup> La Escuelita Zapatista es una iniciativa política pedagógica del EZLN que pretendía



camino más lógico para iniciar. Siendo honesta, las entrevistas a las mujeres iban a ser sólo marco de la investigación, saber quiénes eran estas mujeres, ¿por qué habían decidido ser madres en un contexto tan complicado?, ¿cuáles eran sus problemáticas cotidianas?, permitiría profundizar en las prácticas de crianza, educativas y de resistencia de las infancias zapatistas.

Pasar del espacio público al privado, planteaba en sí, muchos ajustes, pero sobretodo iniciar con las madres en el hogar, obligaba a transformar diametralmente la metodología, por ejemplo, no se iba a poder utilizar la herramienta metodológica de “dibujo-entrevista”<sup>37</sup>, ni las dinámicas de juego que suelen usarse con los niños y niñas en el primer diagnóstico participativo o para entablar el diálogo con los participantes, sobre algunos temas centrales.

Así es que en la primera entrevista se les pidió que hablaran del momento más significativo o disruptivo de su vida, ¡gran error!, aunque en realidad, resultó ser un gran acierto. Mariana, una de las 5 colaboradoras de esta investigación, recordó como un momento fundante y límite de su historia el ataque paramilitar que experimentó a la edad de 6 años, acontecimiento que la obligó a abandonar su comunidad al lado de su familia y vivir toda su infancia siendo desplazada política en el Municipio zapatista de Polh’o<sup>38</sup>, en los Altos de Chiapas, es así como la infancia de las madres comenzó a abrirse camino en esta investigación al igual que la memoria. La primera entrevista con Manuela y sus hijos, también se convirtió en un espacio de catarsis para la compañera y en aprendizajes muy dolorosos para mí, Manuela recordó cuando un grupo de paramilitares emboscó y asesinó a su esposo frente a Petul, su hijo de 8 años, quien no sólo fue “testigo del horror” sino el “encargado” de transmitir la noticia a su familia y comunidad.

En contextos de conflicto político-militar, la violencia juega un papel preponderante en la subjetividad de los actores, circunstancia por la que los testimonios y memorias pueden ser dolorosos no sólo para quienes los recuerdan sino para el que

---

<sup>37</sup> Dibujo-entrevista, herramienta elaborada, probada, evaluada y afinada para el estudio con las infancias zapatistas desde 2004 y que fue utilizada en el estudio de maestría en la UAM-Xochimilco “Niños y niñas en territorio zapatista, Resistencia, autonomía y guerra de baja intensidad” (Rico, 2017).

<sup>38</sup> Municipio Autónomo que después de la masacre de Acteal y ataque a otras 14 comunidades recibió a cerca de 10,000 desplazados zapatistas y no zapatistas.

escucha. Aunque las entrevistas-dialogadas con las mujeres-madres se iban a llevar a cabo en “un espacio autónomo zapatista” en cada una de sus comunidades, por motivos de seguridad y tranquilidad de las mujeres-madres se decidió realizar este trabajo en los hogares de cada una de ellas, motivo por el que en muchas ocasiones la entrevista se hacía en presencia de sus hijos, quienes curiosamente dejaban de realizar todas sus actividades para escuchar los relatos de sus madres, en algunos casos con mucha atención al ser invitados por ellas mismas a la charla y a participar, si así lo deseaban o como intérpretes en momentos en las que las mujeres pedían su apoyo para explicar algunos datos en español<sup>39</sup>. En otros casos, los niños fingían hacer alguna tarea, cerca del lugar donde platicábamos.

Algo que me sorprendió de sobremanera, fue que las mujeres no se sintieran preocupadas o intimidadas porque los niños y niñas escucharan sus testimonios (muy fuertes, algunos de ellos), evidentemente sus hijos/as ya conocían estas historias porque se las platicaron en otro momento o bien, porque ellos también experimentaron la violencia en carne propia. Esta situación permitió ubicar las prácticas de comunicación y el diálogo que se establecen entre madres e hijos/as indígenas en contextos de contrainsurgencia y el uso de la transmisión oral como parte importante de la memoria familiar y de su resistencia (Rico, 2016).

La fuerza de sus relatos, la presencia de la memoria colectiva de sus pueblos en sus reflexiones así como la actitud *alaletik* frente al uso de la tradición oral, no sólo transformaron la metodología, sino a mi persona y el objetivo mismo del presente estudio, ya que como explica Sylvia Marcos (2010) en torno a la fuerza del discurso oral de la mujer indígena,

los discursos de las mujeres indias, no implica la sentimentalidad dulzona de las emociones que nosotros asociamos con el corazón. Cuando las mujeres indígenas hablan de que “nos da tristeza en nuestros corazones” están hablando de las funciones intelectuales y de memoria que nosotros asociamos con el cerebro y la mente. El corazón, en más de una etnografía contemporánea, guarda todavía las funciones del *teyolia*. Según

---

<sup>39</sup> Utilizamos la palabra de intérprete, porque es una operación de comunicación verbal, a diferencia de la traducción que es más una actividad escritural apoyada de diccionarios y otros soportes. En algunas familias los niños y niñas hablan mejor el español que sus madres, por su posibilidad de salir, moverse por toda la comunidad y hablar con personas de otros lugares. A veces fungen como intérpretes de sus madres y abuelas cuando salen a ciudades como Palenque, Ocosingo o san Cristóbal de las Casas.

López Austin, el *teyolia* era la sede de la razón, la inteligencia, los recuerdos y la vida (Marcos, 2010: 82).

Es así como las experiencias de violencia, los recuerdos de infancia y “las memorias heredadas” (Medina Melgarejo, 2014) se fueron constituyendo como en elementos fundamentales para comprender a la vida de las mujeres-madres y sus hijos/as. Primero con la narrativa de las mujeres-madres tan fuerte, tan dolorosa y valiente, posteriormente con la trascendencia que tiene la memoria colectiva en los procesos de socialización-educación y subjetivación de la niñez indígena, la resistencia de los pueblos rebeldes y la construcción de su proyecto político de futuro (Rico, 2016).

Contrastar las prácticas y discursos de las madres con las de sus hijos/os, comenzaba a convertirse en una posibilidad real de comprender históricamente los cambios y permanencias de algunas prácticas socioeducativas, formación política pedagógica y de resistencia-rebelde frente a la contrainsurgencia.

Sin olvidar, que la historia oral como ha podido analizarse en Colombia, Chile, Argentina y España puede ser un recurso metodológico para fortalecer la resistencia de los sujetos frente a la violencia de Estado y la experiencia en las dictaduras “la acción de narrar, relatar lo ocurrido y compartirlo con otros, es una forma de superar la violencia experimentada en contextos de guerra” (Jimeno, Varela y Castillo, 2015: 277). Mediante la rememoración, los sujetos no sólo condenan el uso de la violencia, sino que identifican la naturaleza compleja de las manifestaciones regionales del conflicto armado, las causas y actores detrás de las acciones y el entramado de fuerzas que las hicieron posibles; al mismo tiempo que reconocen sus fortalezas y encuentran nuevos caminos para vivir y sobrevivir ante la violencia (Espinosa, 2009: 1).

Para trabajar en contextos de conflicto militar es necesario reconocer que la violencia juega un papel preponderante en la subjetividad de los sujetos, motivo por el que los relatos y recuerdos pueden resultar dolorosos y ser muy impactantes. “Las categorías emocionales no sirven únicamente para expresar el infortunio de las personas o el de las relaciones personales, sino que también envuelven “juicios morales”, las emociones son “juicios sobre el mundo” (Jimeno, Varela y Castillo, 2015: 278). El testimonio personal cobra fuerza, porque permite la identificación emocional, psicológica, entre personas disímiles y ofrece la posibilidad a las víctimas de luchar contra el olvido, denunciar y exigir justicia.

A pesar del tiempo que llevo trabajando estos temas en territorio zapatista, durante el desarrollo de las entrevistas una y otra vez, me surgían dudas cómo investigadora y mi posición en ese espacio ¿Para qué recordar la violencia? ¿Tiene sentido hacer que recuerden momentos tan dolorosos? Sin embargo, aunque intentara guiar las entrevistas en torno a sus experiencias de infancia y maternidad, la violencia política y las emociones seguían presentes en sus relatos biográficos, en sus juegos y dibujos-entrevistas.

Durante todo el trabajo, emociones fuertes como el dolor, la rabia, el miedo, la indignación, el valor, la empatía y la admiración estuvieron presentes.

El dolor compartido no es apenas sentimiento de compasión: es la posibilidad de comprender la experiencia hecha narración escénica y entender cómo las emociones son fuerzas sociales encarnadas en sujetos con sus experiencias individuales (Jimeno, Varela y Castillo, 2015: 27).

A decir de Jimeno, Varela y Castillo (2015), aunque la pregunta que evoca la experiencia violenta puede ser trasgresora, la realidad es que las narrativas de las personas, transforman las memorias: porque ya no representan un peligro real para quienes las expresan. En algunos estudios sobre niños desvinculados de grupos armados se ha analizado que los niños y niñas que han experimentado y participado en la guerra, son capaces de construir otras narrativas y a través de ellas: reconstruir su subjetividad, su identidad y crear con otros, otras formas pacíficas de relacionamiento, en las que la victimización no es la única opción posible ni la más deseable en la construcción de futuros alternos a la violencia (Ospina-Alvarado, Carmona-Parra y Alvarado-Salgado, 2014: 58).

Es así que el uso de la historia oral y relatos biográficos sobrepasan el campo metodológico y se instala en el mundo social “asumiendo la riqueza de la potencia intuitiva y espontánea de lo que puede integrarse como *mundo, mundo narrado, mundo-experiencia*” (Alvarado, Ospina y Sánchez, 2016). Los recuerdos de infancia de las madres, los relatos de los niños y niñas, su participación política, experiencias de violencia, sus prácticas de vida y resistencias llenas de valor dieron pie en esta investigación a otras perspectivas de análisis de la contrainsurgencia y del proceso autónomo rebelde, que muchas veces quedan matizadas frente al discurso político

público del EZLN, sus iniciativas, sus comunicados e incluso por la capacidad cotidiana de los pueblos indígenas zapatistas de organizarse y resistir con alegría y fiesta.

“Encarar la guerra” desde un punto de vista más humano (Nordstrom y Robben, 1995), implicó para mí, acercarse a lo que pocas veces se muestra en las comunidades de la Selva Lacandona y menos aún en las actividades político-festivas en el Caracol, CIDECI o en las conmemoraciones. Detrás de la alegría, la fiesta y el ejemplo de dignidad que los y las zapatistas, niños y adultos comparten con los que llegamos de fuera, también está la tristeza, el miedo y la impotencia frente a la violencia política del Estado, que aunque pueden ser matizados por la resistencia-rebelde de las mujeres, hombres y niños, no desaparecen del todo.

Siguiendo las experiencias en los estudios de “Antropología de la violencia”<sup>40</sup>, en el presente trabajo se construyeron conjuntamente espacios para que las mujeres-madres pudieran rememorar sus vivencias y resistencias ante la violencia política en un contexto familiar, elegido por ellas mismas, un espacio afectivo y empático utilizando herramientas que al finalizar la entrevista, permitieran cerrar las heridas emocionales, aprovechando el trabajo lúdico con sus hijos e hijas.

Se combinaron técnicas etnográficas como las entrevistas-dialogadas con las mujeres madres, la observación participante (militante) de la vida cotidiana y las charlas informales con los niños y niñas, con herramientas psicosociales como el dibujo-entrevista, dinámicas de juego y elaboración de “historias con títeres” que promoviera la construcción de otras narrativas.

Estos encuentros etnográficos, dialógicos y reflexivos en los hogares de las familias permitieron ubicarme en una posición privilegiada de confianza y de respeto mutuo, del que no había sido del todo consciente en proyectos anteriores. Fue la actitud de las compañeras y colaboradoras con esta investigación, quienes con su cercanía, su confianza y afecto me lo hicieron notar. Su apertura para compartir sus sueños, sus dolores, sus esperanzas, miedos y sus recuerdos, algunos de ellos compartidos por ambas, me mostraron que de cierta manera, su historia también es parte de mi historia.

---

<sup>40</sup> Seminario permanente de Antropología Física de la ENAH, coordinado por la Dra. Martha Rebeca Herrera al que acudo mensualmente desde hace 5 años.

#### 1.6.4 Las historias de vida y los recuerdos de infancia. Desarrollo de las entrevistas-dialogadas

La historia oral, a decir de Aceves (1997) permite tomar en cuenta a sujetos sociales “invisibles” para la historiografía convencional, centrar el análisis en su visión y versión de la historia, permite destacar el ámbito subjetivo de su experiencia. En esta investigación no sólo las fuentes orales dan cuenta de procesos, momentos y elementos significativos para los sujetos, sino que también fueron detonantes de diálogo y reflexión.

En este sentido, la propuesta metodológica y epistémica de “*Narrativas Generativas*” desarrollada en Colombia para la intervención-investigación con niños/as “desvinculados de grupos armados”, que pone el énfasis en la capacidad de construir realidades a través del relato biográfico, ha sido un referente obligado para realizar el trabajo con los y las niñas en Chiapas.

La historia oral se concibe entonces como un proceso que crea, construye y moldea. El acto de narrar y narrar-se, no solamente constituye una acción comunicativa, sino que es ante todo un ejercicio en el cual el ser humano construye y reconstruye su subjetividad y su comprensión del mundo, “más que un método investigativo, es un camino, un horizonte que va en busca de comprender los diversos modos como los humanos nos disponemos a habitar y construir el mundo” (Alvarado, Gómez y Ospina-Alvarado, 2014: 211).

Para acercarnos a las historias de vida de las mujeres-madres que aceptaron colaborar con la presente investigación se realizaron 3 entrevistas-dialogadas con cada una de ellas, en sus respectivas comunidades y que para fines de esta investigación y por medidas de seguridad se decidió conjuntamente cambiarles el nombre *Yochib*, *Elemux*, *Bajlum*, *Ranchería Sibalja'* y *Axinal K'inal*. La primera entrevista se realizó en el periodo comprendido entre abril y julio de 2014, en esta entrevista, como ya se mencionó anteriormente se les pidió empezar su historia a partir de uno de los momentos más significativos o disruptivos en su vida.

Manuela decidió iniciar su relato con el asesinato de su esposo, ejecutado por un grupo paramilitar de Nueva Palestina y su desplazamiento forzado, en compañía de sus hijos. Gabriela por su parte, comenzó con la forma en que se integró su familia al movimiento zapatista y posteriormente su ingreso como insurgente al EZLN. Ana María, quien actualmente es autoridad autónoma, decidió iniciar su relato cuando la asamblea de su comunidad la eligió como promotora de "Educación Verdadera". Amalia por su parte comenzó a hablar de su presente, la cotidianidad del ser zapatista, en una comunidad con fuerte presencia priísta y paramilitar. Por último, Mariana decidió empezar su historia con el primer recuerdo de su infancia: cuando ella y su familia fueron perseguidos por "Máscara Roja", un grupo paramilitar, en los Altos de Chiapas en diciembre de 1997.

La segunda entrevista a las mujeres-madres se llevó a cabo en los meses de diciembre de 2014 y de abril-julio, 2015, esta entrevista giró en torno a la infancia adolescencia, maternidad y trabajo político de las mujeres-madres.

El tercer encuentro para realizar las entrevistas, fue en los meses de diciembre 2015 y abril 2016, en estas entrevistas se reflexionó con las mujeres sobre los cambios y transformaciones en torno a la infancia, maternidad y participación política de las mujeres y los/as niños/as al interior del movimiento zapatista.

#### 1.6.5 Estrategias metodológicas para promover el diálogo con niños y niñas zapatistas: espacios para el juego, los dibujos-entrevistas y las charlas

En los hogares de las mujeres-madres no sólo se realizaban las entrevistas-dialogadas, sino que se aprovechaba la estancia en comunidad para realizar diversos talleres y dinámicas de juego con los niños y niñas. Las mujeres-madres fueron invitadas para ser facilitadoras en este trabajo con sus hijos e hijas, primos y demás niños/as que llegaban a jugar en las casas. Al principio sólo daban indicaciones, sin embargo, después de la tercera sesión eran las más interesadas en dibujar con sus hijos/as, participar en los talleres y sobretodo jugar.

Los dibujos-entrevistas y juegos funcionaban como estrategias metodológicas que posibilitaban el diálogo reflexivo y los aprendizajes colectivos con los niños y las niñas,

así como la recreación de sus propias historias. Además, estas actividades lúdicas permitían eliminar el estrés, al “cerrar las heridas y emociones” que las mujeres-madres abrían con sus recuerdos durante las entrevistas-dialogadas.

El espacio del juego se convirtió entonces en “un espacio de esparcimiento” y de aprendizaje lúdico. El juego en sí mismo es una “estrategia de resistencia muy utilizada por los niños, niñas y jóvenes, en contextos de conflicto armado, quienes a pesar del terror y del sometimiento potencian todo el dolor y la tensión del cuerpo (Foucault, 1999). En trabajos anteriores se ha podido analizar que los y las niñas zapatistas a través del juego expresan sus vivencias, miedos, angustias y de cierta manera se entrenan para sobrellevarlas experiencias de violencia (Rico, 2007).

Los juegos que se realizaron fueron de corte colaborativo, bajo la idea de que sólo se podía ganar si ganaban todos juntos, buscando estrategias de organización y resistencia para jugar, para divertirse y para entrenarse frente a la violencia y el miedo. Si jugábamos “el juego de las sillas”, en cada ronda una silla se quitaba, pero los participantes tenían que permanecer y acomodarse en las sillas que quedaba. El verdadero reto para los participantes del juego, era que sólo podían ganar, si todos juntos podían permanecer sentados en la última silla, sin reírse.

Dada la experiencia pedagógica de Mariana y Ana María como promotoras de educación autónoma, ellas también propusieron algunos juegos colaborativos y de resistencia que suelen utilizar en las escuelas con los niños y en el centro con los promotores, tal como “el poste rebelde”, “ahí viene el *chopol a'wualil* (el mal gobierno)” y “las cebollitas en resistencia”, entre otros.

#### 1.6.5.1 Dibujos-entrevistas de los niños y niñas: expresiones cotidianas y testimonios históricos

El dibujo-entrevista es sin duda, una de las herramientas metodológicas más interesantes para acercarse al mundo de los niños y niñas zapatistas y a su universo de significados (Paoli, 2003), las representaciones gráficas no sólo permiten conocer sus referentes identitarios más cercanos, sino promover el diálogo y reflexión con ellos/as, conocer sus puntos de vista, experiencias y expectativas de futuro. A decir de Gómez



Lara (2011), “a través de los dibujos infantiles se puede entender la forma en que perciben cognitivamente y estampan en el papel la imagen que tienen del espacio en que habitan. Allí reflejan la imagen de las historias de vida que construyen la realidad indígena, pensada y elaborada por ellos” (Gómez Lara, 2011: 35).

El dibujo es una forma de expresión del ser humano, inherente en los niños y las niñas para representar su entorno, sus sueños y miedos. El uso de las entrevistas en esta herramienta objetiviza el dibujo en tanto el niño explica lo que dibujó, nombra a los referentes y les confiere sentido en su relato, para Lourdes de León la narración “nos vuelve la mirada a la historia como producción emergente de la cultura infantil, donde la agencia y la moralidad son móviles centrales” (de León, 2010: 23). A través de sus relatos sobre sus dibujos, los y las niñas no sólo los describen sino que expresan sus ideas, sentimientos, reflexiones, críticas y censuras ante lo que les rodea, en torno a su cultura, cotidianidad y al contexto político-militar en el que se desenvuelven.

Los elementos dibujados por los niños y niñas en sus trabajos, constituyen la elaboración de un discurso sobre su realidad, los referentes son seleccionados de entre muchos otros, para representar su comunidad, familia y su mundo de significados. Por ende, al realizar entrevistas sobre sus dibujos el niño remite a su vida cotidiana, a su ser y estar en el mundo, a sus sueños además de ser una herramienta través de la cual pueden expresar sus gustos o disgustos, lo que les provoca miedo, alegría o tristeza.

Para esta investigación se realizaron dos sesiones de “dibujos-entrevistas”, en cada una de las comunidades de estudio, la indicación inicial para cada una de las sesiones fue muy concreta, en la primera sesión se les pidió a los/as niños/as que “Dibujaran su comunidad “y en la segunda sesión que “Dibujaran su casa y a su familia”. Aunque se pretendía trabajar sólo con los hijos de las cinco compañeras colaboradoras en las comunidades indígenas resultaba imposible que los demás niños no se enteraran que se está realizando algún evento especial en alguno de los hogares, motivo por el que a las sesiones llegaban los primos, vecinos y otros niños y niñas zapatistas a jugar y dibujar con nosotros.

En cada sesión los niños y niñas hacían dos o tres dibujos, con referencia a las indicaciones dadas y al finalizar la sesión ellos decidían cuál dibujo o dibujos querían regalarnos y cuáles llevarlos a sus casas. Para dibujar su comunidad, por ejemplo,

algunos representaron su escuela, la clínica de salud, a un grupo de zapatistas cantando su himno, el Municipio Autónomo, cabe destacar que en todos los dibujos están presentes, la tierra, los recursos naturales, las personas que interactúan en este espacio, los símbolos zapatistas y la presencia inherente de la guerra.

Para dibujar a su familia, a diferencia de los niños de familias no zapatistas quienes sólo representaba a su familia parada como en una foto y de frente, los niños y niñas zapatistas los dibujaban trabajando en la milpa, en la construcción de la escuela autónoma, en su solar, rodeados de árboles, montañas, ríos y animales, además no sólo representaban a sus padres sino a sus abuelitos, e incluso a los antiguos mayas. De manera recurrente los niños y niñas se representan a sí mismos y a sus familiares con paliacate o pasamontañas en el rostro para diferenciarse como zapatistas.

Mientras ellos dibujaban, las facilitadoras (las mujeres-madres y yo) les preguntábamos si necesitaban algún material, ocasionalmente se les preguntaba sobre algún elemento del dibujo (en lengua tseltal o ch'ol) para irlos familiarizando con la entrevista que se haría al concluir el trabajo. Conforme iban terminando se les realizaba la entrevista sobre su dibujo individualmente, en lengua indígena o en español, tal como ellos lo prefirieran. Las preguntas básicas de la entrevista, fueron traducidas únicamente a las lenguas tseltal y ch'ol, debido a que Mariana (hablante de *tsotsil*) pensó que no era necesario, ya que los niños y niñas de su comunidad son hablantes de lengua tseltal.

ACCIÓN	¿Qué está pasando en tu dibujo? <i>Bin ay ta k'axel ta dibujo (tseltal).</i> <i>Chuki woli y k'axel tyi a dibujo (Ch'ol).</i>
DESCRIPCIÓN	¿Qué hay en tu dibujo? <i>Bin ay ta dibujo (tseltal).</i> <i>Chuki añ tyi a dibujo (ch'ol).</i> ¿Qué es esto? (señalando cada uno de los elementos). <i>Bina ini (tseltal).</i> <i>Chuki jinni (ch'ol).</i> <i>Binan to (tseltal).</i> <i>Chuki ili (ch'ol).</i>
LUGARES	¿De dónde es tu dibujo? <i>Banti lok'em te a dibujo (tseltal).</i> <i>Baki lok'em a dibujo (chól).</i>
AGRADO /DESAGRADO	¿Te gusta? <i>Ya a mulan (tseltal).</i>

	<i>Mi a mulan (ch'ol).</i>
SENTIMIENTOS/EMOCIONES	<p>¿Qué sienten los personajes?  <i>Bin ya'yel a waye te pasojibal (tseltal).</i>  <i>Bajche yu'bil woa wubin ili melbityak'bij (ch'ol).</i></p> <p>¿Que dice su corazón de ellos?  <i>Bix chi te yotan te yantike (tseltal).</i>  <i>Bajche yubil y spusik'al yañobä yi' (ch'ol).</i></p> <p>¿Qué dice tu corazón?  <i>Bi chi te a wotan (tseltal).</i>  <i>Bajche yubil a spusik'al (ch'ol).</i></p>

Cuadro 1. Preguntas de dibujos-entrevista en *ch'ol* y *tseltal*.

Al terminar la entrevista sobre sus dibujos se les pidió que escribieran su nombre y edad a los dibujos que decidieron a regalarnos para ser parte de esta investigación. Los referentes identitarios y espacios comunitarios que dibujaron los niños y niñas para relatar su historia, constituyeron una información primordial para reconocer los espacios físicos y las personas más significativas para ellos/as, así como las temáticas sobre las que querían hablar en esta investigación.

Además de los “dibujos-entrevistas” recopilados con los niños y niñas en sus comunidades para esta investigación, la apertura de las mujeres-madres para reflexionar en torno a las infancias zapatistas, ofreció la posibilidad de revisar unos “dibujos-entrevistas” realizados en períodos de (1996-1998) y (2005-2007) con ellas, sus alumnos o familiares. Los dibujos realizados en *Yochib* con los sobrinos de Gabriela permitieron analizar y contrastar la representación del cuartel y retén militar de los/as niños/as de (1996-1998) y los/as niños/as (2014-2016) tal como se puede revisar en capítulo cuarto de la presente investigación.

En el quinto capítulo se analizan los dibujos de Mariana y sus hermanitos realizados en Polh'ó en (1997-1998) y los dibujos de Petul, Marux y Petrona, hijos mayores de Manuela (2004-2006) los cuales permiten entender la representación de la violencia en dos momentos históricos diferentes, los primeros después de la “Masacre de Acteal” (1997) y el desplazamiento forzado de más de 10, 000 personas en los Altos de Chiapas y el segundo grupo, la representación de la contrainsurgencia a mediados de la década del 2000, periodo en el que los paramilitares eran los que encabezaban la

represión del Estado, sin embargo, aunque Petul, Marux y Petrona experimentaron el asesinato de su padre a manos de estos grupos, en sus dibujos comenzaban a expresarse las prácticas de resistencia-rebelde subjetiva y las construidas colectivamente por los y las zapatistas a través de los años.

Es así que los dibujos de los niños y niñas fueron utilizados como testimonios “históricos” que representan la cotidianidad, miedos, relaciones, contexto, territorios de los niños en otros momentos y espacios temporales. A través de estos dibujos del pasado niños, niñas y mujeres-madres hablaron de sus recuerdos, sueños, sus imaginarios y sus proyectos de futuro, recreando las memorias y voces de sus padres, abuelos y compañeros de lucha.

#### 1.6.5.2 Charlas en los espacios más significativos para los y las niñas

Tal como se explicó anteriormente, los dibujos de los niños, permitieron reconocer algunos referentes y espacios significativos para ellos de su vida cotidiana, a los cuales pudimos acceder invitados por ellos mismos y realizar en estos espacios algunas entrevistas semi-estructuradas en torno a las escuelas oficial y autónoma, el retén militar, la cascada, la cooperativa y clínica autónoma, la milpa, el solar, el potrero etc. Cabe señalar que además de las entrevistas, una fuente inagotable de aprendizajes fueron las charlas informales, las que no estaban estructuradas, ni pensadas, muchas de estas pláticas informales surgían de forma intempestiva, mientras desayunábamos, nos bañábamos en el río o caminábamos rumbo a la tienda. Los niños y niñas también compartieron muchas reflexiones después de escuchar las entrevistas realizadas a sus madres, sin que ellas los escucharan, hacían referencia a su valor y a la admiración que sentían por ellas.

Niños y niñas, sobre todo los mayores de 10 años, además de ser los encargados de “cuidarnos” y acompañarnos a nadar en el río, a bañarnos, ir a la tienda o a la cooperativa, nos invitaban a recolectar frutas y verduras para la comida. Durante estos paseos, no sólo nos compartían sus ideas y reflexiones, sino que ellos asumían el rol de entrevistadores y nosotros de entrevistados, nos preguntaban sobre el trabajo, la vida en la ciudad, nuestra lucha y resistencia, así como los proyectos autonómicos que teníamos

en la ciudad. En los espacios de los niños y niñas, ellos son los expertos, los que enseñan cómo caminar en el lodo, cómo cortar los elotes, la caña, las naranjas, cómo reconocer las huellas de los animales, identificar aviones, en qué partes del río se puede nadar, a qué cuevas no se debe entrar nunca. Ellos son los que enseñan y el investigador el que aprende.

En el siguiente apartado se explicarán las categorías analíticas y sociales utilizadas en la presente investigación para complejizar el análisis y la importancia de la “historicidad” para trabajar con los relatos biográficos de las mujeres-madres, niños y niñas colaboradores de esta investigación.

### 1.7 El análisis y el riesgo de la sobre-interpretación

Cada una de las entrevistas por sí sola podría ser una historia de vida. Sin embargo, para el propósito de esta investigación se decidió entretejer los relatos de vida de los niños, niñas y mujeres-madres para que fueran parte de una historia oral temática y colectiva (Aceves, 1997).

Motivo por el que se entabla un diálogo crítico entre los relatos de los sujetos y los hechos históricos a partir de los cuales pueden ser enriquecidos, precisados y cuestionados, además de permitir hacer una triangulación con los relatos de las mujeres-madres, niños y niñas, obtenidos en campo, con las búsquedas bibliográficas, hemerográficas, y del movimiento zapatista, “recurrir a la construcción histórica de su proceso significa rehacer la memoria de su identidad, de su quehacer político y develar la naturaleza de su proyecto transformador, es apuntalar su resistencia y sus aspiraciones emancipadoras” (Espinosa, Dirci y Sánchez, 2010).

Los hechos históricos adquieren sentidos y significados diferentes para quienes los experimentan, cada hecho según las percepciones y subjetividades de quien lo vivió expresa su polisemia. Para esta investigación, la vida cotidiana es un lugar estratégico para pensar la sociedad en su compleja pluralidad de símbolos y de interacciones, siguiendo a Reguillo (1996: 77), en esta investigación se entiende a la vida cotidiana como escenario de la re-producción social, cambio y transformación, en un momento

específico y en una cultura particular que la asume como legítima, normal, o necesaria para garantizar su continuidad.

En un contexto de contrainsurgencia, la atención a la vida cotidiana de las familias zapatistas, más allá del discurso político-público del EZLN, visibiliza las acciones realizadas por los sujetos frente a los actos de violencia. Las transacciones y las transformaciones hacen posible la recomposición después de un acto de injusticia o represión, mediante «el trabajo cotidiano de reparación» (Das, 2008: 223), porque permite “la domesticación del acto de violencia, la re-narración así como también acciones de ritualización” (Das, 2008: 218).

Sin embargo, el análisis de la vida cotidiana corre el riesgo de caer en su sobrevaloración al ser pensada al margen del poder y de las estructuras que la determinan, siendo que las prácticas cotidianas sólo cobran sentido si se verifica que tras ese conjunto de rituales prácticos existe un colectivo que las sanciona y legítima. Sin embargo, la legitimidad no es dada por órdenes superiores (morales y políticos) sino que se viven más como un proceso rutinario de entendimiento y de consenso. Para Rockwell (2009), se documenta la vida cotidiana no sólo en pequeños fragmentos de interacción, sino desde el análisis del proceso histórico y estructural que intervienen en su generación, en este caso el proceso de autonomía y resistencia zapatista, así como las políticas contrainsurgentes.

### 1.7.1 Categorías de análisis para revisar el entramado de prácticas educativas y políticas que configuran la *educación y formación zapatista*

Para poder entender la “educación y la formación zapatista” como un proceso político pedagógico donde mujeres y niños se construyen como sujetos políticos e históricos se ha decidido ubicar las construcciones narrativas de los sujetos, desde su historicidad, es decir, entablar un diálogo crítico entre los relatos y los momentos histórico-políticos del movimiento zapatista a partir de los cuales pueden ser enriquecidos, precisados y cuestionados.

Cada persona según sus percepciones, subjetividades y trayectorias de vida experimenta los sucesos de forma diferente, motivo por el que se repara en los

significados y sentidos que los propios actores confieren a sus acciones, prácticas, interacciones y hechos históricos permite analizar las permanencias y cambios en la socialización, prácticas de crianza y de resistencia de los niños, niñas y mujeres por más de tres décadas.

Cabe puntualizar que el ejercicio de contrastar memorias e historia, a partir de fuentes bibliográficas, hemerográficas y entrevistas de ninguna manera pretende verificar la autenticidad de los recuerdos de las mujeres-madres, niños y niñas, sino comprender los marcos epistémicos en los cuales se producen los relatos sobre el pasado (Crenzel, 2010) y entender su polisemia.

Esta relación ineludible entre historia y memoria muestra que no todo lo que sucede se recuerda, se apropia o se carga de sentido; y que una alusión al pasado que no haga referencia a los hechos históricos corre el riesgo de convertirse en un relato imaginado (Cerdeña, 2012a: 137).

El tránsito de la memoria a la historia conduce en sí, una búsqueda por redefinir sus márgenes de identidad a través de la revitalización de su propia memoria historiada sobre los sucesos experimentados, “vuelos a contar” desde el presente con un sentido inherente de futuro.

Para fines analíticos de esta investigación se construyeron tres grandes familias de categorías de análisis que aunque en la realidad se atraviesan de forma cotidiana se reconfiguran y transforman unas a otras, para fines analíticos se optó por organizarlas en capítulos independientes de tal forma que permitan explorar la complejidad de la *educación y formación zapatista* de las mujeres madres, los niños y las niñas que colaboran con esta investigación.

### 1.7.2 Prácticas socioeducativas indígenas de la selva

Se entiende por prácticas socioeducativas a las prácticas educativas indígenas y de socialización de los niños y niñas en el hogar y la comunidad que se llevaban cabo al interior de las familias indígenas antes del levantamiento armado de 1994 pero que a raíz de éste movimiento político-militar fueron revitalizándose, recreándose y transformándose. Así como los elementos identitarios que configuran estas prácticas

como la relación con la “Madre Tierra”, la función de la memoria colectiva, la educación comunitaria y la pedagogía indígena, la reproducción sociocultural y cambio, de los pueblos indígenas rebeldes.

En el tercer capítulo las mujeres-madres y sus prácticas de socialización y aprendizaje de los roles de género son los protagonistas. A través de sus relatos se conoce su infancia, adolescencia, participación política y la “otra maternidad” como construcción sociopolítica, así como los cambios generacionales en vida cotidiana de las mujeres y la transformación de la relación educación-niñas a raíz del movimiento zapatista y específicamente de la lucha de las mujeres al interior del movimiento y sus comunidades.

Entre las categorías sociales y analíticas utilizadas para este capítulo destacan: 1. “la función de la memoria colectiva en las prácticas socioeducativas de los niños y niñas zapatistas”<sup>2</sup>. “la *Madre Tierra* y la construcción del territorio rebelde”, 3. “la naturalización de los roles de género y la violencia”, 4. “las niñas-adolescentes y el *pajal yax benotik* (la complementariedad dos géneros y el caminar juntos)”, 5. “la *Ley Revolucionaria de mujeres* y el *comenzar a ser autoridad*”, 6. “la *otra maternidad*, construcción política del ser madre en la resistencia”, 7. “la relación entre las niñas indígenas y escuela”.

### 1.7.3. Las prácticas de resistencia frente a la contrainsurgencia

Frente a la contrainsurgencia, los/as niños/as y sus madres han ido construyendo al interior del movimiento indígena zapatista una serie de prácticas y procesos de subjetivación política, educativa, cultural e identitaria que les ha permitido resistir activa y organizadamente a la violencia y la guerra. La resistencia-rebelde, como se decidió nombrar a la resistencia zapatista en Chiapas es parte del proceso político-pedagógico que se construye a través de la *educación y formación zapatista* transmitida y reconfigurado de generación en generación.

En el cuarto capítulo se hace una revisión histórica política de la contrainsurgencia en contra del EZLN y las bases zapatistas y se configura la categoría analítica de “resistencia-rebelde”. Se toma como inicio de este apartado el



“levantamiento armado” (1994) y se revisa la estrategia de contrainsurgencia implementada por el Estado, así como las formas en que los pueblos zapatistas han sobrevivido a la guerra, con estrategias políticas, culturales, sociales y simbólicas.

Se delimitan diferentes etapas histórico-políticas, a través de categorías como: 1. “la militarización de la vida cotidiana”, 2. “las mujeres como botín de guerra”, 3. “los paramilitares y los niños”, 4. “los desplazados, el rostro de la guerra”, 5. “socializarse en medio de la contrainsurgencia”, 6. “la muerte selectiva” y 7. “la semillita zapatista: niños y niñas en resistencia”.

#### 1.7.4 Las prácticas político-pedagógicas y de/colonizadoras zapatistas

A diferencia de las prácticas de resistencia y socioeducativas se entiende por prácticas políticas pedagógicas rebeldes, a las prácticas que no sólo responden al contexto de violencia o la resignificación y revitalización de las formas tradicionales de educación indígena comunitaria, sino a aquellas prácticas que han sido configuradas a través de la reflexión y el aprendizaje político pedagógico de los y las zapatistas en la construcción de su autonomía y la resistencia-rebelde.

En el capítulo cinco, las relaciones intergeneracionales y la pedagogía de la resistencia, permite que los niños y niñas se convierten en la voz protagónica, siendo ellos/as quienes se apropian, resignifican y transforman los aprendizajes, las formas de hacer política y las memorias rebeldes de sus pueblos.

Las categorías abordadas en este capítulo son: 1. “la subjetividad política de los *alaletik*”, 2. “la educación y socialización rebelde para *los más pequeños*”, 3. “el papel de los niños y niñas en la lucha zapatista”, 4. “la educación y formación zapatista y la pedagogía de la resistencia”, 5. “las y los niños y los espacios autónomos-rebeldes”, 6. “las asambleas y las fiestas, donde se enseña el “mandar obedeciendo” y la resistencia-rebelde”, 7. “los niños, niñas y mujeres de víctimas de guerra a sujetos políticos e históricos”.

En el siguiente apartado se presenta a los niños, niñas y mujeres-madres que aceptaron colaborar con la presente investigación, así como las comunidades de origen y en las que viven actualmente.

## 1.8 Sujetos/subjetividades y territorios

Para acercarse a las familias zapatistas y comunidades de esta investigación es necesario ubicarlas desde tres dimensiones: la temporal, espacial e histórica, debido a los diversos procesos políticos y de desplazamientos territoriales en los que han estado involucrados los colaboradores de esta investigación, por causas económicas y por su participación política en la organización. El conflicto armado, la militarización de sus comunidades y el proceso autonómico rebelde no sólo han reconfigurado los territorios de las mujeres-madres, niños y niñas, sino sus experiencias y subjetividades.

Los ejidos tseltales, ch'oles, zoques y tsotsiles se establecieron a mediados de los años 40, en el corazón de la selva, a partir de la migración de otros municipios por expulsiones o búsqueda de nuevas tierras. El primer éxodo a la selva ocurrió en las décadas de los años 20 y 30, a raíz del impulso de la Revolución y una década después por el mandato presidencial de Lázaro Cárdenas. En ese tiempo se dieron importantes luchas agrarias en la región del Soconusco, la Frailesca, los Altos y la Región Norte solicitando dotación de tierras. Unas de las primeras dotaciones de tierra registradas en la Selva Lacandona (De Vos, 2002: 154) fueron la Congregación Virginia 1931, *Patiwitz* en 1934 y Prado Pacayal en 1936.

En la Lacandona se originó otro proceso de colonización en la década de los años 60 en el que también llegaron mestizos de estados como Puebla y Tabasco, a partir de una planeación elaborada por el Departamento de Asuntos Agrarios y Colonización.

Las 5 familias nucleares y extensas con las que se realizó este estudio, llegaron a poblar la Selva a mediados de los años 60 y principio de los 70, motivo por el que pertenecen a ejidos de reciente formación. Muchos de los abuelos además de ser los jefes de las familias extensas son referentes morales y de respeto comunitario al ser parte de los ejidatarios fundadores.

### 1.8.1 La organización campesina y la lucha por la tierra

El contexto de cambios económicos y de profundización de la pobreza a raíz de las reformas estructurales neoliberales acrecentaron las desigualdades sociales y la violencia en la región. Los finqueros (mestizos y extranjeros en su mayoría) se apropiaban de grandes extensiones de tierra con el apoyo de ejércitos privados denominados “guardias blancas”, para desalojar con lujo de violencia a las comunidades indígenas de su territorio y reprimir a las organizaciones campesinas que luchaban por la tierra (Soriano, 2006; Núñez, 2004; Gómez Lara, 2011).

Algunos oficiales de alto rango del Ejército mexicano se identificaron ampliamente con la ideología racista y represiva de los finqueros cafetaleros y terratenientes, por lo que a cambio de contener al movimiento campesino se convirtieron en los nuevos propietarios de la selva. Situación que generaba entre la población indígena una profunda desconfianza hacia el Ejército federal, al que nombraban “el ejército de los ricos” (Núñez-Rodríguez, 2004; Rico, 1997). Tal es el caso del último gobernante militar de Chiapas, el general Absalón Castellanos<sup>41</sup> Domínguez, quien llegó al poder en el marco de la contrainsurgencia centroamericana, y todavía es recordado por aplicar una política represiva hacia los campesinos e indígenas siguiendo la no-ética propia de la guerra colonial.

La guerra, la represión y proceso colonizador continuó por décadas, así como el uso de la violencia y la muerte para someter y conquistar territorios y recursos naturales con el menor costo posible para el colonizador pero generando la mayor destrucción física y moral en el enemigo. En la década de los años 80, algunos habitantes

---

<sup>41</sup> El General Castellanos fue tomado prisionero por los insurgentes del EZLN durante el levantamiento armado 1994 y puesto en libertad como símbolo de aceptación a los Diálogos de Paz. El EZLN además de denunciar públicamente todos los actos atroces que cometió en contra de las comunidades indígenas primero como general de la 31 zona militar y posteriormente como gobernador, le concedieron el perdón: “para que viva con la vergüenza de haber recibido el perdón de las personas que más humilló y lastimó durante sus mandatos”.

comenzaron a integrarse a la lucha por la tierra y el movimiento campesino incluyendo las mujeres quienes comenzaron a cambiar sus roles y empezaron a incorporarse a las discusiones, los actos políticos y a participar en las organizaciones religiosas y políticas (Rovira, 1997).

Poco a poco, las vías pacíficas se fueron cerrando, la represión se hizo sistemática y las vías organizativas campesinas que deseaban hacer frente a la represión tuvieron que recurrir a la clandestinidad (Harvey, 2000; Dietz, 1995), es así como el camino de las armas fue tomando cada vez más sentido para las familias campesinas y su supervivencia frente a la violencia de Estado y la guerra no declarada en contra de sus comunidades, situación que desencadenó la formación del EZLN<sup>42</sup>.

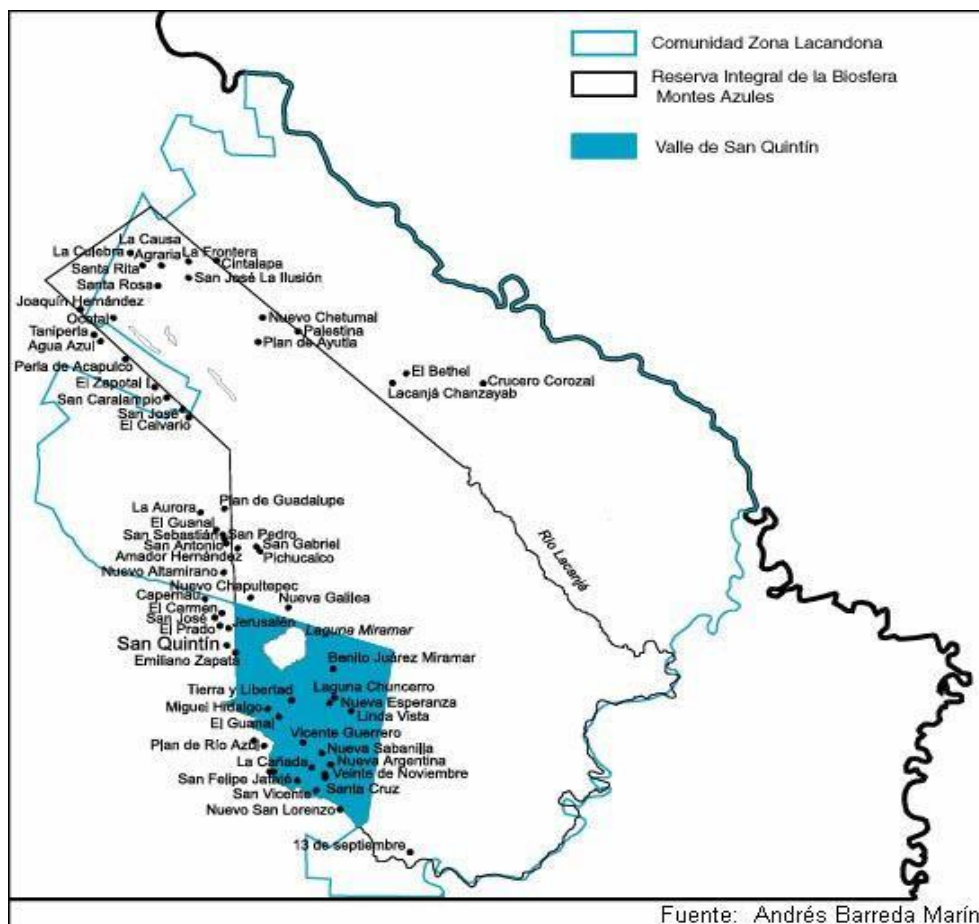
La Selva Lacandona está ubicada al este de Chiapas es rica en recursos naturales y energéticos como petróleo, uranio, agua, gas natural y una de las regiones de mayor biodiversidad del mundo. Una hectárea de esta selva tropical puede albergar 160 especies de plantas vasculares y hasta 7,000 árboles. Sus ecosistemas la proyectan como el centro de más alta diversidad biológica en el trópico de la América septentrional.

Desde el 12 de enero de 1978, el Gobierno mexicano decretó en esa zona la "Reserva Integral de la Biosfera de Montes Azules" (REBIMA) reconociendo como dueños legítimos de la selva a los llamados "lacandones" o "caribes"; situación que polarizó aún más la situación política que atravesaba la región. Tan sólo en el Municipio Autónomo Zapatista (MAR) de la "Región selva *tseltal*", donde se ubican los hogares de las 5 familias involucradas en el presente estudio, más de 65 comunidades tienen orden de desalojo por parte del gobierno federal.

La riqueza natural de la Selva Lacandona constituyó uno de los motivos por los cuales el Gobierno federal y la Inteligencia Militar decidieron detener la guerra en 1994. Después de los 12 días de combate, los analistas militares comprendieron que la estrategia federal estaba causando "más daños ecológicos" a la Selva Lacandona que bajas militares en el EZLN.

---

<sup>42</sup> Para revisar el proceso de conformación del EZLN, se puede revisar a Adela Cedillo Cedillo: <http://www.redalyc.org/pdf/745/74525515002.pdf>



Mapa . “La REBIMA”, Blog SIPAZ:

<https://sipaz.wordpress.com/tag/reserva-integral-de-la-biosfera-de-montes-azules/>

Después del análisis de esta situación la Inteligencia militar determinó que la estrategia más adecuada para eliminar al movimiento indígena zapatista de Chiapas era la implementación de una estrategia de *Guerra de Baja Intensidad* (GBI), tal como las utilizadas por Estados Unidos en Centroamérica.

Los tres motivos fundamentales para tomar esta decisión fueron: 1. La presencia de una fuerte base social zapatista en las comunidades de la Selva y los Altos; 2. El desconocimiento del terreno por parte de los soldados federales; 3. La Selva Lacandona es un territorio geoestratégico para las firmas transnacionales, dada su riqueza en biodiversidad, recursos naturales y energéticos (Hidalgo, 2006). En la lucha por su control se diseñó la estrategia contrainsurgente conocida como “Plan Chiapas” (1994) que se expresó militarmente el 9 de febrero del 95, con el rompimiento unilateral de

cese al fuego, por parte del Gobierno y la entrada del Ejército federal en zona zapatista<sup>43</sup>, la militarización de la región y la creciente acción paramilitar (López y Rivas, 2003; Hidalgo, 2006).

La estrategia de contrainsurgencia en Chiapas y las prácticas de resistencia de las bases de apoyo zapatista frente a ésta son ejes fundamentales de esta tesis, por lo se revisarán ampliamente en el capítulo cuatro. En el siguiente apartado describiremos las comunidades y las familias que decidieron ser colaboradores de este estudio, así como el pueblo indígena al que pertenecen.

### 1.8.2 Pueblos, comunidades y familias. ¿Quiénes son las niñas, mujeres-madres y niños involucrados en la presente investigación?

Aunque hay familias nucleares constituidas por padres e hijos, la gran mayoría de las familias indígenas de la selva son familias extensas constituidas también por abuelos/as, tíos/as y primos/as. Motivo por cual, en el presente estudio no sólo están las voces de los niños, niñas y sus madres sino la de otros miembros de la familia extensa que participan activamente en las prácticas de socialización-educación de los niños y niñas indígenas zapatistas y quienes de manera espontánea participaron en la investigación. La diversidad de la selva es representada en este estudio por la composición étnica de las familias (tres de ellas hablantes de lengua *tseltal*, una *ch'ol* y una *tsotsil-tseltal*), la edad de los colaboradores que van de los 5 a los 75 años y la posición política que ocupan en el movimiento.

#### 1.8.2.1 *L'a Lu'mal ch'ol* (nuestro pueblo *ch'ol*)

---

<sup>43</sup> Después del ataque militar del 9 de febrero 1995, la orden gubernamental fue promover el regreso de más de 30,000 indígenas desplazados en enero de 1994, con el ofrecimiento de dar apoyo a los ejidatarios, productores y comuneros. Los desplazados que regresaron, priístas en su mayoría, empezaron a ocupar tierras de las Bases de apoyo zapatistas. Preparando así el clima de *enfrentamiento entre indígenas*, para iniciar con la táctica de GBI, denominada *aldeas estratégicas*, la cual consistía en reubicar nuevos grupos pro-gobierno, dentro de las comunidades zapatistas, a fin de que funcionaran como espías y se incorporaran a grupos paramilitares en tareas de *autodefensa*.

Los *ch'oles* se llaman a sí mismos “hombres creados del maíz”, en su cosmovisión explican su existencia en torno al maíz, alimento sagrado y otorgado por los dioses. A sus antepasados prehispánicos se les atribuye la construcción de sitios arqueológicos como el de Palenque.

El idioma *ch'ol* pertenece a la rama occidental “cholano” de la familia de las lenguas mayenses. Los *ch'oles* de la Selva Lacandona llegaron a poblarla en la década de los 40's del siglo XX, son originarios de las regiones de Tumbalá, Tila y Limar, viven en zona montañosa con clima cálido húmedo, cerca de ríos caudalosos. Su economía está centrada el policultivo, en la milpa (maíz-frijol-chile y calabaza), además de contar con cafetales, hortalizas, el cultivo de caña de azúcar y ganado vacuno, aunque las mujeres en sus solares también crían puerco y aves de corral.

### **Familia *ch'ol* originaria de Tumbalá**

Comunidad *Bajlum*, Región selva *tseltal*.

Madre, niños y niñas entrevistados: Amalia (53 años), Freddy (12 años), Xap (10 años) y Paulina (8 años). Amalia tiene 53 años es *ch'ol*, base de apoyo zapatista y responsable de la cooperativa de mujeres, tiene 6 hijos, aunque en esta investigación sólo colaboraron los 3 más pequeños: Paulina, Xap y Freddy (*ch'ol*).

Otros colaboradores: Nantik María (abuela paterna de 75 años), Pax (tío de 33 años) y los primos de los niños: Emilio (12 años), Laura (10 años), Rolando (10 años).

Amalia nació en una finca cafetalera de Tumbalá, cuna de los pueblos indígenas *ch'oles*, al lado de su familia salió de una finca cafetalera para “colonizar la selva”, buscar tierras para sembrar y vivir en ellas.

La comunidad de Amalia está ubicada en las cañadas de Palenque, es rica en biodiversidad y recursos bioenergéticos, pertenece al Municipio oficial de Palenque, y a un Municipio Autónomo Zapatista, de la Región selva *tseltal*. Su familia se dedica la agricultura, a los cafetales y a la cría de puercos y aves de corral.

Freddy, Xap y Paulina son los hijos más chicos de su familia, desde que nacieron han sido educados en la estructura social zapatista. Su padre es responsable comunitario y su madre presidenta de la cooperativa. Actualmente su comunidad cuenta solamente

con 16 familias zapatistas que tienen escuela autónoma, clínica, cooperativa de mujeres y hortaliza comunitaria.

### 1.8.2.2 *Jlumaltik tseltal* (nuestro pueblo tseltal)

Los tseltales se definen a sí mismos como “los de la palabra originaria”, *batsil k'op*, el concepto evoca una memoria de origen del hombre maya cuya herencia (oral) se recrea en la costumbre y las prácticas de saber. Para los pueblos tseltales, como todos los pueblos mayas, el cultivo de maíz es la principal fuente productiva y de prestigio social.

En la vida cotidiana son muchas las concepciones y valores del hombre tseltal que giran en torno a la milpa, como fuente de prestigio social. “Para acceder a algún cargo dentro de la jerarquía tradicional, la persona debe demostrar su valía por la cosecha que le permitirá alimentar a las autoridades, ayudantes y a su familia, durante el año que ocupe cargo” (Gómez Lara, 2011: 27).

En las décadas recientes los pueblos tseltales de esta zona, además de agricultores son ganaderos, en gran medida por que después del “levantamiento armado zapatista”, muchas comunidades tseltales de esta cañada participaron en el proceso de “recuperación de las tierras” y se apropiaron del ganado abandonado por los finqueros.

#### **Familia *tseltal* de una comunidad de Yajalón al Ejido *Yochib***

Madre e hija: Gabriela (43 años), Alma (11 años).

Otros colaboradores: padre de Gabriela *jtatik* Manuel y sobrinos de Gabriela.

Gabriela tiene 43 años y es insurgente, regresó a su comunidad cuando decidió tener una hija, Alma de 11 años. Nació en uno de los primeros ejidos tseltales de la selva, sus padres llegaron en la década de los 70's en busca de tierras al lado de otras parejas jóvenes que estaban huyendo de las haciendas y los desalojos violentos encabezados por los ganaderos y “guardias blancas” en la zona de Yajalón, una de las cunas de los pueblos tseltales. Motivo por el que *jtatik* Manuel, el padre de Gabriela es ejidatario fundador y “aparece su nombre en las escrituras de la comunidad”.



Gabriela nació en uno de los primeros y más grandes ejidos tseltales de la selva, su infancia transcurrió en la década de los setentas y ochentas en la etapa de la lucha agraria, la constitución de ejidos y de la organización clandestina. Actualmente *Yochib* es un pueblo tseltal ubicado a las orillas de la carretera y uno de los ejidos más grandes de la región. Los primeros pobladores eligieron ese lugar porque había mucha agua, una cascada grande y varias salientes que forman ríos y riachuelos que atraviesan toda la comunidad.

Desde 1995 se instaló un cuartel militar, con pista de aterrizaje a la entrada de la comunidad, sin embargo, la fuerte organización comunitaria hace de *Yochib*, uno de los 3 bastiones zapatistas de la región. Cuenta con escuela autónoma, 8 promotores de educación que atienden a 123 niños, cooperativas de mujeres, hortalizas, proyectos de ganadería y agroecología comunitarias, además de contar con una de las 3 clínicas autónomas del Municipio.

Gabriela se enlistó como insurgente a los 17 años, pero regresó a *Yochib*, cuando decidió ser madre. Actualmente su hija y ella viven en casa de sus padres y su hermana menor, Sonia.

### **Familia *tseltal* desplazada**

Madre e hijos: Manuela (43 años), Marux (22, años) Petul (20 años), Petrona (18 años), Juanito (13 años) y Milo (12 años).

Otros colaboradores: primos de los niños y niñas.

Manuela tiene 43 años, es tseltal, “base de apoyo zapatista”, tiene 5 hijos. Aunque centramos la atención en Juanito y Milo, Petrona, Marux y Petul colaboraron de distintas formas con esta investigación. Han vivido en San Miguel, en Viejo Velasco, en la Cabecera del Municipio Autónomo y actualmente en San Francisco.

Manuela vivió su infancia y adolescencia, en San Miguel, una comunidad tseltal de la selva de Chiapas, ubicada a la orilla de una hacienda en la década de los años 70. Su padre fue representante ejidal priísta y mayordomo católico por muchos años, lo recuerda como un hombre duro, que tomaba mucho y golpeaba a su familia.

Cuando decidió casarse con Antonio, un hombre de filiación zapatista, vivió un tiempo en San Miguel y posteriormente, su esposo fue nombrado responsable de una tierra recuperada por 12 familias bases de apoyo, denominada Viejo Velasco. Casi 8 años vivieron en esta tierra, donde nacieron sus hijos. Sin embargo, su esposo fue asesinado por un grupo paramilitar, por lo que ella tuvo que huir de su comunidad en compañía de sus niños.

Manuela, Marux (9 años), Petul (8 años), Petrona (6 años), Juanito (2 años) y Milo (1 año) fueron acogidos en la Cabecera Municipal, por el Consejo Autónomo Zapatista<sup>44</sup>, sin embargo, dadas las condiciones económicas y algunos problemas personales, decidieron irse a vivir con su hermana a *Axinal K'inal*.

En *Axinal K'inal*, sólo hay 7 familias zapatistas, motivo por el que ha sido muy difícil mantener la organización de proyectos autónomos, no tienen escuela autónoma, aunque ya lograron construir un botiquín. Petul actualmente tiene 20 años y ya responsable zapatista de su comunidad.

#### **Familia tseltal del ejido Jerusalén a la Ranchería zapatista *Sibalja'***

Madre e hijos: Ana María (28 años), Freddy (12 años) y Milay (6 años).

Otros colaboradores: Julieta prima de Ana María, nantik Rosa, tía de Ana María y su padre *jtatik* José.

Ana María tiene 28 años, es tsotsil, promotora y formadora de educación autónoma. Actualmente es Autoridad de la Junta de Buen Gobierno de la región *selva tseltal*. Creció prácticamente cuando las comunidades rebeldes estaban preparándose para el levantamiento armado de 1994 y durante la intervención militar y posicionamiento del ejército federal en el territorio zapatista en la década de los años noventa.

---

<sup>44</sup> En la presente investigación se decidió Consejo con s en lugar de c, considerando que en las comunidades, municipios y Juntas de Buen Gobierno, las autoridades se autonombran y firman sus comunicados, actas y declaraciones como “Consejo Autónomo”, por que más que ser una instancia de gobierno local son autoridades que buscan dar consejo a sus pueblos, aconsejar a quienes cometen algún delito para que desistan de volver a cometerlo. Las autoridades tienen que ser ejemplares, dignas, respetar la palabra de su pueblo para que sus consejos puedan ser discutidos y acatados por los demás.

Aunque ella y su familia vivían en uno de los ejidos tseltales más grandes de la región, a causas de los problemas y confrontaciones políticas con las familias de los priístas y los paramilitares, 17 familias zapatistas decidieron salir del ejido y empezar a construir su propia comunidad, cerca de los terrenos que utilizaban para sus milpas y cafetales

En 15 años, los y las zapatistas de la ranhería *Sibalja'* no sólo construyeron su comunidad, sino su escuela autónoma, su botiquín, una tienda cooperativa, una hortaliza comunitaria y su iglesia. Debido a que uno de los zapatistas desplazados es *tujunel* (catequista) se realizan algunas misas dominicales a las que acuden incluso personas de otros poblados.

### 1.8.2.3 Nuestro pueblo *tsotsil*.

Los *tsotsiles* se llaman a sí mismos *batsil winik'otik*, "hombres verdaderos". El vocablo *tsotsil* deriva de *tsots'il winik*, que significa "hombre murciélago". Conforman un grupo de mayenses que habitan la región de los Altos de Chiapas y algunos municipios del área colindante. El tradicional territorio *tsotsil* se encuentra en San Cristóbal de Las Casas así como al noroeste y suroeste de esa ciudad. En las tierras altas, los *tsotsiles* se establecen en caseríos dispersos dentro de un municipio cuya cabecera municipal casi siempre es el centro administrativo y ceremonial en el cual interactúan el cabildo, la iglesia y las casas habitadas por los funcionarios de la jerarquía político-religiosa.

#### **Familia *tsotsil* desplazada.**

La familia de Mariana es originaria de Pokonichim, sin embargo a causa de los ataques paramilitares tuvieron que desplazarse al Municipio Autónomo de Polh'ó y posteriormente a Emiliano Zapata, una "tierra recuperada" en el Municipio Autónomo de la Selva. Mariana vive actualmente en el Ejido *Elemux*.

Madre e hijos: Mariana (23 años), Toñito (5 años).

Otros colaboradores: Juan, esposo de Mariana, alumnos de la escuela autónoma.

Mariana tiene 23 años, es tsotsil y promotora de educación autónoma, tiene 2 niños, Toñito de 5 años y Juanita de 1 año. Su familia es *tsotsil-tseltal* porque ella se casó y vive actualmente en *Elemux*, la comunidad de Juan, hombre *tseltal* de la selva.

Mariana nació en Pokonichim, comunidad de los Altos de Chiapas. Ubica su primer recuerdo de infancia en 1997, cuando tuvo que huir de los paramilitares a la edad de 6 años. Vivió en campamentos de desplazados al lado de familias de 14 comunidades *tsotsiles*, en el Municipio Autónomo de Polh’o, después de la “Masacre de Acteal” hasta que su familia y otras familias de *Poknichim* fueron reubicadas en una tierra recuperada en la Selva Lacandona, al que decidieron llamar “Emiliano Zapata”.

Posteriormente Mariana decidió ser promotora de Educación Autónoma. Hace 6 años se casó con Juan, también promotor zapatista de Educación, por lo que llegó a vivir a *Elemux*, donde actualmente sigue asumiendo el cargo de promotora de educación al lado de su esposo. Más de la mitad de la comunidad es zapatista y cuenta con una de las escuelas autónomas más grandes del Municipio.

En el siguiente cuadro se aportan algunos datos relevantes de las familias que colaboraron con esta investigación que permiten contrastarlas.

Mujer-madre	Hijos e hijas <sup>45</sup> Familia nuclear	Familia extensa	Cargo político	Lengua
<b>Manuela,</b> 43 años <i>Axinal K’inal</i>	<b>Juanito (12 años), Milo (11 años)</b>  Marux, Petrona, Petul (hijos mayores)	Hermana de Manuela su esposo y 5 hijos	Bases de apoyo  Petul, responsable Zapatista	<i>Tseltal</i>
<b>Mariana</b>	<b>Toñito (4 años).</b>	Abuelos paternos	Bases de apoyo	<i>Tsotsil</i>

<sup>45</sup> Los niños y niñas con los que se trabajó en esta investigación fueron principalmente los hijos/as de las compañeras, menores de 12 años, sin embargo, a los talleres y dinámicas de juego, se acercaron a algunos otros niños, compañeros de la escuela autónoma y primos. En el caso de la familia de Manuela, Petrona una de sus hijas mayores, también participó en las charlas y talleres. Un dato importante sobre los niños y niñas es que dado el tiempo que duró esta investigación (3 años de trabajo de campo), lógicamente los niños fueron creciendo por lo que al inicio de la investigación, Toñito y Milay tenían 4 años al finalizarla ya tenía 6. Alma, los dos Freddy y Juanito que cuando iniciamos tenían 11 y 12 años actualmente ya tienen 13 y 14 años. Dada la importancia de la edad, para el análisis en los relatos y dibujos de los niños, se especifica su edad en cada uno de sus relatos.

23 años <i>Elemux</i>	Juan (espos)	Nantik Juanita y el Don Elías	Mariana y Antonio promotores E.V. Abuelo responsable Zapatista	Espos <i>Tseltal</i>
<b>Amalia</b> 53 años <i>Bajlum</i>	<b>Xap (10 a) Freddy (12 a) y Paulina (8 años)</b>  José , esposo y Antonia, Mingo, Miguel, hijos mayores	Abuelos paternos <i>Nantik</i> Josefa  Nantik Juana, abuela paterna, Pax, cuñado menor de Amalia,	Bases de apoyo Amalia vocal de la cooperativa de mujeres  Pax, responsable zapatista	Ch'ol
<b>Ana María</b> 29 años <i>Sibalja'</i>	<b>Freddy (12 años).</b>  <b>Milay (5 años).</b>	Abuelitos maternos  <i>Jtatic</i> José  Julieta prima de Ana María y su hijo de 7 años	Ana María, Comité y Junta de buen gobierno  José, padre de Ana responsable zapatista  Julieta, prima de Ana presidenta de cooperativa.	<i>Tseltal</i>
<b>Gabriela</b> 43 años <i>Yochib</i>	<b>Alma (11 años).</b>  Su compañero es insurgente.	Abuelos maternos  <i>Jtatic</i> Manuel	Gabriela insurgente  Manuel, padre de Gabriela, responsable zapatista	<i>Tseltal</i>

Cuadro 2. Las familias zapatistas que colaboran con la investigación.

Tal como se pudo revisar en este apartado la composición de las cinco familias que participan en esta investigación expresan claramente la diversidad al interior del movimiento rebelde. Las mujeres-madres no sólo desempeñan un cargo político diferente y hablan una lengua distinta (*ch'ol*, *tseltal* y *tsotsil*) sino que son de diferentes edades, por consiguiente sus hijos también lo son. Sin embargo, a pesar de su diversidad, pertenecen a la misma organización, luchan por la autonomía y la liberación de sus pueblos, por lo tanto, comparten principios políticos-filosóficos y un marco de legitimidad que se analizará en el siguiente capítulo.

## **II. El movimiento político-pedagógico zapatista: como proyecto de emancipación. Principios políticos pedagógicos de la “Educación Verdadera”**

En este capítulo se analiza al movimiento indígena rebelde y a la *educación y formación zapatista* como los ámbitos sociales, políticos y culturales que confieren sentido a las prácticas socioeducativas, políticas-pedagógicas y de resistencia de los niños, niñas y las mujeres-madres ante la contrainsurgencia, así como sus relaciones, principios político-filosóficos y procesos de subjetivación política. A través del documento “Educación Verdadera”, escrito por las autoridades del Municipio Autónomo Rebelde Zapatista (MAREZ) de la región selva *tsestal* se plantea un acercamiento a una concepción propia de educación autónoma, a la formación de los y las promotoras de educación en el centro de capacitación municipal y a las dificultades que enfrentan.

### **2.1 EZLN y bases de apoyo zapatistas, “comunidades y familias en movimiento”**

La organización político-militar del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), tuvo sus orígenes en la pobreza, marginación y racismo, en la que sobrevivía la población indígena. Todavía a mediados del siglo XX, las fincas y haciendas, de la selva Lacandona y zona norte de Chiapas (Leyva y Ascencio, 1996; de Vos, 2002; Harvey, 2000) seguían funcionando bajo un sistema semifeudal, caracterizado por el latifundismo, el enganchamiento de peones y disfrazadas formas de esclavitud (Toledo, 2013) “justificada en los colonialismos modernos por la constitución biológica y ontológica de sujetos y de los pueblos negros e indígenas [...] categorías preferenciales de la deshumanización” (Maldonado-Torres, 2003).

La rebelión zapatista que irrumpió con el levantamiento armado del primero de enero de 1994, no sólo se rebeló en contra de la explotación económica del capitalismo

neoliberal en forma del TLCAN<sup>46</sup>, sino de sus formas colonizadoras de pensamiento, desde las cuales “lo indígena”, su cultura y cosmovisión habían sido desplazadas, racializadas, invisibilizadas y deshumanizadas. Frente a la caída del socialismo real y el llamado “fin de la historia”, la rebelión indígena zapatista en el sureste mexicano no sólo confrontaba al paradigma de desarrollo de Occidente, sino que apelaba al reconocimiento de su cultura, cosmovisión y a su inalienable derecho a existir como pueblo indígena.

Rápidamente el movimiento social político, civil e indígena aglutinado en torno al EZLN lo convirtieron en uno de los primeros movimientos antisistémicos que se gestaron en América Latina en los últimos 20 años, entre los que destacan el Movimiento de los *Sin Tierra* (MST) de Brasil, *los piqueteros* en Argentina, y los movimientos indígenas en Colombia, Ecuador y Bolivia (Zibeche, 2003; Stahler-Sholk, 2010; Vanden y Kuecker, 2008), así como, en sujetos epistémicos en los que la educación y formación de sus bases son temas centrales de su plataforma política.

A diferencia de los principales movimientos obreros y campesinos del siglo XX que eran analizados desde el punto de vista económico, los “nuevos movimientos sociales”, como es el caso del EZLN, incorporaron claramente en sus demandas la reivindicación de su cultura e identidad, así como la defensa de sus territorios, organización y derechos colectivos como pueblos originarios (Albertani, Rovira y Modonesi, 2009).

El EZLN fue considerado “la primera guerrilla del siglo XXI” (aunque su levantamiento armado ocurrió en 1994), por su distanciamiento táctico con las guerrillas de los años 70 y 80 de México y Centroamérica, no sólo a nivel militar sino político y discursivo, difundido ampliamente a través del Internet. El rompimiento radical con las guerrillas de la décadas los años 70 y 80, con el discurso de la izquierda tradicional y la incorporación de la “Ley revolucionaria de mujeres” a sus demandas, hizo del movimiento indígena zapatista el primer movimiento clara y orgánicamente antisistémico (Aguirre Rojas, 2013) ya que no sólo se oponía al TLCAN, o al

---

<sup>46</sup> Tratado de Libre Comercio de América del Norte firmado por Canadá, México y Estados Unidos y que entró en vigor el 1 de enero de 1994, y que en este año está siendo discutido por los tres países para revisar su viabilidad.

capitalismo neoliberal, sino que desde sus planteamientos ideológicos, sus acciones y otras formas de hacer política se vislumbraba un nuevo proyecto civilizador indígena.

De pronto la revolución se transforma en algo esencialmente moral, ético. Más que el reparto de la riqueza o la explotación de los medios de producción, la revolución comienza a ser la posibilidad de que el ser humano, tenga un espacio de dignidad (Dussel, 2007: 502).

En contraste con la estructura verticalista de las organizaciones y partidos de “vanguardia” o de las guerrillas que buscaban tomar el poder por la vía armada, el EZLN se inscribe en los movimientos que apuntan hacia la horizontalidad de sus estructuras internas, expresada en sus principios de “mandar obedeciendo” y el “para todos todo, nada para nosotros”.

Esto no implica una ausencia total de división de labores o de asignación de cargos, y evidentemente persisten tensiones y vicios organizativos del pasado, pero se ve una mayor preocupación por el mismo proceso de transformación social. El concepto zapatista de mandar obedeciendo reconoce que el movimiento es el proceso, es lo que se vive a diario mientras se buscan las transformaciones estructurales de largo plazo (Stahler-Sholk, 2014: 12).

El Subcomandante Insurgente Moisés ha explicado en diversos foros que el 12 de enero de 1994, cuando la sociedad civil mexicana e internacional detuvo la guerra, les mandó el mensaje de que los querían vivos (EZLN, 2015). El EZLN que se había preparado durante 10 años para la lucha armada, y que en los primeros comunicados afirmaban: “somos los muertos de siempre, sólo que ahora vamos a decidir cómo morir” (CG-CCRI-EZLN, 1994), tenía que prepararse ahora para “vivir con dignidad”, “sin traicionar a sus muertos”. Así es que se propusieron transformar no sólo su movimiento militar en político-civil, sino su territorio y su universo de significados.

De esa reflexión teórica y epistémica surge la primera iniciativa política del EZLN para dialogar con la Sociedad Civil mexicana, antes de las elecciones presidenciales de 1994, denominada “Convención Nacional Democrática”<sup>47</sup> y la

---

<sup>47</sup> Espacio político en el que el EZLN por primera vez convocó a la sociedad civil nacional e internacional para realizar la Convención Nacional Democrática (1994). A este espacio político y pacífico convocado por la guerrilla llegaron cerca de 7000 delegados, entre los que destacaban intelectuales y políticos como Carlos Monsiváis, Elena Poniatowska y Luis Villoro entre muchos otros. El Aguascalientes fue desmantelado en 1995 ante la entrada del Ejército federal a territorio zapatista en febrero de 1995.



presentación del primer espacio geopolítico rebelde denominado “Aguascalientes” en agosto de 1994, en la comunidad de Guadalupe Tepeyac. A la convocatoria de la guerrilla zapatista llegaron más de 7,000 delegados de la llamada sociedad civil.

Posteriormente, en diciembre de ese mismo año, la Comandancia del EZLN hizo la presentación pública de los 38 “Municipios Autónomos en Rebeldía” (MAREZ) que constituirían su organización política civil (diciembre, 1994) y la construcción de 5 nuevos “Aguascalientes” (1996) ubicados estratégicamente en territorio zapatista para realizar encuentros con la sociedad civil, recibir a los simpatizantes, apoyos y diseñar proyectos autónomos para sus comunidades y municipios.

Dichos espacios físicos y simbólicos, años después desaparecerían para convertirse en los 5 “caracoles” zapatistas, sedes actuales de las “Juntas de Buen Gobierno” (2003). Los “caracoles” son espacios geopolíticos<sup>48</sup> que articulan 5 o 6 municipios autónomos a nivel regional. Las autoridades zapatistas responsables de la “Junta de Buen Gobierno” son representantes de cada uno de los municipios autónomos que conforma la región, cada 15 días se rolan para atender las problemáticas y necesidades que surjan en la “Junta de Buen Gobierno” El trabajo que realizan las autoridades regionales fortalecen la organización, sistemas normativos y formas de gobierno autónomas y territoriales.

Es así como la construcción de la autonomía política comienza a consolidarse, a través de la conversión de un movimiento armado en un movimiento democrático-participativo; configurando las tres dimensiones que para Rovira (2014) constituyen el Zapatismo: 1. el EZLN como agrupación político-militar que busca actuar a nivel nacional con sus aliados y adherentes; 2. las bases de apoyo del EZLN, que construyen su Autonomía local en Chiapas; 3. el zapatismo concebido como laboratorio de “otredad política”, “capaz de resonar a nivel global, rompiendo las ortodoxias de la izquierda, fuente de inspiración para las luchas reticulares y altermundistas” (Rovira, 2014: 530).

Aunque desde 1994, el EZLN no actúa como Ejército, conserva sus dos estructuras sociales: una militar-jerarquizada, la cual está compuesta por comandantes,

---

<sup>48</sup> Para entender un poco más de los espacios geopolíticos rebeldes revisar a Pablo González Casanova: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/casanova/18.pdf>

subcomandantes, sargentos, mayores, insurgentes, milicianos; y otra estructura política y civil, conformada por comités, consejos autónomos, responsables regionales y comunitarios, promotores, responsables y bases de apoyo, constituidas en su mayoría por mujeres, niños y adultos mayores. Es justamente la estructura político-civil la que ha sostenido la autonomía zapatista, al ser la comunidad y el espacio familiar donde se construyen las relaciones interpersonales e intergeneracionales.

Aunque el movimiento indígena zapatista como todo movimiento social puede ser analizado como una unidad, en realidad contiene una amplia gama de estrategias políticas, procesos sociales, acciones y formas de acción (Melucci, 1999: 42), al interior del movimiento insurgente no sólo hay diversidad de pueblos y culturas sino que, en cada comunidad coexisten distintas experiencias de militancias (Aquino, 2014) y subjetividades con diferencias de género, edad y prácticas de crianza.

Bajo estas circunstancias, la participación política de niños/as, jóvenes y mujeres en la construcción de la autonomía y las acciones políticas del movimiento indígena zapatista, no sólo han visibilizado las problemáticas, desigualdades y exclusiones en las que sobreviven estos sectores, sino que han configurado y reconfigurado al propio movimiento y su acción político-pedagógica a través de los años.

Por movimiento social se entiende “la capacidad humana, individual y colectiva, de modificar el lugar asignado o heredado en una organización social que busca ampliar sus espacios de expresión” (Porto-Gonçalves, 2001: 81) en una multiplicidad de territorios bajo su influencia. Sin embargo, un movimiento de carácter antisistémico, como el zapatista, no sólo modifica lugares, sino valores, relaciones, símbolos, identidades y subjetividades, expresadas en las propias demandas. En efecto, las demandas zapatistas no sólo son de carácter económico y social (tierra, techo, salud, trabajo, educación, alimentación) sino políticas (democracia, independencia-autonomía) y ético-culturales como (justicia, libertad y paz), sin olvidar *la dignidad*<sup>49</sup>, la resistencia y los principios de comunalidad indígena, como ejes rectores de su andar y su lucha.

---

<sup>49</sup>En el primer diálogo de San Cristóbal, la Comisión Gubernamental le dijo a la Comisión zapatista: “eso de trabajo, educación, democracia nos queda muy claro pero no entendemos eso de dignidad”. La respuesta del EZLN fue unánime “claro, sabemos que no lo entienden”.

El movimiento rebelde de Chiapas, como muchos otros movimientos antisistémicos en Latinoamérica (MST en Brasil y MOCASE en Argentina) ya no sólo están conformados por redes de individuos sino por familias nucleares y extensas con sus relaciones estables y actores emergentes como los niños, jóvenes, mujeres y adultos mayores.

El papel de la familia en estos movimientos encarna nuevas relaciones sociales que abarcan cuatro aspectos: la relación público-privada, las nuevas formas que adquieren las nuevas familias, la creación de una producción del espacio doméstico que no es ni público ni privado sino algo nuevo que abarca ambos, y la producción y re-vida (Zibechi, 2006: 47).

Han sido precisamente los lazos familiares y las relaciones intergeneracionales con su componente *socioafectivo* los que han fortalecido y sostenido al movimiento zapatista desde sus inicios. Cuando se empezó a conformar el EZLN como ejército de autodefensa, fue en el entorno familiar donde se discutió y se decidió quién iba a la montaña a entrenarse para ser guerrillero (EZLN, 2015). Es así como el padre, los hijos varones o en algunos casos las hijas mayores, como es el caso de Gabriela, una de las colaboradoras de esta investigación, se incorporaron a las milicias, pasando a ser su familia su sostén y “base de apoyo” al interior de la comunidad. En este sentido se puede hablar de la socialización política al interior de las familias, la creación de vínculos interfamiliares y formas comunitarias de participación.

Siendo las familias nucleares y extensas la base de reproducción social y de supervivencia de la familia campesino-indígena, la decisión de prescindir de algún miembro de la familia y de su capacidad productiva, resultaba para las familias un verdadero sacrificio. Esta decisión, sólo puede ser entendible por el proceso de concientización y politización que experimentaban los hombres, y mujeres al interior del núcleo familiar, o bien, porque la violencia ejercida en contra de sus comunidades, por parte del ejército federal y las guardias blancas, representaba un peligro aún mayor para su vida, que el hambre o la enfermedad.

En la década de los años 70, ante los ataques y desalojos cotidianos de las comunidades, por parte del gobierno estatal y los caciques de la zona, las comunidades decidieron formar un grupo de autodefensa, con un trato moral entre las partes: a las bases le tocaba alimentar a la tropa, apoyarla y cuidarla con su silencio: además de construir su estructura organizativa. Los armados, por su parte, debían enfrentar al ejército y estar

dispuestos a dar su vida por las comunidades, además de realizar campañas de salud, educación y de formación política (Rico, 1997: 72).

Es así como el hogar empieza a representar para las familias zapatistas, un espacio privilegiado para la formación político-pedagógica de sus miembros y la democratización del poder al interior del movimiento. Cabe notar que las familias zapatistas eran en cierto sentido refugiados de otros espacios gobernados por estructuras jerárquicas y patriarcales: los sistemas de caciques y cargos que prevalecían en Los Altos, los finqueros de Las Cañadas, sin olvidar el Partido-Estado que regulaba todo, desde la tenencia de la tierra hasta el acceso a las necesidades básicas.

La socialización que se despliega en la familia constituye un acto fundamental de la cultura, la cual integra el pasado, las herencias y los elementos contemporáneos. La relación que une a los diferentes miembros de la familia no sólo proporciona las condiciones para satisfacer necesidades biológicas y morales, sino la reproducción generacional del grupo (Salles, 1992: 174). La relación y reconfiguración de lo público-privado, a raíz de la participación política de todos los miembros de la familia (madre, padre, hijos/as, tíos/as y abuelos/as) en el movimiento, permite incorporar la noción de lo común<sup>50</sup>. Es decir, lo que se construye colectivamente, como un espacio de consenso, su accionar es producido y practicado directamente por quienes lo constituyen. Para “lo común” sólo existe una escala de evaluación: la vida (Campos y Brennaa, 2015; Linsalata, 2014).

Al igual que la familia, la comunidad es fundamental para los y las militantes indígenas zapatistas. La comunidad es el ámbito natural de encuentro e interacción entre familias. La comunidad protege a la familia y por lo tanto al individuo, ampliando sus marcos de intimidad:

le ofrece nuevas formas de solidaridad, de compromiso, solidaridad de autoridad, de historia personal y social, abarca todas las formas de relación caracterizadas por un alto grado de intimidad personal, profundidad emocional, compromiso moral, cohesión social y continuidad en el tiempo (Paoli, 2003: 25).

---

<sup>50</sup> Ver capítulo de Xóchitl Leyva titulado “Transformaciones regionales, comunales organizativas en Las Cañadas la Selva Lacandona (Chiapas, México)” en el libro de Mattiace, Hernández y Rus, *Tierra, libertad y autonomía*, para ubicar el concepto de lo común (“el *common*”) en el contexto histórico específico de la migración hacia la frontera agrícola y la conformación de asentamientos en Las Cañadas.

El sentido de comunidad evidentemente va más allá del sentido geográfico de una aldea, tiene que ver más con la concepción indígena del territorio<sup>51</sup> y de los vínculos que se generan en su interior y en torno a éste.

El sentido de solidaridad que se genera alrededor de la cultura y las experiencias compartidas, con procesos participativos en su interior y con una capacidad autónoma de subsistir y de tomar decisiones en un margen de libertad frente al entorno externo, economía política y recursos naturales (Stahler-Sholk, 2012: 419).

El movimiento zapatista, a través de su portavoz (S. I. Marcos) y sus comunicados desde 1994, ha hablado del proceso reflexivo que han ido experimentando los milicianos, insurgentes y las bases de apoyo zapatistas a través de la organización clandestina y la construcción de su autonomía. Al narrar su historia, la reinventaron e iniciaron el proceso de reinventarse como sujetos políticos e históricos.

## 2.2 La autonomía zapatista: “una utopía en construcción”

La autonomía zapatista surge en un contexto de debilitamiento del Estado-Nación y de sus funciones frente al capital financiero mundial y “la auto-organización de la sociedad en respuesta a las necesidades que el aparato estatal deja de satisfacer” (Almeyra, 2002: 310), reviviendo identidades no sólo étnicas, sino minoritarias nacionales. Se entiende por autonomía, la expresión concreta del ejercicio del derecho a la libre determinación de los pueblos indios; es decir, la libertad de decidir como pueblo indígena, el tipo de desarrollo económico, político, social y cultural, que les permita seguir siendo pueblo con su propia identidad y territorio<sup>52</sup>.

La lucha por condiciones de vida dignas no es nada más por bienes y servicios, sino también por la definición misma de la vida, la economía, la naturaleza y la sociedad. En otras palabras, se trata de luchas culturales que se han convertido en arenas de confrontación y de construcción de identidades (Landázuri, 2002: 52).

---

<sup>51</sup>Revisar al respecto el artículo en dos partes de Andrés Aubry, publicado en junio 2007 en *La Jornada*, en <http://www.jornada.unam.mx/2007/06/01/index.php?section=politica&article=024a1pol> y <http://www.jornada.unam.mx/2007/06/04/index.php?section=opinion&article=022a1pol>

<sup>52</sup> Para más información revisar los Acuerdos de San Andrés y el Convenio 169 de la OIT en lo referente a la autodeterminación, autonomía y sustentabilidad.

Para entender la noción de autonomía desde la racionalidad indígena tradicional, tenemos que verla como un proceso organizativo, como un valor, un horizonte que permite imaginar un ideal de vida, que en los pueblos *ch'oles* se le llama *leko' ba yu'ma'al* y en los *tse'tales* *lekil kuxlejal*, el buen vivir sólo puede lograrse con el compromiso de todos los miembros de la comunidad. A decir de Paoli (2003), para acercarse a la vocación de autonomía debe contemplarse desde cinco niveles: la autonomía de los individuos, de las familias, de las comunidades, de las regiones y del pueblo indio.

Los procesos autonómicos propuestos y construidos por los pueblos indios son tan diversos como sus culturas y contextos. El proceso que han tenido que enfrentar para cubrir sus necesidades los ha situado en el campo de la negociación-confrontación con el gobierno, el cual con sus acciones ha desencadenado diferentes procesos: el fortalecimiento ante la negativa para resolver sus demandas o el desmantelamiento de los procesos autonómicos con el uso de la represión o la negociación-cooptación política-económica. En este panorama la autonomía toma diferentes caminos: la parte cultural, autogestiva, de autogobierno e incluso territorial, pero todas conformadas por una “práctica de ciudadanos culturalmente constituidos en sujetos, que desde una condición subalterna construyen nuevas relaciones con la nación y el Estado (Flores, 2001: 191).

Frente a la decisión del Gobierno federal mexicano de no cumplir con los acuerdos pactados en San Andrés Larraínzar<sup>53</sup>, y además crear una “Ley indígena”<sup>54</sup> que no sólo no respondía a las demandas, sino que hace caso omiso de compromisos en materia indígena, pactados por el gobierno federal con el EZLN, asesores y

---

<sup>53</sup> Los llamados Acuerdos de San Andrés son compromisos y propuestas conjuntas que nacieron de la negociación en las mesas de diálogo (1995-1996) entre la Comandancia General del Comité Revolucionario Indígena del EZLN, el Gobierno federal mexicano para garantizar una nueva relación entre los pueblos indígenas del país, la sociedad y el Estado. Cobertura especial Chiapas <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres.html>, Centro de documentación sobre el Zapatismo <http://www.cedo.org/site/content.php?doc=400>

<sup>54</sup> Revisar Cuadro comparativo de “Los Acuerdos de San Andrés” (firmados entre el Gobierno federal y el EZLN el 16 de febrero de 1996). La Iniciativa de la Cocopa y las Modificaciones del Gobierno sobre Derechos y Cultura indígena para entender las diferencias con respecto al territorio, la autonomía y el reconocimiento a la participación política de los Pueblos Indígenas. <http://www.oocities.org/capitolhill/lobby/3231/RSM/acuerdos.html> y [http://komanilel.org/BIBLIOTECA\\_VIRTUAL/Cuadro\\_comparativo.pdf](http://komanilel.org/BIBLIOTECA_VIRTUAL/Cuadro_comparativo.pdf)

representantes de otros pueblos indígenas de México en las Mesas de diálogo en San Andrés Larraínzar, Chiapas (1995-1996). Ante la actitud gubernamental, pueblos y comunidades indígenas de todo México deciden desconocer dicha ley y construir “autonomías de facto”, desde la cotidianidad, ejerciendo su derecho a la libre determinación, de acuerdo a sus posibilidades organizativas, sus demandas y territorios.

Para comprender la autonomía zapatista debemos contemplar al menos tres dimensiones: La dimensión de pueblo indígena con su propia historia, cultura, formas organizativas, relaciones personales y manifestaciones culturales objetivadas. La dimensión territorial y la dimensión de gobierno del pueblo con sus propias leyes y jurisdicción.

El pueblo indígena, a diferencia de las etnias, es un grupo poblacional asentado en un territorio delimitado, que tiene la conciencia y voluntad de conservar una identidad colectiva y un proyecto común. En el derecho internacional se considera pueblo: a los descendientes de la gente que habitaba antes de la invasión (española), si mantienen vivas sus formas de organizar su economía, cultura y tienen su propia forma de hacer política (Convenio 169 de la OIT<sup>55</sup>, ratificado por México en 1990) además de tener conciencia de su identidad indígena; es decir, sí mantiene viva su identidad y le interesa mantenerla viva, por lo que está íntimamente ligada con los derechos colectivos: libre determinación, autonomía, sustentabilidad y derecho al territorio

El pueblo indígena es, ante todo, un ámbito compartido de cultura. La forma en que se relacionan los individuos que lo conforman, su historia, sus símbolos, mitos sobre su origen, su lengua y cosmovisión, entendida como un conjunto de sistemas ideológicos, que emanan de los diversos campos de acción social y que vuelven a ellos dando razón de principios, técnicas y valores.. La cosmovisión de los pueblos indígenas se recrea en la cotidianidad puesto que está presente en todas las actividades de la vida social: en la vida familiar, formas de producción, relaciones comunitarias, elección de autoridades, que llevan a la continuidad o al cambio, como toda cultura dinámica e histórica. La cultura representa el pasado en el presente, en forma de tradición; pero

---

<sup>55</sup> Convenio N° 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas [ed. 2012] [http://www.ilo.org/americas/publicaciones/WCMS\\_213175/lang--es/index.htm](http://www.ilo.org/americas/publicaciones/WCMS_213175/lang--es/index.htm)

también se encarna como proyecto, al elegir ciertos fines y valores que dan sentido a la acción colectiva y que le permiten perdurar como pueblo.

El deseo de seguir siendo pueblo plantea una continuidad en el tiempo pero también en el espacio, el territorio puede ser real, donde se asienta un pueblo y se desarrolla su cultura; o simbólico; para muchos pueblos indios, su lugar de origen se considera sagrado, porque ahí surgió el pueblo y su historia (Villoro, 1999: 15). El sentido de pueblo puede corresponder a una memoria histórica latente, que obliga a cada integrante del pueblo a recordar, recrear y reafirmar.

### 2.2.1 El territorio rebelde

El territorio es donde los nuevos sujetos instituyen su espacio material y simbólico, es el espacio en el que se construye colectivamente una nueva organización social, “El territorio se considera un espacio de inscripción de la memoria colectiva, como soporte material de la vida comunitaria y como referente simbólico de la identidad colectiva” (Giménez, 1998: 52).

Las identidades étnicas comparten con las identidades nacionales la referencia de un territorio, que a diferencia del pensamiento occidental no es visto como mercancía, sino con valor simbólico-cultural, como una herencia común: la tierra de los padres, de los antepasados. Por eso la exigencia legal de los pueblos indios en los Acuerdos de San Andrés es el reconocimiento a su territorio y a su uso sustentable, como pueblo originario. La palabra territorio en el derecho internacional es lo que desde la cosmovisión indígena podría ser llamada la “Madre Tierra”: la relación hombre/mujer-tierra-naturaleza. “Todo lo que hay en ella es nuestro y nosotros somos parte de ella, la necesitamos para seguir reproduciéndonos como Pueblos Indígenas<sup>56</sup>. El territorio cubre la totalidad del hábitat que los pueblos indígenas usan y disfrutan para

---

<sup>56</sup> En el Foro Nacional del Congreso Nacional Indígena (2001). Se explicó que la Tierra, a diferencia del concepto en la cosmovisión indígena, para el sistema legal no es la Madre Tierra, sino un espacio delimitado, una mercancía que puede venderse o alquilarse, que da un carácter de propiedad, le pertenece al que tiene su registro.



su sobrevivencia. “El territorio es un espacio físico tatuado históricamente por el hombre, es el resultado de la apropiación y valorización del espacio, simbólica y/o instrumentalmente por los grupos humanos” (Giménez, 1998: 3), una construcción social que representa una forma de poder y conflicto porque se conquista política, económica, social y simbólicamente. Como espacio, el territorio es paisaje, belleza estética, símbolos y mitos que conllevan a la construcción de identidades, a través de elementos de apropiación de los actores, quienes perciben un sentido de pertenencia y lealtad a su territorio: una identidad socio-territorial que es marcada desde el espacio familiar.

Se puede decir que el territorio corresponde, en primera instancia, a las necesidades económicas, sociales y políticas de cada sociedad, sin embargo, es el más grande objeto de apropiaciones simbólicas y soporte de identidades individuales o colectivas. Constituye, en última instancia, el envoltorio material de las relaciones de poder (Giménez, 1998: 13).

El territorio no es sólo resultado de una apropiación instrumental del espacio, sino que es “una apropiación simbólico-expresiva patria, patria, tierra ancestral, tierra natal, terruño [...] a la que una persona pertenece, con la que se identifica emocionalmente y donde los antepasados murieron y fueron sepultados” (Giménez, 2005: 69).

### 2.2.2 El gobierno del pueblo

En esta tesis se entiende a la autonomía como la expresión concreta al ejercicio del derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas zapatistas, para decidir su propio desarrollo económico, político, social y cultural-educativo, que les permite seguir siendo pueblo con su propia identidad y formas organizativas territorializadas (Rico, 2007), es un derecho definido y reclamado por los propios sujetos colectivos, no es una concesión del Estado.

El proceso autonómico zapatista representa una especie de “política prefigurativa”, en la que la estructura de base, no es para defender lo conseguido, sino que se preparan para mostrar con el ejemplo lo que se pretende lograr con el movimiento, el “otro mundo posible, ser el cambio que uno quisiera ver en el mundo” (Ameglio, 2002). En este sentido el “mandar obedeciendo” zapatista es el principio

filosófico que guía la práctica del gobierno autónomo rebelde y todas sus formas de quehacer político.

En el “mandar–obedeciendo”, todos los cargos son rotativos y sin apoyo económico, reconfigurando el sistema de cargos comunitario, que es más un servicio que un privilegio. Quienes no cumplen con sus trabajos son suplidos por otros, lo que permite una organización “democrática”, donde los responsables obedecen la voz del pueblo. Las autoridades son respetadas y elegidas por el prestigio que han conseguido a través de su participación y movilización política y física en el movimiento.

Si las autoridades autónomas no cumplen podemos cambiarlas. Se elige a la autoridad según su comportamiento, debe ser una persona que hable con la verdad y que se comprometa a mandar obedeciendo. Por eso se busca a la persona que más lucha, que sabe hacer política. Las autoridades autónomas no ganan dinero, “porque de por sí, el pueblo no tiene dinero, sólo gana más trabajo y responsabilidad, ganan chinga y muerte. Si hacen bien su trabajo, ganan con la organización del Pueblo, ganan sus derechos de Autonomía y Libre Determinación. Ganan respeto, su historia y trabajo queda como un ejemplo” (Juan, entrevista 2016).

En el zapatismo, el poder se manifiesta en lo simbólico, en el prestigio y legitimidad que una persona obtiene ante la base civil o militar, el prestigio como capital eficiente en las relaciones entre zapatistas se objetiva en el reconocimiento (Gómez Lara, 2002: 210). La autonomía, como democracia del pueblo y como ejercicio práctico del derecho a la libre determinación es poder descentralizado y anti-jerárquico: el poder de decidir libremente y en colectivo cómo quieren que sea su desarrollo político, económico, social y cultural, sin paternalismos gubernamentales ni asistencialismos de organismos no-gubernamentales.

Nosotros como Pueblos Indígenas tenemos el derecho a decidir cómo nos organizamos, cómo trabajamos en colectivo y cómo usamos nuestros recursos naturales con respeto a nuestra Madre Tierra. Nosotros podemos decidir libremente cómo queremos que sea nuestro desarrollo económico, social, cultural y político: cómo elegimos a nuestras autoridades respetando nuestras formas, cómo impartir justicia y cómo construimos nuestra organización política que respete nuestras costumbres y sistemas normativos. La libre determinación es la libertad que tenemos todos los indígenas para organizarnos, conservar nuestra lengua y nuestra identidad sin que nadie nos venga a imponer sus ideas (Julio, autoridad autónoma, entrevista 2016).

Los problemas familiares, comunitarios, municipales y regionales son discutidos y reflexionados en asamblea, y son resueltos con el trabajo colectivo y la organización.

Este proceso político pedagógico de las bases zapatistas no sólo permite construir conocimiento sino socializar el poder.

El proceso autonómico zapatista resignifica su identidad como pueblo indígena, revitaliza sus lenguas, sistemas normativos y principios comunitarios como la reciprocidad, la asamblea y el consenso en la toma de decisiones. También recupera tierras y construye su territorio rebelde, a través de espacios físicos, simbólicos y educativos como las “Juntas de Buen Gobierno”, los “caracoles”<sup>57</sup> las cabeceras municipales autónomas, las escuelas, clínicas autónomas, cooperativas, donde adultos y niños se apropian y resignifican los principios revolucionarios y la Educación Zapatista.

La cultura política zapatista que confiere sentido a su proceso pedagógico surge como una filosofía que estimula la participación social y el involucramiento de los sujetos en la acción política colectiva, que en términos de Quijano (2003) representaría una “socialización del poder”, que permite concebir otras forma de gobierno y de hacer política, transformando la concepción tradicional de democracia por una perspectiva diferente, en la que el pueblo manda y el gobierno obedece y que en palabras de Dussel (2006) caracteriza a un “poder obediencial”.

### 2.3 De la educación oficial hegemónica a la educación autónoma rebelde

Antes de abordar el proyecto de educación zapatista es importante hacer un breve recorrido por la educación para los pueblos indígenas impartida por el Estado, que permita entender por qué la educación además de ser una demanda y derecho humano básico es sustento y eje programático de la lucha de liberación en Chiapas.

Durante varios siglos, la función principal de la escuela fue la de homogenizar culturalmente a la población para consolidar el Estado-Nación, así como crear las condiciones para el desarrollo del sistema capitalista de producción. Dicho proceso de homogenización “no consistía en la convergencia de distintas culturas y modos sino en

---

<sup>57</sup> El Caracol es un espacio construido física, simbólica y políticamente por el movimiento zapatista para institucionalizar la Autonomía regional. Los caracoles son sedes de las “Juntas de Buen Gobierno” de las 5 regiones que constituyen el territorio rebelde zapatista ubicados en La comunidad de La Garrucha, la Realidad, Oventik, Roberto Barrios y Morelia.

la acción de un sector dominante de la sociedad, que desde el poder, buscaba imponer su forma de vida sobre los demás” (Villoro, 1999: 26). El requisito para la modernización del país, era homogenizar a la población a nivel cultural, con la unidad de lengua en las relaciones administrativas, jurídicas y comerciales y de un sistema único de educación. Ser “occidental”, significaba:

ser civilizador: un colonizador de tierras vírgenes y un educador de aborígenes, los liberales entendieron su tarea como la de un maestro frente al alumno, una obra de colonización y educación de un mundo tradicional que tenía la suficiente docilidad para ser encausado hacía las metas del orden y del progreso (Seno, 1988: 319).

*Aculturar* lo indígena, entonces se hizo indispensable para forjar una identidad nacional, *desindianizar* a los indios era la única forma de acabar con su miseria, “educarlos como a los blancos, que olvidaran su idioma, su religión, su propiedad comunal [...] en suma, que adoptaran la cultura del criollo, porque sólo de este modo, se facilitaría la fusión racial en la que tarde o temprano los indígenas serían diluidos” (Basave, 1992: 27). Esta ideología es la que permea la historia del indigenismo oficial institucionalizado a través del INI en todo el país<sup>58</sup> por décadas.

Es en ese contexto que la escuela se configura en un instrumento de dominación de una práctica discursiva, que hasta hoy, afianza una concepción de mundo eurocéntrico, racializado y clasista. La escuela se convierte así, en un instrumento de poder, donde se valida cierta perspectiva de mundo, de lo que es considerado o no conocimiento, de lo culturalmente admisible; por lo tanto la educación que se imparte ahí es lo que la estructura dominante considera necesario impulsar para mantener el sentido de su propia sobrevivencia (Medina Melgarejo, 2016).

Desde la etapa post-revolucionaria la educación ha servido para someter al indígena, reproducir y fortalecer la cultura dominante mestiza y criolla, que desde la filosofía liberal-nacionalista apostaba a la paulatina desaparición de las culturas prehispánicas. Cuando se fundó la Secretaría de Educación Pública, José Vasconcelos (1921) decretó una política que obligó a enseñar el castellano en todo el país, incluso en

---

<sup>58</sup> Para comprender la historia del indigenismo como ideología oficial, institucionalizada a través del INI, revisar el trabajo de Lewis: [https://books.google.com/books/about/La\\_revoluc%C3%ADon\\_ambivalente.html?id=5fugnQAACAAJ](https://books.google.com/books/about/La_revoluc%C3%ADon_ambivalente.html?id=5fugnQAACAAJ)

zonas indígenas, sin tomar en cuenta las diferencias lingüísticas y culturales de la población mexicana. Para “lograr la castellanización” se pretendía que el indígena no sólo negara su lengua sino su identidad, cosmovisión y que se apropiara del pensamiento y la cultura mestiza nacional. Este proceso tuvo como consecuencias inmediatas la migración de quienes tenían posibilidades económicas de continuar sus estudios fuera de la comunidad, “así como la minusvaloración y hasta rechazo de lo propio, ahora asumido como inferior y como símbolo de inferioridad” (Maldonado-Torres, 2002: 147).

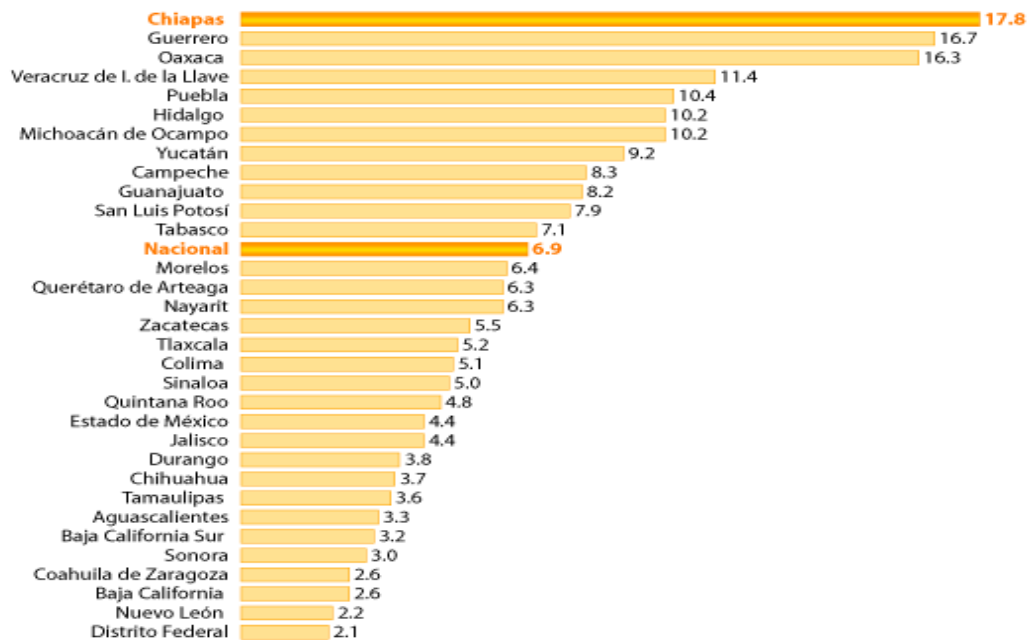
Fue hasta el Cardenismo cuando la educación dio un viraje a la política educativa, por lo que se iniciaron programas de alfabetización en español y en lenguas indígenas, así como la instalación de escuelas de trabajo y escuelas vocacionales de agricultura, para los indígenas, en sus mismas regiones. Sin embargo, este proyecto tuvo que enfrentarse al racismo de la sociedad mestiza y a la ausencia de maestros bilingües.

En 1970, la propuesta sobre educación bilingüe vuelve a ser debatida en los ámbitos educativos. Los que abogan por el bilingüismo parten del supuesto de que hay que resguardar la herencia cultural de México, preservar la lengua y las formas culturales asociadas a ésta. Por el otro lado, diversos críticos plantean regresar al esquema de Vasconcelos, bajo el razonamiento de que la educación bilingüe ha fracasado por los bajos rendimientos que muestran los grupos étnicos además de que “se está dando educación de segunda clase, a ciudadanos que ya de por sí reciben un trato desventajoso” (Prawda, 2001: 109).

Como respuesta a este debate se decidió que para que los niños indígenas tuvieran oportunidad de realizar sus estudios básicos y lograran concluir su educación, deberían ser puestos en marcha programas compensatorios: dotación de útiles escolares, mobiliario escolar y estímulos financieros para el arraigo en los docentes en zonas rurales marginadas (Prawda, 2001).

Otra iniciativa adoptada por el Sistema Federal de Educación Bilingüe, fue la elaboración de programas didácticos en las distintas lenguas indígenas con contenidos de las propias culturas y ajustados a ciertas realidades, sin dejar de promover la enseñanza del español como un idioma común para todos los mexicanos. Sin embargo,

los datos de INEGI (2010)<sup>59</sup> arrojan que 18 de cada 100 personas de 15 años y más, no saben leer ni escribir, datos que ponen al estado de Chiapas, como el estado con mayor analfabetismo de México.



Cuadro 2. “Analfabetismo en México”, INEGI, 2010.

Quizá debido en una población total de 4 millones de habitantes el 27% de la población de Chiapas, 1, 141, 499 personas mayores de 5 años (INEGI, 2010) hablan alguna lengua indígena (*tseltal, tsotsil, ch’ol, tojolabal y zoque*<sup>60</sup>).y que alfabetizar en una lengua ajena a la materna no sólo resulta ser sumamente complicado sino antipedagógico. Además del uso predominante del español para alfabetizar, el rechazo a los saberes y conocimientos indígenas e incluso la oralidad propia de los pueblos indígenas sigue siendo sustento de esta política asimilacionista en la educación. Las prácticas de “inclusión cultural” no sólo se expresaban en los programas de lectoescritura, sino en las matemáticas y la historia, en los cuales, “sólo la cultura dominante posee los contenidos y valores pertinentes para su transmisión a las nuevas

<sup>59</sup> INEGI Censo de Población y vivienda 2010

<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=07>

<sup>60</sup> Según el INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010, Chiapas cuenta con 461,236 hablantes de *tseltal*, 417,462 hablantes de *tsotsil*, 191,947 hablantes de *ch’ol* y 53,839 hablantes de *zoque*.

generaciones. Todos los contenidos escolares se enseñan y aprenden a través de otras culturas y lenguas no indígenas” .

De acuerdo con la información etnográfica reciente y en concordancia con la experiencia histórica de discriminación de los pueblos indios, la lengua castellana, sobre todo la escrita, se concibe como una herramienta de dominio de estatus y de poder, en este sentido, es que la resistencia lingüística en Chiapas, continua debido a que el español y su escritura, no predomina en todos los espacios cotidianos de interacción entre profesor y alumnos y menos aún en los espacios comunitarios y de intercambio. Como explica Maldonado, “las sociedades con escritura son sociedades diferenciadas, divididas, en las que los conocimientos son privilegio de unos cuantos” (2002: 211) y tienen sus propios espacios, a diferencia de lo que ocurre con las lenguas indígenas donde la oralidad implica socialización de los conocimientos, por lo que, el *tseltal*, *ch’ol* y *tsotsil* siguen presentes en el recreo, en los pasillos, en los juegos e incluso en el aula, con excepción del tiempo destinado a la “instrucción escolar”, que casi siempre es en español.

A diferencia de la perspectiva teórica y filosófica que sustenta a la educación oficial para los pueblos indígenas, para el movimiento zapatista la educación es pensada como un proceso integral educativo y político que no sólo puede ni debe generarse en la escuela, sino en todos los ámbitos sociales, políticos económicos y culturales (Núñez, 2011; Baronnet, 2012).

Motivo por el que en esta investigación se entienda por *educación y formación zapatista* al proceso político pedagógico de aprendizaje-enseñanza colectiva que se construye al interior del movimiento insurgente y que se configura y resignifica en la familia, comunidad y en todos los espacios socializadores rebeldes.

### 2.3.1 El proceso político pedagógico y de liberación

La educación es un pilar del proceso autonómico, así como de la resistencia y la defensa del territorio rebelde, a través de ella se enseñan las demandas y principios de la organización a los niños y adultos. La *educación y formación zapatista* es un proceso político pedagógico colectivo a través del cual los aprendizajes-enseñanzas son

cuestionados, reflexionados y reapropiados para ser utilizados como herramientas decoloniales, que permitan formar sujetos históricos y políticos organizados en torno al proyecto de liberación de sus pueblos. Desde la perspectiva de Zemelman (1992), el conocimiento resulta un proceso múltiple de apropiación y aprehensión de realidad, cuyo carácter central se encuentra en la potencialidad de dotar al sujeto de una capacidad para ubicarse en un momento histórico y poder actuar sobre sus circunstancias.

En este sentido, las mujeres-madres, las niñas y los niños indígenas de esta investigación han sido parte esencial de este proceso pedagógico como aprendices-formadores; además de representar a los sectores que han sido más discriminados y estigmatizados desde la perspectiva neocolonial, racista y patriarcal. Motivo por el cual, acercarse a este proceso autonómico educativo se hace uso del paradigma decolonial y la interculturalidad crítica (Walsh, 2006), en la medida que permite analizar las prácticas autonómicas y la propuesta política pedagógica zapatista como un conjunto de procesos que implica la construcción de un proyecto de sociedad diferente.

Este proceso pedagógico revaloriza lo indígena en el ámbito social, político, económico y cultural-educativo, en oposición clara al racismo y colonialismo neoliberal, disfrazado de discursos sobre la multiculturalidad.

Tal como lo explica Walsh (2006) la ola de re-formas educativas y constitucionales de los años 90, que supuestamente reconocían el carácter multiétnico de los países e introducían políticas compensatorias para los indígenas y afrodescendientes, eran parte de la lógica multicultural del capitalismo transnacional, el cual buscaba dar una respuesta a los movimientos indígenas, como el levantamiento armado del EZLN, en Chiapas (1994).

El “Ya Basta” indígena cuestionó seriamente al sistema capitalista, su idea de desarrollo, así como las estructuras e instituciones del Estado. El TLCAN, representaba para los pueblos indios de México una sentencia de muerte. Las reformas coincidían con las políticas neoliberales, en las que el Estado cede ante los organismos multilaterales y las corporaciones transnacionales con la entrega de territorios y recursos naturales.



Dicha confrontación no sólo fue en el campo político-militar sino en el ideológico, la racionalidad indígena expresada en la defensa de la “Madre Tierra” representó un rompimiento radical con el uso utilitarista de los recursos naturales, energéticos y de la propia tierra, por el sistema capitalista y la racionalidad extractivista de Occidente.

La composición mayoritariamente indígena del EZLN y de las bases de apoyo zapatistas, su racionalidad y cosmovisión han imprimido un sello particular a sus discursos, formas de hacer política y planteamientos ideológicos, no siempre comprendidos por los movimientos sociales urbanos. El “mandar obedeciendo”, el “para todos todo, nada para nosotros” sintetizan la racionalidad comunalista.

Es así como el movimiento indígena zapatista no sólo confrontó el modelo económico neoliberal, sino sus valores, prácticas sociales y relacionales al interior del sistema capitalista. Mientras la “cultura neoliberal”, enaltece la individualidad y la competencia, el zapatismo, como muchos otros movimientos étnicos, llama a la colectividad, reciprocidad y *comunalidad* basada en relaciones de respeto a la naturaleza. Hombres, mujeres y niños contribuyen a la construcción de nuevas relaciones, experiencias y formas de acceder al conocimiento político, social, cultural, económico, que implican diversos procesos descolonizadores del poder, saber y del ser; de ahí la importancia de la educación y formación zapatista como uno de los pilares de la autonomía y la resistencia rebelde.

Dichos valores y principios no sólo han fortalecido la resistencia y organización al interior de las comunidades rebeldes, sino que han sido tomados, re-apropiados y resignificados por los colectivos zapatistas en otras partes del mundo, en los que el “mandar obedeciendo” es un principio regulador y otra forma de hacer política.

Para contrarrestar discursivamente los planteamientos de los movimientos indígenas y a la vez legitimar socialmente las políticas y estrategias de corte multicultural-neoliberal (Hale, 2005) se utiliza la noción de “interculturalidad” en las políticas públicas, educativas, sobre derechos humanos, culturales y ambientales. Siguiendo a Tubino (2005), esta interculturalidad puede adjetivarse como “funcional” porque “no cuestiona las reglas del juego y es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente”. Esta interculturalidad funcional, al sistema

hegemónico es opuesta a la interculturalidad entendida como proyecto político, social epistémico y ético, que tanto Tubino (2005) como Walsh (2006) denominan “interculturalidad crítica”.

El enfoque y la práctica que se desprende de la interculturalidad crítica no es funcional al modelo societal vigente, sino cuestionador serio de ello. Mientras el interculturalismo funcional responde a los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la población que ha sufrido una historia de sometimiento y subalternización por lo que,

su afán no es simplemente reconocer, tolerar ni tampoco incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructura establecidas. Por el contrario, es interrumpir desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es hacer reconceptualizar y refundar estructuras que ponen en escena y relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir (Walsh, 2009: 119).

Aunque la práctica educativa zapatista no es reivindicada desde lo intercultural, el proceso autonómico zapatista representa una alternativa de desarrollo integral impulsado desde el propio sujeto indígena, que desde su condición subalterna construye nuevas relaciones con el otro al interior del movimiento y fuera de éste.

Si se mira la experiencia zapatista desde la interculturalidad crítica se puede entender al movimiento zapatista, no como un proyecto étnico, ni tampoco un proyecto de la diferencia en sí, sino como bien lo expresa Alban (2008) como un proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacía un imaginario “otro” y una agencia “otra” de con-vivencia.

Un movimiento que trastoca una visión del mundo y quiere conformar otra, pone de manifiesto las contradicciones existentes. Los cambios se miden no sólo en lo material, también en las huellas de la subjetividad, en el cambio hacía la concreción de una identidad propia, asumida consciente y libremente. El “Ya basta zapatista”, como bien lo expresa Álvarez (2000), implicó replantear el papel de lo indígena, pasar de ser víctima a luchar por no serlo, por alcanzar la dimensión humana, actuando en diferentes niveles de conciencia y participando de diversas maneras.

En este sentido, la *educación y formación zapatista*, presenta una oportunidad para otro tipo de socialización, partiendo de ideas y prácticas alternativas sobre relaciones de género e identidad colectiva de las comunidades indígenas. Por lo que no se limita a las esferas políticas, sociales y culturales-educativas; sino que también cruza las del saber y ser; es decir:

que considera la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados; por las prácticas -de deshumanización y de subordinación de conocimientos- que privilegian algunos sobre otros, naturalizando la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen a su interior. Adicionalmente se ocupa de los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición, los que persistan a pesar de la deshumanización y subordinación” (Walsh, 2006: 11).

De ahí, que *la educación y formación zapatista* se construye al lado de la decolonialidad, como herramienta que ayuda a visibilizar estos dispositivos de poder, y como estrategia que intenta construir relaciones –de saber, ser, poder y de la vida misma- radicalmente distintas. Walsh (2006) propone la interculturalidad crítica como herramienta pedagógica que cuestiona de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder.

La interculturalidad crítica como herramienta decolonial, además de visibilizar distintas maneras de ser, vivir y saber, permite la creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, equidad y respeto, sino que también alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras (Walsh, 2006), es así que los y las zapatistas interpelan al Estado sino que al interior del movimiento revisan y reflexionan su práctica política:

los indios tsotsiles, tseltales, tojolabales, ch’oles son “agentes fundamentales” en la teorización de sus propias experiencias y en el conocimiento práctico de sus teorías sobre las luchas que dan y las organizaciones que construyen. Ven en sus construcciones y luchas sus propias posibilidades de construir un mundo alternativo que sustituya al modo actual excluyente e insostenible (González-Casanova, 2011: 15).

En el proceso político pedagógico zapatista, las prácticas educativas son socializadas, revisadas, cuestionadas, configuradas y resignificadas por los propios sujetos, a decir de Barbosa (2012) los primeros pasos en la estructuración de un proyecto educativo-político se dan desde las sociabilidades que emergen en las

relaciones socioculturales propias de cada movimiento social, razón por la que “el proyecto educativo-político concebido por el *MST* y por el Zapatismo están concebidos como un proyecto histórico-cultural de conocimiento, es decir, tomando por eje la categoría “cultura” y su intrínseca relación con la praxis política” (Barbosa, 2012: 25).

Las bases y autoridades autónomas inciden en los planes de estudio, en la educación autónoma escolarizada<sup>61</sup>, pero también, son aprendices y formadores en el proceso pedagógico rebelde en espacios como la familia, la asamblea, la comunidad, la cabecera municipal, el caracol y los centros de capacitación. El movimiento, en sí mismo, se convierte en un proceso educativo.

Considerar al *movimiento social como principio educativo* (Caldart, 2000) supone desbordar el papel tradicional de la escuela y del docente: deja de haber *un* espacio especializado en la educación y una persona encargada de la misma; todos los espacios, todas las acciones y todas las personas son espacio-tiempos y sujetos pedagógicos (Zibechi, 2006: 5).

La educación zapatista, entonces no es sólo para unos cuantos privilegiados. Niños/as, mujeres, hombres y adultos mayores participan en la construcción de conocimiento desde la cotidianidad, dando solución a sus demandas a través del trabajo colectivo y la organización política.

Las prácticas socioeducativas son resignificadas “mediante la inculcación-introyección de ideologías específicas, sustentadas sobre las condiciones materiales y económicas que mantienen al sistema en su conjunto, en el que los zapatistas han asumido una postura y una visión del mundo particular” (Gómez Lara, 2002: 187).

### 2.3.2 La educación zapatista: un proceso reflexivo y crítico de la memoria, resistencia y proyecto de futuro

La *educación y formación zapatista* es un proceso político pedagógico e histórico que desde la perspectiva de este trabajo, no tiene sus inicios con la formación de escuelas autónomas en su territorio a principios del 2000, sino con el proceso de

---

<sup>61</sup> La educación escolar, constituye la educación formal dentro del movimiento debido a que está dirigida a agentes específicos y bajo normatividades claras.

concientización que han ido experimentando los militantes rebeldes en las tres últimas décadas del siglo XX. En el momento que cientos de familias indígenas de los Altos y la Selva Lacandona decidieron salir de las fincas, poblar la selva y conformar al EZLN como un ejército de autodefensa que protegiera a sus comunidades de los caciques y sus ejércitos privados denominados “guardias blancas”, la educación y formación zapatista se constituye así como un instrumento para liberarse de la opresión y colonización de la que eran objeto tal como se irá analizando en la presente investigación.

La conformación subjetiva de los oprimidos en antagonistas comenzó a configurar la pedagogía de su liberación. Como explica Freire (1974), desde su “pedagogía del oprimido”, la educación es una herramienta que permite descubrir críticamente que tanto oprimidos como opresores son manifestaciones de la misma deshumanización. De ahí que “el oprimido tiene la responsabilidad de pensar críticamente, de aprender a ser uno mismo en relación con y contra su propio ser, lo que implica tener una ética humana en y con el mundo” (Walsh, 2011: 30).

La lucha revolucionaria por transformar las condiciones de violencia e injusticia en la que sobrevivían las familias zapatistas inevitablemente, tuvo que ir acompañada de un proceso de concientización y práctica educativa. Dicho proceso autocrítico permite al oprimido pensarse y repensar el mundo. La rebeldía, en sí misma se convierte en una praxis política pedagógica de la reinención de la existencia y la vida (Freire, 1993).

Los movimientos políticos producen movimientos teóricos tal como explica Hall (1992), esta práctica reflexiva permite entender, analizar el problema y comprender “qué es y qué sigue haciendo las vidas que vivimos y las sociedades que vivimos profundamente antihumanas” (Hall, 1992: 1992), así como impulsar procesos de aprendizajes-enseñanzas diferentes.

Los proyectos educativos generados y promovidos al interior de los movimientos sociales, como proyectos políticos y culturales en el fondo buscan propiciar procesos de emancipación social (Amador, 2005). Dicha emancipación significa un cambio en las relaciones sociales de subordinación, una reconfiguración de nuevas maneras de saber, ser, vivir, sentir, hacer y organizarse.

Estos proyectos están orientados a la construcción de relaciones equitativas entre géneros, razas, etnias, culturas, a nuevas formas de participación política y social en la

toma de decisiones, a potencializar la capacidad de actuar, de saber y de reacción de los sujetos, en una palabra, de contribuir para la construcción de relaciones sociales más democráticas (Amador, 2005: 5).

El proceso político pedagógico zapatista que busca la emancipación de sus comunidades conlleva en sí mismo la formación de sujetos históricos, que comparten un proyecto político colectivo, por lo que incide también en la subjetividad rebelde, que González-Casanova (2011) describe de la siguiente manera:

combinan sus conocimientos con los de los pueblos [...] no dan cabida a la menor concesión en lo que a la autonomía y la dignidad se refiere. Miran con la visión de los vencedores. La forma misma en que cultivan la práctica de las utopías, y de las políticas emancipadoras, es prueba de su conciencia de que otra política se hace necesaria (p. 15).

La *educación y formación zapatista*, incide en las subjetividades que se articulan al interior de la identidad rebelde, así como en los procesos de subjetivación que experimentan los militantes a partir de su participación política y trayectoria de vida. La educación autónoma en la escuela, constituye uno de los espacios formadores de los niños y niñas zapatistas, aunque no es el único.

Como se ha explicado anteriormente, aunque la presente investigación no se sitúa en el aula de las escuelas autónomas, resulta indispensable revisar los principios políticos y filosóficos escritos en el documento de “Educación Verdadera”(EV) del Municipio Autónomo en Rebeldía Ricardo Flores Magón (MAR-RFM) en 2001, elaborado por las autoridades y comités de educación zapatistas, a fin de comprender qué significa la educación para los pueblos rebeldes de la región selva *tseltal*, región donde se ubica esta investigación; desde dónde está pensada su educación y qué lugar ocupa en su proyecto político, ya que como señala Escobar (2014), “toda ontología o visión del mundo crea una forma particular de ver y hacer la política”.

Queremos que la educación sea colectiva, que sea de la comunidad y que le sirva al pueblo para crecer y resolver sus problemas. La educación debe seguir el camino que nos orienta a padres e hijos, para tener un mejor conocimiento de la realidad y que se pueda compartir con nuestra comunidad. Así la escuela debe ser nuestra guía de enseñanza para mejorar nuestras vidas y el salón es un espacio donde la comunidad puede compartir sus ideas (Proyecto E.V., MAR-RFM, 2001).

A diferencia de otros proyectos de educación autónoma zapatista impulsados desde el exterior, aunque con el acuerdo y consenso de los pueblos, en este municipio

fueron las propias autoridades y comités de educación quienes escribieron y diseñaron, en 2001, el proyecto en lengua tseltal y posteriormente lo tradujeron a la castilla (versión local del español), para que pudieran leerlo las personas y colectivos solidarios, que aceptaran colaborar en el proyecto de su educación municipal.

La decisión de las autoridades del municipio de escribir dicho proyecto de educación se debió en gran parte a que el primer grupo de capacitadores externos no sólo cuestionaba seriamente la perspectiva política de la educación rebelde, sino que sus prácticas docentes, en muchos casos afectaban la dignidad de los promotores y promotoras, quienes parecían recibir un trato de niños de primaria oficial, cuando por ejemplo se les ponía cinta adhesiva en la boca para acallar los murmullos habituales durante las clases.

A Luis la maestra de matemáticas le puso una cinta en la boca para que no la interrumpiera. El compa sólo quería traducir la clase a los demás promotores que no muy entendíamos la castilla. Ese masquin quedó como prueba cuando se acusó a la profesora con las autoridades. Muy maestra de la UNAM, pero no muy nos respetaba (Ana María, entrevista 2015).

Muchos de los proyectos de educación autónoma son apoyados por colectivos de universitarios, profesores y académicos, sin embargo, aunque son expertos en el ámbito educativo, no todos están dispuestos a ser parte de un proyecto político-pedagógico que además les exigía un alto nivel de autocrítica, transformar sus formas de pensar y actuar con respecto a la racionalidad, indígena, e incluso asumir un compromiso político más allá de lo educativo. Pedirle a este grupo de “intelectuales solidarios” que ya no regresen o que cambien sus formas, implica para las autoridades de diversos municipios problemas serios al interior de la Organización, generados por las quejas de estos grupos en otros municipios e incluso ante el S.I. Marcos y la Comandancia General.

Para los y las zapatistas salvaguardar su dignidad ha representado en sí, un reto colectivo y un ejercicio de/colonial, no sólo frente al gobierno y ejército, sino frente a los grupos solidarios, religiosos, políticos, muchos estudiantes y activistas que llegan con la firme idea de “llevar la luz” a la selva, dirigir al movimiento rebelde, enseñarles a hacer política, promover el feminismo hegemónico de la ciudad, en fin nuevas formas colonizadoras del saber (Dussel, 2007).

Otro maestro, nos gritaba ya dejen de comer, véngase a la clase *pozoleros*. O decían que Jesús, el Dios no había llegado a Chiapas. A ver, comprueben científicamente que Dios existe [...] Nosotros nomás callados, qué le contestamos, si es el maestro, si es compañero” (Ana María, entrevista 2015).

Aunque la expresión de *pozoleros* era utilizada por el maestro de forma coloquial por la costumbre de los jóvenes indígenas de la selva de tomar diariamente *pozol*, una bebida hecha con maíz molido. Esta expresión para los y la promotores era una considerada una ofensa, al ser la palabra utilizada por los soldados federales para nombrar peyorativamente a los insurgentes zapatistas en Ocosingo, durante el levantamiento armado (1994). Muchos de estos insurgentes fueron los padres, hermanos y familiares de los promotores de educación.

Ser parte del segundo grupo de capacitadores de la educación autónoma del Municipio (2001-2007), implicó lidiar con la experiencia y desconfianza que habían generado entre los promotores de “Educación Verdadera” y autoridades el primer grupo de capacitadores. Aunque existía un agradecimiento implícito de parte de los y las zapatistas hacia todos los colectivos e individuos que apoyaban su proceso autonómico, la experiencia de discriminación y colonización a la que se han visto sometidos históricamente los orillaba a mantenerse a la defensiva, una “muy amable defensiva”, pero sobre todo, a no permitir en sus territorios liberados nuevas formas de dominación, aunque ésta viniera de parte de los “grupos aliados”.

Los movimientos indígenas, por ejemplo en América Latina, el levantamiento zapatista, la historia del colonialismo desde las perspectiva de los actores que lo vivieron en las colonias (criollos, mestizos, indígenas o afroamericanos) como sus equivalentes en África y Asia son los lugares epistémicos dónde surge *un paradigma otro*. Estos lugares (de historia, de memoria, de dolor, de lenguas y saberes diversos) ya no son lugares de estudio, sino *lugares de pensamiento*, dónde se genera pensamiento (Mignolo, 2003: 22).

En este sentido, es entendible que el proceso de revisión y planeación de los ejes temáticos, las áreas de conocimiento y las clases para los promotores y promotoras, fueran exhaustivas. Se tenía que debatir ampliamente las orientaciones pedagógicas y los temas propuestos por los capacitadores externos con las autoridades políticas, comités de educación y una comisión de promotores/as nombrada por ellos mismos, así como generar un clima de respeto y resarcir la confianza en los externos.



Los temas propuestos por jóvenes historiadores, lingüistas, biólogos, matemáticos, periodistas, politólogos y hasta filósofos para conformar los planes de estudios de las capacitaciones de cada eje temático<sup>62</sup>, eran cuestionados, rechazados apropiados y resignificados por las autoridades municipales, los comités regionales y educativos de cada comunidad y finalmente construidos colectivamente en las capacitaciones con los promotores y promotoras de “Educación Verdadera” (E.V.).

Las Autoridades Municipales asistían periódicamente a las clases para observar las formas en que se impartían los temas, se analizaban las demandas-ejes y la forma en que se entablaba la comunicación con los y las promotoras, asimismo se evaluaba continuamente el proceso, en reuniones con autoridades y al finalizar las clases con los estudiantes.

Cabe señalar que para ese momento en la mayor parte de las Cañadas de la Selva Lacandona, las familias rebeldes ya habían retirado a todos los niños zapatistas de las escuelas oficiales y estaban construyendo sus nuevas escuelas en sus comunidades o recuperado las instalaciones de las aulas ya existentes, “ya no había forma de echarse para atrás”.

Los equipos de capacitadores y asesores externos invitados en los primeros años del siglo XXI a coadyuvar en la construcción de cada proyecto educativo municipal, no eran convocados para introducir el conocimiento de tipo occidental en los pueblos indígenas en resistencia, sino a buscar formas para “desaprender lo aprendido”, a fin de aprender-enseñar en colectivo, el *snoptel-wanej* (el que enseña-aprendiendo, en lengua tseltal). “En la medida que la educación no es unidireccional (el educador sabe y los educandos no), sino que es bidireccional entre educadores, que al mismo tiempo son educandos y viceversa” (Lenkersdorf, 2002: 64).

Los capacitadores externos de la década pasada reconocían que el objetivo último de su trabajo sería desaparecer para que este proceso educativo estuviera efectivamente en manos de los pueblos (Baronnet, 2012). Al fin y al cabo, estos “compañeros” activistas e intelectuales de origen urbano eran considerados por los

---

<sup>62</sup> Los ejes temáticos de esta educación eran las 11 demandas zapatistas como se explica más adelante.

indígenas rebeldes *caxlanes*, palabra utilizada para nombrar a quienes no hablan la lengua indígena, los que “van de paso”, porque su verdadera lucha está en otro lado.

El proyecto educativo llamado *Te´melel p´ijuptesel*, “Educación Verdadera” (2001) en este Municipio, tomó como ejes problemáticos las once demandas zapatistas difundidas ampliamente a través de la Primera Declaración de la Selva Lacandona (1994): Tierra, techo, salud, educación, alimentación, trabajo, libertad, democracia (autonomía), justicia y paz. Así como cuatro áreas de conocimiento que permitieran acceder a la comprensión del problema y su solución de forma integral. Las áreas de conocimiento elegidas por las autoridades y el Consejo de educación del municipio para entender críticamente la realidad fueron: Lenguas, Vida y medio ambiente, Historias y Matemáticas.

La “recuperación de saberes”, al principio de cada capacitación y eje temático, fue un espacio pedagógico y lúdico, propuesto por los capacitadores para conocer los saberes, conocimientos, cosmovisiones y perspectivas de solución de los pueblos de cada una de las demandas antes de iniciar las clases y poder corregir las clases antes de iniciar la capacitación. Este espacio pedagógico fue recreado por los y las promotoras en sus escuelas comunitarias con los niños y niñas en resistencia.

La recuperación de los saberes comunitarios, de su historia, sus lenguas, su relación cultural con la naturaleza, los procedimientos colectivos de aprendizaje, exposición y evaluación de los contenidos, buscando desde la escuela soluciones colectivas para la comunidad en un ambiente que reproduce el de la asamblea (Medina Melgarejo y Baronnet, 2013: 439).

El primero de los ejes temáticos estudiados al principio de cada capacitación, al igual que la primera demanda zapatista es la Tierra, dada su centralidad para los pueblos rebeldes, al ser la base de la autonomía, de la lucha y de la vida indígena. Entender el valor, amor, respeto y cuidado que los y las zapatistas le tienen a la “Madre Tierra” es quizá el primer y más grande reto que los *caxlanes* han tenido que aprender con humildad, para desde ahí, desde el reconocimiento de la cosmovisión indígena y su relación con la naturaleza organizar las clases. Para ejemplificar esta idea es interesante revisar la narrativa poética escrita por Ignacio en una de las clases de Lenguas, en la que se había decidido realizar un “Homenaje a la Madre Tierra” en 2003.

Madre Tierra” vine a darte las gracias, porque muchos años me has dado mis alimentos y nunca has despreciado nuestros cultivos, que me dan la vida. A veces te lastimamos cuando necesitamos comer y lloras cuando te quemamos y cuando te quebramos. Mi “Madre Tierra” nunca nos podremos separar de tí. Me perdonas de todo lo que he hecho, te he molestado varias veces, tumbo los árboles, mato los pájaros, tiro las cuevas y muchas veces te he picado con machete o con palo. Me duele decirte esto porque has aguantado el dolor, a veces despreciamos tus riquezas. Tierra, tierra, tierra eres muy rica madre [...] Estás muy adornada de flores, te perfumas en ti misma y cuando morimos tú guardas nuestros huesos y nuestras carnes (Ignacio, promotor de la primera generación, 2003).

Para los promotores y promotoras indígenas todos los elementos de la naturaleza, sin excepción tienen su espíritu *chulel* y por lo tanto hay que cuidarlos y respetarlos, porque son parte de la “Madre Tierra y por lo tanto parte nuestra”.

Los ejes temáticos de salud, educación y justicia han sido quizá las demandas más discutidas, estudiadas y trabajadas por los pueblos, ya que desde tiempos ancestrales se ha practicado y reconfigurado la medicina, la educación tradicional en los hogares y diversas formas de hacer justicia comunitaria. Lograr un equilibrio entre los conocimientos indígenas y los conocimientos de Occidente resultaba ser todo un reto, que en muchas ocasiones sólo era posible mediar teniendo como objetivo común el proyecto político. Considerando que los conocimientos de Occidente y sus políticas “reflejan los valores de un mundo que se cae a pedazos” y los de movimientos como el zapatista, “representan la defensa de la vida y la esperanza de otros mundos posibles” (Escobar, 2003: 15) es entendible que en la “Educación Verdadera” se intentara revertir la evaluación usual del conocimiento, a fin de visibilizar y valorar los conocimientos indígenas de los pueblos para buscar alternativas.

Las últimas demandas vistas anualmente eran la Democracia y la Libertad, dada su complejidad filosófica, pero sobre todo por el desapego que los promotores y promotoras mostraban frente a conceptos connotados como liberales modernos. La demanda de “Paz”, aunque estaba en el programa, nunca se estudió durante las capacitaciones, porque como ellos mismos decían “mientras no estén cubiertas las otras 10 demandas no se puede hablar de paz”.

Cabe señalar que la ausencia de enfrentamientos armados y de guerra declarada, nunca significó paz ni tranquilidad para los pueblos indígenas de la selva, ya que la represión gubernamental, los desalojos violentos, el hambre y la marginación en la que

sobrevivían sus comunidades, eran parte de su existir cotidiano. La organización clandestina del EZLN y el levantamiento armado de 1994 fue más una respuesta de autodefensa a estas condiciones de opresión que un acto violento por parte de los insurgentes. De ahí la importancia entre los zapatistas de adjetivar la demanda de paz en el ámbito político y simbólico como “paz con justicia y dignidad”. Para traducir esta idea en términos occidentales se puede recurrir a Martin Luther King, quien nombró la “paz positiva” con justicia social, más allá de la “paz negativa” que es simplemente la ausencia de violencia física directa. Una paz negativa puede esconder la violencia estructural de fondo, mientras la paz positiva implica algo parecido al *lekil kuxlejal* chiapaneco o el “buen vivir” *sumak kawsay* de los kichwa, habitantes de la región andina.

Al finalizar el mes de capacitación, los promotores y promotoras realizaban una asamblea plenaria para discutir un problema real de las comunidades. Los y las promotoras elegían y analizaban por grupo el principal problema de sus comunidades sobre la demanda estudiada en la capacitación, para darle solución a través de los conocimientos propios, los adquiridos y reflexionados durante las clases y por supuesto la discusión colectiva. El conocimiento que había sido fragmentado por asignaturas era integrado en este proceso asambleario y posteriormente discutido en la plenaria frente a los tres grupos de promotores.

Necesitamos una Educación integral que respete la realidad de nuestra región y de nuestro pueblo indígena, que haga más fuerte nuestra experiencia cultural hasta avanzar a la verdadera autonomía [...] La educación se nace con la idea de enseñarnos a resolver el problema del pueblo (Proyecto EV, MAR-RFM, 2001).

La asamblea plenaria se convertía así en la última etapa formativa mensual y en la primera evaluación del proceso educativo y de los capacitadores. La evaluación más importante era cuando los promotores/as regresaban a las comunidades zapatistas, para reiniciar este proceso con sus autoridades locales, los padres y madres de familia, pero sobre todo con los niños y niñas en la escuela.

Los niños y niñas parecerían representar así, el último eslabón de la educación, sin embargo, desde una cosmovisión temporal cíclica era el primero. Desde esta perspectiva, los y las promotoras pudieron establecer una nueva forma de relación con

los niños y niñas como auténticos compañeros, de una manera más horizontal, fraternal y dialógica.

Nosotros no queremos seguir el camino de la educación oficial, porque en vez de ser un lugar de transmisión de conocimiento, se convierte en un lugar para olvidar nuestro conocimiento. El maestro oficial quiere que los niños dejen de hablar su lengua materna y que la comunidad se avergüence de ser indígena desconociendo a sus pasados, padres y familiares quiere que olvidemos lo que los abuelos nos han enseñado con tanta paciencia y dedicación en los primeros años de vida (Proyecto E.V., MAR-RFM, 2001).

Cada dos meses los promotores/as de E.V., abandonaban sus comunidades para regresar al Centro de Capacitación y continuar con un mes más de formación, situación que permitía revisar como estaba funcionando la educación autónoma con los niños, niñas y en general con las comunidades. Los y las promotoras llegaban con nuevas dudas, exigencias y necesidades pedagógicas para trabajar con los pequeños. Muchas veces por no contar con el material adecuado, en muchas otras porque las familias no tenían recursos económicos para comprar un cuaderno o lápiz, así es que los promotores trataban de subsanar esta necesidad con sus propios recursos o poniéndolos a escribir en la tierra con troncos, con piedras y hojas de los árboles, bajo la idea de que la educación no puede detenerse por falta de dinero y que “nuestro libro es la comunidad”.

El libro es la comunidad, es su historia y otras experiencias que sabe la comunidad, pero a cada quien le ha tocado guardar una verdad que es de todos y ya es tiempo de empezar a compartirlas de forma colectiva (Proyecto de E.V., 2001).

En la “Educación Verdadera” se parte de la idea de que todos: niños/as, mujeres, hombres, adultos mayores, indígenas y caxlanes tenemos guardado, a veces inconscientemente una parte del conocimiento, así que el verdadero aprendizaje-conocimiento sólo puede construirse en colectivo, con la reflexión de toda la comunidad desde la noción *nosótrica* (Lenkersdorf, 2002). La inserción del nosotros en el conjunto de educadores-educandos al interior del proyecto de E.V. significa una transformación del papel del maestro- promotor “el maestro aprende de sus alumnos, como éste aprende de él y, en casos determinados, ambos aprenden juntos, si los problemas presentados son auténticos de la vida real” (Lenkersdorf, 2002: 66).

Es así que el centro municipal de formación de “Educación Verdadera” se convirtió en un espacio de producción y circulación de saberes y relaciones interculturales e interétnicas. En el curso participaban hablantes de lengua tseltal, ch’ol,

tsotsil y español, con un grupo de capacitadores externos de la Ciudad de México y de España.

Aun, cuando no era un espacio político público zapatista como pueden ser los “caracoles”, sedes de las “Juntas de Buen Gobierno”, el conflicto político militar y la propuesta pedagógica zapatista atraía a muchas personas de otros países. Llegaban personas de Italia, Francia, Grecia, el País Vasco, Austria y Estados Unidos como observadores internacionales, a participar en otros proyectos autónomos o a realizar investigaciones académicas, a quienes se les permitía trabajar a cambio de que dieran algún taller, plática a los promotores y promotoras de educación o a los/as niños/as quienes vivían en la Cabecera Municipal. Aunque en este espacio imperaba el diálogo también había conflictos y tensiones.

Poco a poco nos fuimos haciendo compañeros, cuidándonos entre nosotros sin importar nuestra historia. Gracias a las capacitadoras de fuera, entendimos muchas cosas, nuestros derechos, que era la guerra de baja intensidad y cómo busca desmoralizarnos. También vimos cómo se portan los hombres y mujeres en otras culturas, cómo se enojan y cómo se divierten, son “muy otros” (Ana María, entrevista 2015).

### 2.3.3 ¿Por qué se llama “Educación Verdadera”?

El nombre de “Educación Verdadera” (*Te´melel p´ijubtesel*), no significa que los y las zapatistas del municipio crean que su educación es la única auténtica, sino que siguiendo la lengua y cosmovisión tseltal, la adjetivación de lo *verdadero* implica que dicho proceso educativo debe cumplir cabalmente con la función para el que fue creado.

En tsotsil y tseltal y la lengua es nombrada *bats´il k´op* (palabra verdadera) [...] Los hablantes de estas lenguas son gente que sabe hablar, porque escuchan [...] Lo verdadero no quiere decir que tenemos la verdad [...] La palabra que hablamos en cuanto a categoría histórica, nos compromete a cumplir con la vocación de lo que se nombra. Esa es la importancia que los hablantes de estas lenguas otorgan a la palabra (Lomelí, 2009: 133).

La apropiación de la palabra no sólo contempla el acceso y manejo del código alfabético, sino que incluye el uso de la palabra para apropiarse y nombrar el mundo, de construirse y afirmarse como sujeto. Si bien la palabra verdadera para los zapatistas, remite a ser congruente con la realidad de la lucha, también muestra el carácter *nosótrico* (Lenkersdorf, 2002) de la visión del mundo y de cómo debe ser la educación

formal, ya que el aprendizaje situado parte de lo comunitario y lo propio para encarar los desafíos de la enseñanza de contenidos más ajenos al contexto inmediato de las Cañadas de la Selva Lacandona.

Al igual que la noción de “lo verdadero” en estas lenguas mayas, el uso de la “s” en las áreas de conocimiento de Lenguas e Historias, implicaba en sí una estrategia de/colonizadora a nivel epistémico, entendiendo que en su territorio no hay una sola lengua, cosmovisión y racionalidad sino que además de la castilla<sup>63</sup>, debería de considerarse al mismo nivel el *ch’ol*, *el tseltal* y el *tsotsil*, al ser los propios promotores de educación, hablantes de estas lenguas y ser nombrados en asambleas comunitarias como representantes de sus pueblos y por tanto, de sus culturas.

A su vez, el estudio de las “Historias” buscaba romper categóricamente con la idea del relato oficial nacional, en la que los pueblos indígenas siempre han sido representados como el grupo perdedor. Re-escribir un nuevo currículo de la enseñanza de la historia propia implicaba en sí reivindicar y movilizar las memorias colectivas de sus pueblos, la vida en la finca, la colonización de la selva y la lucha campesina-indígena por la tierra, sin olvidar los conocimientos ancestrales e incluso confrontar el tiempo lineal de Occidente con el tiempo-espacio cíclico maya.

Para los indígenas mayas zapatistas, como para muchos movimientos político-culturales en el mundo, la memoria y las enseñanzas de los antepasados no son representaciones colectivas que se quedan en el pasado, sino que se buscan reactivar en el presente y en el futuro, enseñanzas como horizontes y posibilidades de transformación.

La memoria colectiva lleva los recuerdos de las y los *ancestros* –andrógenos, hombres y mujeres, líderes y lideresas, sabios, sabias guías, -que con sus enseñanzas, palabras y acciones dieron rumbo al menester pedagógico de existencia digna, complementaria y relacional de seres –vivos y muertos, humanos y otros –con y como parte de la “Madre Tierra” [...] La memoria colectiva en este sentido es la que articula la continuidad de una apuesta decolonial la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas (Walsh, 2007: 9).

---

<sup>63</sup> Al español se le llama “castilla” coloquialmente en las comunidades indígenas de la selva, haciendo referencia al español antiguo que hablaban los colonizadores españoles.

El recurso de la oralidad para transmitir su historia a las nuevas generaciones es parte fundante de la “educación y formación zapatista “dentro y fuera del aula, generando discursos ocultos (*hidden transcripts*) que subyacen al discurso público dominante. Estos discursos ocultos se pueden presentar a manera de cuentos, corridos populares, historias, mitos o canciones que representan la situación de opresión que sufre un grupo social determinado (Scott, 2000).

La memoria colectiva zapatista está constituida por la revisión crítica del pasado, de la opresión, del racismo, de la violencia experimentada y de la injusticia, pero también es configurada por los relatos de resistencia, lucha y organización que son narrados, nombrados, escuchados y resignificados por todos los individuos del colectivo.

La memoria colectiva es la reafirmación de lo que la tradición nos enseña, de lo que el ancestro enseña, -dijo el maestro y abuelo afroecuatoriano Juan García Salazar-. Justamente es memoria colectiva porque está en todo el colectivo [...] es un saber colectivizado es el afianzamiento, la verificación, la que nos permite continuar (Walsh, 2009: 36).

Al lado de la memoria, la reflexión crítica del presente, de su organización y de sus errores permite cambiar el rumbo cuando es necesario. Bajo el entendido de que el proceso autonómico zapatista es un proyecto en construcción y que se construye caminando, el cometer errores se convierte en parte del proceso, desde la cultura indígena, los errores son aprendizajes, lo importante es reconocerlos y resarcirlos:

Sólo se equivoca quien trabaja, si no haces nada nunca te vas a equivocar, pero tampoco sirves a tu pueblo. Entre los zapatistas quien hace bien su trabajo recibe de premio más chinga (Julio, autoridad autónoma zapatista, entrevista 2015).

Esta forma de educación para la liberación, no podría ser posible sin la decisión radical de las comunidades de construir nuevos espacios de autonomía política en un territorio administrado por asambleas locales constituidas por las familias de los ejidatarios. La ruptura con el orden institucional ha representado la oportunidad de reorientar los procesos escolares de acuerdo con aspiraciones emancipadoras. Aprender a leer de manera crítica la realidad y transformarla desde su cotidianidad, siguiendo a Gramsci, permite a los pueblos rebeldes realizar una acción contrahegemónica (Torres, 2012).



La revisión de las demandas zapatistas situadas desde lo local, a fin de darles solución, en sus comunidades de forma colectiva, es parte de la reflexión crítica que aprenden a realizar los promotores de educación en la capacitación, en las escuelas con los/as niños/as y en la comunidad con los padres de familia. Dicho proceso reflexivo también es aprendido y ejercitado por las bases zapatistas en las asambleas comunitarias, en las cooperativas, proyectos productivos y en las reuniones con comités y autoridades; así como en las asambleas municipales y regionales.

Entender que la escuela además de enseñar a leer, escribir, hacer sumas y restas debe servir para pensar, cambiar las condiciones de vida, reflexionar críticamente sobre la realidad y buscar su liberación; reconfigura la memoria colectiva de los pueblos pero también la subjetividad de los militantes.

En la Educación Verdadera, debemos tomar como raíces nuestra cultura indígena y como tronco nuestra lucha para construir una vida digna para nuestros futuros. La educación del pueblo indígena debe estar en el camino de resolver nuestras necesidades y las demandas que hacemos como zapatistas (E.V., MAR-RFM, 2001).

La *educación y formación zapatista* busca potenciar conocimientos propios, significativos y útiles que permiten prolongar la educación comunitaria en el aula y fortalecerlos. La defensa del territorio, la historia de su pueblo, cultura indígena y su relación con la “Madre Tierra” son enseñadas con el mismo ahínco que la enseñanza de la lecto-escritura o de las matemáticas (Baronnet, 2012; Ruíz, 2011; Núñez, 2011; Gómez Lara, 2010).

Niños/as, mujeres y hombres asumen así una responsabilidad con su pueblo, con su vida y además se saben con el poder y el conocimiento para ser autónomos. Dicho proceso de subjetivación política irremediabilmente fortalece su proyecto de futuro así como la resistencia colectiva e individual frente a un sistema hegemónico global que pretende su extinción. No se hablaría de resistencia ni de rebeldía si este proceso educativo y político autónomo no fuera atacado constantemente por el Gobierno federal y estatal a través de la contrainsurgencia, estrategia de desgaste que utiliza mecanismos políticos, económicos, sociales, militares, culturales y psicológicos para ganar las “mentes y corazones” rebeldes.

La educación y la escuela son consideradas por el Gobierno federal y estatal como espacios de control ideológico, político y clientelar. A través de la escuela se implementan una serie de estrategias políticas y proyectos compensatorios que en un contexto político militar funcionan más como tácticas contrainsurgentes que como mecanismos que busquen subsanar la desigualdad y la exclusión social de las comunidades.

Además de las condiciones económicas en las que sobrevivían las familias zapatistas y el propio proyecto educativo, las primeras generaciones de promotores tuvieron que lidiar con las burlas de algunas familias no zapatistas, de algunos maestros de las escuelas oficiales; así como sortear los ataques de la policía estatal, del ejército, y los grupos paramilitares, que siguen actuando en esta zona. El centro de capacitación y la formación de promotores tenían que realizarse de manera casi clandestina; muchas de las comunidades de los promotores estaban militarizadas por el ejército federal, por lo que eran revisados al salir y entrar en ellas y tenían que esconder sus cuadernos y materiales para que no se los quitaran. Otros promotores tenían que pasar por los puestos de revisión y los retenes situados entre sus comunidades y el propio centro de capacitación.

Al Manuel le rompieron sus cuadernos los soldados, se burlaron y tuvo que aguantarse. Al Artemio le quemaron la casa de su tío. En el pueblo de Pax desalojaron a los niños de su escuelita autónoma, aprovechando que su promotor estaba en la capacitación. A nosotras (las promotoras) nos acompañaban nuestros padres y escondíamos los cuadernos en las tostadas [...] eran tiempos difíciles (Ana María, entrevista 2014).

Esta difícil situación, generó que se buscaran alternativas para que los promotores pudieran llegar a la capacitación, como organizarse por pueblos para llegar en grupo a las capacitaciones, caminar por la montaña a través de las veredas para no atravesar por las carreteras y los retenes, muchos promotores tenían que salir 2 o 3 días antes de que empezara la capacitación.

La alimentación de sus promotores era asumida por los pueblos, las autoridades autónomas y las familias de los propios promotores quienes enviaban tostadas, frijol, arroz, sopa, a veces las comunidades cercanas al centro llevaban algunas frutas y verduras extras. Algunos promotores/as se organizaban para pescar *masan o chay* en el río de la comunidad, salir a cazar los fines de semana, para diversificar su alimentación,

que casi siempre resultaba insuficiente para alimentar a todos los promotores y promotoras de los casi 110 pueblos indígenas del Municipio. Al principio las mujeres de la comunidad hacían las tortillas para el centro, pero al representar una carga excesiva se decidió que se realizaran comisiones de promotores, promotoras, capacitadores y capacitadoras que cambiaran diariamente para cubrir la cocina, la limpieza, el cuidado de la biblioteca y otros espacios escolares, la seguridad y vigilancia, etc.

La comisión de cocina, que era rotativa, además de ser una de las comisiones con más responsabilidad ya que implicaba administrar y preparar alimento para 150 personas (desayuno, comida y cena), planteaba un rompimiento radical con los roles tradicionales de género, puesto que además de cocinar se tenía que hacer tortillas a mano, experiencia-aprendizaje que ni las capacitadoras *caxlanas* ni los *hombres*, en general (promotores, capacitadores, autoridades), tenían, por considerar culturalmente, una actividad propia de las mujeres indígenas. Los hombres al igual que las mujeres, tenían que hacer tortillas y preparar alimentos si querían comer, y los demás, tenían que comerlo aunque estuviera quemado o crudo.

Una vez se me quemó el *chenek* (frijol), los compañeros querían pegarme [...] me encabroné (enojé), pero, había razón pues [...] era la comida [...] sólo me pasó una vez. Cuando regresé a mi casa, le pedí a mi mamá que me enseñara a cocinar, a echar buena tortilla, ella nomás se reía, pero cuando le expliqué que en el Centro tengo que hacerlo, ella entendió. Ni modos, cuando eres autónomo tienes que saber hacer de todo (Juan, esposo de Mariana entrevista 2015).

El Centro de capacitación se fue convirtiendo en un símbolo de resistencia, cambio cultural y de capacidad organizativa de los pueblos rebeldes de esta zona selvática. A pesar de la militarización y el decreto de desalojo de 65 de sus comunidades asentadas desde hace más de 50 años, en la “Reserva Integral de Biósfera de Montes Azules” los pueblos indígenas, *ch’oles* y *tsotsiles* fortalecen su autonomía y su educación. El Centro fue construido paralelamente a la primera capacitación de promotores “Educación Verdadera” (2000-2003), con el apoyo de colectivos solidarios de Grecia griegos y las brigadas zapatistas que llegaban mes con mes de todos los pueblos del Municipio, siguiendo la filosofía y estética zapatista-griega, por lo que muy pronto se le conoció como “el Partenón de la Selva” y como uno de los objetivos militares. Era común que en los retenes militares los soldados dijeran que ese centro les gustaba para “cuartel”.

Su inauguración coincidió con la graduación de la “primera generación de promotores/as de Educación Verdadera”, por lo que se realizó una fiesta municipal en la que se entregaron los certificados a los promotores y promotoras, se invitó a todos los pueblos del Municipio y a los niños y niñas de las escuelas zapatistas para que presentaran algunos actos artísticos y culturales. Cabe señalar que desde el 10 de abril del 1998, cuando la Cabecera Municipal fue desalojada violentamente por la seguridad pública, en Taniperlas, las rancherías, comunidades y ejidos organizados en este Municipio se habían mantenido en alerta roja y el Consejo Autónomo, trabajando de manera clandestina, sin espacio fijo.

En Taniperlas nos quitaron las paredes, pero no la dignidad, ni la lucha, nos organizábamos, trabajamos de pueblo en pueblo, escondidos, hicimos nuestros proyectos de salud y educación en silencio, callados, caminando, haciendo camino y ahí están nuestros promotores, nuestro centro, nuestro Municipio (Julio, autoridad municipal, entrevista 2004).

La fiesta municipal del 8 de agosto 2004 fue la primera fiesta pública del municipio después del violento desalojo de la cabecera Municipal en Taniperlas, por lo que se convirtió símbolo de la resistencia de estos pueblos y el arranque de un nuevo Consejo Autónomo.

Aunque desde la praxis de/colonial zapatista cada proyecto de educación autónoma es impulsado desde las comunidades y municipios, en sí mismo es único ya que responde a su contexto político, sociocultural y reflexión cotidiana de los sujetos involucrados. En 2006 se decidió unificar todos los proyectos educativos y la formación de promotores por regiones, dando origen al Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN), que incorpora la Educación Primaria Rebelde Autónoma Zapatista (EPRAZ) y la Educación Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista (ESRAZ), ambas construidas con base en la cosmovisión y estructura lingüístico-cultural maya.

El proceso de edificación y materialización del proyecto del SERAZLN ocurrió de forma paulatina, heterogénea con temporalidades propias y particularidades en su organización en el ámbito de cada uno de los cinco “caracoles” y del conjunto de los MAREZ que les compone (Barbosa, 2016: 64).

Cabe señalar que aun cuando los principios políticos y filosóficos son revisados y consensuados por autoridades y promotores en las regiones, cada municipio, cada

pueblo y cada escuela marcha a su ritmo, según sus prácticas culturales, lenguas y organización comunitaria. El ejercicio político pedagógico realizado por los y las zapatistas al interior del movimiento rebelde ha dado pie a un sinnúmero de iniciativas políticas y educativas impulsadas por el EZLN como consultas políticas, seminarios, encuentros, la Otra Campaña y más recientemente la “Escuelita Zapatista”.<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> La “Escuelita zapatista” es una de las más recientes propuestas políticas zapatistas impulsadas por el EZLN con la primera sesión en 2013. A través de esta iniciativa se convocó a la sociedad civil nacional e internacional, a vivir, conocer y aprehender lo que es la autonomía y la resistencia de los pueblos rebeldes desde la cotidianidad. Aunque estaban invitados todos los que quisieran, evidentemente esta iniciativa iba dirigida principalmente a los jóvenes que no habían tenido la oportunidad de conocer la propuesta zapatista.

### **III. La educación y socialización antes del levantamiento armado. La función de la memoria en las prácticas socioeducativas de las infancias zapatistas y la “otra maternidad”**

En este capítulo se analizan las prácticas socioeducativas, es decir las prácticas sociales, culturales y de educación indígena que se configuraban en los hogares y en las comunidades de la selva antes del levantamiento armado en Chiapas, pero que siguen siendo revitalizadas, transformadas y recreadas por el discurso y praxis zapatista.

A diferencia de las prácticas de resistencia frente a la guerra que se revisarán en el cuarto capítulo, como parte del contexto cotidiano que experimentan los zapatistas desde 1994 y las prácticas político pedagógicas que son construidas a partir de la reflexión crítica de los sujetos, para fortalecer su proyecto político autónomo, analizadas en último capítulo. Las prácticas socioeducativas, la relación con la “Madre Tierra” y los roles de género han sido transmitidas de padres a hijos a través de la oralidad, la pedagogía indígena y la memoria colectiva.

En la primera parte del presente capítulo se revisa la función de la memoria colectiva-histórica y la oralidad en las prácticas socioeducativas de los niños y niñas indígenas zapatistas, así como, en la enseñanza de la lucha frente a la colonización en las relaciones intergeneracionales. Siendo las mujeres-madres una de las unidades de análisis de esta investigación, iniciamos este capítulo con las infancias y adolescencias de Amalia de 53 años, Gabriela y Manuela de 43 años respectivamente; su trayectoria de vida en las fincas, la constitución de ejidos, la lucha campesino-indígena y la organización clandestina.

Las mujeres-madres de esta investigación a través de sus trayectorias políticas y experiencias de vida han contribuido a cambiar, y en muchas ocasiones mejorar las condiciones de sus familias y comunidades, así como resignificar sus subjetividades: como mujeres, madres, educadoras y militantes zapatistas. A través de sus relatos, revisamos la lucha de las adolescentes y mujeres adultas por sus derechos, al interior de las comunidades y del movimiento rebelde, concretizada en la “Ley revolucionaria de mujeres” y en la presencia femenina como autoridades políticas y militares.

Finalizamos este capítulo con la maternidad como construcción sociopolítica, que permite entender la lucha y participación de las mujeres-madres zapatistas al interior del

movimiento insurgente, así como su contribución al proyecto educativo autónomo y a generar cambios y permanencias en la relación niñas indígenas-escuela, antes, durante y después del levantamiento armado de 1994.

### 3.1 La función de la memoria en las prácticas socioeducativas indígenas

La memoria y la oralidad son recursos identitarios fundamentales para la reproducción sociocultural de los pueblos indígenas y su resistencia. En su definición más simple, la memoria es la facultad de recordar, traer al presente y hacer permanente el recuerdo. Para comprender la trascendencia de la memoria para las mujeres-madres, niñas y niños indígenas vale la pena iniciar en este apartado con un proceso de “descolonización del tiempo” propuesto desde el feminismo comunitario (Paredes, 2017). Pasar del tiempo lineal de Occidente al tiempo cíclico de los pueblos *mayas, incas, mexicas, mixes, purépechas*, implica en sí, un cambio epistémico, “otra mirada”, y una posibilidad de “otra existencia”; en el tiempo cíclico el pasado es lo que hay frente a nuestros ojos, marcando un horizonte, “mientras el futuro, incierto está a nuestra espalda”; de ahí que las mujeres indígenas carguen a los bebés, el futuro, en la espalda y que se les proteja con el cuerpo, con la experiencia, con los saberes y el corazón (Paredes, 2017).

Aunque al inicio de la presente investigación no se pretendía considerar la noción de memoria, las mujeres-madres indígenas con sus relatos pusieron el acento en su pasado y con el de ellas, el del movimiento indígena zapatista y el del sus pueblos, motivo por el que la historización de los relatos biográficos sea necesaria para el análisis de los mismos. La historicidad más que ser una interpretación de “lo ya dado” es entendida y potenciada como forma y metodología de construcción del conocimiento (Zemelman, 2011), de comprensión del presente y del proyecto de futuro.

El tránsito de la memoria a la historia conduce a los grupos sociales y a los pueblos –en su carácter étnico político– a una búsqueda para redefinir sus márgenes de identidad a través de la revitalización de su propia memoria historiada, “vuelta a contar” desde el presente en sentido de futuro. Este proceso, por la distancia y la fragmentación operada en la memoria, convierte a la recuperación del pasado en un acto de representación en la acción política (Medina Melgarejo, 2013: 25).

El acto de traer a la memoria y reescribir la historia desde un ejercicio de recordar lo olvidado y borrado por el discurso oficial no sólo evoca, sino que resignifica el relato del que fueron relegados durante siglos las mujeres, niños y niñas indígenas, resignificándose a sí mismas como sujetos históricos y políticos, “hacedores de la historia” (Medina Melgarejo, Rico y Vázquez, 2017). La memoria evoca la vida cotidiana de otros tiempos, en el marco de una percepción más cíclica, que lineal o cronológica de la temporalidad.

En este sentido, la memoria biográfica es un caso particular de memoria individual que se caracteriza por la “ilusión retrospectiva” de una intervención personal, deliberada y consciente como actor, protagonista e incluso “héroe” de los acontecimientos. Esta ilusión se manifiesta en la personalización y el carácter fuertemente elocutivo del discurso recordatorio (Giménez, 2009: 65).

Sin embargo, los individuos no recuerdan de manera aislada, sino en grupos espacial y temporalmente situados que, mediante marcos sociales específicos otorgan sentido a sus experiencias, tampoco pueden recordar “a voluntad y en su totalidad, ya que su evocación implica procesos de selección a partir de los intereses y valores del presente” (Crenzel, 2010: 5), sólo se recuerdan los sucesos que tienen importancia y significación.

La memoria colectiva está determinada por una colectividad, un grupo limitado en el tiempo y el espacio, que comparten referentes afectivos, simbólicos, económicos y sociales, “...más que una sucesión de hechos, en ella podemos encontrar formas de ser y de pensar” (Halbwachs, 2004: 85), a diferencia de lo que ocurre con la memoria histórica, la cual, pocas veces es significativa para un grupo determinado (Halbwachs, 2004).

La diferencia entre memoria colectiva y memoria histórica radica en el grado de implicaciones que éstas pueden tener para una colectividad. Mientras la memoria colectiva está relacionada estrechamente con la vida cotidiana de un grupo (en tiempo y espacio), le atañe y afecta directamente, la memoria histórica es una construcción externa, que en cierta manera le concierne pero que no siempre les significa algo.



Aunque la memoria puede ser un fenómeno individual e íntimo de la persona, es un fenómeno construido colectivamente y sometido a transformaciones constantes. La memoria colectiva es un sistema de interacciones de memorias individuales que se entretajan como una malla de memorias parciales y especializadas que se completan cruzándose, intersectándose y jerarquizándose.

De ahí, que la memoria no sólo se conforme de recuerdos vividos directamente por los individuos sino por los recuerdos transmitidos por familiares, amigos y otros integrantes del grupo de pertenencia través de la cultura oral. La acción de narrar en forma pública procura conectar un hecho particular con una explicación más amplia, una forma desconocida de sociabilidad en la que el recuerdo silencioso pasa a ser constituido como parte de la memoria colectiva de su pueblo.

En la memoria colectiva se expresan rasgos del pasado que son “recordados” y que se traen al presente integrándolos en un relato colectivo, el cual fortalece el vínculo social y da cohesión al grupo, “es una corriente de pensamiento continua...puesto que retiene del pasado sólo lo que aún está vivo o es capaz de vivir en la conciencia del grupo que la mantiene” (Halbwachs, 2004: 213).

Recordar ordenada y permanentemente es lo que posibilita el registro de la experiencia y la construcción de un discurso compartido.

Sin la capacidad de recordar, de hacer presente lo pasado, no existiría modo de llegar a elaborar una *historización* de la experiencia o una captación del presente como historia, es decir, no habría posibilidad de vivir históricamente (Aróstegui, 2004: 27).

La memoria al ser lugar de condensación de paseidades (Ricœur, 1999) y de horizontes posibles, comprometen a pensarla como espacio de acción que construye territorios en movimiento al ser producida y producida por sujetos/subjetividades, que transitan estos lugares. A este complejo tránsito se le nombra historicidad, cuyo problema heurístico reside en potenciar la comprensión del movimiento mismo y de los procesos en términos de la construcción de subjetividades y objetivaciones (Zemelman, 2011). Dicha cuestión implica una postura que incita a dar cuerpo y sentido a la noción de historicidad, más allá de contenidos y cronologías, pensar en la dialéctica entre historicidad-sujeto-movimiento-memoria-oralidad-silencio (Medina Melgarejo, Rico y Vázquez, 2017).

En el presente trabajo, la memoria colectiva de las comunidades zapatistas es revelada a través de los recuerdos y experiencias de las mujeres, niñas y niños zapatistas, mientras las actividades políticas y públicas del EZLN y del movimiento en su conjunto son los insumos para la construcción de su memoria histórica. Así podemos establecer que tanto la memoria colectiva como la histórica, responden a diferentes grupos (quién recuerda), intereses (para qué) y estrategias (cómo), conjuntamente constituyen la memoria colectiva-histórica del movimiento indígena zapatista.

Algunos autores utilizan el término de *memoria social*, para referirse a la articulación entre memoria colectiva y memoria histórica, haciendo referencia a una memoria que no sólo concierne a una determinada colectividad, sino que abre sus fronteras<sup>65</sup> a otros grupos y colectivos. En cierto sentido el levantamiento armado de 1994, la “Marcha Caravana de los 1,111 zapatistas” en septiembre de 1997, que representaban a todos sus pueblos, la “Masacre de Acteal” de 1997, la “Marcha del Color de la Tierra” de la Comandancia general del EZLN que movilizó a personas de todo México y de otros países para hacer cinturones de seguridad en 2001, la “Otra Campaña” en 2006, la “Escuelita zapatista” en 2013 y decenas de acciones políticas zapatistas más, no sólo han marcado las memorias colectivas e históricas de los pueblos rebeldes de Chiapas sino la de muchos pueblos indígenas, y de una gran cantidad de mexicanos y extranjeros, sin importar su filiación política, su simpatía o aversión por el movimiento rebelde.

### 3.2 Memoria colectiva de las familias zapatistas

En la memoria de las familias zapatistas están presentes las experiencias de subordinación y dominación (Modonesi, 2010), la represión de los finqueros, terratenientes y el ejército, los maltratos y vejaciones en las hacienda, los desalojos violentos de sus comunidades (Leyva y Ascencio, 1996; De Vos, 2002; Harvey, 2000; Toledo, 2013) y en las últimas décadas, las políticas de contrainsurgencia (Pérez, Santiago y Álvarez, 2002; López y Rivas, 2003), implementada por el Gobierno federal

---

<sup>65</sup> Sobre lo ocurrido en Argentina, revisar Vezzetti, H. (2003). *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2003.

en su contra, para impedir la construcción del proyecto autonómico rebelde. Sin embargo, las propias estructuras de dominación, por su propio carácter coercitivo generan las condiciones para que emerjan acciones y estrategias de resistencia. Estas acciones y estrategias de resistencia tienen su génesis en el sufrimiento y el agravio a la dignidad que sistemáticamente han padecido los grupos subordinados y excluidos (Scott, 2000).

Es así que la memoria colectiva-histórica zapatista, expresada en la “Declaración de la Selva Lacandona” (1 de enero 1994) no fue sólo la recuperación del pasado oficial racista elaborado por el Estado en los libros de texto, en los que la cultura y la lucha indígena han sido excluidas y despreciadas; sino una estrategia de resistencia sentada en el ejercicio reflexivo y político de los pueblos rebeldes de repensar lo vivido y evitar el olvido, motivando así una reescritura de la historia con base en la experiencia, la palabra y la elaboración de un nuevo relato.

Pensar la memoria y la historia como un ámbito de ejercicio de poder permite considerar la posibilidad de relevar el potencial descolonizador de la memoria, es decir, la apertura a considerar perspectivas de la historia (marginadas o subalternizadas) como ejercicios que cuestionan visiones homogéneas y dominantes del pasado (Cerdeña, 2012a: 184).

El acto de re/escribir la historia desde un ejercicio de recordar lo olvidado y borrado por el discurso oficial, no sólo evoca, sino que resignifica el relato histórico del que fueron relegados durante siglos los pueblos indígenas, re-significándose asimismo como sujetos históricos y políticos, “hacedores de la historia” y no sujetos pasivos del devenir histórico. “Es ineludible en este sentido, reconocer al sujeto de experiencia que interactúa en la historia narrada del actor social, quien frente a la intensidad del presente, establece el horizonte de lo futuro y las rutas potenciales de construcción” (Medina Melgarejo, Rico, Vázquez, 2017).

Re/escribir y re/significar la historia, implica para el sujeto la construcción de un pasado diferente, que indudablemente produce rupturas a nivel de las subjetividades, rompe dinámicas y valores enraizados en la cotidianidad, y posibilita puntos de fuga que permiten configurar otros proyectos de vida, históricamente impensables.

Para buena parte de las mujeres-madres, niños y niñas zapatistas, las expresiones de resistencia y organización de sus antepasados frente a la violencia de Estado, no sólo

les han permitido construir y reconfigurar una memoria colectiva-histórica propia, alterna a la historia oficial, sino que confiere sentido a sus prácticas y al proyecto político contra-hegemónico en el que participan, incluso la convicción de narrar sus historias orales en la presente investigación forma parte de este proceso de construcción de la memoria colectiva-histórica.

El pasado se reconstruye en función de las necesidades del presente, pero también en función de la ideación de porvenir... La memoria colectiva, conciencia colectiva e imaginación colectiva se fusionan entre sí construyendo entre los tres una sociedad ideal, germen de una nueva identidad y de una alteridad (Giménez, 2006: 64).

Quizá los primeros momentos fundantes de la memoria histórica-colectiva zapatista han sido los narrados por los abuelos a sus nietos, entre estas historias orales destacan las que refieren a la violencia, racismo y colonialidad experimentada por ellos mismos en las fincas; sin embargo, también en estos relatos están presentes las estrategias de resistencia que se articulaban en discursos ocultos y críticas al poder (Scott, 2000), así como la decisión de rebelarse, huir, dejar de ser “indios acasillados”<sup>66</sup>, poblar la selva, participar en la construcción de ejidos y en la organización campesino-indígena.

A las experiencias de subordinación, subyacen, como proyecciones de la subjetividad subalterna, el antagonismo y la autonomía como experiencias de insubordinación y como emancipación respectivamente, *poder contra* y *poder hacer* (Modonesi, 2010: 159).

Es así como los procesos de subjetivación política y de constitución de la memoria colectiva-histórica permiten analizar la reconfiguración y sentidos que se establecen, a partir de la educación y formación intergeneracional, que representa "memorias heredadas" (Medina Melgarejo y Martínez, 2017), imbricados con la dinámica de procesos de olvido y transfiguración étnica, que desde la categoría tiempo genealógico (Velasco, 2005) permite comprender los procesos intencionados de producción y reapropiación de memoria entre generaciones:

---

<sup>66</sup> Los peones acasillados del Sureste vivían en deplorables condiciones en las fincas, en las cuales perduraban las tiendas de raya y no podían salir de ellas. En Chiapas había dado un movimiento contrarrevolucionario, encabezado por los finqueros que había detenido el avance agrario en la entidad Núñez, Gómez y Concheiro (2013).

La genealogía se organiza alrededor de diferentes elementos que definen a la colectividad como comunidad histórica: las tierras, la participación en el sistema cívico-religioso de los pueblos de origen y la migración (...) la capacidad de un individuo para recordar eventos de generaciones pasadas puede depender de la necesidad que tenga de ello en su vida actual (Velasco, 2005: 262).

En este sentido, no sólo los abuelos, madres y padres son los que deciden qué conocimientos y prácticas culturales se reproducen y cuáles se olvidan, sino que son los y las niñas, quienes de acuerdo a su contexto, espacio y tiempo, deciden cuales conocimientos, experiencias y enseñanzas les resultan más significativas y por lo tanto, deben ser recreadas y transmitidas de generación en generación tal como lo hicieron sus abuelos y sus padres.

### 3.2.1 Las fincas, colonización y colonialidad

La organización político-militar del EZLN no puede ser entendida, sino se remite a orígenes marcados por la pobreza, marginación, racismo y colonización en la que sobrevivía la población indígena en el lapso histórico denominado “Sistema de fincas” (siglo XIX–siglo XX), modelo de producción de corte colonial (Toledo, 2002), que marcó sin duda la subjetividad de los abuelos pero indirectamente también la de sus hijos y nietos. En las construcciones narrativas de los niños, niñas y mujeres zapatistas está presente la herida colonial<sup>67</sup> (Mignolo, 2010), la tristeza y la indignación causada por la esclavitud, marginación y el maltrato infringido por los ganaderos y terratenientes a “*los jmetatik*(los/as abuelitos/as mayas, los antepasados”, durante su estancia en las fincas.

Hasta finales de la década de los años 80 decenas de mujeres, hombres, niñas y niños vivieron bajo condiciones de trabajo esclavo y servil en las fincas cafetaleras de Chiapas (Olivera, 1989). Miles de familias trabajaban y vivían sometidas, como peones *acasillados* en fincas donde perduraban las tiendas de raya y de las cuales no podían salir (Núñez, Gómez y Concheiro, 2013) sometidas a largas jornadas de trabajo, como se expresa en las siguientes narrativas:

---

<sup>67</sup> Se entiende por herida colonial aquella en la que se sitúa, la experiencia de los damnos, los desterrados de la tierra de Franz Fanon, las y los no adecuados al orden normal de la sociedad (Mignolo 2010: 45).

Nos mandaba a hacer todo el trabajo en las haciendas, sin importar si tenemos hijos, maridos o si estamos enfermas [...] Si entra a las 6 de la mañana, sale a las 5 de la tarde. Todo el día tiene que dejar listo los bultos de café que le toca hacer a una mujer (EZLN, 2015: 45).

La permanencia del sistema de fincas en Chiapas como sistema hegemónico por casi 100 años, produjo inevitablemente una cultura que legitimaba la explotación y el racismo. La llamada “cultura de finca” se caracterizaba por el servilismo y colonialismo interno de los indígenas acasillados, para quienes servir al patrón era un honor. Las relaciones multiculturales entre la población mestiza y diversos pueblos mayas que convivían en ese espacio forjaron una complicada red de vínculos afectivos, sociales y económicos entre patrones y trabajadores.

Frente a esta perspectiva, los mayas *acasillados* aunque no compartían la misma cultura ni identidad étnica que los finqueros mestizos, “adoptaron y aceptaron de manera natural el papel que les correspondía” (Toledo, 2002: 114). Los patrones y trabajadores construyeron y recrearon la posición social que debían ocupar en ese espacio, así como sus aspiraciones, situación que permitió la reproducción de éste sistema, desde finales del siglo XIX hasta los primeros años de la década de 1980. Como Lomnitz-Adler (1995: 34) señala “el lugar es marco para las relaciones sociales y se compenetra de los valores de dichas relaciones, ayudando así a crear los valores relacionales que configuran al sujeto”.

El patrón como máxima autoridad de la hacienda tenía el deber de velar por la seguridad de sus trabajadores así como el derecho de castigarlos, incluso corporalmente, si así “lo merecían”. De hecho, el ejercicio de estas funciones era lo que los trabajadores esperaban de un buen patrón, siempre y cuando éste actuara de manera justa que “no sancionara sinrazón”, ni maltratara a “su gente” (Toledo, 2013). Por su parte, si los peones protestaban, incumplían las cuotas de trabajo asignadas o se enfermaban podían ser castigados con “chicote” (latigazos), no recibir pago, mayor número de tareas e incluso balazos. A las mujeres se les aplicaban exactamente los mismos castigos, además de ser sometidas a abusos sexuales. Todos estos castigos se aplicaban con total impunidad por parte de caporales, mayordomos y “guardias blancas”, personal armado al servicio del patrón para controlar a los trabajadores y administrar dichos castigos (SIPAZ, 2015).

Los finqueros justificaban abiertamente la violencia contra los indígenas como la única manera de que trabajaran; el uso de la violencia física como un elemento disciplinario se generalizó con el tiempo y se convirtió en una forma de enseñanza para la vida de los trabajadores mayas (Bartra, 1996). Por consiguiente, se puede decir que en las comunidades indígenas, la violencia intrafamiliar tiene profundas raíces históricas, al ser un reflejo de las condiciones en las que sobrevivían los peones acasillados en las fincas. La forma en que los hombres trataban a sus familias no era una forma de desquitarse por las humillaciones y ofensas del patrón, sino porque se concebía que la función primordial de la familia era entrenar a los futuros mozos en el sistema de trabajo envilecedor y extenuante que les esperaba, "donde la apropiación del excedente se sustenta en el trabajo forzado, la violencia es eslabón decisivo de la disciplina laboral" (Bartra, 1996: 380).

El sistema y la "cultura de las fincas" representaban procesos de formación y enseñanza para la subordinación, a nivel subjetivo los peones aprendían y transmitían las relaciones sociales de sumisión, explotación y abnegación a sus hijos y nietos, condiciones legitimadas por el propio *habitus* generado por la vida en las haciendas, a nivel macro dicho sistema económico fue protegido por las fuerzas militares, las leyes y los decretos gubernamentales que permitían el acaparamiento de tierras por particulares.

### 3.2.2 Recuerdos de la finca. Memoria histórica de los niños y niñas indígenas zapatistas

Si se permaneciera un día al lado de un niño o niña indígena en la milpa, caminando por la comunidad, la selva, en alguna fiesta o simplemente sentándose a su lado en silencio, podríamos escuchar las narraciones de los abuelos y abuelas: historias de las fincas, de la explotación, de los maltratos, de cuándo llegaron a la selva a poblarla, de cómo eligieron su espacio para establecer su nuevo Ejido, cerca de la cascada y la montaña que los protegería. También entenderíamos por qué decidieron entrar a la organización clandestina e irse a la guerra para defender el territorio que les habían heredado los antepasados mayas y que ellos, habían recuperado con muchos sacrificios.

La leyenda de los dos tigres o la de los caribes se entremezclan con la del Mayor Benito y la del capitán Hugo, el *Ik* (viento en tseltal) quien murió en la “Toma de Ocosingo” durante el levantamiento armado. El duende, el Sombrerón y las bombas que cayeron en 1994<sup>68</sup> en las montañas, también son parte de las historias que escuchan los niños tseltales y que constituyen su memoria junto a la de sus madres y la de sus antepasados.

La construcción de la memoria colectiva posibilita la recreación de los relatos que cuentan los padres/madres, abuelos/as a los niños y niñas, quienes no sólo las escuchan sino que las recrean e incorporan como parte de su propia historia, aun sin haber vivido directamente la experiencia. En este sentido, las categorías temporales, como el “tiempo genealógico” y el “tiempo generacional” (Velasco, 2005) son fundamentales para comprender el sentido pedagógico de la memoria. El tiempo genealógico refiere a “la necesidad de vínculo con el tiempo de los antepasados [y] como punto original el tiempo generacional, es aquel mediante el cual las nuevas generaciones ayudan a pensar en el futuro” Es así que la memoria no es sólo “representación”, sino “construcción”; no es sólo “memoria constituida”, sino “memoria constituyente” (Giménez, 2006).

En este mar de historias y memorias, la memoria colectiva sobre las fincas tiene una significación especial para los niños y niñas zapatistas<sup>69</sup>, muy seguramente “el sufrimiento de los abuelitos en las fincas” sea la primera enseñanza que reciben por parte de sus abuelos y padres en su primera infancia, para explicarles el motivo de la lucha. La violencia infringida a los “abuelos” es para muchos zapatistas adultos y niños la primera causa y fundamento de la organización política y comunitaria del EZLN. Gabriela, mujer-madre tseltal y colaboradora de esta investigación, recuerda las historias de su abuelito de la siguiente manera:

---

<sup>68</sup> Las bombas que los pobladores denunciaban en las cercanías a Rancho Nuevo y que fueron grabados y difundido por los video-documentalistas de la casa productora “6 de julio”. El Gobierno federal y el ejército, decían que no eran bombas sino *rockets*.

<sup>69</sup> Para entender la importancia de la memoria para las mujeres y niñas zapatistas se puede revisar las memorias del Encuentro de Mujeres zapatistas con el mundo del 2008, <https://mujeresylasextaorg.wordpress.com/2008/01/07/una-resena-del-encuentro-de-mujeres-zapatistas/>



Si me apuraba con lo que me decía mi mamá, me dejaba llevarles un taquito a mis hermanitos y mi papá. Me gustaba comer con ellos en la milpa, porque mi abuelo nos contaba historias, chistosadas, leyendas. Mi abuelito, de niño vivió en una finca con sus papás, tenía muchas historias...maltratos, dolor...injusticias pues...el *jtatik* (abuelo) llora cuando se acuerda como perdió a sus papá, mamá... los mataron por desobedecer al patrón. Tuvo que salir huyendo con sus hermanitos...Me daba coraje pensar en la vida de los abuelos, la forma en que los finqueros los trataban...como animales, a latigazos, a gritos, tenían que cargar a las señoritas... vestidos largos, en sus lomos como animales de carga (Gabriela, entrevista 2014).

Además de la colonialidad del poder, expresada en la explotación económica y dominación infringida en las fincas por los patrones, la narración de Gabriela denota claramente cómo el maltrato, los golpes y la denigración constante generaba la sumisión de un ser humano ante otro, la “colonialidad del ser” (Mignolo, 2002; Maldonado-Torres, 2007) la experiencia de violencia y vejación vivida por sus abuelos y padres, durante su estancia en las fincas de Chiapas, sigue doliendo, sin duda, a las nuevas generaciones. Las emociones provocadas por la violencia que buscaba someter a los mayas *acasillados* todavía es recordada en las narraciones de los adultos y niños zapatistas.

Las fincas chiapanecas en las décadas de los años 70 y 80, eran espacios coloniales, suspendidos en un pasado retrograda. Los señores feudales se sentían descendientes directos de los colonizadores españoles, por lo que veían a los mayas de la misma manera en que lo hacían los misioneros y colonizadores del siglo XV, como “seres sin alma” que podían ser asesinados en total impunidad y con la complicidad de las autoridades, en una “actitud fundamentalmente genocida con respecto a sujetos colonizados y racializados” (Maldonado-Torres, 2003: 140).

Esta posición ideológica es lo que Mignolo (2003) y Maldonado-Torres (2003) denominan la “colonialidad del ser”, entendida como “la dimensión ontológica de la colonialidad, en ambos lados del encuentro [...] un exceso ontológico que ocurre cuando seres particulares se imponen sobre otros, y además encara críticamente la efectividad de los discursos con los cuales el otro responde a la supresión como resultado del encuentro” (Escobar, 2005: 35).

Si la vida de los hombres era difícil, la de las mujeres era infinitamente peor, a la idea discriminatoria de raza se le sumaba la idea de discriminación por el género. La conquista fue experimentada como un evento masculinizador, en el que los

conquistadores españoles conscientemente marcaron a los indígenas derrotados en el estatus moral y jurídico de mujeres y tomaron como botín de guerra<sup>70</sup> el cuerpo de las mujeres indígenas.

En las crónicas sobre la Conquista y del proyecto colonial son evidentes las representaciones de las mujeres indias, como sexualmente accesibles y los hombres indígenas poco masculinos, obedientes, asexuales e incapaces a defender a sus mujeres. El género comenzó a ser determinante en la forma en que comenzó a verse a los colonizados<sup>71</sup> “el género simbólico –relaciones abstractas de poder– y el género cotidiano –relaciones reales de poder– se fundamentan en una larga historia en la que la identidad indígena se caracteriza por su carencia de poder; incluso después de la Independencia fueron considerados feminizados y femeninos” (Hernández, 2012: 16).

Esta larga historia de colonialismo en América ha creado una tendencia por parte de los mestizos-criollos de pensar y representar al pueblo indígena como un ente menor que necesita la ayuda de sus mayores, de ahí surge el desprecio por los diversos procesos autonómicos de los pueblos indígenas, quienes reivindican sus sistemas normativos, el uso y disfrute de sus recursos naturales, su cultura, organización y comunalidad (Martínez Luna, 2006).

Basta recordar que en el proceso de colonización en América, los hombres europeos consolidaban su dominación con la violación masiva de mujeres indígenas (2015), para María Lugones (2008) y algunas otras feministas latinoamericanas acuñan el concepto de “colonialidad de género” para ubicar las dimensiones de la opresión que experimentan las mujeres en diversos ámbitos (Berlanga, 2015). En este sentido, el relato de Manuela, otra de las colaboradoras del presente trabajo, narra el dolor que su abuelita experimentaba al vivir como esclava en la finca:

Mi abuelita me aconsejaba, decía Manuela vive bien, dice...en la selva no hay golpes, gritos, burlas, hay libertad, no hay dueño. En la finca, el patrón quiere mujer nomás lo

---

<sup>70</sup> En las guerras, el cuerpo de la mujer ha sido vista como parte del territorio del enemigo. Los vencedores, no sólo se apropian entonces de las pertenencias, los territorios y la fuerza de trabajo de los vencidos, sino también de sus mujeres y de sus hijos.

<sup>71</sup> Véase Weismantel (2001), para el caso de Ecuador, así como Canessa (2008), para Bolivia; y Nelson (1999), para Guatemala.

agarra, lo viola... el papá...el esposo no lo reclama, si reclama, te encuentras colgado en el árbol, pues, te mata y después a los perros (Manuela, entrevista 2015).

Los abusos que los finqueros cometían contra las mujeres no eran sólo de carácter laboral, persistía el derecho de pernada, es decir, de forma tácita los patrones se otorgaban el derecho de mantener la primera relación sexual con las mujeres, aunque fuera en contra de su voluntad. Los hacendados también ofrecían a las autoridades públicas a sus trabajadoras, presumiendo ser buenos proveedores y como intercambio de favores (SIPAZ, 2015).

Los abusos sexuales a las mujeres eran utilizados también como una forma de castigar a los hombres de la familia, puesto que después de la violación, no podían reclamar justicia para sus hijas, esposas o madres sin ser severamente castigados. Muchas mujeres tenían hijos de los patrones, producto de las violaciones, después de dar a luz, las mujeres disponían de muy poco tiempo de descanso posterior al parto (García de León, 1985). Algunos de estos hijos vivían en las haciendas, destinados a ser los futuros caporales o rancheros, sin embargo, la gran mayoría eran abandonados al lado de sus madres (Toledo, 2013), como se narra a continuación:

Mi abuelita es *caxlan*, decían, tiene ojos verdes pues y es blanca, la burlaban mucho, *aunque hija de Patrón, pobre*, le decían así, no querían casarse con ella, le decían que de por sí no era *tseltal*, ella no hacía caso dice, ante Dios todos iguales, yo por eso respeto, mi esposa no *es tseltal, es tsotsil*, y es la mujer más bonita y chingona que conocí (Antonio, esposo de Mariana, entrevista 2015).

Sin embargo, la discriminación y racismo, no sólo ocurría entre los mestizos y los mayas sino también entre los mismos mayas por pertenecer a diferentes etnias, no compartir las mismas costumbres, formas de cocinar o como en este caso, por ser hija de un finquero y una mujer *tseltal*.

Los agravios a los indígenas ocurrían en las fincas, pero también en ciudades como San Cristóbal de Las Casas o Jovel<sup>72</sup>. La violencia como fenómeno complejo y multidimensional, persistía en distintos niveles de las relaciones sociales y en problemas estructurales como la pobreza, la desigualdad, la exclusión y discriminación de amplios

---

<sup>72</sup> Todavía en la década de los años 1980, “los coletos”, la gente no indígena o mestiza de San Cristóbal, llamada así por los indígenas por usar el cabello en forma de coleta como los españoles, no permitían a los indígenas usar las banquetas o mirarlos directamente a los ojos sin ser reprendidos.

sectores de la población por motivaciones étnicas, de clase, religiosas, que por su cotidianidad pueden pasar inadvertidas, incluso por las propias víctimas, como lo señala en su relato Mariana, una de las colaboradoras de esta investigación:

Mis abuelitos llevaban su verdurita a San Cristóbal, a vender pues. Los coletos les tiraban sus cosas y a patadas los bajaban de las banquetas, por ser indios, decían que no eran gente de razón. Qué van a hacer los abuelitos si tenían que comer, más que aguantar. Ahora ya no es así, después del levantamiento (1994) como que empezaron a respetarnos (Mariana, entrevista 2015).

El relato de Mariana refiere a la situación de los indígenas en la década de los años 70 y 80, quienes ante la violencia cotidiana y sistemática, llegaban a reforzar el colonialismo interno y la estigmatización por ser indígenas.

La organización político-militar del EZLN, en cierta medida, fue una respuesta desesperada a lo que vivían los mayas en las ciudades, en las fincas y haciendas de la Selva Lacandona y zona norte del Estado, que seguían funcionando bajo un sistema semifeudal, caracterizado por el latifundismo, el enganchamiento de peones y la esclavitud (Leyva y Ascencio, 1996; De Vos, 2002; Harvey, 2000).

El cambio político y sociocultural, que se originó a raíz del levantamiento armado zapatista, promovió el respeto y reivindicación a lo indígena. Sin embargo, este cambio no sólo ocurrió en el campo público sino esencialmente al interior del movimiento y en la subjetividad de los militantes indígenas. Los y las zapatistas, incluso antes de resignificar el papel de la política, de la sociedad, del trabajo, de la economía o de la democracia, han resignificado su papel como sujetos dentro de la sociedad a la cual pertenecen. Es decir, los sujetos en resistencia se han descolocado, del lugar histórico que se les había asignado. Dejan de ser subalternos y se convierten en antagonistas de quienes los explotan y oprimen.

En este sentido, resulta interesante revisar los testimonios de Gabriela y Alma, su hija de 12 años en torno al uso de la memoria en la socialización infantil y en las prácticas educativas indígenas zapatistas. Gabriela, decidió dejar su comunidad a los 17 años para enlistarse como insurgente y ahora retorna a su ejido al ser madre. Alma, nació 10 años después del después del levantamiento armado, prácticamente, toda su infancia la ha vivido en medio de la construcción de autonomía. Con respecto a su maternidad, crianza y militancia política, Gabriela relata lo siguiente:

Me gusta leer con la Almita, platicar con ella horas, caminar en la montaña, contarle por qué luchamos los zapatistas...le cuento cómo vivíamos antes de organizarnos. Cómo llegaban los caciques y los ejércitos a matarnos pues, como animales nos cazaban así nomás... no era justo como trataban a los *jmetatik* (los/as abuelitos/as) en las fincas. Le cuento porque decidí irme a la montaña, tomar las armas luchar por algo mejor para ella y los que vienen (Gabriela, entrevista 2014).

Gabriela en su testimonio habla de algunas actividades que le gusta realizar con su hija y que evidentemente contrastan con la educación que reciben otras niñas indígenas de su comunidad, como lo son las caminatas a la montaña, las lecturas y los relatos sobre la represión y los agravios sufridos por sus abuelos en las fincas. Para Gabriela el “sufrimiento de los abuelitos” es una de las causas por las que comenzaron la organización política en su pueblo y uno de los motivos por los que ella decidió unirse a las filas del ejército rebelde. Por su parte Alma explica:

Mi mamá me cuenta cómo vivieron los *jmetatik* (los/as abuelitos/as) y no entiendo, cómo lo permitieron los mayas siendo tan sabios. Los antiguos mayas tenían conocimiento, estaban organizados... así dicen en la escuela, sabían matemáticas, leían las estrellas ¿Qué pasó entonces? ¿Por qué se dejaron lastimar? (Alma, entrevista 2015).

En su relato, la niña reflexiona sobre la contradicción de la servidumbre en la que vivieron los/as abuelitos/as y la grandeza del pueblo maya, de la que ella se siente parte y que es reforzada en la escuela autónoma. Alma en su testimonio se asume con derechos y no entiende cómo alguien puede permitir que lo denigren por ser indígena, tal como lo hicieron con sus *jmetatik* (abuelitos/as), puesto que ella ha crecido en medio de un proceso autonómico que reivindica la cultura y los saberes indígenas.

Al interior de las familias zapatistas los padres y madres son los primeros educadores del niño, no sólo enseñan las actividades productivas y labores domésticas, sino los planteamientos ideológicos del movimiento rebelde, motivo por el que les “hablan de la lucha y la resistencia” tal como lo explica Amalia mujer-madre *ch'ol* y colaboradora de la presente investigación:

Xap (su hijo de 9 años) ya sabe la resistencia, su papá le cuenta historias, cómo vivían nuestros abuelos en las fincas, les pegaban, morían de enfermedad, de hambre, (suspira) por eso se hizo la organización zapatista para luchar por mejores vidas. Hombre en resistencia no puede hacer lo que hace el gobierno contra los pobres (Amalia, entrevista 2016).

Hablar con los niños del sufrimiento de sus abuelos, permite justificar ante ellos por qué es importante luchar y organizarse. Además incorpora en este discurso la idea de lo que debería ser “un hombre y mujer en resistencia”, sinónimo de “mujer y hombre verdadero” que para los *tseftales* implica cumplir cabalmente con los principios comunitarios.

Freddy, niño *tseftal* de 12 años, quien también ha escuchado muchas historias sobre la vida en la finca por parte de sus abuelos y Ana María, su madre, decidió relatar lo siguiente:

Mi mamá me cuenta cosas tristes de los/as abuelitos/as que vivieron las fincas. A veces sueño que voy a verlos...y los rescato pues...para eso soy zapatista. Dicen que pagaban con trago, nada de dinero *pa'* comprar tu comidita, trago, golpes...veías buena comida en la casa de los patrones...carne, frutas, dulces...y tu panza vacía chillando, dormías con hambre (Freddy, entrevista 2015).

A través de su relato Freddy (*tseftal*) denuncia el hambre que experimentaban los “peones acasillados” en la finca aunque trabajaran de sol a sol, el testimonio del niño es tan vívido que parece que el mismo sintió el hambre y los golpes.

En el relato del niño también se habla de la costumbre de pagar los jornales con trago, situación que es muy cuestionada desde el movimiento indígena rebelde. El alcohol como instrumento de control sociolaboral utilizado para endeudar a los peones y apaciguarlos, también contribuía a la violencia de género, en este sentido cabe recordar que una de las exigencias y logros obtenidos por las mujeres zapatistas al interior del movimiento insurgente es que los hombres no tomen bebidas alcohólicas, porque a decir de Ana María, autoridad zapatista, los padres de familia “se embrutecen y golpean a las mujeres y a sus hijos” además de identificar la acción de “tomar trago” como una estrategia de la colonización del poder (Quijano, 2007), para someter a los mayas “acasillados” en las fincas.

Otro rasgo característico del relato son los deseos de Freddy de salvar a sus *jmetatik* (los/as abuelitos/as), como si estuvieran viviendo actualmente en las fincas. Cabe señalar que más allá de un error en el tiempo, como se explicó al principio de este capítulo, desde la cosmovisión maya, el tiempo es cíclico por lo que el pasado es revisado constantemente para saber cuál es el camino a seguir, motivo por el que los antepasados están presentes todo el tiempo, compartiendo sus sabiduría, conocimientos

ancestrales y dolores, además de que su cuerpo al morir y ser enterrado pasa a formar parte de la “Madre Tierra”. Bajo esta lógica es entendible que cuando se le pidió dibujar a su familia, Freddy (12 años, dibujo-entrevista 2015) en uno de sus dibujos representó a los padres de su abuelito, a quienes él mismo nombró *jmetatik*, abuelitos/as y antepasados mayas.



Dibujo 1:  
“*Jmetatik*”,  
Freddy  
*tseltal*, 12  
años, 2015.

Freddy explicó en la entrevista hecha sobre su dibujo que los *jmetatik* mayas “eran muy sabios,

tenían muchos conocimientos y mando, pero los traicionaron y los metieron como presos en las fincas”.

El EZLN con su levantamiento armado detonó un movimiento social, cultural, político y educativo al interior de las comunidades en el que los indígenas pasaron de ser los oprimidos y esclavos, a ser los antagonistas de los gobiernos en turno y los protagonistas de una historia de liberación colectiva, en la que la memoria histórica-colectiva es recuperada por los y las zapatistas como mecanismo de resistencia y sobrevivencia ante el dolor causado por siglos de agravios.

Motivo por el que se puede decir que los niños y niñas de varias generaciones han crecido conociendo la violencia y marginación de la que han sido objeto sus comunidades, pero también la resistencia, la lucha y organización de sus padres y

abuelos para recuperar su territorio, construir vías organizativas para la autonomía y vivir con dignidad.

### 3.3 La colonización de la selva “una utopía”

Así como la vida en las fincas forma parte de las memorias dolorosas de los pueblos rebeldes, el primer acto de rebeldía y valentía que conocen los zapatistas en su infancia es la decisión de sus abuelos y padres de escapar de la sumisión en las fincas e internarse en la Selva Lacandona en busca de un hogar para su familia. La idea de poblar la selva, no sólo respondía a la necesidad de conseguir un pedazo de tierra para trabajarla y vivir en ella, sino a la posibilidad de acabar con el yugo y la violencia a la que eran sometidos por los terratenientes, sus *guardias blancas*<sup>73</sup> y por los caciques indígenas-priístas en las comunidades “tradicionales” de Los Altos, de donde muchos fueron expulsados (Russ, 1995)

La migración a la selva en gran medida fue originada por los deseos de emancipación y la necesidad como lo explica, la suegra de Amalia, nantik Josefa, mujer *ch'ol* de 73 años, quien decidió que Pax su hijo menor, fuera su intérprete en el relato de su historia:

Yo llegué de Naranjil con mis tres hijos, niños, el más chiquito de año y medio, enfermo de vómito y diarrea, muriendo pues. Ella se arrepintió de venir, veía con lástima a los niños su sufrimiento. Ella quería regresar pero su esposo no la dejó, le decía *¿Cómo regresar si ya estamos hasta acá?* En Naranjil se quedó su maíz, su frijol, su raíz (yuca, *juk*). Allá en Naranjil, arrancaba un arbolito de *juk* y le salían muchas raíces, aquí nada. Ella quería regresar, porque no encontraba nada bueno. Un día se fue sólo su esposo por su cosecha, hasta allá (Naranjil) y trajo todo para acá. Estaba triste, se la pasaba pensando...hasta que un día Juan, (su hijo mayor y esposo de Amalia), le dijo *mamá qué bueno que estamos aquí...allá estaríamos muertos con tanta hambre y brujería*. Entendí que sí. Cuando salimos de Naranjil, había una persona que se dedicaba a embrujar gente, empezaban a nacer niños con el cuello largo, con las piernas largas y morían. Salimos huyendo, pero esa gente salió con nosotros hasta que en el camino se dividieron (Josefa, suegra de Amalia, entrevista 2015).

---

<sup>73</sup> Ejércitos privados organizados por los finqueros, conformados por ellos mismos y sus hijos, además de personal armado contratado: contaban con la complicidad de las autoridades, quienes no administraban justicia, ni en casos graves como asesinatos.



La colonización de la Selva Lacandona, no fue fácil a veces los hombres salían en grupo a buscar tierra, otras veces, migraban con todas las familias, incluso niños pequeños, como se expresa en la construcción narrativa. Resulta contradictoria la tristeza con la que recuerda Josefa su llegada a la selva y sus recuerdos hermosos de su lugar de origen, y el comentario de alivio de Pedro, su hijo mayor, por haber podido abandonar su comunidad anterior.

Mientras la madre añoraba e idealizaba Naranjil, el niño recordaba ese lugar con muchos peligros para él y su familia, incluyendo la sensación de hambre. Los procesos de migración conllevan una sensación de pérdida, que va de mayor a menor grado, según el sentido de pertenencia que se tiene con el lugar de origen, el vínculo afectivo con éste y con las personas que habitaban en él, así como, el conocimiento que se tenía de su entorno (Guerrero, 2011), dicha situación permite entender las sensaciones contradictorias experimentadas por madre e hijo, mientras nantik Josefa se sentía desorientada en un lugar desconocido, para Pedro, un lugar nuevo representaba la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida.

Las familias que llegaban a la selva, ocupaban muchos espacios antes de elegir el lugar dónde establecer su ejido, la migración a la selva normalmente se realizaba en grupos de familias.

Dos años vivimos en Jerusalén casi sin agua, caminamos, caminamos y caminamos hasta encontrar un arroyito en un terrenito, agua para lavar, para la comida así con otras familias lo decidimos poblar. Gente de Jerusalén se vino para acá y se empezaron a enojar, ya no dejaron que regresar a Jerusalén y recoger mis cositas. Así termina su pequeña historia de antes, ya no recuerda pero su historia fue realidad (Josefa, suegra de Amalia, entrevista 2015).

Cabe recordar que la colonización de la selva fue realizada masivamente por decenas de familias indígenas *ch'oles*, *tseltales*, *tsotsiles*, *zoques* y *tojolabales*, por lo que cada uno de estos pueblos tenía su propia lengua, cultura tradiciones y prácticas productivas, motivo por el que los conflictos entre los pobladores eran cotidianos, situación que los orilló a construir espacios de decisión y fortalecer sus asambleas comunitarias para negociar con los otros poblados, aprender a convivir y tomar acuerdos para establecerse en un espacio común y delimitar su territorio (Leyva, 2002).

Además de la migración por motivos económicos, muchas familias migraron para huir de la vida en las haciendas o ante las agresiones del ejército y los “guardias blancas” a sus comunidades, tal como se expresa en el siguiente relato:

Después de tanto sufrimiento de las mujeres o la explotación del “acasillamiento” se dieron cuenta los hombres de cómo los maltrataban a sus mujeres. Unos pensaron que mejor salir de la hacienda de “acasillamiento”. Uno por uno fue saliendo y se refugiaron a las montañas porque quedaron los cerros, o sea los finqueros no acapararon la tierra de los cerros, sino quedó, y ahí se fueron a refugiarse. Como que pensaron que es mejor salir para que no sigan sufriendo las mujeres en esa hacienda. Ya después cuando ya están en las montañas algunos pasó mucho tiempo así y después se dieron cuenta que es mejor juntarse y formar una comunidad, y así volvieron regresar en las montañas. Se juntaron, platicaron y lo formaron una comunidad donde pueden vivir (Testimonio de Miriam, recuperado en: EZLN, 2015).

### 3.3.1 Relatos de infancia y la llegada a la selva

Mujeres, hombres y niños llegaban a la Selva Lacandona huyendo del yugo en las fincas o en busca de tierras para vivir y sembrar sus productos. Tal es el caso de Amalia<sup>74</sup>, quien a la edad de 10 años dejó la finca cafetalera en compañía de sus padres y hermanos, para poblar la selva; ella recuerda algunas dificultades que tuvieron que enfrentar ella y su familia en el siguiente relato biográfico:

Antes era de Naranjil, una finca cerca de Tumbalá, mi papá salió primero, a buscar tierra, decían que había terrenos en otro lugar, mis hermanos mayores, ellos tomaron su decisión de cambiar su tierra. Esa era la idea de mis hermanos, mis hermanas, pero no había nada, ni *chapy*, ni río para pescar hasta que ellos llegaron, hicieron un largo viaje. Llegaron a Palenque, sin saber a dónde llegar, tomaron un tren, llegaron a Chancalá, al *colejá* (río grande) y encontraron nuestro lugar (Amalia, entrevista 2014).

Encontrar su lugar para establecerse, como explica Amalia, llevaba tiempo, era necesario que ese lugar cubriera muchas condiciones, pero sobretodo que tuviera agua, motivo por el que muchas de las comunidades y ejidos de la selva están ubicadas alrededor de ríos, arroyos, cascadas, lagunas y ojos de agua. Sin embargo, la belleza de la Selva Lacandona contrastaba con los peligros que tuvieron que enfrentar los nuevos habitantes, tal como lo recuerda Amalia en su relato:

---

<sup>74</sup> Amalia, hablante de chol del Ejido Bajlum, actualmente tiene 53 años, es la mayor de las mujeres-madres que decidieron colaborar con esta investigación.

En la selva hay ruidos, animales que te pican, *xinich* (hormigas) que te enferman pues, los bebes lloran, no saben espantar zancudos. Yo llegué con mis papás, mis abuelitos se quedaron con el Patrón (en la finca) tenían miedo pues, pero mi papá no. Mi mamá sí, lloraba de susto, qué vamos a hacer, nos van a comer los leones, decía...No es como ahora, había mucho monte, animales grandes se pasaban afuera de las casas. El papá asustaba con palo, con lumbré, hasta que se iba...Pronto conocemos plantas que sirven, mi papá y hermanitos siembran, pescan en el río grande, con un palo con filo o con las manos, yo pesqué con las manos cuando iba a bañar, a lavar con mi hermanita después lo asaba. Mamá dejó de llorar, y ya estuvimos tranquilos (Amalia, entrevista 2014).

En su relato, Amalia hace referencia al valor que tuvo su padre para abandonar la hacienda y dejar a sus padres para buscar una vida mejor para ella y sus hermanos; también recuerda que su madre quería regresar a la finca porque sentía mucho temor de vivir en la selva. Sin embargo, a pesar de los peligros y las actitudes contrarias de sus padres, Amalia recuerda con alegría sus juegos y aprendizajes en la selva a lado de su padre y hermanitos.

Para vivir y sobrevivir en la selva, las niñas y niños desde temprana edad necesitan aprender a cuidarse, caminar en la montaña, buscar y utilizar las plantas medicinales y comestibles. Las enseñanzas sobre el territorio, de los padres zapatistas a los niños están llenos de mitos, leyendas, cultura oral que se va transmitiendo de generación en generación, tal como puede analizarse en los testimonios de los hijos de Amalia. Freddy, niño *ch'ol* de 12 años y Xap, niño *ch'ol* de 10 años, quienes recuerdan lo que les contaron sus padres y abuelos de su llegada a la Selva:

Mi mamá dice que no había nada, ni escuela ni botiquín nada, puro monte, tigre, zorrillo, tlacuache por eso aprendimos a cazar, para defendernos, para alimentarnos. Pronto aprendí a comer fruta, a reconocer las malas hierbas” (Freddy, 12 años, entrevista 2015).

Los niños y niñas indígenas se incorporan en la producción y reproducción del pueblo indígena desde pequeños, reconociendo a la “Madre Tierra” como un elemento identitario de cohesión. El territorio del niño indígena es fascinante, está lleno de misterios que le son revelados por sus padres, abuelos y hermanos mayores, través de las leyendas y mitos sobre los *yawalwitz*<sup>75</sup> (los guardianes de la selva), secretos que no

---

<sup>75</sup> Los *yawalwitz* (dueños del monte), el sombrero, el señor del río, cuyo trabajo es cuidar la naturaleza y castigar a quienes no respetan la tierra. A través de estos seres mitológicos, los adultos les enseñan el respeto a su tierra y territorio, de una manera mágica, que refuerzan las formas comunitarias sin imposiciones.

sólo son revelados por otras, sino que él descubre a través de sus juegos, sus caminatas en la montaña y en sus paseos, tal como puede apreciarse en la siguiente narración:

Mi tío vio una vez al señor de la montaña, lo asustó pues, no conocía, no pidió perdón por una tuza que mató. Dice que tiene ramas en las manos, él cuida la tierra, castiga si no pides permiso para cazar o tumbar el monte (Xap, 10 años, entrevista 2015).

A través de las leyendas, mitos y testimonios místicos sobre “los guardianes de la selva” los adultos enseñan a los niños, el respeto a su tierra y territorio, de una manera mágica reforzando las formas comunitarias sin imposiciones. A través de estos imaginarios sociales la comunidad instituye un orden simbólico que le garantiza su continuidad y su reproducción

El contacto de los niños tseltales con la “Madre Tierra” inicia desde pequeños, con los paseos y juegos, con el aprendizaje de actividades productivas que se relaciona con la montaña: como la milpa, la caza, la recolección de alimentos, el uso de plantas medicinales y la protección o la sanción de los guardianes de la selva. A través de estos imaginarios sociales la comunidad indígena instituye un orden simbólico que le garantiza su continuidad y su reproducción.

En mi solar sembramos con mi papá limón, nance, aguacate, naranja, guayaba, pomarrosa y más cosas, comíamos de niños todo el día, la panza nos dolía... no lavaba mis manos. Mi mamá tenía árboles de medicinas, todas las enfermedades tiene su secreto, sólo hay que aprenderlo, mirar, escuchar a los mayores (Amalia, entrevista 2015).

En su relato Amalia hace notar que tanto el padre como la madre cuidan y ofrecen enseñanzas a sus hijos independientemente del género del infante, a diferencia de la creencia de que el padre es el responsable de enseñar al niño y la madre, a la niña. Durante esta investigación se irá notando la importancia que adquiere la figura paterna para las niñas y mujeres-madres zapatistas de esta investigación, sus relaciones y la toma de decisiones a lo largo de toda su vida.

Asimismo, en el relato se visibiliza la importancia de la medicina tradicional para los pueblos *ch'oles* y su sobrevivencia; las prácticas médicas tradicionales siguen siendo fuente inagotable de conocimientos *decoloniales* que se transmiten de generación en generación y en muchos casos es la madre o abuela la encargada de transmitir dichos conocimientos a sus hijos/as y nietos/as.

Yo le enseñé a mis hijos, que conozcan las plantas, que las cuiden porque pueden salvar la vida. En la selva hay peligros pero también muchas cosas buenas, no como en la finca puro chicote y muerte, aquí estamos tranquilos, sembramos nuestros árboles y los cuidamos después sirven para hacer nuestra casita y la de nuestros hijos (Amalia, entrevista 2015).

Los niños y niñas cuando son muy pequeños, ayudan a sembrar y cuidar el árbol que en un futuro servirá para construir la casa de su nueva familia; dicha práctica busca fomentar el cuidado a la “Madre Tierra”, fortalecer los lazos familiares, conservar sus tradiciones, así como generar el arraigo de las y los pequeños a su territorio. Para curar a sus familias las mujeres indígenas, no sólo utilizan plantas, sino también animales tal como explica en su relato Manuela:

No sólo las plantas curan también los animales, la tuza en caldo es muy buena para el estómago, cuando hay vómito o diarrea. Los animalitos también sirven para curar, la vergüenza, el espanto o cuándo tu espíritu se queda en un río o laguna (Manuela, entrevista 2015).

### 3.3.2 La Selva Lacandona, un espacio de relaciones interétnicas. Diversidad y conflicto

Las cinco familias nucleares y extensas con las que se realizó este estudio, llegaron a poblar la Selva en la década de los años 70, por lo que pertenecen a ejidos de reciente formación. Muchos de los *jmetatik* (los/as abuelitos/as) de las familias de esta investigación, además de ser la cabeza de la familia extensa son referentes morales de la comunidad, por ser parte del grupo de los ejidatarios fundadores. A través de la cultura oral y la educación tradicional, los pueblos indígenas han podido conservar la constitución de ejidos en la memoria de las nuevas generaciones haciendo de éste un motivo de orgullo y de lucha por la defensa de su territorio.

Sin embargo, la tranquilidad que les ofrecía la selva a los pueblos fundadores, en muy poco tiempo fue destruida por la presencia del Ejército federal y los desalojos violentos de las nuevas comunidades, por parte de finqueros y ganaderos, interesados en seguir acrecentando tierra para sus latifundios. El robo y desalojo de los nuevos asentamientos era pagado por los finqueros y ganaderos de otras regiones, quienes al principio los realizaban buscando el apoyo de los soldados, pero posteriormente comenzaron formar sus propios ejércitos privados denominados “guardias blancas”, que

no son más que grupos armados extraoficialmente, conformados por los propios finqueros, sus hijos, sobrinos y trabajadores de confianza.

Los “guardias blancas” encabezaron numerosos episodios de represión hacia los campesinos que se organizaban para ocupar tierras o solicitarlas para formar ejidos. Un ejemplo de represión todavía recordado por los habitantes de la selva, fue la “Masacre de *Wololchán*”, en 1980, suceso en el que el Ejército y los “guardias blancas” desplazaron a 120 familias y asesinaron a 12 personas, para desmovilizar a la población que luchaba por el cumplimiento de la reforma agraria en Chiapas, García (2002) escribió el testimonio de una mujer que sobrevivió a este suceso de la siguiente forma:

A las cinco de la tarde los finqueros se pusieron los uniformes, con los policías del estado, con los soldados, y con sus uniformes y todos venían portando el arma. Traían arrastrando un cañón, y cuando empezó la balacera, llegó hasta las casas una bala que parecía una mazorca de maíz ya desgranada que se esparcía a nuestro lado con brillos metálicos. Huimos a las orillas del monte, arrastrándonos sobre el vientre porque las balas eran abundantes. Hubo muchos que perecieron (García, 2002: 55).

La lucha agraria en la Selva Lacandona en la década de los años 80 estuvo caracterizada por la represión, el despojo, la corrupción de las autoridades y la impunidad frente a los crímenes realizados por los ganaderos y sus *guardias blancas*. Dicho contexto se polarizó aún más con los cambios económicos a raíz de las reformas estructurales neoliberales, las cuales acrecentaron las desigualdades sociales, profundizaron aún más la pobreza y la violencia en la región. Los finqueros (mestizos y extranjeros en su mayoría) se apropiaban de grandes extensiones de tierra con el apoyo de sus ejércitos para desalojar con lujo de violencia a las comunidades indígenas de su territorio y reprimir a las organizaciones campesinas que luchaban por la tierra (Soriano, 2006; Núñez, 2004; Gómez Lara, 2011).

Algunos oficiales de alto rango del Ejército mexicano se identificaron ampliamente con la ideología racista y represiva de los finqueros cafetaleros y terratenientes, por lo que a cambio de contener al movimiento campesino se convirtieron en los nuevos propietarios de la selva configurando la percepción de la población indígena de que los militares son “el ejército de los ricos” por lo que vivían en total desprotección (Núñez, 2004; Rico, 1997). Los militares de alto rango no sólo ocuparon en el lugar de los hacendados, sino puestos de poder local y estatal, tal es el caso de uno de los gobernantes militares más conocidos en Chiapas, el General Absalón

Castellanos, quien llegó al poder en el marco de la contrainsurgencia centroamericana, y todavía es recordado por aplicar una política represiva hacia los campesinos e indígenas siguiendo la no-ética propia de la guerra colonial. Cabe destacar que los procesos colonizadores hacen uso de la violencia y la muerte para someter y conquistar los territorios y recursos naturales de las comunidades indígenas con el menor costo posible para el colonizador pero generando la mayor destrucción física y moral en los indígenas mayas.

Frente a la violencia en contra de las comunidades, la necesidad de la participación política de las mujeres en la lucha por la tierra se tornó indispensable, sin embargo, fue hasta finales de la década de los años 70 y principio de los 80 cuando la presencia femenina comenzó a ser evidente. La Diócesis de San Cristóbal de Las Casas, liderada por el obispo Samuel Ruiz, inició los primeros esfuerzos organizativos de mujeres con perspectiva de género en la década de los ochentas, impulsados por organizaciones feministas, motivadas por la situación de desigualdad y discriminación en la que vivían las mujeres (SIPAZ, 2015). Otro impulso para la participación política de las mujeres indígenas, fue sin duda la presencia femenina en las luchas de liberación, de los países centroamericanos y la experiencia de las refugiadas guatemaltecas que llegaban a la selva, huyendo de la guerra civil en el vecino país.

### 3.4 La niñez y la organización clandestina

A diferencia de Amalia, que vivió su niñez en el proceso de colonización de la selva, las infancias de Gabriela y Manuela, mujeres tseltales de 43 años cada una, transcurrieron cuando la organización zapatista era incipiente y clandestina. Aunque es relativamente corta la diferencia de edades entre Amalia (53 años) y sus compañeras, los últimos 50 años, han representado cambios sustanciales en la vida de los niños, niñas y mujeres-madres de Selva Lacandona, contradiciendo la idea occidental sobre la permanencia y reproducción social “sin transformaciones” de la cultura, valores y tradiciones indígenas.

Gabriela y Manuela como todos los niños y niñas indígenas participaron inherentemente en la lucha agraria, el reparto de tierras y la construcción de sus ejidos.

Familias enteras se organizaban para tomar tierras e instalarse en ellas, aun cuando pudieran ser desalojadas violentamente por el ejército y “guardias blancas”, bajo las órdenes de los finqueros y hacendados, coludidos con el gobierno estatal.

La presencia de la infancia en la lucha campesina-indígena por la tierra siempre ha estado presente, sin embargo, ha sido invisibilizada en los estudios académicos, por considerar que las voces de los niños y niñas “no pueden aportar reflexiones serias, ni ser críticos de su realidad”, por la idea adultocéntrica de entender al niño como “un sujeto en construcción”. Es en este sentido que se considera importante centrar el análisis en la mirada de los y las niñas, haciendo uso de los relatos de infancia de las mujeres-madres colaboradoras en este estudio.

Los padres de Gabriela llegaron a la selva en la década de los años 70 en busca de tierras al lado de otras parejas jóvenes que estaban huyendo de las haciendas y los desalojos violentos encabezados por los ganaderos y “guardias blancas” en la zona de Yajalón, cuna de los pueblos tseltales. Por este motivo, *jtatik* Manuel, el padre de Gabriela, es uno de los ejidatarios fundadores de *Yochib* y “aparece su nombre en las escrituras de la comunidad”.

Para llegar al *Yochib*, mis papás tuvieron que sufrir mucho, ver y vivir en muchos lugares, llegaron cerca de la Arena, pero los sacaron los finqueros que dizque era de ellos, hasta papeles tenían... y pues como ellos tenían paga, el gobierno les daba la razón y los ejércitos a sacar a la fuerza a los pobres. No había derechos sólo muerte (Gabriela, entrevista 2015).

Una vez establecidos, los nuevos pobladores, invitaron al resto de su familia a la selva, que se habían quedado en Bachajón como fue en el caso de Manuela y en Yajalón en el caso de Gabriela, cunas de los pueblos tseltales de la selva.

Los tseltales se definen a sí mismos como “los de la palabra originaria”, *batsil k'op*. El concepto evoca una memoria de origen del hombre maya cuya herencia (oral) se recrea en la costumbre y las prácticas de saber. Para los pueblos tseltales, como todos los pueblos mayas, el cultivo de maíz es la principal fuente productiva y de prestigio social.

No sólo poseen mitos sobre el origen de esta planta, sino que además existe un variado acervo de historias de enseñanza, que van formando a niños y niñas en el respeto y cuidado a esta planta. En la vida cotidiana son muchas las concepciones y valores del



hombre tseltal que giran en torno al maíz. La tarea en la milpa es fuente de prestigio social: *a'tel*, la noción de trabajo, viene de la milpa y se refiere a las actividades vinculadas al cultivo del maíz; el hombre que sabe trabajar es aquel que cosecha mucho maíz. Para acceder a algún cargo dentro de la jerarquía tradicional, la persona debe demostrar su valía por la cosecha que le permitirá alimentar a las autoridades, a sus ayudantes y a su familia durante el año que ocupe cargo (Gómez, 2004: 27).

Además de la agricultura y la crianza de animales (gallina, puerco, guajolote), la caza y la pesca comenzaron a diversificar las actividades productivas necesarias para la sobrevivencia familiar.

Yo ya nací en *Yochib*, era pura monte, no había carretera, había tigre, danta, mapache, mucha tuza que se comía nuestro maíz. Mi hermanito y yo nos fuimos a poner trampas, las pobres tuzas ya no llegaban y las que llegaban pues nos las comemos (Gabriela, entrevista 2015).

Aunque la tierra de la selva era muy fértil y ofrecía a los pobladores una gran cantidad de productos, la enfermedad, la falta de médicos y agua potable, provocaba un alto índice de muerte infantil y muerte materna durante el parto.

Mi tía murió, pobrecita, no pudo tener uno su hijito, un niño dice la partera, se lo llevó con ella, así morían, yo creo que por el trabajo y el chicote en la casa (Manuela, entrevista 2015).

El alto grado de desnutrición de las niñas indígenas, la edad en que las casaban y empezaban a tener hijos; entre los 13 y 14 años, así como la falta de clínicas y atención médica adecuada generaba un alto índice de mortalidad materna. Cabe destacar que Chiapas es uno de los estados que presenta una de las mayores tasas de mortalidad materna; tal como lo muestra Freyermuth (2009), hay una correlación entre el índice de muerte materna y la desigualdad social, pues los municipios con mayor pobreza extrema presentan también mayores decesos de mujeres.

Sí antes de mí hubo tres hijos, pero 2 murieron muy chiquitos recién nacidos, pues... Somos 4 mujeres y 5 hombres, todos vivos. Yo no nací sola compañera tengo mi *wats* (gemelo). Yo creo que por eso no fui muy normal (suelta una carcajada), bueno eso dice mi mamá (Gabriela, entrevista 2015).

Desde la racionalidad tseltal, los primeros signos de identidad se adquieren desde antes de nacer, desde el instante en que su espíritu o *ch'ulel* ingresa al cuerpo del feto, en el vientre de la madre. Es en ese momento donde se perfila la manera de ser del sujeto, su carácter, y determinará su futura historia personal (Gómez, 2004). A partir de

esta concepción, la madre de Gabriela cree que su hija decidió ser insurgente y rebelarse a sus enseñanzas debido a que se formó en su vientre con un gemelo hombre.

Donde iba él yo iba, donde estaba yo él estaba, corremos, jugamos, nos subimos a los árboles, nos vamos al río. Yo me iba a la milpa con mi papá y mis hermanos, me enseñaban a sembrar, la tumba y quema... quería aprender a poner trampas para las tuzas, cazar pero mi mamá decía que eso no era para niñas, que tenía que ayudarla en la casa. Peleaba mucho cuando mi papá me invitaba a la milpa con mis hermanitos (Gabriela, entrevista 2015).

La vida de los niños y niñas antes de los 6 años es muy parecida, pueden jugar en el solar, salir a caminar en la montaña, ir al río, pueden realizar muchas actividades similares, sin embargo, llegando a los 8 años, las actividades empiezan a diversificarse de acuerdo a su género; las niñas tiene que empezar a ayudar en los quehaceres del hogar y los niños comienzan a aprender el trabajo en la milpa, al lado de su padre y hermanos mayores (Paoli, 2003). En este sentido resulta interesante que el padre de Gabriela la dejara ir con ellos a la milpa y que le enseñara actividades que desde la cultura tseltal no son apropiadas para una niña, situación que le generaba muchos problemas con su esposa, pero que en cierto sentido, estos conocimientos permitieron a Gabriela, poder rebelarse y decidir ser insurgente en oposición clara al rol tradicional de la mujer indígena.

Además de los recuerdos y aprendizajes en la milpa, el río, la montaña, Gabriela recuerda su primer acercamiento con el EZLN.

Sí ya había mujeres en la guerrilla, estaba la mayor Ana María, y la Gloria, la Ramona, la Gabriela, otra Gabriela que murió en el 94...yo veía a algunas de lejos cuando pasaban, rumbo a la montaña sin mirar a nadie, serias, con paso firme, a mi mamá le daban miedo... se enojaba pues, me regañaba si las veía, y yo pues (sonríe), las respetaba (Gabriela, entrevista 2015).

Resulta interesante que lo primero que llamó la atención de Gabriela sobre la guerrilla no fueron las armas, los uniformes, ni los discursos, para la niña lo verdaderamente impactante era la presencia de las mujeres guerrilleras.

Desde que el EZLN irrumpió en el espacio político nacional, con su declaración de guerra, una de las mayores sorpresas que provocó fue que cerca de 30% de los insurgentes eran mujeres indígenas y que además desempeñaban puestos de mando, tal

es el caso de la Comandante Ramona y la Mayor Ana María, quienes fueron las responsables militares de “la Toma de San Cristóbal de las Casas” en enero de 1994.

Si para la sociedad nacional e internacional la presencia femenina en el ejército indígena zapatista causó una gran sorpresa, imaginemos qué significaba esta presencia en las comunidades y en la mente de las mujeres y niñas indígenas. En el relato de Gabriela se expresan dos reacciones contradictorias, mientras para su madre estas mujeres indígenas armadas representaban una figura de miedo y enojo, quizá porque transgredían el papel tradicional de la mujer indígena. Para Gabriela, quien tendría unos 9 años, las insurgentes zapatistas eran mujeres dignas de respeto, quizá precisamente por lo mismo, por romper con el estereotipo de la mujer indígena. Años después, la propia Gabriela decidió irse a la montaña, para entrenar y ser insurgente del ejército rebelde.

Las mujeres han tenido presencia en el EZLN desde su fundación el 17 de noviembre de 1983. Entre los primeros seis insurgentes, había una mujer. De esos 6, tres eran mestizos y tres indígenas. Actualmente, el 98% del EZLN es indígena y el 1% de mestizos. La proporción de mujeres al interior del EZLN es cerca del 45 por ciento (EZLN, 2003).

Por su parte, el primer acercamiento de Manuela con el EZLN fue a través de los comentarios de su padre:

Se sabía que había gente armada en la montaña, mi papá se cruzaba con ellos en la milpa o la caza, dice que eran blancos, grandes y otros indios, como nosotros pero nadie sabía qué querían, mi papá nos prohibía acercarnos a ellos o contestarles el saludo (Manuela, entrevista 2014).

A diferencia de la familia de Gabriela, que desde la década de los 80's comenzó a participar en la organización clandestina, los padres y hermanos de Manuela nunca fueron zapatistas, por el contrario, su padre era de filiación priísta<sup>76</sup>, de ahí, las percepciones tan diferentes con respecto a la guerrilla. Sin embargo, también era entendible el miedo que provocaba entre los habitantes de la selva, la incipiente célula

---

<sup>76</sup> En las comunidades indígenas es muy marcada la filiación partidista, para saber si se está con el gobierno o en su contra, en la década de los ochentas el Partido Revolucionario Institucional era el partido que detentaba el poder. El PRI gobernó México por 70 años.

guerrillera que estaba armándose en la montaña. Los guerrilleros no eran los únicos armados en la selva, también estaban los “guardias blancas”, el ejército mexicano y los *kaibiles*<sup>77</sup>, encargados de buscar y en muchas ocasiones, matar a los refugiados que huían de la guerra de Guatemala.

Empezó la guerra, llegaban los *kaibiles* a buscar *guatemalas* (refugiados guatemaltecos) que venían huyendo, escondían niños y muchachas, en los árboles como se las llevaban pues. Querían niños para soldados y mujeres *pa'* divertirse. A mí me daban miedo, los *kaibiles* eran feos, malos, olían a sangre. Una vez se llevaron una muchachita, estaba lavando, no oyó que venían, se oían sus gritos, su dolor, su mamá lloraba, nunca se supo de ella. ¿Qué podíamos hacer? ellos tenían armas y nosotros indios pobres con las manos vacías (Amalia, entrevista 2015).

Amalia en su narrativa, habla de la violencia ejercida por los grupos armados en contra de las comunidades, así como la impunidad y la impotencia en la que sobrevivían las mujeres. Además enfatiza la idea de que los *kaibiles* no sólo buscaban guerrilleros o desertores, como era la información oficial, sino que se llevaban a las mujeres y niños, respondiendo a las prácticas y políticas genocidas propias de los contextos de contrainsurgencia en Guatemala. Desde esta perspectiva militar, las mujeres eran vistas como botín de guerra, mientras los niños eran utilizados para ser incorporados al Ejército de Guatemala o a grupos de elite como los *kaibiles*, cuya finalidad además de generar el terror era controlar a las nuevas generaciones de adversarios políticos.

En la comunidad que estamos viviendo entran los policías, los soldados para buscar, registrar las casas, buscar las armas, aparatos, camisas, blusas, botas que no sean de México, si son de Guatemala te las quitan o te matan. Se llevan niños de 6 o 8 años para que fueran soldados para hacer batalla en contra de los indígenas. Soldados, *kaibiles*, algunos *guatemalas*, otros mexicanos... todos igual (Pax, cuñado de Amalia, entrevista 2015).

La militarización de las comunidades busca controlar todas las actividades productivas y culturales de los habitantes, generando miedo e inseguridad. Cabe señalar

---

<sup>77</sup> Son soldados de élite del Ejército de Guatemala especializado en contrainsurgencia y sobrevivencia en la selva, preparados para llevar a cabo operaciones especiales y de inteligencia, Desde 1975 se han graduado más de 1250 *kaibiles* en el curso “Kaibil internacional”, en la que participaron soldados guatemaltecos (85%). y militares extranjeros de diversos países como: EEUU, Chile, China, España, Argentina, Perú, México, entre otros. Además son la sexta fuerza especial mejor preparada del mundo. Revisar *Kaibil*, Universidad Autónoma Metropolitana, UAM, Editorial Molinos de Viento, 1998 de Otto-Raúl González, escritor mexicano-guatemalteco. *Los Kaibiles*, Jorge Gaytán Ortega (2003), Guatemala, CEDHIM.

que la violencia, no siempre está destinada al aniquilamiento, sino a la producción de la subjetividad; es decir, a la destrucción emocional, psíquica y social de sus víctimas. Como se nota en el testimonio de Pax, yerno de Amalia, quien también decidió compartir sus recuerdos de infancia, relató lo siguiente:

Yo tenía como 9 años, antes a los 5 o 4 años, ya había retenes en el camino. Mi mamá y mi cuñada (Amalia) siempre tenían pavos o gallinas y mi papá su cosecha, a veces maíz o chile para vender. Cuando íbamos a Palenque mi mamá me protegía, me agarraba de la mano, me ponía atrás de su nagua (falda), me daba su dinero, ella pensaba que un asaltante o (soldado) federal no va a revisarme. En el retén (militar) empiezan a pedir a fuerza una identificación si eres mexicano o *guatemala*. Mi mamá sí tenía miedo a los soldados, algunos niños y jóvenes que no llevan identificación se los llevan, no sé a dónde los dejan, por eso desde los 10 años nos dieron un carnet de identidad (mexicana) que entregaron en la comunidad, ahí tomaban foto y te la daban. Así crecía uno, con miedo (Pax, cuñado de Amalia, entrevista 2016).

En su narrativa de infancia, Pax describe la militarización, la ocupación de sus comunidades por parte del ejército, quienes ponían retenes y revisaban constantemente a la población, en muchas ocasiones quitándoles sus productos y robando su dinero, bajo el pretexto de la re-ubicación y deportación de los refugiados guatemaltecos.

Yo salía a jugar, tenía 6, 7 años, a pescar, o con mi hule para traer iguana, me gusta comer todos esos animales del campo, un día ya me estaba yendo hasta allá, mataba chachalacas, ese mismo día venían los soldados por el camino, ¿cuánto tiempo falta para llegar al siguiente pueblo? le preguntaron a mi hermano, como no había carretera, no como horita, todo era montaña, pues mi hermano dijo ¡uh faltan horas!, aunque era mentira, entonces los soldados se regresaron, mientras yo pescaba o mataba pájaros sin saber nada... Siempre me decían que no me metiera más allá, a la montaña, porque robaban mujeres, niños. También hombres pero más niños, porque necesitaban la cabeza o entero para construir puente<sup>78</sup> Todos los niños tenían miedo, dicen que ahí pasaban esas personas preguntando, dónde estaban los niños. Eso es lo que supe y escuché, estaba muy peligroso el tiempo (Pax, cuñado de Amalia, entrevista 2016).

En la década de los ochentas se les repartió a todos los niños de las comunidades indígenas de la selva, un “carnet de identidad mexicana”. Si algún niño o adolescente carecía de él, podía ser detenido, deportado a Guatemala, desaparecido o reclutado para el Ejército guatemalteco, aunque sus padres atestiguaran que era su hijo y que era

---

<sup>78</sup> Existía la creencia, no sólo en Chiapas sino en diversas estados de la República Mexicana que en tiempos de la Colonia, los responsables de construir puentes necesitaban cuerpos-almas de niños para pararlos en columnas para sostenerlos, motivo por el que en las noches se puedan escuchar lamentos debajo de las construcciones.

mexicano. Por tal motivo, muchas familias preferían esconderlos de manera que muchos niños y mujeres jóvenes vivían escondidas en las milpas por semanas, ante la llegada de los militares extranjeros, situación que rompía la rutina y la tranquilidad de los hogares.

La socialización y educación de los niños y niñas de la selva en la década de los años 80 estaba marcada por la violencia, la presencia militar y los escuadrones de la muerte provenientes de Guatemala. En este sentido no es extraño que la formación de los grupos paramilitares chiapanecos y sus formas de ataque tengan una fuerte similitud con las prácticas de los kaibiles y que las nuevas generaciones de niños y niñas conozcan las historias y recuerdos de sus padres y se las apropien para interpretar su realidad.

### 3.5 Los roles tradicionales, la violencia de género y la revolución de las mujeres

La violencia que experimentaban los niños, niñas y mujeres indígenas, no sólo era la violencia política y estructural, también estaba presente la violencia intrafamiliar y de género en las prácticas socioeducativas en el interior de las familias. Manuela vivió su infancia y adolescencia, en San Miguel, comunidad tseltal de la selva de Chiapas, ubicada a la orilla de una hacienda ganadera en la década de los años 70 y 80. Su padre fue representante ejidal priísta por muchos años y lo recuerda como un hombre duro, que tomaba mucho y golpeaba a su familia.

Mi mamá era muy buena pero tenía miedo no podía defendernos. Tenía 5 hermanas y 2 hermanitos, otros 4 se murieron cuando *alal* (bebé)... Mi papá nos regañaba por ser niñas, decía que era culpa de mi mamá, la regañaba, insultaba todo el tiempo. Todo tenía que hacerse como él decía. Que no sabíamos echar tortilla, que no servimos para nada, que somos carga, nos aventaba la comida si no tenía sal o chilito, a veces nos pegaba. Como quería hombrecitos se puso contento cuando nacieron mis hermanitos, hasta fiesta les hizo (Manuela, entrevista 2015).

Ha sido ampliamente denunciado por las mujeres zapatistas (EZLN, 2015) y en general por las mujeres indígenas de todo el país, que cuando una niña nace es vista por los padres, suegras y suegros, como una persona inútil, que no va a servir para nada, sin

embargo, cuando un niño nace es visto como alguien que vale, porque va a poder hacer el trabajo y contribuir al sostén de la familia.

Cuando mi papá tomaba trago (alcohol), agarraba palo y le pegaba a mi mamá nosotras corríamos a escondernos, yo corría por mi abuelita (su mamá) a ella sí la obedecía, ella le hablaba, lo calmaba, le decía que no tenía que pegarle a su familia. Si salimos de la finca era para ser felices, hombres y mujeres. Él siempre lloraba y le pedía perdón a mi mamá, unos días bien y otra vez los golpes. Yo pensaba que era lo normal, pero después me junté con el Antonio y aprendí que no (Manuela, entrevista 2015).

La violencia intrafamiliar y de género en contra de los niños y niñas no sólo era ejercida por el hombre sino que en muchos casos era reforzada o realizada por las madres y abuelas. Dichas prácticas educativas eran respaldadas por el sistema patriarcal y la idea de que la violencia y el insulto es la forma adecuada de disciplinar a los hijos e hijas, transmitir los roles tradicionales y sancionar a las mujeres para que en un futuro sean buenas esposas. La hija mayor, desde pequeña, tenía que asumir muchas de las tareas de la madre, olvidando por completo sus deseos, necesidades personales, así como sus derechos como niñas.

Tuve que quedarme a lavar la ropa, cuidar niños, poner el maíz de madrugada, lavarlo y molerlo echar tortilla. Tenía como 8 años. Mi mamá me paraba de noche con frío y si no lo hacía, me pegaba, me dejaba sin comer. Lo peor era echar tortillas, si no la volteaba bien, mi mamá me quemaba las manos con la masa. Cuando hablaban de casarme, yo pensaba, para echar tortilla, lavar la ropa de mi marido, tener hijo tras hijo, no, para qué, pero si no me caso entonces ¿qué hago?...no sé hacer nada (Gabriela, entrevista 2014).

Las mujeres pueden jugar un papel de conservación o de innovación en la cultura y prácticas cotidianas. Existen muchos casos documentados en los que “la misma madre que ha sufrido la subordinación de género es la que más impone las prácticas educativas subordinativas a sus hijas y castiga la rebelión”. Las prácticas socioeducativas que discriminaban a las niñas y mujeres jóvenes eran legitimadas por la tradición y la cultura, inherentemente se les imponía a las mujeres relaciones subalternas con respecto al otro, entendiendo por el otro al padre, madre, hermano y posteriormente al esposo y suegra, quienes parecían tener derecho sobre ellas y sus cuerpos.

### 3.5.1 Las expectativas de futuro de las niñas-adolescentes en las comunidades indígenas: casarse, huir o romper con los roles tradicionales

Quizá la práctica social indígena más cuestionada desde Occidente es que las mujeres, aun siendo niñas (14 a 15 años) sean desposadas por hombres mayores, con el consentimiento de sus padres a través de una transacción económica por intercambio en especie<sup>79</sup>. El prometido a cambio de casarse tenía que acceder a las peticiones de los padres de la muchacha, quienes pedían: entre 5,000 y 30,000 pesos, vacas, vino, cerdos, gallinas, pan, ayuda laboral, etc. Tal como lo explica Manuela: “a mis 3 hermanas las casó (mi papá) con unos, sus amigos, viejos, feos, como tenían ganado y le daban trago. Mi papá decía (a mis hermanas y a mí) hasta que sirven de algo”.

A veces los intercambios eran con el consentimiento de las muchachas pero en muchas ocasiones no se les preguntaba, padre y madre hacían el arreglo con el muchacho y sus familiares (Olivera, 1989). Cabe señalar que esta práctica social no sólo afecta a las mujeres sino a los hombres jóvenes, en muchos casos tampoco hay un consentimiento explícito por parte del joven. Muchos de los matrimonios son "arreglados" desde que los futuros esposos son apenas unos niños; dichos “contratos matrimoniales” permiten afianzar los lazos de solidaridad y parentesco al interior de las comunidades. Si los padres ven que una familia puede proporcionarles prestigio, o simplemente les gusta la muchacha para su hijo, la piden en matrimonio y los casan aunque los jóvenes no se conozcan, como lo explica Pax, en el siguiente relato:

Al Manuel le consiguieron una esposa bien bonita, *tseltalera* (mujer *tseltal*), a mi prima le gustó para su hijo. Se la ofreció su papá de la muchacha, a cambio de maíz, como ellos ya no siembran, porque reciben proyecto de gobierno, pues no hay qué comer y cada año tiene que darles maíz. Tenía como 11 años Manuel y Manuela como 10, la tuvo en su casa, hasta que creció y después los casó, ya tienen bebé. Un día Manuel se fue a Playa del Carmen y ya no regresó se encontró otra mujer, Manuela ya también se buscó otro, en su pueblo. Mi tía se quedó con la deuda y sin la muchacha (Pax, cuñado de Amalia, entrevista 2016).

El caso de “matrimonio concertado” entre Manuela y Manuel, descrito por Pax, ocurrió en el 2001. Los padres de los jóvenes planearon la unión de ellos, cuando eran

---

<sup>79</sup> Dicha práctica, en cierta medida sigue contribuyendo a la sobrevivencia de la familia nuclear fortaleciendo los lazos de parentesco. Afortunadamente para las mujeres y niñas esta práctica ha ido cambiando en la actualidad como se podrá analizar posteriormente.



apenas unos niños de 10 y 11 años. Manuela se tuvo que ir a vivir con su suegra a la edad de 12 años, para que aprendiera la forma adecuada de “llevar la casa”. Sin embargo, al crecer ellos mismos, buscaron formas de independizarse y romper el acuerdo establecido por sus padres. En la década de los ochenta, las hijas e hijos respetaban la decisión de sus padres y cumplían con sus acuerdos, aún a costa de su dignidad, tal como ocurrió a las hermanas de Amalia.

Mi hermana quiso irse con el esposo de mi hermana mayor. Sí ese hombre tiene dos esposas, como tiene para mantenerlas y para pagar por ellas, una cocina y la otra se va a la milpa y trae la leña. Aunque es joven y fuerte, ese hombre ya no trabaja, les pega, pero que van hacer, así les tocó vivir (Amalia, entrevista 2015).

Si un hombre podía mantener dos esposas, podía tenerlas, con el acuerdo comunitario e incluso vivir en la misma casa si ellas estaban de acuerdo. En algunos casos no vivían en la misma casa, pero sí en la misma comunidad. Actualmente, si el hombre engaña a la mujer y tiene otra pareja, la primera puede acudir a la Junta de Buen Gobierno y exigir el cumplimiento de la “Ley Revolucionaria de Mujeres” (1993), para que el hombre sea sancionado.

Yo me casé bien, mi esposo y su familia fueron a pedir permiso a mis padres. Luis se fue a ayudar en la milpa de mi familia todo un año, así es la costumbre ch’ol, tiene que llevar pan, vino, guajolotes y puercos, para compartir la comida con su nueva familia (Amalia, entrevista 2015).

En el pueblo ch’ol, el matrimonio es la base fundamental de la familia, los hombres y mujeres ch’oles tienden a tener relaciones endógamas, aunque a veces se casan con parejas de otras localidades. Al casarse, el novio ayuda a los trabajos del suegro, durante un período que va de los seis meses, a los tres años. El compadrazgo es otro vínculo especial que une a las familias, tal como lo explica Manuela en el siguiente testimonio:

Una vez llegó con un viejo de otra comunidad, un viudo buscando mujer, que dizque tenía tienda y ganado, le traía regalo a mi papá, como le dijeron que tenía hijas. Yo no quería casarme con él, me hice la enferma, dejé de comer me enflaqué y ese hombre ya no me quiso. Yo pensaba, mi papá va a traer otro hombre y me va a casar... y pues ya conocía a Antonio, estaba enamorada pues, pero como era de una familia zapatista, mi papá lo *mal-miraba*, decía que eran *roba caballos*, delincuentes, locos, pobres. A mí me daba miedo irme con él pensaba, donde me encuentre, mi papá me mata, y si Antonio me sale borracho y me pega y sale peor (Manuela, entrevista 2015).

Las mujeres que decidían salir de su casa, sin la autorización de sus padres, perdían casi automáticamente la relación con sus familias y muchas veces su respaldo, situación que en cierto sentido las dejaba desprotegidas. Si sus esposos o sus suegras las golpeaban o las maltrataban, tenían que “aguantar todo”. Las suegras son las encargadas de “cuidar “el comportamiento de la nuera, enseñarle a realizar las tareas de la casa según sus prácticas culturales-familiares y sancionarlas de diferentes maneras; siendo que muchas jovencitas se casan a los 14 o 15 años, su suegra es prácticamente una segunda madre para ellas.

El abuso físico hacia las mujeres jóvenes por parte de esposos y suegras, al menos en el interior de las familias zapatistas está socialmente sancionado, debido en parte a la aplicación de la “Ley revolucionaria de las mujeres”, pero sobre todo a la toma de conciencia de las propias mujeres y de sus familiares, quienes ya no las obligan a permanecer en una casa donde sean maltratadas como ocurría en décadas anteriores. Tal es el caso de Julieta, la prima de Ana María, quien relata lo siguiente:

A mí me pegaba mi suegra, me insultaba, nunca le gusté para su hijo, decía que estaba vieja y fea, como ya tenía 20 años cuando me casé. Si me quejaba con mi esposo él le daba la razón a su mamá y cómo vivíamos en su casa, pues tenía que obedecer [...] Una vez les dije a mis papás que ya no aguantaba vivir así, pero mi papá dijo que mi deber era seguir con mi marido. Una vez me encontró la Ana María, tenía todos mis brazos morados, mi ojo, me dijo: qué haces ahí prima, vente a la casa con nosotros, a ver cómo le hacemos. Agarré mis cositas, las de mi niño, me vine con mi prima y mis tíos, ahora ya tengo una familia. Mis papás todavía se enojaron, y el hombre y su mamá querían quitarme a mi niño, pero como mi prima es autoridad zapatista y sus papás también, pues ya no se metieron con nosotros (Julieta, entrevista 2015).

Julieta era maltratada y sus padres no querían apoyarla para que abandonara a su marido, sin embargo, la cercanía con Ana María y sus padres le dieron la oportunidad de romper con ese ciclo de violencia. En muchas ocasiones los integrantes de las familias extensas como tíos/as, abuelos/as o primos/as son los que ofrecen apoyo a las mujeres maltratadas, tal como ocurrió con Manuela a quien su padre quería casar a la fuerza a los 16 años, tal como lo relata a continuación:

Una vez le conté a mi abuelita, que mi papá me quería casar con el señor de la tienda aunque yo estuviera enamorada de un hombre zapatista, mi papá decía que Antonio era *roba caballo* que estaba loco. Ella dijo que me iba ayudar... pues nada, fue a ver a la familia de Antonio, a hablar con ellos, a conocer al muchacho, no sé qué hizo [...] pero un día me dijo: ya mi hija, ya está. Antonio es buen muchacho y te quiere, *húyete* con él,

yo me encargo de tu papá, sé feliz Manuela, lo mereces, y pues, me huí con él (Manuela, entrevista 2015).

Manuela tomó la decisión de huir con Antonio porque lo quería, pero también porque sabía que su padre le estaba buscando esposo, sin tomarla en cuenta. Las niñas indígenas al cumplir 14 o 15 años, tenían que decidir cómo iba a ser su vida en un futuro, en el mejor de los casos, en otros, sólo les quedaba obedecer la decisión de sus padres.

En el caso de Amalia, su esposo y su familia tuvieron las posibilidades para complacer a los padres de la muchacha y cumplir con todos los requerimientos para tener un *buen matrimonio ch'ol*. Con respecto a Manuela, ella tuvo que rebelarse y buscar formas de resistencia veladas (Scott, 2003) como “hacerse la enferma” y dejar de comer para librarse de un matrimonio arreglado; posteriormente, con la ayuda de su abuelita, pudo romper abiertamente con las reglas impuestas de su padre. El respaldo familiar, y en este caso, una mujer mayor y esposa de uno de los fundadores del ejido, le dio cierta seguridad a Manuela, para irse a vivir con Antonio, aún sin el permiso de su padre. Es así que Manuela llegó a vivir a una familia zapatista, por lo que inmediatamente identificó algunos cambios en las formas de relacionarse entre padres e hijos y conoció por primera vez la regla zapatista de “no beber alcohol” tal como lo menciona en su relato:

Yo no era zapatista, me hice zapatista cuando me junté. Mi Antonio no tomaba vino, me ayuda en la casa, me respeta a mí, a su mamá. Mi suegro era muy bueno, toma poco pero encerradito en la casa. Si te ven en la comunidad bolo (borracho) los compas (los zapatistas) te castigan, 12 horas en cárcel, está prohibido tomar pues y en público menos pues, a mí me gusta que los zapatistas no tomen trago, porque no hay chicote para la mujer ni pa' los niños (Manuela, entrevista 2015).

Las mujeres al casarse, pasan a ser parte de la familia del esposo y con ello, a compartir su filiación política y muchas veces religiosa. En este caso, Manuela se incorporó al movimiento zapatista, como “base de apoyo” por el simple hecho de haber elegido a Antonio como esposo. Lo mismo ocurre, con las mujeres zapatistas, cuando decide casarse con un hombre, con alguna otra filiación partidista. Sin embargo, desde la perspectiva de esta tesis, “el ser zapatista” no sólo es una adscripción, ni una identidad heredada, sino que implica un proceso de subjetivación política y una toma de conciencia del sujeto, motivo por el que en la presente investigación se hace la

distinción entre las esposas e hijas de zapatistas y las mujeres y niñas que por decisión personal, ideológica e identificación deciden ser zapatistas<sup>80</sup> y participar activamente en la construcción de la autonomía.

Aunque en otros contextos parecería irrelevante la filiación política, en conflictos armados como es el caso de Chiapas la pertenencia al EZLN o alguna otra fracción política marca irremediamente la relación no sólo con el gobierno y los poderes oficiales locales sino las formas de socialización, educación y formación política de niños, niñas jóvenes y de los propios adultos, como se irá analizando en la presente investigación.

Considerando los relatos anteriores parecería que las mujeres indígenas sólo tenían dos opciones, casarse o huir con su pareja; sin embargo, en la selva comenzaban a gestarse cambios trascendentales para la vida de las niñas y mujeres indígenas. Ante los ojos de las mujeres con participación política y militar, cada vez resultaban más visible y menos comprensible la discriminación estructural en contra de las mujeres y sus trabajos, pero sobre todo para niñas y adolescentes como Manuela, Gabriela y Amalia quienes comenzaban a desenvolverse en la práctica organizativa de sus familias, el quehacer político-militar comenzaba a abrirles la posibilidad de cambiar su destino y transformar los roles de género jerárquicos en las que sobrevivían las mujeres de sus comunidades.

Reconocerse como sujetos de su historia permitía a las nuevas generaciones de niñas y mujeres construir otras formas de socialización, educación cotidiana e identidad cultural indígena que a decir de Millán (1996) no radica en la conservación de sus tradiciones sino en la posibilidad de los sujetos de afirmarse indígenas cambiando sus prácticas culturales, actualizándolas revitalizándolas, democratizándolas y legitimándolas a través de la revisión de pasado, en el que mujeres y hombres tenían un lugar y una razón de ser, siguiendo la complementariedad, desde la racionalidad maya.

---

<sup>80</sup> Durante este capítulo se irán revisando algunos rasgos en este sentido, pero será abordado más ampliamente en el capítulo 5, en las prácticas políticas y pedagógicas. Estos procesos de subjetivación política no sólo ocurren con las mujeres sino con los hombres, hijos y padres de zapatistas y por supuesto con los niños y niñas.

Quizá uno de los cambios más trascendentes en las prácticas sociales de las mujeres fue la originada por la decisión de “ser insurgente”, que Gabriela y muchas otras adolescentes tomaron en la década de los años 80. Con esta decisión las mujeres no sólo cambiaron el rumbo de su destino sino que abrieron la posibilidad de que las demás mujeres tuvieran otras alternativas de vida diferentes a las del rol tradicional inculcado por sus madres. En el caso de Gabriela, la relación con su padre y hermanos era muy buena, de respeto y cariño, por lo que su decisión fue apoyada y acompañada por gran parte de sus familias, la teniente Gabriela no sólo transformó su vida sino que contribuyó a transformar su entorno, al ser una de las primeras *insurgentas* de la región.

### 3.5.2 Ser insurgente o base zapatista, la encrucijada de una mujer rebelde

La familia de Gabriela fue una de las primeras “bases de apoyo zapatista” que se incorporaron a la organización clandestina en la década de los años 1980.

Cuando entramos en la organización era el año 87. Llegaron los compañeros que están en la montaña, teníamos que participar, saber de nuestro México, tomar en serio la cosa y los hombres no tomar aguardiente. Así reclutaron a mi hermano, con palabra verdadera, tenía 16 años (Gabriela, entrevista 2015).

Poco a poco las familias que se incorporaban a la organización rebelde empezaron a tomar la decisión de que uno de sus integrantes se incorporara a las filas insurgentes, con el compromiso de la familia de apoyarlo. En su gran mayoría fueron los hijos varones y los padres los primeros en enlistarse.

Cuando mi *bankil* (hermano mayor) se fue al EZLN me sentí muy contenta por él, pero triste por mí, lo extrañaba mucho, nuestras pláticas en la noche, nuestras salidas a la montaña, sólo el domingo por la tarde tenía un respiro. Él me contaba y empezó a invitarme a las reuniones. A mi mamá no le gustaba que fuera, ella decía que eso era cosa de hombres, que yo debía quedarme en casa a ayudarlo.- ¿Seguiste viendo a tu hermano?

-Yo veía a mi hermano cuando les llevábamos tostadas... él me contaba todo lo que aprendía, le estaban enseñando a leer y a escribir bien, a conocer nuestros derechos como pueblos, la historia de los pobres, la lucha de clases. Yo lo escuchaba y me imaginaba muchas cosas bonitas (suspira) sentía la lucha en mí, eso de estar en la casa eche y eche tortilla, regaño y regaño de mi mamá, lo mío era luchar, luchar por mi pobre pueblo que moría de hambre (Gabriela, entrevista 2015).

“Sentir la lucha” en ella fue para Gabriela el inicio de un largo y difícil proceso de subjetivación política, decidir “ser insurgenta zapatista”, no sólo representó un rompimiento con el rol tradicional de la mujer indígena, sino un rompimiento con su madre y sus enseñanzas. A pesar de ser socializada para casarse y tener hijos, igual que sus hermanas y las demás niñas de su comunidad, para Gabriela su compromiso con la organización política iba más allá de ser base, ella tenía la necesidad de “hacer más”, participar activamente en el movimiento y “luchar por mi pobre pueblo que moría de hambre”.

Al principio comencé a ir a las pláticas políticas de la organización, bajaban algunos compas a platicar con nosotros, entre ellos mi hermano. Mi mamá, me prohibía salir, pero como mi papá se empezó a meter más en la Organización, y le gustaba lo que se decía, pues me empezó a dejar que lo acompañara para escuchar. Sólo íbamos a las reuniones 3 muchachas y yo, puro *winik* (hombre) Un día le dije a mi papá: déjeme ser miliciana, entrenarme, luchar por mi pueblo. Mi mamá nomás se reía, bien que me burlaba y yo bien encabronada (dice bajito), no me dieron permiso (Gabriela, entrevista 2015).

Las pláticas y reuniones que realizaban los insurgentes en las comunidades, tenían la finalidad de incorporar nuevos miembros para el ejército rebelde, pero sobretodo “formar políticamente” a las “bases de apoyo” del EZLN. El movimiento se convierte así en escuela, primero en la clandestinidad entre los insurgentes y sus contactos en las comunidades, luego a través de los nuevos cargos de promotoras/es y autoridades<sup>81</sup>. Dicha *educación y formación zapatista* reforzaba la idea de Gabriela de “ser insurgente”, por lo que ante la negativa de sus padres, buscó otras estrategias para incorporarse al EZLN, con el consentimiento de su familia:

Entonces que platico con mi *bankil* (hermano), le dije lo que pensaba y sentía, a él le dio gusto, me llevó con el capitán. Con pena y todo le dije que estaba dispuesta a luchar, (sonríe) que quería irme a la montaña pero que mis papás no muy querían. El compa me miró y movió la cabeza, me dijo que la vida como insurgente era dura, que si para un hombre es difícil para una mujercita era más, pero que había compañeras que ya vivían en la montaña. Así pues, que habló con mi papá, le dijo que me dejara ir a un entrenamiento para que viera si podía, si me gustaba, entonces mi papá sí aceptó y mi mamá, nomás se aguantó (sonríe) (Gabriela, entrevista 2015).

---

<sup>81</sup> Un proceso parecido de construcción de un “feminismo revolucionario” es el ocurrido entre las combatientes del FMLN en El Salvador: <https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/138446>

Uno de los planteamientos pedagógicos zapatistas es el de “aprender con la práctica” y “probar si puedes”: ser insurgente, ser autoridad, ser promotor, todos los trabajos de la organización tienen que pasar por un proceso de experimentación durante el cual se pueden cometer errores, como alguna vez explicó una autoridad autónoma “todos aprenden en la marcha si hay voluntad”. Muchas insurgentas a diferencia de Gabriela, no consiguieron el permiso y apoyo de sus padres para “ser insurgentes” por lo que tuvieron que huir, dejando su casa, su familia, su historia y su nombre. Otras más fueron reclutadas al mismo tiempo que sus hermanos y padres, como la Mayor Ana María o la Capitana Elisa, quienes en diversas ocasiones han expresado que entraron al EZLN acompañando a sus padres o hermanos.

La guerra tenía la necesidad de permitir a las mujeres participar, fueron incorporadas principalmente por sus familiares masculinos, que se convencieron de la lucha militar y las convencieron a participar. La práctica de estar organizadas fue formando en muchas mujeres una conciencia nueva que fueron incorporando a su lucha diaria (Soriano, 2006: 246).

Así, muchas identidades y subjetividades empezaron a cruzarse: el ser mujeres, pobres, monolingües, indígenas, desplazadas, refugiadas, viudas, insurgentes, comandantas. El sólo hecho de encontrarse en la organización imprimió un nuevo sentido a su vida y perspectiva de futuro, rompiendo esquemas y el estereotipo de la mujer indígena pasiva.

Para Millán (2014), el EZLN fue una instancia que ofreció a las mujeres opciones de desarrollo y transformación que no eran accesibles, ni en las comunidades, ni fuera de ellas. De quedarse en sus lugares de origen, lo más probable era que las mujeres llegaran a tener pocos estudios, se casaran a temprana edad, tuvieran varias hijas e hijos y su vida girara en torno a la familia y la casa. En cambio, integrándose a las filas insurgentes del EZLN, las mujeres tenían la oportunidad de aprender “castilla” así como formarse en lectura y escritura. También pudieron acceder a servicios de salud, a una mejor alimentación y pudieron retrasar su matrimonio y su maternidad (SIPAZ, 2015: 34).

Hay cosas, pequeñas, cotidianas, que forman parte de la vida guerrillera y son como cuotas que la montaña impone a quienes se atreven a ser parte de ella. Conozco todas y cada una de esas dificultades, y sé bien que para las mujeres son dobles. Si a alguno le causa admiración el hecho de que alguien abandone su historia y, como decimos nosotros, se “enmonte” eligiendo la profesión de soldado insurgente, debería detenerse a

ver a quienes hacen esa elección siendo mujeres. Su admiración sería doble. [...] las insurgentas suman una sombra más a la del pasamontañas que portan: son mujeres. Y, me toca decirlo, suman también un rango superior de heroísmo al de nosotros los hombres. (Relato del S. I. Marcos, recogido en EZLN 2003: 38).

Además de las renunciaciones personales, familiares y materiales que afectaban a todos y cada uno de las y los insurgentes, ellas tenían que romper con la estereotipada división sexual del trabajo, desde la que las tareas bélicas no corresponden a las mujeres, además de enfrentar la resistencia de los varones, a quienes no les gusta recibir órdenes de una mujer.

Fui miliciana varios meses, después me fui de insurgente, ah que problema con mi mamá... Pero como estaba decidida. Ahora soy teniente (dice orgullosa) no fue fácil, los hombres no muy quieren que las mujeres hagamos lo que ellos hacen, te mal miran, se burlan, pero cuando ven que si puedes y a veces hasta mejor que ellos, pus se enojan, pero allá, los mandos si los castigan (Gabriela, entrevista 2015).

La noción de complementariedad de género indígena, que en el presente estudio identificamos como parte del *pajal yax benotik* (caminar juntos) es retomada por los mandos militares para hablar con los insurgentes como lo expresa Gabriela en su testimonio, pero este discurso no sólo es repetido en la montaña sino reproducido sistemáticamente por las autoridades en las comunidades indígenas, en los Municipios rebeldes, en las “Juntas de Buen Gobierno”, en las capacitaciones de promotores y promotoras autónomas y por supuesto enseñado a los niños y niñas en las escuelas autónomas para que sean parte de la organización reconociendo que hombres y mujeres son importantes para la lucha y por lo tanto tienen los mismos derechos.

Como el Mayor se daba cuenta que los compas no muy respetaban a las compañeras, que nos llama a todos, ahí nos explicó: (narra con mucho énfasis) la lucha es como un camino largo [...] que tenemos que caminar pues... pero tiene muchas piedras, agujeros, lodo [...] por eso hay que estar atento, fijarse bien pues, estar seguro de lo que se hace y tener dos pies fuertes, eso es el hombre y la mujer, como dos pies que tienen que caminar juntos (*pajal yax benotik*) si uno no avanza, el otro tampoco [...] No puedes andar por el camino de la lucha cojo (Gabriela, entrevista 2015).

El largo proceso de lucha de las mujeres para vivir con dignidad tuvo que ir acompañado de un trabajo de concientización al interior de las comunidades por parte de las autoridades políticas y los mandos militares. A diferencia de las personas que detentan el poder político en la democracia liberal, las autoridades políticas y militares



indígenas zapatistas son los primeros que deben de servir, aconsejar a su pueblo y dar el ejemplo con trabajo, organización y respeto a quienes tienen bajo su mando.

El Mayor era muy bueno, era duro pero nos aconsejaba bien, nos explicaba, nos cantaba canciones que él componía, hacía fiestas para moralizarnos. Una vez dijo que para ser un verdadero compañero se necesitan tres cosas: respeto para escuchar la palabra del otro, disciplina para seguir las reglas sabiendo que el otro también nos respeta y nunca va a pedirnos algo que nos lastime, pero sobretodo amor, porque sólo por amor se puede estar dispuesto a dar la vida por el otro (Gabriela, entrevista 2015).

### 3.6 La “Ley Revolucionaria de mujeres”, un proceso político-educativo y de emancipación de las zapatistas

Uno de los grandes referentes de la lucha organizada de las mujeres en Chiapas es sin duda alguna, el proceso de información, reflexión y consulta que realizaron las insurgentes, milicianas y mujeres bases de apoyo zapatistas, al interior de sus comunidades para escribir la “Ley Revolucionaria de Mujeres” (1993b). Según testimonios de las propias mujeres zapatistas, una vez terminada la dominación de los finqueros, durante los años de explotación que vivieron bajo el régimen de “acasillamiento”, ellas no se liberaron de la dominación masculina; ni del sistema patriarcal<sup>82</sup> porque los hombres aprendieron de los patronos a mandar y a someter a las mujeres, quienes se creían *los patroncitos de la casa*

Nosotros dentro de la organización, con tanta falta de derechos como mujeres, vimos necesario luchar por la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, fue así como se dictó nuestra *Ley Revolucionaria de Mujeres* (EZLN, 2015: 33).

Las mujeres zapatistas se organizaron para reclamar la igualdad de derechos, al interior de la familia, la comunidad y la organización. Las comandantas Ramona y Susana pasaron varios meses recorriendo las comunidades zapatistas, dialogando con

---

<sup>82</sup> Desde la perspectiva del feminismo comunitario (Paredes, 2017), el patriarcado es el sistema de opresión, discriminación en contra de la humanidad construido históricamente en los cuerpos de las mujeres. Se entiende por sistema patriarcal, al conjunto de relaciones sociales de distribución desigual del poder entre hombres y mujeres, en la cual los hombres tienen privilegios. A pesar de salir de las fincas las mujeres continuaron encerradas en sus casas, privadas de participar en el espacio público, quedando relegadas al cuidado de sus hijas e hijos y a la realización del trabajo doméstico.

grupos de mujeres y en asambleas comunitarias, hasta que la Ley fue aprobada por consenso (SIPAZ, 2015).

Yo estaba muy asustada, dicen, las insurgentes están pasando, de pueblo en pueblo hablando de nuestros problemas como mujeres, a escucharnos [...] pero yo que iba a decir, ni hablar puedo, menos castilla. Cuando llegaron puro tseltalera, ch'olera, las insurgentes eran como nosotras pues, sufrían como nosotras. Cuando empecé a hablar ya nadie me paraba la lengua (Amalia, entrevista 2015).

Amalia habla de su grata sorpresa al ver que las insurgentes no eran hablantes de español, sino mujeres indígenas como ella, y además, que estaban luchando por sus derechos al interior de sus comunidades. En un comunicado, el EZLN relató que dicha Ley, fue aprobada por el Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General (CCRI-CG) en una reunión donde se aprobaron todas las Leyes Revolucionarias:

A Susana le tocó leer las propuestas que había juntado del pensamiento de miles de mujeres indígenas. Empezó a leer y, conforme avanzaba en la lectura, la asamblea del CCRI se notaba más y más inquieta. [...] Susana no se amedrentó y siguió embistiendo contra todo y contra todos: 'Queremos que no nos obliguen a casarnos con el que no queremos. Queremos tener los hijos que queramos y podamos cuidar. Queremos derecho a tener cargo en la comunidad. Queremos derecho a decir nuestra palabra y que se respete. Queremos derecho a estudiar y hasta de ser choferes'. Así siguió hasta que terminó. Al final dejó un silencio pesado. *Las leyes de mujeres* que acababa de leer Susana significaban, para las comunidades indígenas, una verdadera revolución. [...] De pronto casi simultáneamente, las traductoras acabaron y, en un movimiento que se fue agregando, las compañeras responsables empezaron a aplaudir y hablar entre ellas. Ni qué decir que *las leyes 'de mujeres'* fueron aprobadas por unanimidad (EZLN, 1998).

En diciembre de 1993 se difundió por primera vez la “Ley Revolucionaria de Mujeres”,<sup>83</sup> al lado de las otras “Leyes revolucionarias para los pueblos liberados”.

Es importante mencionar que aunque en la LRM se reivindican las demandas y derechos de las mujeres, a diferencia de muchos otros planteamientos feministas las zapatistas luchan también para y con los hombres, motivo por el que no busca invertir la dominación de género, sino que no haya ni dominantes ni dominados como lo ha explicado la Comandante Miriam del EZLN:

---

<sup>83</sup> “La Ley revolucionaria de las mujeres” (1993b), *Despertador mexicano*, órgano informativo del EZLN, fue difundida a principios de diciembre de 1993 y durante el levantamiento armado en 1994; sigue siendo la única ley vigente de mujeres indígenas escrita desde la lucha revolucionaria.

Cuando se hizo esta ley no es porque las mujeres quieren mandar, no es porque las mujeres quieren dejar dominado a su esposo, a su compañero, esto no quiere decir nuestra ley. Por eso hay que estudiarlo muy bien esta ley, porque no queremos hacer una construcción para seguir la misma historia como hemos estado, que mandan los compañeros que son los machistas; y si mal interpretamos esto igual va a pasar, mandan las compañeras y los compañeros pobrecitos, ahí se quedan botados también, pero nosotras no queremos eso (EZLN, 2004: 25).

Así como se defienden los derechos individuales de las mujeres se reivindican los derechos colectivos de los pueblos en lucha. La lucha de la mujer indígena zapatista da la misma importancia a la identidad colectiva que a la individual, anteponiendo en algunos casos la perspectiva como pueblo indígena y organización política, a las demandas que sólo afectan a las mujeres.

Las mujeres indígenas abordan la problemática social de forma estructural e integral; es así como el bienestar de las mujeres no puede estar desligado del bienestar de la familia y su comunidad. La posibilidad de tener un *lekil kuxlejal* (vida digna) para las zapatistas sólo parece posible y verdadera con la solución a todas sus demandas básicas de tierra, techo, salud, educación, alimentación, justicia, la cultura la identidad y paz.

Las mujeres zapatistas al lado de los hombres pero también al lado de los/as jóvenes, niñas y niños han construido espacios de reflexión, representación y resistencia activa ante la guerra.

Cuando vi la “Ley revolucionaria de mujeres”, pus me puse bien contenta, orgullosa pues, del trabajo colectivo que hicimos puras mujeres, insurgentas, bases, milicianas, niñas, las abuelitas. Y que estuviera escrita pues, que nuestra palabra no se perdiera en el olvido (Gabriela, entrevista 2014).

En su testimonio Gabriela no sólo habla de la consulta que se realizó para hacer las leyes, sino de la participación colectiva de las mujeres zapatistas, por primera vez solas y con la libertad de decir lo que sentían y pensaban sobre su comunidad y sus prácticas culturales, proceso que Padierna (2013) denomina “la voz-demanda”. Así mismo en su relato enfatiza la importancia de la palabra escrita, como sinónimo de trascendencia expresada en la frase: “que su palabra no se pierda en el olvido”.

Los procesos educativos por los que transitan las mujeres conforman la construcción colectiva de la “voz-demanda” femenina rebeldes, “que condensan las

distintas situaciones que las mujeres han significado como ilegítimas y por las cuales es necesaria la organización” (Padierna, 2013) y participación política pública.

Las LRM de los pueblos en lucha, no sólo son una enumeración de derechos, obligaciones y reglamentos en los territorios liberados, sino que también expresa reivindicaciones básicas de las mujeres y del feminismo tal como el derecho a decidir el número de hijos, a elegir la pareja, a no ser golpeadas o maltratadas físicamente. Además del derecho a participar en la lucha revolucionaria y ocupar cargos, dirección y grados.

Cabe señalar que las LRM, al ser consensuadas por las insurgentes y las mujeres bases zapatistas en un proceso comunitario de consulta y discusión en asamblea; actualmente son conocidas y legitimadas por la organización rebelde en el territorio zapatistas y en cada una de sus instancias, además de que son discutidas y reflexionadas con los niños y niñas zapatistas en las escuelas autónomas, sin embargo, su concreción y respeto a éstas en todo el territorio sigue siendo parte de un proceso inacabado.

Con el reconocimiento de las LRM, al interior del territorio zapatista, los “caracoles” y de las instituciones políticas, las mujeres rebeldes, empezaron a conquistar algunos espacios políticos y algunas relaciones más horizontales, en términos de género y generacionales (Rovira, 1997. Speed, Hernández y Stephen, 2006; Hernández, 2003). Además de acrecentar la fuerza simbólica de las mujeres zapatistas en el plano público con la presencia de varias comandantes como Ramona, Trini, Fidelia y Esther en el ámbito político nacional y personalidades como la mayor Ana María o la teniente Elisa en el plano militar.

En 1996 se intentó ampliar la “Ley Revolucionaria de Mujeres” sin embargo, las circunstancias políticas y el propio conflicto armado no permitieron su aprobación, por falta de consenso de todas las zonas. En 33 puntos, concretaba a detalle algunos de los aspectos de la Ley, entre los que se pueden destacar:

El derecho de las mujeres a participar en igualdad de condiciones en las asambleas y en la toma de decisiones, así como su derecho a prepararse para desarrollarse política, social, económica y culturalmente. El derecho de ser apoyadas por sus esposos en sus trabajos políticos y asumir las tareas de cuidado de la casa y la familia durante la ausencia de la mujer. Así mismo reivindicaban el derecho de las mujeres a la propiedad de la tierra, a heredarla, trabajarla y repartirla en partes iguales con su marido, hijas e hijos en caso de

divorcio, así como a pedir crédito y a emprender procesos productivos. Además, prohibía la prostitución y que los hombres tuvieran más de una mujer. Seguía pronunciándose contra el alcohol y las drogas –ya fuera siembra, venta o consumo– por ser las mujeres y los niños las más afectadas con las consecuencias: el maltrato, y la pobreza (SIPAZ, 2015).

Las consultas comunitarias y las asambleas organizadas para escribir la primera “Ley revolucionaria” han sido reconocidas por el EZLN, como el primer suceso revolucionario a su interior, que no sólo resignificó el papel de la mujer revolucionaria sino que reconfiguró lo que serían las demandas zapatistas ese primero de enero de 1994.

### 3.6.1 Comenzar a ser autoridad, retos y conflictos

Las LRM no tendrían mucho sentido, si las zapatistas no se hubieran apropiado del proceso revolucionario, con su participación política en círculos de estudio, asambleas y sobre todo asumiendo cargos militares o políticos comunitarios municipales y regionales. Además de la exigencia de las autoridades militares y políticas femeninas de enseñar esta ley a los niños y niñas en las escuelas autónomas, a fin de ir incidiendo en la construcción de roles de género más equitativos para las nuevas generaciones.

Aunque evidentemente las expresiones de cambio se producen más a nivel de la conformación de autoridades comunitarias, las mujeres bases de apoyo también reconocen ciertas transformaciones en sus comunidades, sobre todo en las actitudes de las mujeres más jóvenes, tal como lo expresa Amalia.

Creo que la mujer sí ha cambiado, hay más participación, cuando hay junta se ven compañeras, muchachitas que platican, discuten sus trabajos, proyectos, los temas que propone el Comité. Hay Comités mujeres que traen ideas para tener proyecto de café, pan. Hay mujeres que piensan, luchan y lo logran (dice orgullosa). Como mujer tengo palabra e idea pero no puedo explicarlo, pero hay compañeras, niñas que si pueden decir lo que yo siento, pienso, así la misma idea como mujer (Amalia, entrevista 2014).

Sin embargo, para las mujeres que han asumido un cargo político o militar en la organización, la situación no es fácil debido a que su participación política parece ir en contra de algunas prácticas culturales comunitarias que son defendidas por muchas

mujeres y hombres que se resisten al cambio, tal como lo expresa Ana María en su relato:

Cuesta este trabajo porque a las mujeres nos han enseñado que sólo servimos para la casa, para dar hijos, para cuidar hijos, para hacer la comida, y lavar la ropa del marido... las mujeres de la comunidad hablan mal de nosotras, no creen en nuestro trabajo político dicen que andamos buscado hombres. Aún en la organización (zapatista) es algo difícil pues, yo soy madre soltera, tengo un hijo de uno que fue mi maestro en la Escuela oficial, de por sí aquí pasa, como no hay quien los obligue pues, tienen el apoyo de la SEP y del gobierno, ya hasta se casó en otra comunidad y tiene hijos y su mujer todavía me mal mira y habla mal de mí (Ana María, entrevista 2015).

En la vida militar, la situación de la mujer también es complicada debido a las prácticas culturales y a los propios hombres, quienes se sentían intimidados con las mujeres que empezaban a irrumpir de alguna forma en lo que ellos consideraban los espacios masculinos: el ámbito de lo político y lo militar, tal como lo explicó Gabriela en el apartado 3.5 sobre la encrucijada de una mujer rebelde.

Quizá uno de los retos mayores del zapatismo, sigue siendo el de cambiar algunos aspectos machistas de la cultura indígena que no permite desarrollarse plenamente a las mujeres y a los jóvenes. Esta situación no la viven sólo las mujeres con cargo político sino las que por alguna otra condición salen del prototipo del ser mujer indígena, tal es el caso de las madres solteras, las viudas o quienes por algún otro motivo tienen que asumir el rol de jefas de familia.

Aún adentro de la organización zapatista es algo difícil pues, yo soy madre soltera, tengo un hijo de uno que fue, era mi maestro en la Escuela oficial, de por sí aquí pasa, te dicen cosas bonitas, que te quieren, que estás bien bonita y una se cree, que se van a casar contigo y cuando consiguen lo que quieren, ni se acuerdan de ti (Ana María, entrevista 2015).

Aunque Ana María fue seducida por su maestro de primero de secundaria, a él no se le castigó por abusar de una menor de edad; sino que fue ella, quien tuvo que abandonar la escuela por estar embarazada, así como sufrir el escarnio de su comunidad. Sin embargo, el apoyo de sus padres fue incondicional, no sólo la apoyaron con el cuidado de Freddy, su hijo, sino que la impulsaron a seguir adelante y a participar políticamente en el movimiento insurgente, siendo una de las primeras Promotoras de Educación Autónoma y actualmente autoridad regional en la Junta de Buen Gobierno.

Mis papás me regañaron mucho, mi mamá lloró, pero no me dejaron sola, me apoyaron, dijeron que todos cometemos errores, pero lo importante es reconocerlos y seguir adelante, seguir luchando, ahora con más razón por el niño y un futuro mejor. Por eso, acepté ser promotora de Educación Autónoma, pero no para ser como maestros oficial, sino con respeto, enseñar y aprender con los niños (Ana María, entrevista 2014).

Con el apoyo de su familia Ana María fue ganándose el respeto de los y las zapatistas, y de las familias no zapatistas de su comunidad, sin embargo, el camino fue muy difícil y doloroso tal como lo relata:

Cuando las compañeras y compañeros sabían que era madre soltera, me mal miraban, como que yo les daba pena, lástima, pero yo no me avergonzaba... al contrario le echaba más ganas a mis estudios. Era difícil, pero el apoyo de mi familia y mi niño me daban fuerza para superarme. Poco a poco empezaron a verme diferente, respetaban mis opiniones y hasta pedían mi consejo (sonríe satisfecha) (Ana María, entrevista 2014).

Con dedicación y estudio Ana María empezó a ser reconocida no sólo como una de las promotoras más comprometidas con la Educación sino con la organización y la lucha zapatista, por lo que fue invitada, para ser “Formadora de Promotores”, aunque los chismes y rumores en su contra continuaran.

Las autoridades autónomas siempre me apoyaron y hablaban mucho con nosotros (los promotores), para que nos apoyáramos. A las mujeres nos decían que no hiciéramos chismes sobre las otras compañeras, porque era hacerle el juego al *chopol a wualil* (mal gobierno en tseltal), además de que nos dividía y nos desmoralizaba. Ya bastaba con los chismes que hacían las mujeres de las comunidades en contra de las promotoras zapatistas, por salir un mes de nuestras casas y estar en el centro de capacitación con tantos hombres, como para que entre nosotras mismas nos envidiemos y molestamos. (Ana María, entrevista 2014).

En este sentido, cabe destacar la tensión entre las “tradiciones” de las comunidades indígenas y el proyecto zapatista rebelde de transformación de relaciones sociales. A diferencia de las perspectivas esencialistas o indianistas que suelen acusar a los zapatistas de un intento de imponer ideologías externas, se puede argumentar que toda tradición es una construcción de prácticas y memorias colectivas, y que la historia específica de los asentamientos en la selva presentó una oportunidad de forjar nuevas identidades comunitarias y hasta de etnogénesis.

Las promotoras al igual que los promotores, elegidos en asamblea tenían que permanecer un mes en el Centro de Formación y un mes y medio trabajar en la escuela comunitaria con los niños y niñas. Dicho requerimiento, ponía a las promotoras en una

situación complicada, puesto que comenzaban a surgir rumores y chismes en su contra, justificados en ideas machistas y culturales de muchas mujeres y hombres quienes aseguraban que las muchachas solteras, que “no viven en casa con sus padres” son “mujeres sin valor” que no pueden ser buenas esposas porque “desde jóvenes andan buscando hombres”.

Podemos dar ejemplos que suceden en toda América. Los hombres que pasan meses o años en las ciudades no reciben las mismas críticas, ni siquiera cuando se sospecha o se sabe que tienen otra pareja. El chisme funciona para controlar a las mujeres o, en otros casos, para impedirles ejercer posiciones de liderazgo (Hernández y Canessa, 2012: 18).

Sin embargo, las mujeres que realizan trabajo político no siempre logran sobrellevar esta situación de control, con facilidad, pero en el caso de Ana María, los chismes, no le impidieron continuar con su formación política, como comenta con cierto orgullo "después de terminar mi capacitación, fui Formadora de promotores autónomos, Comité y ahora soy parte de la Junta de Buen Gobierno de mi región".

Además de la violencia de género ejercida en contra de las mujeres jóvenes que realizan trabajo político, las mujeres al quedar viudas, también son tratadas duramente por las otras mujeres de las comunidades por romper con el estereotipo tradicional de la “mujer indígena”, como lo explica Manuela quien vivió con sus hijos, en la Cabecera del Municipio Autónomo durante varios años, después de que un grupo de paramilitar<sup>84</sup> asesinara a su esposo.

Mientras estaban las autoridades en el Municipio o había capacitaciones de promotores la vida de Manuela y sus hijos era relativamente tranquila. Sin embargo, cuando autoridades y promotores de educación regresaban a sus comunidades de origen, y la comunidad volvía a la "normalidad", la solidaridad hacía las familias de desplazados se acababa y comenzaban a expresarse tensiones y conflictos de diversa índole: económica, ante la difícil situación de las otras familias indígenas las familias desplazadas, como la de Manuela, representaban una carga extra o bien, por prejuicios culturales expresados en chismes, celos y envidia:

---

<sup>84</sup> Experiencia de violencia política, que se analiza a detalle en el capítulo IV sobre prácticas de resistencia-rebelde frente a la contrainsurgencia.



Mis pobres niños trabajaban, participaban le echaban ganas pues... así solitos... había gente buena que los ayudaba, otras no, no querían ni verlos, los maltrataban, les pegaban, como son niños.- **¿Cómo?**

Como era viuda pues, a mí tampoco, muy me querían, tenían celos, (mueve la cabeza) no querían ni que me miraran sus maridos, yo mejor solita en la casa (Manuela, entrevista 2015).

Algunos adultos se sentían con derecho de pegarles a los niños de Manuela, por el simple hecho de ser niños, sin considerar su trabajo, su condición de desplazados y ser huérfanos. A pesar de continuar con su trabajo político, Manuela dejó de ser vista, por muchas familias, como compañera de lucha, para ocupar el status de viuda, una mujer que ponía en peligro la estabilidad de las demás parejas. Manuela era “mal vista”, debido a que vivía sola y no había un hombre que la cuidara y la respaldara.

La conducta sexual de las mujeres es controlada en muchas comunidades indígenas a través de los chismes, las burlas y promoviendo su aislamiento. Esta situación aunada a las decisiones políticas del movimiento zapatista de que los proyectos de educación ya no fueran, municipales sino regionales, orilló a que Manuela y sus hijos, decidieran salir de la Cabecera Municipal Autónoma.

Quando se formó el Caracol, las autoridades y promotores se fueron para allá...yo a qué me quedaba. Decidí salir con mi hermanita a su comunidad, con mis niños un poco más grandecitos, el más tiernito ya tenía 5 años. Ya sabían trabajar, pensé, ya pueden ayudarme. Podemos salir adelante. Junté a mis niños, les pregunte ¿nos vamos con su tía?, ella nos puede conseguir una tierrita para nosotros, no prestada, nuestra, para empezar de nuevo. Marux, rápido dijo que sí *vámonos mamá, para que ya no nos mal miren en este pueblo*. Los demás niños aceptaron.-¿Salieron del Municipio, sin avisarle a las autoridades? -Sí, maté uno mi puerquito y los niños fueron a llevar unos pedacitos de *tibal* (carne) a las familias zapatistas que siempre nos apoyaron, no les dije a dónde me iba. Sólo avisé que iba a visitar a mi hermanita y ya no regresé (Manuela, entrevista 2015).

Este testimonio es muy interesante y expresa la complejidad en la toma de decisiones de una madre viuda zapatista. Por una parte nos remite a la socialización de la niñez en contextos indígenas en la que desde pequeños aprenden a cuidarse y apoyar en las actividades productivas. Manuela evidentemente, fomentaba al interior de su familia, relaciones más equitativas expresadas en la actitud de preguntarles y considerar la opinión de sus hijos e hijas, sus puntos de vista y sentimientos antes de tomar una decisión, que afectaría a todos.

La respuesta de Marux "para que ya no nos mal miren" denota la situación que experimentan las mujeres indígenas (y no indígenas) cuando no hay un hombre que las respalde, en una estructura social, organizada por y para los hombres. Dichas circunstancias comenzaron a ser perceptibles por Marux al empezar a ser adolescente. Así mismo en una parte del relato, Manuela habla de los principios de reciprocidad del "mano vuelta" propio de la cultura indígena, el hecho de matar su puerquito, y compartirlo con la gente que durante más de 5 años la ayudó, fue una manera de agradecer, a pesar de las precarias condiciones de vida.

La violencia política, estructural y de género en la que sobreviven las familias indígenas de la selva, así como el desplazamiento forzado, la militarización y la cultura patriarcal ha obligado a muchas mujeres-madres zapatistas a educar a su hijos/as sin una figura masculina, resignificando su maternidad, su rol como mujer y su militancia política, motivo por el que en esta tesis se hable de otro tipo de maternidad, a veces una maternidad compartida por los y las abuelas, hermanas/os y tías/os.

### 3.6.2 La "Otra maternidad", ser mujer-madre en resistencia

Acercarse a las mujeres-madres indígenas de Chiapas implica acercarse en muchas ocasiones a la pobreza extrema, la muerte materna durante el parto, la desnutrición infantil, la marginación y la exclusión en las que sobreviven las regiones rurales de nuestro país.

El desgaste físico y psíquico que representa la pobreza en el cuerpo de la mujer es evidente y medible. Sin embargo, el sufrimiento causado por las altas tasas de morbilidad y mortalidad infantil sólo puede imaginarlo quien ha vivido la muerte de un hijo por desnutrición o enfermedades curables (Carlsen, 1999) tan cotidianas en estos contextos:

El 26 por ciento de los niños nacidos en municipios indígenas mueren antes de llegar a la primaria, generalmente por causas relacionadas con la pobreza: parásitos, desnutrición, falta de atención médica. La ONU anunció en abril de 1999 que de los

doce millones de niños mexicanos que viven en la miseria, una vasta mayoría vive en el campo<sup>85</sup>.

En 2014, 55.2% de los niños y niñas de entre 2 y 5 años de edad, vivía en pobreza y 13.1% en pobreza extrema. Además, 60.5% de ellos presentaba carencias en el acceso a la seguridad social y 25.8% en el acceso a la alimentación. En el grupo de edad de cinco a catorce años la desnutrición crónica es de 7.25% en las poblaciones urbanas, y la cifra se duplica en las rurales. El riesgo de que un niño o niña indígena se muera por diarrea, desnutrición o anemia es tres veces mayor que entre la población no indígena. En un contexto donde la tasa de mortalidad infantil es altísima, la planeación familiar pierde sentido. En la mesa sobre Derechos y Cultura Indígena, las zapatistas señalaron:

De acuerdo con la Cumbre de la Infancia de 1994, la única manera de decrecer la *explosión demográfica*, es que decrezca la mortalidad infantil, por lo que se deduce, que con programas de nutrición adecuados y medidas de saneamiento rural, las comunidades seremos capaces de autorregular nuestro crecimiento (Bonfil, 1997: 59).

Aunque muchas mujeres indígenas piensan en la posibilidad de tener menos hijos, que sus madres y abuelas, rechazan cualquier presión institucional, justo porque la visión impuesta por las políticas de población proyecta una imagen degradante de las mujeres indígenas, “quienes son vistas y tratadas como objetos, como ignorantes, como incapaces de decidir sobre su vida, como no agentes” (Jaidopulu, 2000: 16).

Bajo esta lógica, la migración, pero sobretudo la participación política femenina e infantil en los movimientos sociales, cobra sentido. La lucha por la defensa de sus territorios, no sólo visibiliza sus problemáticas y desigualdades, si no que pone en cuestionamiento el estereotipo que desde las clases dominantes se ha hecho de la mujer indígena y en general de los indígenas: gente sumisa, ignorante, victimizada y pasiva.

Desde 1994, la presencia de mujer-madre zapatista acompañada por sus hijos, ha estado presente en cada una de las iniciativas políticas del EZLN, denunciado la opresión y el racismo del Estado hacía los pueblos indígenas, exigiendo el reconocimiento de su cultura e identidad, pero también enfrentando al interior del

---

<sup>85</sup> En 1990, de cada mil niños nacidos vivos, 41 morían antes de cumplir los 5 años de edad. Para 2014, por cada mil nacidos vivos, se registraron 15.1 muertes. Esta cifra representa una disminución del 63%, sin embargo, aún es alta ya que muchas de estas muertes siguen siendo por causas prevenibles UNICEF (2016). <http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos.html>

EZLN y sus instituciones locales una lucha específica, para cambiar los elementos de la tradición que limita la participación política de ella y de sus hijos, su presencia en la toma de decisiones y el ser dueñas de la tierra que trabajan.

Aunque la identidad de las mujeres indígenas se define casi exclusivamente, a través del rol que juegan en la familia y de su rol materno, es decir, se piensa como un rol tradicional femenino ligado al espacio privado y ajeno a la política es evidente que la identidad femenina como madre zapatista está fuertemente vinculada a su politización como mujer, a su toma de conciencia y a su participación política.

Las mujeres-madres zapatistas reivindican su condición de mujer y madre, en los espacios públicos y políticos del movimiento insurgente, sin embargo, aunque todo el tiempo están presentes, parecen ser invisibles para los estudios de género de Chiapas, en los que en muchas ocasiones se sigue analizando sus aportaciones a la lucha y reivindicación de sus derechos como mujer, pero nunca como madre.

La mujer-madre aparece no sólo como la responsable de dar la vida, sino también de preservarla, ésta es otra de sus funciones asignadas, y con base en ella girarán muchas de sus acciones futuras. En tiempos de guerra, cuidar la vida de los otros es parte de sus responsabilidades que no siempre logran cumplir cabalmente. “A pesar de que la muerte forma parte del vocabulario cotidiano, las mujeres indígenas en contexto de guerra, aún se casan, tienen hijos y se organizan” (Soriano, 2006: 28).

En Sudamérica los movimientos organizados por mujeres-madres, para la defensa de los derechos humanos y búsqueda de sus hijos desaparecidos, han reivindicado la idea de que es precisamente “su condición específica de madres y mujeres, las que las hace capaces de conocer la mejor manera de garantizar el bienestar de sus hijos/as y de las demás mujeres” (Jaidopulu, 2000).

Es así como la maternidad, como construcción social, no puede interpretarse solamente como un hecho biológico, sino que es ante todo un hecho social, cultural y político (Schmukler y Di Marco, 1997). Las Madres de la Plaza de Mayo, organizadas en contra de la dictadura en Argentina, a través de su organización y resistencia han hecho planteamientos muy importantes tales como “socializar la maternidad” para compaginar sus tareas de madres, con las acciones políticas como: manifestarse,

denunciar y encabezar la búsqueda de sus hijos<sup>86</sup>. El modelo de las Madres de la Plaza de Mayo se ha extendido a través de varias organizaciones similares de madres en toda Latinoamérica y recientemente en México por la búsqueda de hijos desaparecidos y la denuncia de “fosas clandestinas” teniendo como punta del iceberg de esta realidad mexicana, la lucha de los padres y madres de los 43 estudiantes de Ayotzinapa (2014) detenidos y desaparecidos por el Estado.

Las mujeres-madres zapatistas, contempladas en esta investigación, de la misma manera que las sudamericanas, representan una ruptura con el modelo tradicional de maternidad y se insertan en los modelos emergentes en los que las mujeres hacen de lo personal algo verdaderamente político, desde lo micro, desde la vida cotidiana transformen sus condiciones de vida de sus familias e inciden en la estructura social de su movimiento.

La decisión de ser madre o las condiciones que llevaron a estas mujeres-madres a tomar la decisión de ser madre, no sólo puede entenderse como la reproducción del rol tradicional de la mujer en las comunidades. Gabriela, decidió ser madre después de haber roto con todos los roles y estereotipos de la mujer indígena, no sólo abandonó a su familia para tomar un arma y participar en los enfrentamientos, sino que estuvo a punto de morir, en ellos. Para Ana María, el ser madre, implicó también asumir el estigma de ser “madre soltera” a los 16 años en comunidades indígenas, sin embargo, en lugar de ocultar su maternidad o migrar como lo hacen muchas mujeres en estas condiciones, optó por hacer trabajo político. Manuela por su parte decidió ser madre, a pesar de la militarización de las comunidades en 1995 y de observar el sufrimiento de los desplazados. Después de experimentar la violencia política del Estado, en contra de las familias zapatistas, de la muerte y la represión impulsada por el sistema neoliberal para acabar con el proyecto zapatista, la maternidad rebelde no puede ser considerada como un acto inconsciente y conservador, sino como acto político y de resistencia de las

---

<sup>86</sup> Las Madres de la Plaza de Mayo han incorporado a la cultura de la resistencia conceptos como el de la socialización de la maternidad. En pleno auge de las privatizaciones, las Madres supieron socializar relaciones que se consideraban restringidas al ámbito de lo doméstico, e inscribieron en el ideario popular algunas ideas fuerza fértiles frente a las múltiples batallas necesarias, como las que expresan sus consignas “La única lucha que se pierde es la que se abandona”, y “Ni un paso atrás” y que decir de los H.I.J.O.S. (Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio) con su accionar y consignas: “como a los nazis les va a pasar/ a dónde vayan los iremos a buscar, o ¡No olvidamos, no perdonamos, no nos reconciamos!

mujeres, cuya opción frente a la guerra es la vida, la continuidad de su cultura, su organización, su lengua, su forma de ser y estar en el mundo.

En este sentido, vale la pena dialogar con el discurso político en torno a la identidad indígena femenina, plasmado en diversas declaraciones y documentos de organizaciones indígenas latinoamericanas, por la defensa de sus territorios. La mujer indígena es considerada la guardiana de la identidad de los pueblos, tiene la misión de proteger, cuidar, conservar la cultura de su pueblo, reproducirla y transmitirla en el proceso de socialización a sus hijos. Motivo por el cual el papel tradicional de las niñas y mujeres indígenas es el de permanecer en su casa para salvaguardar su cultura, abandonando la escuela y casándose a temprana edad (Hernández, 2012; Canessa, 2012). Este discurso político identitario, encuentra su fundamento en las culturas indígenas mesoamericanas sobre los roles, definiciones de los sexos y costumbres en las comunidades rurales, quienes revalorizan estas "tradiciones" cultural y políticamente.

Es así como se reivindica a la madre indígena como guardiana de la familia y nexo estrecho con la naturaleza, al ser dadora de vida y reproducir su cultura a través de la vestimenta, los adornos y las costumbres (Hernández, 2012; Canessa, 2012) además de reforzar corporal y políticamente la idea indígena de la "Madre Tierra". Sin embargo, aunque esta idea de mujer-madre es muy cuestionada desde algunos estudios feministas de corte occidental (Beauvoir, 1949/2005; Lagarde, 1997) por la creencia de que a través de la cultura se intenta sujetar social y políticamente a las mujeres.

La idea de cuidadora y transmisora de valores y culturas, no implica precisamente ser la reproductora pasiva de la explotación o de la cultura patriarcal. Las mujeres-madres como sujetos políticos y sociales también puede rebelarse, promover cambios al interior de las familias, comunidades y organización así como contribuir a la formación de niños y niñas más justos y equitativos y jóvenes que participan en la organización política de sus pueblos y organización tal como lo explica Amalia:

Cuando hay que ir a una marcha o evento lejos de aquí todos tenemos que cooperar, sino hay cada familia pone su la paga de su comisión, lleva su pozol, tostadas frijolitos. Pero, hay familias (zapatistas) que nunca quieren participar (dice molesta), siempre dicen que están ocupados... las mamás no quieren dejar ir a las muchachas, como son las que les ayudan en la casa... yo si apoyo a mi hija. A la Aure (su hija de 15 años) la han elegido varias veces para ir a la Marcha en

San Cristóbal o la Relidad desde los 13, si ella quiere ir, puede hacerlo, mientras siga haciendo caso y se porte bien.

Como lo explica Amalia, todavía hay familias que siguen repitiendo prácticas culturales que discriminan a las muchachas zapatistas, al impedirles participar políticamente en el movimiento y considerar que su lugar y actividad primordial debe ser el trabajo en el hogar, sin embargo, aunque Aure es quien le ayuda a ella en su casa, Amalia trata de apoyarla e impulsarla para que participe políticamente en la organización.

A partir de la revisión histórica de su vida, las mujeres-madres zapatistas cuestionan implícita y quizá inconscientemente la forma en que sus progenitoras y otras mujeres de su comunidad asumen su maternidad, no sólo reproduciendo las formas autoritarias de sus abuelas, sino legitimándolas bajo el sistema patriarcal y cultura indígena o bien aceptando sumisamente el maltrato físico y psicológico de parte del esposo y los padres.

Manuela, Ana María y Gabriela, sin embargo, han decidido romper con esta estructura, e impulsar al interior de sus familias relaciones personales más equitativas, a sus hijos e hijas les enseña el amor a la “Madre Tierra”, a su cultura, lengua, prácticas culturales, pero también contribuyen desde sus prácticas educativas a procesos descolonizadores y deconstructores de saberes, que buscan la transformación de prácticas culturales discriminatorias hacía las mujeres, los niños y las niñas.

En este sentido, no es suficiente denunciar la condición de excluido y de neo-colonizado; un horizonte de transformación social y emancipación política requiere de la formulación de proyectos educativo-pedagógicos alternativos que incidan en la construcción de la hegemonía, en donde los sujetos partícipes asuman como su labor educativa la tarea de esa transformación (Barbosa, 2015: 250).

Para comprender el papel que desempeñaron las mujeres zapatistas por su demanda educación, vale la pena hacer un breve recorrido por sus trayectorias escolares de las cinco mujeres-madres zapatistas quienes aunque fueron excluidas de la educación oficial, continuaron su formación en la organización y con su trabajo político contribuyeron a transformar la relación niñas indígenas- escuela, como se podrá analizar en el siguiente apartado.

### 3.7 Cambios, permanencias y transformaciones de la relación entre niñas indígenas y la escuela, a raíz de la irrupción zapatista

Siendo un espacio socializador y reproductor de la cultura y el sistema económico hegemónico, la educación también ha sido reproductor del sistema patriarcal y de la exclusión hacia las niñas, principalmente las indígenas. Como se ha ido revisando en este capítulo, todavía en la década de los ochentas, las largas distancias a las escuelas era uno de los más grandes impedimentos para que las niñas no pudieran acudir a clases. Otro, no menos importante, era la creencia de que ellas no debían adquirir conocimientos nuevos, en un afán de los padres de que las niñas fueran las encargadas de conservar su cultura, costumbres y tradiciones para transmitirlos a las nuevas generaciones, pero también por la idea de que ellas no necesitaban estudiar, porque “se van a casar y las va a mantener su marido”. Es así que “en zonas rurales e indígenas se creía que las niñas no requerían más que unos cuantos años de escuela para cumplir con sus tareas productivas y reproductivas” (Riquer, 1998: 87), tal como lo explica Manuela:

A la escuela yo no fui, no había escuela sólo había una en la Siria como a 3 horas caminando, iban puros niños, además mi papá decía que ¿para qué?, las mujeres no sirven para eso, tu escuela está en la casa, aprende a servir a tu marido (Manuela, entrevista 2015).

A estos impedimentos se les sumaba la costumbre de que las niñas desde pequeñas tienen que empezar a ayudar en los trabajos de la casa y cuidar a los hermanos menores, sobre todo si la niña era “la hija mayor”, como fue el caso de Gabriela:

A la escuela, no, yo sólo fui unos meses, cuando mi mamá no me necesitaba en la casa... Mis hermanos si terminaron su primaria. Mi *wats* (gemelo) me enseñó a leer en los ratos libres, o mientras cuidaba a mi hermanita, la pequeña, era algo así, como mi hijita. Yo tenía como 7 años, mi hermanita era tan pesada...pero una se acostumbra, de por sí, así es en las comunidades, hay tanto niño que los cuidamos entre todos... Además era tan bonita la Petrona, parecía una muñequita, la peinaba, la vestía y ella tranquilita, nunca lloraba, le ponía una fruta en su manita y ella solita se cuidaba, y yo a jugar con mi hermanito (Gabriela, entrevista 2015).

El cuidado de los hermanitos, por parte de las hermanas mayores, muchas veces menores de 10 años es una especie de “maternidad compartida” (Ayora, 2016), poco reconocida. Esta responsabilidad no sólo genera dificultades reales para acudir a la escuela, sino desprecio y burla por parte de los docentes que no conocen o no les



importa considerar, el contexto cultural de las comunidades en las que trabajan, tal como lo recuerda Gabriela:

Una vez intente ir a la escuela con mi hermanita cargando, le dije al profe que se portaba bien, que no lloraba... Él se burló de mí, me dijo que él no era nana de nadie que ahí se iba a estudiar, que se la dejara a mi mamá, al cabo era su responsabilidad... Imagínate si le digo a mi mamá eso, una golpiza seguro (Gabriela, entrevista 2015).

Gabriela sabía que no podía hablar con su madre de su interés por ir a la escuela, aprender a leer o a escribir. Así es que aconsejada por su hermano mayor decidió acudir con su padre.

Mi bankil me dijo que hablara con mi papá, que le dijera que quería ir a la escuela [...] y si hable con él, convenció a mi mamá, como dos meses. Pero después ella, queja y queja, que tenía mucho trabajo en la casa, que se cansaba mucho y ni modos, adiós a la escuela, y al profe, que de por sí, no me quería mucho, bueno a ninguna de las niñas, decía que las niñas nada más íbamos a calentar las sillas (Gabriela, entrevista 2015).

La violencia que recibían las niñas en la escuela además de los castigos físicos por no hablar “la castilla”, era amplificada por la discriminación de género. La socialización primaria en la familia, las normas y valores prevalecientes en su interior, respecto de lo que debe ser un hombre o una mujer, así como la cultura en torno a las necesidades, atribuciones y exigencias de roles, subyacen y determinan la situación educativa de las niñas (Riquer, 1998).

Mi mamá decía que todo era por mí bien, que las mujeres tseltales no van a la milpa ni andan por la calle, que así le enseñó su mamá y a ella su abuela. Que todo es más fácil si sabes hacer de todo en la casa, cuando te casas todo es más fácil porque la mamá de tu esposo va a estar muy feliz contigo y te va a querer como una hija (Gabriela, entrevista 2015).

A partir de elementos culturales y de ciertas creencias se justifica la violencia y se fundamenta un trato diferenciado para niños y niñas, que se origina en la familia, pero que se prolonga en la escuela pues se considera que los varones necesitan más educación e instrucción (Riquer, 1998).

Apenas si leía, sabía hacer una sumas hablar poco español... no sabía cómo va a ser mi vida... Ah eso sí, era buena para pescar, gracias a mi papá y hermanos aprendí a cazar, poner trampas, pescar...quizá por eso pude ser insurgente (Gabriela, entrevista 2015).

En su relato, Gabriela enfatiza la importancia de las figuras masculinas en su socialización y perspectivas de futuro. Su padre y hermanos no sólo le dieron las herramientas para sobrevivir en la selva y asumir un cargo militar al interior del ejército rebelde. A pesar de los maltratos que recibía por parte de su madre, con su cariño y respeto, hicieron de ella una mujer segura, capaz de librar cualquier obstáculo.

Un aspecto importante que comparten estas cinco mujeres son sus trayectorias educativas y su relación con la escuela oficial desde pequeñas. Tal es el caso de Amalia, quien al nacer en una finca y salir de ella con su familia a buscar tierras, creció pensando que la escuela sólo era para los ricos, “los hijos de los hacendados”. Manuela tampoco pudo asistir a la escuela porque su padre decía que las mujeres “no servían para nada” y menos aún “para estudiar”.

Por su parte, Gabriela tampoco pudo asistir a la escuela porque su madre prefería que se quedara a ayudar en los trabajos de la casa, además de ser discriminada por su profesor, por ser niña. Aunque pudo estudiar la primaria, Ana María tuvo que abandonar la secundaria al quedar embarazada del “maestro oficial” y por último, Mariana como niña desplazada en Polh’o, nunca pudo acceder a la escuela de gobierno.

La trayectoria escolar de las mujeres de esta investigación, hacen parecer a la educación como una demanda casi inaccesible para las niñas indígenas. Bajo esta lógica, resulta comprensible que una de las demandas más sentidas de las mujeres-madres zapatistas sea que sus hijos, pero también sus hijas tengan acceso a la educación. Una educación que no las discrimine por ser mujeres, las violente o las obligue a olvidar su lengua y cultura, tal lo como explica Amalia: “yo le digo a mi niña (Paulina) estudia, aprende tus derechos, a leer a escribir, para que nadie te abuse, como a mí, las mujeres valemos mucho, no debes olvidarlo nunca” (entrevista 2014).

Aunque las mujeres-madres durante su infancia y adolescencia no tuvieron acceso a la Educación Autónoma, por que no existía. Manuela, Gabriela, Mariana, Amalia Ana María aprendieron a leer, escribir sumar y la historia de sus pueblos, a través de la educación comunitaria y la formación política zapatista. A Gabriela le empezó a enseñar su hermano cuando eran niños, pero concluyó su formación en la montaña, cuando se preparaba como insurgente. Por su parte, Amalia y Manuela, impulsadas y apoyadas por

sus esposos, decidieron continuar con su formación educativa “por la necesidad de la lucha” como explican a continuación.

Las cooperativas necesitan que sumes, restes, pues, que puedas comprar, vender, que no te roben pues, tenemos que salir a Palenque por mercancía, se necesitan saber cosas (Amalia, entrevista 2015).

A mí me enseñó mi Antonio (su esposo), él decía que tenía que aprender, para enseñarle a mis hijos, para entender la organización, decía, si me muero... tú tienes que seguirle, ser la responsable de la comunidad y tenía razón, me lo mataron (Manuela, entrevista 2014).

La resistencia rebelde frente a las políticas de contrainsurgencia, necesitaba que las mujeres participaran en la organización, “por lo que comenzaron a ser incorporadas por sus familiares masculinos. La práctica de estar organizadas fue formando en muchas mujeres una conciencia nueva que fueron incorporando a su lucha diaria” (Soriano, 2006: 246).

Por otra parte, Ana María y Mariana, al crecer después del “levantamiento armado”, no sólo continuaron con su educación personal, al interior del Movimiento sino que se prepararon como promotoras de “Educación Verdadera”, formadoras de las nuevas generaciones de niños y niñas rebeldes. Actualmente también son parte del grupo de “formadores de promotores y promotoras de educación autónoma” del “caracol” de la región selva *tseltal*.

De esta manera, la demanda zapatista de educación, pero también la de salud, trabajo y alimentación, han empezado a ser subsanadas por los pueblos rebeldes de forma autónoma, a través del trabajo colectivo, la organización comunitaria, municipal y regional y de manera específica la participación política de las mujeres. Los pueblos indígenas de la selva, actualmente están teniendo cambios, a través de su participación política al interior del movimiento insurgente y la re-elaboración de su educación comunitaria, es así que las mujeres de esta investigación configuran la pedagogía indígena, las formas de “ser madre” y por supuesto la relación que establecen niñas y niños con la educación.

Sin embargo, no sólo el proceso autonómico y la organización reconfigura la *educación y formación zapatista* también lo hacen las experiencias de violencia

estructural, las políticas de contrainsurgencia y los proyectos sociales utilizados para acabar con el proyecto zapatista, tal como se podrá analizar en el siguiente capítulo.

## **IV. La contrainsurgencia en Chiapas, subjetividades y prácticas de resistencia-rebelde. Los niños, niñas y mujeres-madres frente a la violencia política del Estado**

En este capítulo se analiza la contrainsurgencia en Chiapas como una estrategia de guerra que busca la colonización del poder, saber y ser, implementada por el sistema neoliberal en contra de los movimientos revolucionarios centroamericanos de las décadas de los años 80 y 90; así como las estrategias y prácticas de resistencia-rebelde, del movimiento indígena zapatista, frente a la contrainsurgencia, por más de dos décadas.

Considerando que los y las zapatistas utilizan en la cotidianidad la palabra resistencia para nombrar sus propias prácticas rebeldes de confrontación al Estado y de fuerza vital ante la contrainsurgencia se indaga en este estudio sobre el sentido que le confieren los niños, niñas y mujeres-madres a esta noción. Más que centrar el análisis en los mecanismos utilizados por la estrategia militar, hacemos un acercamiento a la vida cotidiana de quienes experimentan la guerra, la violencia, la muerte, la militarización y el desplazamiento forzado. El énfasis analítico en el presente capítulo se orienta en identificar los diferentes procesos de subjetivación política de las mujeres-madres, niños y niñas, quienes a través de la *educación* y *formación* política zapatista y la reelaboración de las experiencias de violencia pasan de ser víctimas de la guerra a ser “sujetos políticos e históricos” (Zemelman, 2007) al interior de su propia vida.

### **4.1 La violencia política y los procesos de subjetivación de los/as niños/as y madres zapatistas**

Todas las experiencias límite, es decir, los momentos en los que está en peligro la existencia o integridad física de un individuo son “reveladoras de sucesos, emociones y decisiones que en condiciones normales quedarían ocultas o parecerían irrelevantes” (Pollak, 2006: 5). Las experiencias de violencia y resistencia, más allá de vivencias cotidianas son procesos ontológicos, en las que los sujetos son transformados (Agamben, 2011) al igual que sus vínculos, las formas de aprehensión y configuración de realidades.

La experiencia de la injusticia expresa una vivencia originaria: la experiencia de un mal injustificado. Un daño sufrido puede aducir varias justificaciones: el medio para evitar o combatir un mal mayor, la realización de un bien superior, el proyecto de una vida mejor (Villoro, 2009: 14).

En este sentido, para las mujeres-madres la “idea de rebeldía” nació de la experiencia de violencia y de un sinnúmero de situaciones injustas que vivieron desde que eran niñas. Desde el primer acercamiento a los recuerdos y trayectorias de vida de las mujeres-madres zapatistas y sus familias, las mujeres espontáneamente ubicaron su trayectoria de vida en el ámbito político, en la confrontación y en las experiencias de violencia, resistencia y militancia al interior del movimiento insurgente. Pasar por la experiencia de violencia y “la apropiación de la sistemática humillación personal que caracteriza la explotación” (Scott, 2000: 141) es traducida por las mujeres-madres, como una necesidad de participación política, al interior del movimiento insurgente, por la defensa de sus derechos y la reivindicación de sus culturas.

Ante la primera pregunta generadora, utilizada en esta investigación para entablar el diálogo con las mujeres-madres: ¿Cuál es el momento más significativo de tu vida, el momento que te hace ser quién eres?, la resistencia-rebelde surgió como una categoría importante de análisis.

Tanto Gabriela como Ana María comenzaron su relato en sus respectivas entrevistas, hablando de su participación política al interior del movimiento, la primera cuando decidió ser insurgente (1990) a la edad de 17 años para luchar por su pueblo y Ana María, cuando fue nombrada en la asamblea comunitaria, como promotora de educación autónoma (2000) a los 16 años “para promover el conocimiento en su pueblo”.

El relato de Amalia, por su parte, se ubicó en el ámbito de la resistencia cotidiana y las dificultades que enfrentan las familias zapatistas para construir la autonomía frente a la paramilitarización y confrontación política en su comunidad.

Finalmente, Manuela y Mariana, iniciaron su historia testimonial hablando de la guerra, de la violencia, del dolor y la muerte que infringe la contrainsurgencia en contra de su ser, de sus familias y comunidades. Manuela, experimentó hace más de 12 años, el asesinato de su esposo, el desplazamiento forzado y un ataque paramilitar nocturno a su

casa, en contra de ella y sus 5 hijos/as, que en ese entonces eran niños pequeños: Marux de 10 años, Petul de 8 años, Petrona de 6 años, Juanito de 2 años y Milo de 1 año.

Mariana, a su vez, experimentó la violencia política del Estado en 1997, siendo apenas una niña de 6 años, cuando un grupo paramilitar, atacó Acteal y otras 14 comunidades de Chenalhó; por lo que tuvo que salir huyendo de su comunidad al lado de sus padres y demás familias zapatistas.

De diferentes formas cada una de estas mujeres y sus hijos/as ha resistido a la guerra con sus familias, en distintas dimensiones e intensidades; situación por la que el proceso de resistencia-rebelde al igual que la contrainsurgencia, tiene que ser multidimensional y procesual, para que los sujetos, familias, comunidades y el propio movimiento indígena zapatista pueda sobrevivir. Es así que para comprender la complejidad de la resistencia-rebelde zapatista vayamos de lo social a lo individual, bordando las prácticas de resistencia de lo colectivo, a lo personal, de las prácticas individuales utilizadas para el afrontamiento o resiliencia frente a la violencia del Estado a la estrategia de resistencia política del movimiento en su conjunto.

Cabe resaltar que en estudios recientes sobre resiliencia colectiva en Argentina (Galende, 2004), se ha analizado que los auténticos resilientes no son quienes se adaptan a las circunstancias, sino los que luchan por cambiar las condiciones que les afectan. A veces se llega a confundir el término de resistencia o el de resiliencia con el de tolerancia y adaptación a cualquier circunstancia, sin embargo, a través de la historia se ha demostrado que los grandes resilientes no son los que se conforman y sobrellevan sus condiciones, sino aquellos hombres, mujeres y niños/as que se han propuesto cambiar su sociedad.

Resiliente es quien no se resigna a reproducir las condiciones existentes, su ambición crea el imaginario de un cambio posible y esto ya lo cambia a él como individuo e impacta sobre el grupo inmediato, señalando los comportamientos prácticos para enfrentar la adversidad y sus imposiciones. El sujeto resiliente no es un adaptado ni un inadaptado, es un sujeto crítico de su existencia, capaz de apropiarse de los valores y significados de su cultura que mejor sirvan a su propio anhelo o ambición (Galende, 2004: 60).

El sujeto resiliente o resistente no sólo se sobrepone a las circunstancias de violencia experimentada, sino que construye prácticas y comportamientos para enfrentar

la adversidad, es un sujeto crítico de su realidad capaz de construir imaginarios que lo transforman a él, su sociedad y a todos los que le rodean.

De ahí, que para analizar la resistencia-rebelde de los niños, niñas y madres zapatistas, de esta investigación no sólo se revisen los estudios sobre resistencia política colectiva (Foucault, 1978; Scott, 2000) y resistencia indígena (Bonfil Batalla, 1987; Baschet, 2012) sino que se consideren las nociones de afrontamiento en contexto de guerra (Martín-Baró, 1990; Beristain, 2001; Santiago, 2011) y de resiliencia, definida como “la capacidad humana de hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e incluso ser transformado por ellas, siendo fortalecido” (Infante, 1997: 10).

En este sentido la postura decolonial, sobre la resiliencia comunitaria enfocada en lo social como lógica respuesta a los problemas del contexto (Melillo, Suárez y Rodríguez, 2004), en franca oposición a la resiliencia norteamericana o europea<sup>87</sup>, ofrece aportes interesantes para fines de esta investigación. La noción latinoamericana de la resiliencia colectiva más allá de centrarse en las "víctimas" y en factores de riesgo que tuvieron que encarar las personas, permite acercarse a las condiciones sociales de producción de las interacciones y las prácticas de los sujetos que no sólo han sobrevivido sino que han transformado sus condiciones, las de sus familias y comunidades para poder vivir con dignidad.

#### 4.1.1 La resistencia-rebelde zapatista como categoría social y analítica

La resistencia siguiendo a Bonfil Batalla (1987) no es inmovilidad sino búsqueda de estrategias culturales y cotidianas para seguir viviendo. Toda relación de poder conlleva en sí, la rebeldía de los sujetos, a esta obstinación Foucault la denomina resistencia; la cual puede ser consciente o inconsciente, activa enfrentando el poder o, bien, pasiva; también puede ser solitaria, organizada o espontánea (García, 2002: 38). Considerando la diversidad de resistencias, en esta investigación se entiende la

---

<sup>87</sup> La resiliencia norteamericana, ampliamente difundida, basada en planteamientos conductistas e individualistas, la resiliencia europea con mayores enfoques psicoanalíticos y una perspectiva más ética hacia el sujeto en situación vulnerable, y por último, la postura decolonial de la corriente latinoamericana, la resiliencia comunitaria, enfocada en lo social como lógica respuesta a los problemas del contexto (Melillo, Suárez y Rodríguez, 2004).



resistencia zapatista en dos sentidos: primero como estrategia política del EZLN para contrarrestar la contrainsurgencia implementada por el Estado y a la vez fortalecer la construcción de su autonomía e identidad a nivel colectivo y segundo, como prácticas de resistencia que los individuos desarrollan frente la guerra, fortaleciendo la construcción de subjetividades resilientes a nivel micro pero con relevancia colectiva y a múltiples escalas.

La noción de resistencia zapatista no se puede entender como una oposición mecánica e inconsciente de los pueblos indígenas de Chiapas frente a la dominación política y económica del Estado, sino por el contrario, debe ser analizada como una acción alternativa consciente de niños/as, hombres y mujeres que les permite sobrevivir incluso “en situaciones en las cuales la correlación de fuerzas resulta desfavorable, frente a la dominación, los grupos en resistencia luchan incluso por defender su propia existencia” (Baschet, 2012: 3), motivo por el que se decidió nombrar a este proceso histórico y multidimensional de lucha frente a la contrainsurgencia: resistencia-rebelde zapatista.

Para los y las zapatistas, la resistencia-rebelde, además de ser parte constitutiva de su identidad es un posicionamiento político, social, cultural y decolonial frente a la “guerra integral de desgaste” en Chiapas (Santiago, 2003), es una respuesta y aprendizaje construido a través de décadas de experimentar el racismo, la violencia y la colonialidad, y es transmitido a las nuevas generaciones a través de la oralidad, las prácticas rebeldes y la memoria colectiva. Niños y adultos han ido reconstruyendo su historia, revisado y analizado los episodios de violencia y de resistencia experimentados por ellos y por sus pueblos, para de ahí, empezar construir un proyecto político alternativo.

La resistencia-rebelde se ubica en el campo de la lucha ideológica, por controlar los términos culturales sobre los cuales el mundo es definido, ordenado y legitimado, por lo que implica agencia consciente e intencionalidad del propio sujeto. La conciencia y la motivación política individual o social de los militantes permiten construir un espacio alternativo, en el que los sujetos pasan de la subalternidad, a una posición antagónica y de construcción de autonomía.

En sus estudios sobre resistencia colectiva, Scott (1990) ha analizado que la comunicación entre subalternos es fundamental para este proceso, porque contribuye a la elaboración de una *subcultura de subalternidad*, es decir, un código colectivo en el cual las estrategias ante la dominación y la explotación sean comunicadas, compartidas, representadas e ideologizadas en forma de una conciencia de clase compartida, una “ideología subalterna contrahegemónica” (Scott, 1990). La comunicación entre subalternos implica un estar juntos en una causa común, compartir modos y estrategias de oposición ante la subordinación, los cuales pueden ser abiertos, sutiles, encubiertos, dependiendo del modo de dominación y la naturaleza de las sanciones.

Para comprender la resistencia-rebelde zapatista en Chiapas más que entenderla como un proceso comunicativo tal como lo propone (Scott, 1990) se analiza como un proceso político-pedagógico. A través del aprendizaje colectivo en el aula, la familia, comunidad y en todos los espacios autónomos rebeldes la *educación y formación* política de las bases se configura y recrea desde la cotidianidad. Los procesos enseñanza-aprendizaje se convierten así en espacios pedagógicos que promueven la capacidad de los sujetos de incidir en los diversos procesos de construcción social y transformación de la realidad, en formas de reflexión y acción colectiva al interior del movimiento para cubrir sus necesidades básicas pero también para compartir un proyecto político y formas de resistir activamente ante la contrainsurgencia.

La noción de resistencia-rebelde está ligada así a la lucha colectiva, la agencia intencional y las formas de resistencia cotidiana, en las que los guiones ocultos (Scott, 2003) de los subordinados permiten tener una visión dinámica de las relaciones de poder y que en el caso que nos ocupa entender las prácticas socioeducativas y de resistencia de las mujeres-madres y sus hijos en momentos disruptivos y experiencias de violencia suscitada por la contrainsurgencia.

#### 4.2 El “Ya basta” indígena zapatista de 1994. Primera expresión pública de la resistencia-rebelde

Mientras que el discurso público de los subalternos se adecua a las apariencias, existe un discurso oculto que sólo se expresa fuera de la mirada de los poderosos o bien

de forma anónima y a menudo nocturna (Scott, 2000). Quizá la primera y más radical forma de resistencia-rebelde de los y las zapatistas fue la decisión de armar un ejército de autodefensa en la década de los ochentas de forma clandestina y declarar la guerra al Gobierno federal mexicano el primero de enero de 1994. El “Ya Basta” indígena, por 11 demandas básicas<sup>88</sup>, atacó directamente al sistema neoliberal implementado en México en forma del TLCAN<sup>89</sup>, pero sobre todo, los insurgentes zapatistas tomaron las armas para reivindicar su derecho a existir y vivir con dignidad como pueblo indígena.

Al expresarse públicamente el discurso oculto rebelde y confrontar en sus propios términos al discurso público oficial, en un desafío abierto, de insubordinación y rebelión, el EZLN<sup>90</sup> no sólo declaró la guerra al Gobierno federal mexicano en su “Primera Declaración de la Selva Lacandona”, sino que le disputaba su hegemonía política. El levantamiento armado en un primer momento causó incredulidad, sorpresa, e incluso la negación del Gobierno federal y del grueso de la población, que no concebía que en el país pudiera haber guerra, sobre todo con el inicio del TLCAN, tratado comercial que representaba para México el ingreso a la modernidad del primer mundo.

En el primer discurso oficial del entonces presidente Carlos Salinas de Gortari, además de ofrecer el “perdón a los alzados”, describía al EZLN como “un puñado de indígenas guatemaltecos dirigidos por un extranjero”. No sólo no se quería reconocer la composición indígena y mexicana del ejército rebelde, sino que el discurso, evidenciaba el componente racista propio del Estado mexicano hacía todo lo indígena. Suponer que un hombre blanco, muy seguramente extranjero, manipulaba indios ignorantes con fines políticos y electorales, expresaba evidentemente el discurso colonial mexicano que ha guiado la relación conflictiva del Estado con los pueblos indígenas. Desde el análisis de Scott (2000: 81) se señala que los que detentan el poder llaman “a los rebeldes o revolucionarios bandidos, criminales, delincuentes, con el fin de desviar la atención de

---

<sup>88</sup> Tierra, techo, salud, educación, alimentación, trabajo, independencia (autonomía), libertad, democracia, justicia y paz.

<sup>89</sup> El Tratado de Libre Comercio de América del Norte firmado por México, EEUU y Canadá, que se encuentra actualmente cuestionado por la administración del gobierno neoconservador de Donald Trump.

<sup>90</sup> Repartida en hojas impresas por los insurgentes a los habitantes de las cabeceras municipales tomadas por el EZLN el primero de enero de 1994.

sus exigencias políticas”, motivo por el que es entendible que desde los medios de comunicación masiva se le llamara al EZLN los “transgresores de la ley”.

Sin embargo, la realidad sobrepasó el asombro, la respuesta de apoyo y solidaridad de la “sociedad civil” nacional e internacional a las justas demandas del EZLN no se hicieron esperar, tal como lo ha analizado Scott (2000) en otros contextos, el impacto que puede tener la primera declaración pública del discurso oculto, sólo puede entenderse por el prestigio que le da el hecho de atreverse a dar voz y consistencia a un discurso, hasta ese momento ampliamente compartido, pero contenido.

El “Ya basta” zapatista sacudió a México y al mundo y rompió la ilusión del “fin de la historia” (es decir el triunfo autoproclamado del capitalismo neoliberal) y, en 1999, las protestas de Seattle contra la Organización Mundial del Comercio abrieron el ciclo de las movilizaciones altermundialistas. En la medida en que nuevas formas de luchas y de convergencia tomaban consciencia de su fuerza, los límites de la postura defensiva generalmente asociada con la palabra “resistencia” -por indispensable que sea este tipo de luchas- aparecieron con más claridad y volvió a emerger una dinámica propositiva, en busca de alternativas, que sintetizó el lema del Foro Social Mundial -“Otro mundo es posible (Baschet, 2012: 5).

La resistencia-rebelde es un elemento constitutivo de la identidad indígena zapatista, motivo por el que no sólo es activa, organizada sino que ha sido aprendida por los y las zapatistas a través de los años. Cabe destacar que la “cultura de la resistencia” ha permitido a los pueblos mesoamericanos permanecer a pesar de la imposición colonial y de las estrategias etnocidas de los Estados Nacionales (Bonfil Batalla, 1987). El proceso colonial se ha caracterizado por el despojo de territorios; el genocidio; la dominación cultural, política y económica; la destrucción de bienes materiales y simbólicos; el empobrecimiento, la exclusión y discriminación de los pueblos originarios a manos de las élites que han detentado el poder en distintas etapas de la historia.

En algunos estudios de violencia y memoria de los pueblos indígenas del Cauca en Colombia (Espinosa, 2007) se ha analizado que la violencia política experimentada no es vista como un hecho aislado sino como una continuidad de la represión en contra de los pueblos indígenas desde la Colonia, que se prolonga en la vida independiente, en la etapa del nacionalismo revolucionario y se proyecta hasta la actualidad. En Colombia, Jimeno, Varela y Castillo, (2015) han podido analizar que la memoria cultural indígena,

es decir, los marcos desde donde se construye la historia colectiva e individual de los pueblos mesoamericanos, interpreta las violencias pasadas y presentes como parte de una misma estela temporal.

Sin embargo, a la par de todo el proceso histórico de conquista, colonización, en América Latina, han existido un sinnúmero de luchas de resistencia por parte de los pueblos indígenas, los cuales no sólo han defendido su territorio, sino que han reivindicado su propia forma de reproducción cultural, social, económica y política, teniendo siempre la presencia infantil y femenina como parte activa de estas luchas, aunque son poco visibilizadas.

Chiapas no podía ser la excepción, los agravios, la pobreza, marginación y la violencia cotidiana en contra de las comunidades indígenas, dieron pie al ¡YA BASTA! indígena en 1994, con la toma de las cabeceras municipales de Margaritas, Altamirano, Rancho nuevo, Comitán, Ocosingo y San Cristóbal, cuyas letras iniciales de los poblados tomados en la estrategia militar “Despertar”, dieron nombre al que sería el vocero oficial de los “sin rostro”, el Subcomandante Insurgente Marcos.

Los enfrentamientos armados más violentos, ocurridos en 1994, fueron sin duda los ocurridos en el mercado de Ocosingo, en los que participaron los padres, abuelos, hermanos y esposos integrantes de las familias que colaboraron con esta investigación, así como Gabriela, quien a la edad de 21 años fue una de las insurgentes que participaron en la “Toma de Ocosingo”.

Me tocó la “Toma de Ocosingo”, sí, con el Mayor Benito (pensativa) ese compa era muy valiente, sabio, también salió herido. Si hubo enfrentamientos [...] miedo, claro, somos de hueso y carne (ríe) Me hirieron [...] pensé que me moría pero los compas no me abandonaron, un verdadero compañero nunca abandona [...] ahora hasta tengo a mi hija (Gabriela, entrevista 2014).

Los enfrentamientos armados y la represión del Estado en contra de los civiles forman parte de la memoria colectiva de los pueblos rebeldes de la selva, por lo que son recordados y conmemorados cada primero de enero en las fiestas, celebraciones y misas en las que se recuerda a los caídos, las causas del levantamiento armado y de la organización. Incluso a través de la música, tal es el caso de la “Toma de Ocosingo” corrido compuesto por “Dos voces de viento y fuego”, grupo musical del Municipio

Autónomo en rebeldía, dicho corrido no sólo es cantado y bailado por los militantes en las fiestas, sino que muchos niños y niñas zapatistas lo cantan en sus comunidades.

“Voy a cantar un corrido,  
ocurrido en Ocosingo.  
El día primero de enero  
del año noventa y cuatro  
se levantaron en Chiapas  
los indios por el maltrato...

En cada bala un ¡Ya basta!  
en cada voz el clamor.  
Del pueblo y los insurgentes  
nace la revolución,  
con rifles o con machetes  
¡Zapata nunca se muere!"

(Las dos voces, MAR\_RFM, 2001)

Durante y después del levantamiento armado (1994) familias que no sabían nada de la existencia del EZLN se unieron al movimiento rebelde como bases de apoyo, en las “tomas de tierra” y muchos hombres jóvenes se unieron a las filas insurgentes, aun sin preparación militar, enfrentando al Ejército con machetes y fusiles hechos de madera.

Mi papá se fue a pelear con sus hermanos, pensamos que no regresan. Mi papá dice que hubo mucho muerto, los soldados estaban enojados, como los burlaron...pus a quien encontraban lo mataban, lo torturaban. A muchos los agarraron [...] les sembraron machetes y palos, para acusarlos de insurgentes. Yo no me acuerdo, estaba muy chiquita, sólo recuerdo las bombas y los tanques (Ana María, entrevista 2015).

Aunque Ana María en ese tiempo, tan sólo tenía 8 años recuerda claramente las bombas y los tanques, sin embargo en su relato se expresen otras voces, como parte de las memorias heredadas (Medina Melgarejo y Martínez, 2016) por sus padres, abuelos, organización e incluso las difundida a través de los medios masivos que transmitieron el conflicto armado por televisión.

Cuando entró el Ejército federal a las comunidades con presencia zapatista tuvo que enfrentarse al amplio apoyo social que el EZLN había consolidado por casi una década en su territorio, motivo por el que a los soldados les resultaba casi imposible diferenciar a los combatientes armados de la población civil y más aún obligar a los hombres y mujeres de las comunidades a delatarlos.

Hubo muchos muertos, los guachos (soldados) no sólo mataban guerrilleros, mataban hombres civiles pues, pero también mujeres, niñitos, no se vale pues [...] yo quería llorar de coraje, de rabia, yo soy “ejército del pueblo”, nunca mataría civiles desarmados (dice mirándome fijamente) (Gabriela, entrevista 2014).

Los habitantes de las comunidades no sólo denunciaron los enfrentamientos, sino casos de tortura, desaparición forzada, violación de mujeres y asesinatos de civiles, incluyendo niños: “diversos medios que cubrían el conflicto armado, presentaron cadáveres de guerrilleros, con el tiro de gracia en la nuca, luego de torturarlos con alambres alrededor de las muñecas y los tobillos hasta abriles la piel” (Síntesis-Chiapas, 1994: 8).

Dicen [...] decimos pues, que la diferencia entre los soldados y nosotros es la conciencia [...] la justicia pues [...] nosotros luchamos para vivir, para que vivan los nuestros, ellos (los soldados) luchan para matar, aunque vivan es como si no vivieran (Gabriela, entrevista 2014).

Además de participar en los enfrentamientos, muchos hombres zapatistas y no zapatistas tomaron las fincas, terrenos y ranchos abandonados por los ganaderos y latifundistas de la región, en un proceso denominado por el EZLN como “tierras recuperadas”<sup>91</sup>.

A raíz del levantamiento armado de 1994 en Chiapas y después de los 12 días de conflicto bélico; la Inteligencia Militar determinó que la estrategia más adecuada para acabar con el EZLN era la contrainsurgencia al considerar “la fuerte base social zapatista, en las comunidades de la Selva y los Altos, el desconocimiento del terreno por parte de los soldados federales, y por considerar a la Selva Lacandona, como un territorio geoestratégico, rico en biodiversidad, recursos naturales y energéticos” (Hidalgo, 2006: 28).

En octubre de 1994, la Secretaria de Defensa Nacional (SEDENA) diseñó una estrategia contrainsurgente llamada “Plan de Campaña Chiapas 94”, con tres objetivos esenciales:

Romper la relación de apoyo que existe entre la población y los transgresores de la ley, ganar el apoyo de la población civil y destruir con las operaciones psicológicas la voluntad de combatir del EZLN (Hidalgo, 2006: 28).

---

<sup>91</sup> El proceso social denominado “tierras recuperadas” inició con la apropiación colectiva de las tierras que hacendados y terratenientes abandonaron por parte de los campesinos, a raíz del levantamiento armado, sin embargo, actualmente continúa como una estrategia utilizada por los zapatistas y no zapatistas para resolver su demanda de Tierra en la Selva Lacandona.

Este plan empezó a gestarse a mediados de 1994, sin embargo, fue hasta el 9 de febrero de 1995 cuando se manifestó públicamente, bajo el mandato de Ernesto Zedillo. Ese día el Gobierno federal rompió unilateralmente la tregua de cese al fuego y se hicieron públicas, a través de los medios de comunicación masivos, 18 órdenes de aprehensión en contra de supuestos dirigentes zapatistas por “los delitos de sedición, motín, rebelión conspiración, terrorismo y portación de armas de fuego exclusivas del Ejército mexicano” (La Jornada, 1995: 3), entre ellos Rafael Sebastián Guillén Vicente a quien el procurador Lozano Gracia identificó como el S. I. Marcos.

Después de haberse referido a los dirigentes del EZLN como delincuentes comunes, la decisión oficial fue la de emprender acciones judiciales con el decreto de las órdenes de aprehensión del supuesto S. I. Marcos, por lo que el Ejército y la Seguridad Pública tenían la orden de internarse en la selva para detener a la Comandancia General del EZLN. Esta ofensiva es claramente contrainsurgente ya que no sólo utiliza mecanismos militares sino políticos, propagandísticos psicológicos y de “acción cívica” para ganar “mentes y corazones”:

Políticamente, decía responder a un posible ataque del EZLN que justificara la acción militar. Judicialmente, restablecer el estado de derecho, dictando órdenes de aprehensión. En el plano ideológico y propagandístico, al quitarle el pasamontañas a “Marcos”, buscaba acabar con un “símbolo” del movimiento rebelde. Militarmente, la entrada del Ejército Federal permitió a los soldados reconocer el terreno y posicionarse en el territorio, además de librar combates con el enemigo. Psicológicamente, todas estas acciones buscaban desmoralizar a las bases zapatistas, al crear un clima de tensión y aislar al EZLN de las bases de apoyo y de la sociedad civil (Rico, 2006: 44).

Con las estrategias psicológicas se busca “que el simpatizante experimentara un sentimiento de impotencia y de futilidad ante la lucha, al hacer creer que no tenía porvenir ni futuro” (Martín-Baró, 1990: 166). En este sentido, vale la pena analizar las acciones realizadas por el ejército federal el 9 de febrero, siendo esta ofensiva la que implemento la base de lo que sería y es actualmente, la estrategia de contrainsurgencia utilizada en contra del EZLN. Dicha campaña contrainsurgente tiene muchas similitudes con una de las utilizadas en Nicaragua por Estados Unidos (Rico, 1997: 56) la cual contemplaba 3 fases:



La primera era militar, misión de cercos y destrucción dirigida a derrotar a la guerrilla o sacarla del lugar<sup>92</sup>. Lo importante era mostrar poderío extremo al eliminar al enemigo para desmoralizar a la población que apoyaba al grupo revolucionario. La segunda fase, se refería a la “acción cívica” con programas de pacificación, construcción de caminos, casas, reparto de despensas, labor social. En esta etapa se intentaba conseguir la simpatía de la población y mostrarle los beneficios de apegarse a la legalidad<sup>93</sup>. La tercera es el control de la población, con la táctica de “aldea estratégica”<sup>94</sup>, que incorporaba a la población civil a las tareas de autodefensa, promoviendo un ejército para su seguridad permanente, con la finalidad de controlar a la población por medio de aliados-espías para que no resurja el movimiento y si es posible organizar y capacitar grupos paramilitares o de choque entrenados y armados por el propio ejército (Selzer, 1989: 27).

Más que acabar con el Ejército Zapatista físicamente, la estrategia de contrainsurgencia ha buscado fragmentar el tejido social comunitario y formar grupos paramilitares que lastimen a la población civil y en especial a las bases de apoyo del EZLN<sup>95</sup>, principalmente a las mujeres y a los niños. Los ataques rápidos ejecutados por el Ejército federal además de aprovechar el factor sorpresa, tenían el objetivo de decepcionar y desesperanzar a las familias zapatistas, demostrándoles que no había zonas seguras. La represión y militarización de la vida cotidiana y de los principales espacios sociales contribuyen a la omnipresencia estatal, “ocasionalmente un acto de

---

<sup>92</sup> *Demostración de fuerza*. Su finalidad es decepcionar, desesperanzar al enemigo con ataques rápidos, disparos al aire, vuelos rasantes, que muestren que no hay zonas seguras. Lo importante es desplegar fuerza para hacer sentir al enemigo que no tiene oportunidad (9 de febrero y ataques paramilitares).

<sup>93</sup> Constantemente en las zonas militarizadas, la guerra psicológica combina las dos tácticas anteriores: “realiza actos de acción cívica, modalidad militar de la beneficencia pública, con operativos militares, trato comprensivo a las personas tras su aprisionamiento físico, ofertas dadas tras hostigamientos agotadores a los diversos grupos y sectores sociales” (Martín-Baró, 1990: 166).

<sup>94</sup> Aldea Estratégica. Construyen nuevas comunidades o campamentos con el aparente objetivo de mejorar las comunidades política y económicamente, obligando a la población a aislarse de la guerrilla e incorporarse a las tareas de defensa de la seguridad pública e integrar grupos paramilitares de autodefensa civil. Esta técnica utilizada después del 9 de febrero, ante el éxodo zapatista, permitió reubicar a los indígenas aliados del Gobierno en las parcelas de los zapatistas. En el 97 los paramilitares expulsaron a los zapatistas y con el apoyo del ejército empezaron a construir sus bases de apoyo, esto se ha repetido durante varios años.

<sup>95</sup> La militarización de la región y la creciente acción paramilitar, funcionó paralelamente a las mesas de diálogo realizadas en San Andrés Larraínzar, debilitando políticamente al EZLN e incentivando, desde instancias oficiales, enfrentamientos inter-comunitarios, con la finalidad de que el Ejército Federal tuviera el pretexto para desarmar a todas las partes en conflicto (Pérez, Santiago y Álvarez, 2002: 44), incluyendo al EZLN.

represión aterradorante revive el sentimiento de miedo agudo en los sujetos, de este modo se propicia el ambiente de inseguridad, imprevisible en sus consecuencias que reclama de parte de las personas una sumisión completa, a los dictados del poder” (Martín-Baró, 1990: 166).

La guerra tiene un impacto global en el desarrollo emocional y subjetividad del individuo: en sus actividades, relaciones humanas, normas morales, incluso en su visión de vida. La guerra no sólo es una situación externa de estrés con la que se tiene que lidiar; sino que se vuelven parte importante del psiquismo y vida mental. Para comprender el contexto de guerra en que se desenvuelven los niños, niñas y madres colaboradoras en esta investigación y la manera en que experimentan el conflicto, vale la pena considerar que la violencia, no es algo que les pasa ocasionalmente, sino una dimensión constante de su existencia (Ferrandiz y Feixa, 2004), los niños y niñas por el simple hecho de haber nacido en una familia zapatista son considerados/as zapatistas, por lo tanto son perseguidos, amenazados, violentados y detenidos casi al igual que sus padres y hermanos mayores.

Mientras la Secretaría de Gobernación informaba a la opinión pública que las acciones de la PGR y el Ejército Federal se efectuaban conforme a derecho, utilizando a los medios de comunicación como mecanismos propagandísticos y la desinformación en torno al conflicto para aislar al EZLN y sus bases de apoyo, en el foco de la contrainsurgencia, el ejército incursionaba en el territorio rebelde. En la comunidad de Nueva Estrella se registraron los primeros cinco muertos rebeldes, quienes ofrecieron resistencia a la avanzada del ejército para que niños, mujeres y adultos mayores pudieran esconderse en la montaña.

#### 4.2.1 “Nueva estrella”, la primera comunidad zapatista tomada

El ataque a “Nueva Estrella”<sup>96</sup>, la primera comunidad zapatista en la que incursionó el Ejército Federal en 1995, se realizó debido a que la “inteligencia militar”,

---

<sup>96</sup> Comunidad cercana a Guadalupe Tepeyac, uno de los primeros bastiones zapatistas públicos, actualmente ambas comunidades forman parte de la Junta de Buen Gobierno de “La Realidad”.

*tenía entendido que ahí había un campamento militar zapatista y que se estaban preparando para atacar.* La entrada del ejército con tanques, aviones y camiones de comandos fuertemente armados ocurrió a las 12 del día, siete horas antes de que el presidente Zedillo, hiciera público, el rompimiento unilateral del cese al fuego en Chiapas, a través de los medios masivos de comunicación.

Tal como en 1994, volvió a cerrarse el cerco militar, para observadores, defensores de derechos humanos y periodistas. La única información disponible tendía a ser la oficial, en forma de “partes de guerra”, y los testimonios de algunos pobladores que alcanzaban a salir de la zona de conflicto. En este sentido vale la pena recordar el suceso como lo relató Don José, responsable comunitario de Nueva Estrella en 1995<sup>97</sup>.

Primero llegaron las “guardias blancas” con paliacates rojos, ¡nos engañaron los cabrones! Y cuando ya estaban bien cerquita de nuestro retén que sacan las armas y a tirar. Le avisé a la gente, todos nos fuimos como estábamos, niños, y mujeres igual, algunos compas (milicianos zapatistas de la comunidad) se quedaron a resistir. Que vamos a agarrar nuestras cosas o una cobija, un poco de pozol, eso es todo. Apenas alcanzamos a subir, cuando un chingo de tanques y soldados llegaron arrastrando los cadáveres de los compas, hasta la camioneta abandonada (Rico, 1997: 34).

En su relato, Don José hace referencia al factor sorpresa del ataque y a los hombres de los poblados vecinos que fungieron como aliados-espías del ejército, para enseñar el camino, delatar a las familias zapatistas y distraer a los milicianos, haciéndoles creer que eran compañeros. La narrativa de Don José es un testimonio lleno de rabia y tristeza; él como responsable de la comunidad, tuvo que sacar a todas las familias, por lo que no pudo quedarse a resistir con sus compañeros de lucha, uno de ellos su hermano y el otro su compadre.

Ante un mismo ataque, las experiencias y recuerdos de los sujetos pueden ser completamente diferentes, de acuerdo a la posición que ocupan en la comunidad, así como su género, edad, el nivel de violencia experimentada y el grado de su pérdida. Para Justina por ejemplo, una mujer de Nueva Estrella, la violencia experimentada en contra de su pueblo, representó también la muerte de su esposo y un cambio radical a su

---

<sup>97</sup> Entrevista realizada en marzo de 1995 y sistematizada en la tesis de licenciatura: “La propaganda y los medios de comunicación como mecanismos de guerra de baja intensidad en el conflicto armado en Chiapas” (Rico, 1997).

forma de vida, al tener que asumir la responsabilidad de cuidar sola a sus tres hijos, quienes también fueron marcados por esta experiencia.

Los niños al igual que los adultos experimentan la guerra, sienten y temen de forma diferente, es por esto que sus actitudes frente a ella adquieran matices distintos, aun cuando la actitud de los adultos sea un referente de imitación, para dar respuesta a la violencia. En ese tiempo no había escuela autónoma ni espacios dónde los niños y niñas pudieran compartir sus experiencias de violencia, sin embargo, a través de sus juegos, dibujos, los y las niñas denunciaban lo que estaba ocurriendo. Tal es el caso de Rolandito, el hijo mayor de Justina y Juan, uno de los zapatistas asesinados el 9 de febrero.

Un mes después del suceso, cuando regresaron las familias del desplazamiento forzado en la montaña; el niño de 9 años, repetía todos los días, el siguiente juego-representación:

Rolando juega, todos los días, con nueve soldaditos y un zapatista, (hecho con trapo), un poco más grande, porque según él es más bueno y valiente. Sus juegos empiezan siempre igual: el primer ataque viene de los uniformados: disparan, insultan, torturan y cuando lo tienen a sus pies, cuando ese pasamontañas mugroso toca fondo, algo extraño sucede, no sé si es valor y coraje lo que experimenta el zapatista o es simplemente la dignidad lo que lo sostiene e impulsa a vencer al enemigo. Entonces Rolando toma partido, avienta a los perdedores, los muerde [...] su cara se transforma por el odio, un odio demasiado doloroso para existir, para caber en ese cuerpecito de 8 años (Rico 1997: 5).

A través del juego, los niños y niñas, pueden enfrentar el terror y el miedo que sienten hacía los soldados y “entrenarse” a sí mismos a manejarlo. Rolando parecía repetir simbólicamente la muerte de su padre, pero confiriéndole un final feliz porque en su juego el zapatista sobrevive y resulta ser el vencedor. Don José explicaba que él tuvo que llevarse jalando al niño, porque no quería abandonar a su padre, apenas alcanzaron a subir cuando llegaron los soldados arrastrando los cadáveres mutilados de los zapatistas hasta donde estaba la camioneta de la cooperativa, la cual fue utilizada por los civiles para huir de su comunidad. Rolandito vio a su padre muerto y a los soldados torturando su cadáver, observó cómo los militares destruían la camioneta de la comunidad, y quemaban sus casas. No pudo gritar, ni llorar, sino que tuvo que permanecer en silencio para no ser descubierto.

Frente a la estrategia contrainsurgente de “demostración de poder” del Ejército Federal Mexicano, con tanques, helicópteros, soldados fuertemente armados, así como la violencia extrema expresada por los soldados en contra de las familias zapatistas, la orden del EZLN, para todos los pueblos rebeldes fue la resistencia: no responder a la agresión del gobierno federal, que todas las bases zapatistas, subieran a las montañas a buscar refugio y que los insurgentes se replegaran a sus campamentos, evitando, en lo posible, los enfrentamientos. Dicha estrategia de resistencia-rebelde frente a los ataques militares ha sido la respuesta del EZLN y las bases zapatistas desde entonces.

#### 4.2.2 El éxodo: práctica de resistencia-rebelde frente a la política contrainsurgente

Ante la entrada de los convoyes, helicópteros y tanques militares, cientos de comunidades salieron en éxodo a la montaña huyendo del ejército. Aunque el gobierno desplegó todo su poderío militar, el área de inteligencia no contaba con el repliegue de las familias zapatistas.

Cuando el Ejército Federal entró al, primer Aguascalientes<sup>98</sup> zapatista, no encontró a ningún habitante ni insurgente. Claudio Baranzini, jefe de misión de la Cruz Roja Internacional en Chiapas, entrevistado el 11 de febrero de 1995 en Guadalupe Tepeyac explicó lo siguiente:

En Guadalupe Tepeyac los soldados no pudieron entregar despensas, porque la población organizó el éxodo hacía la selva el mismo 10 de febrero. Nosotros tuvimos que dejar la Clínica de Solidaridad en Guadalupe, porque el responsable militar nos dijo que ésta iba a ser utilizada por el ejército federal, para hacer labor social (Rico, 1997: 37).

La táctica zapatista se repetía en otros poblados, las comunidades involucradas en el conflicto quedaban completamente vacías ante la llegada del ejército federal. Las que no alcanzaban a huir, fueron sitiadas por las fuerzas militares, en las cuales se perseguía a los pobladores con perros adiestrados.

---

<sup>98</sup> Construido en agosto de 1994 para realizar las Asamblea Nacional Democrática y destruido en febrero de 1995 por los soldados federales.

Tal es el caso de la comunidad de Gabriela, *Yochib*, que al ser reconocida por el ejército federal como un bastión zapatista, fue militarizada por 15 años<sup>99</sup>, en esta comunidad se estableció un cuartel militar, con pista de aterrizaje. Así recuerda *jtatik* Manuel, el padre de Gabriela la llegada del ejército federal a *Yochib*:

Llegaron tanques, aviones y soldados con metralletas buscando a los zapatistas, todas las bases de apoyo tuvieron que subir a la montaña a esconderse; los compañeros aguantaron días en el frío y la lluvia, no había comida. Las familias tuvieron que separarse: las primeras en bajar fueron las mujeres y los niños. Los soldados quemaron las casas, mataron animales, destruyeron todo lo que pudieron (Manuel, padre de Gabriela, entrevista 2015).

Ana María, autoridad autónoma, también recuerda cómo entró el ejército a *Sibalja'*, su comunidad de origen, con tanquetas y helicópteros, “echando bala”. A pesar de tener 10 años y su primo 12, ellos fueron los responsables de llevarse y “cuidar a los niños” en la montaña, mientras llegaban sus padres con algunas pertenencias.

¡Nos traicionaron, vienen los ejércitos están matando a todos!, gritaban en la comunidad. Ya entraron a Nueva Estrella. Como mi papá era responsable tuvo que avisar casa por casa. Dijo, mi hija vete a la montaña, lleva tus hermanitos, tus primos, que el Beto te ayude. Mi papá, mamá, recogieron una cobijita, uno su pozol, una nuestra ropita y subieron con nosotros... Claro que tenía miedo, estaba chiquita pues, como 10 años, se oían disparos, bombas, los helicópteros volaban. Los más chiquitos lloraban [...] No sé cuánto tiempo estuvimos escondiéndonos, con hambre, mojados [...] dicen que a los zapatistas que agarraban en las comunidades, los torturaban, desaparecían, parejo: niños, grandes [...] por eso aguantamos en la montaña (Ana María, entrevista 2015).

El testimonio de Ana María hace notar que los sucesos ocurridos en 1995, no fueron enfrentamientos entre soldados e insurgentes, sino ataques militares contra los civiles zapatistas, incluyendo a los niños. En las comunidades indígenas los niños y niñas no están aislados, “se integran de forma natural en las actividades de los adultos, más aún, cuando circunstancias políticas y sociales, como la guerra, obligan a los adultos a actuar junto con ellos” (Rogoff, 1993: 66). Ante el ataque militar de 1995, los padres de Ana María tuvieron que confiar en los hijos mayores y darles fuertes responsabilidades si querían que sus familias sobrevivieran.

---

<sup>99</sup> Igual que *Yochib*, en otras 7 comunidades de la región fueron instalados cuarteles militares, y en algunos pista de aterrizaje. Así como retenes militares y de revisión en las carreteras principales, esta situación duró más de 12 años. El cuartel militar de *Yochib* fue re-ubicado en 2010 en otra comunidad.

Nuestros niños corren mucho peligro en la selva, con el *chopol a'wualil* (mal gobierno), sus bombas sus soldados y paramilitares. El pinche gobierno no deja en paz a nuestros pueblos, en las fincas mataba a nuestros abuelitos, desalojaban nuestros ejidos y ahora [...] no da, pero como quita (José, papá de Ana María, entrevista 2015).

La mayoría de los pobladores de muchas comunidades de la selva, permanecieron escondidos por más de un mes, antes de empezar a retornar a sus casas, pero muchos otros se quedaron escondidos hasta que se reanudó el diálogo en abril de 1995. Ana María y José, su padre, recuerdan su estancia en la montaña de esta manera:

Hubo mucho muerto, niñitos, mujeres embarazadas [...] de hambre pues, no había ni que darles [...] nuestros pobres niños, allá sentaditos, aguantando lluvia, hambre [...] daba un chingo de coraje. Tuvimos que detener a un compa desesperado, quería aventarse con todo y niño al vacío [...] su *alalito* (bebé) tenía hambre y no paraba de llorar, fue duro [...] para que vamos a negarlo (José, guarda silencio consternado). Un bebé si nació, ¿recuerda? (interviene Ana María al ver la tristeza de su padre) le ayudé a mi mamá, pues como es partera. Chiquitito, bonito, sano [...] como dice mi abuelita, un bebé que aprendió a resistir antes de comenzar a vivir [...] y sí [...] con el bebé, nació la esperanza [...] (Ana María y José, entrevista 2015).

Resultó por demás impresionante en la entrevista reconocer el dolor y la rabia que experimentó el padre de Ana María, quien al recordar parece revivir el suceso, a través de su voz, rostro y cuerpo don José expresa su experiencia. La violencia y dominación aunque es colectiva se elabora de forma individual a través de la colonialidad del ser, uno es castigado como persona, uno es despreciado como persona la violencia deja su huella en la dignidad personal [...] en el cuerpo físico de la persona (Scott, 2000: 142).

Por otra parte la intervención de Ana María al observar el agobio de su padre parece buscar estrategias de resistencia que le ofrezcan confort y esperanza a su padre y ella misma, el recuerdo del nacimiento de un bebé en el exilio en medio de la experiencia de violencia y muerte es sin duda expresión de la resistencia colectiva de su pueblo y su resiliencia como individuo. El nacimiento del bebé, para los hombres, mujeres, niños y niñas de *Sibalja'* escondidos en la montaña significó una señal, un símbolo de que juntos iban a poder afrontar esa situación límite, siguiendo a Scott (2000) la apropiación de la “sistemática humillación personal” que caracteriza la explotación pudo ser traducida por los y las zapatistas en la construcción de prácticas de resistencia- rebelde.

En las memorias de los sobrevivientes indígenas, la violencia política en contra de sus comunidades es un contínuum que se repite históricamente, tal como ha sido analizado por Castillo, Varela y Jimeno (2015) en el Cauca colombiano:

La masacre es un reflejo de violencias pasadas que parecen repetirse de la misma forma: un territorio prodigioso que es invadido por la violencia, una población india que sufre, una comunidad fracturada y, finalmente, las luchas para recuperarse (p.149).

Después de una acción de violencia política los pueblos indígenas son capaces de reconstruirse, a sí mismos a través de sus elementos identitarios y la memoria colectiva, que les permite reconocerse y tener un horizonte de futuro.

Cuando se permitió el ingreso a los “Observadores de paz, nacionales e internacionales” a la Selva Lacandona, lo único que se pudo encontrar fueron pueblos abandonados, casas allanadas y destruidas, ríos y alimentos envenenados<sup>100</sup> por el ejército federal, terror entre los habitantes que convivían con los soldados, detenciones arbitrarias, centenas de casos de tortura y desapariciones. Además de miles de familias viviendo en las montañas sin alimento ni cobijas, enfermos de diarrea, vómito y “lepra de montaña” (leishmaniosis), entre otras enfermedades curables.

Nosotros (los insurgentes) no podíamos hacer nada compañera, nuestros niños muriendo de hambre, mujeres secuestradas, violadas, hombres golpeados [...] torturados. Y la orden fue no disparar, no enfrentarnos a esos pinches soldados [...] El arma te quema las manos al ver tanta injusticia. Pero como decían los mandos es lo que quieren, que disparemos para que inicie la guerra otra vez, para matar a los pueblos, los tenían, eran como sus rehenes, ni modos hay que resistir, resistir (Gabriela, entrevista 2014).

La idea de Gabriela de que los niños, mujeres, hombres y ancianos, sus familias, eran rehenes del Ejército y Gobierno federal para inmovilizar al EZLN, nos habla del grado de desesperación e impotencia que experimentaban los insurgentes acuartelados en la montaña.

Los y las insurgentes zapatistas además de resistir a la contrainsurgencia deben resistir la tentación de usar las armas para defenderse de la violencia política del Estado. Sin embargo, los Comités Clandestinos han convencido a milicianos e insurgentes, para

---

<sup>100</sup> Se encontraban costales de maíz llenos, en apariencia limpios y cerrados, pero envenenados, para que la gente que estaba pasando hambre que los encontrara los comiera (Entrevista a Claudio Baranzini de la Cruz Roja Internacional).



que resistan a su dolor, su enojo, su rabia y no caer en provocaciones, que puedan repercutir en mayores grados de violencia en contra de sus familias y comunidades, tal como lo explica el Subcomandante Insurgente Moisés (2015).

Les quiero recordar que nosotros somos armados. Ahí tenemos nuestras armas como un elemento más de la lucha. Resistencia es ponerse fuerte, duro, para dar respuesta a todo, cualquiera de los ataques del enemigo, del sistema. Hay que resistir a las amenazas o provocaciones [...] hasta por ejemplo los ruidos de los helicópteros, sólo nada más con el ruido de los helicópteros, empiezas a tener miedo porque la cabeza te avisa que te va a matar, entonces sales corriendo y es ahí donde te ven donde ya te ametrallan [...] Nuestra rabia, nuestro coraje también tenemos que resistirla, y lo difícil y lo bueno es que esa resistencia y rebeldía hay que organizarla (p. 138).

Es decir, la resistencia-rebelde, más que una simple actitud, es una estrategia organizada en función de sostener la rebelión frente a las condiciones dadas de contrainsurgencia. Para los y las zapatistas, el compromiso del cese al fuego negociado con el Gobierno federal mexicano en los Diálogos de San Cristóbal en 1994<sup>101</sup> más que una promesa ofrecida al gobierno, quien los ha traicionado en múltiples ocasiones, es un compromiso moral con la Sociedad Civil nacional e internacional que se movilizó para detener la guerra los primeros 12 días de conflicto armado y que por más de dos décadas los han acompañado.

Mientras Ernesto Zedillo difundía su "Ley para el Diálogo, la Conciliación y la Paz digna en Chiapas" lo mismo que la suspensión, al menos temporal, de las órdenes de aprehensión. En el foco de la contrainsurgencia, continuaba el avance militar, las detenciones relacionadas con supuestos miembros del EZLN y unas 20,000 personas desplazadas en la montaña. A partir de ese momento comienzan a predominar las contradicciones entre los dichos y los hechos en el conflicto de Chiapas. Mientras algunos pobladores que lograban salir o permanecían en la zona declaraban "*Bombardeos, ametrallamientos, violaciones, golpes*", la PGR rechazaba categóricamente los bombardeos, sin embargo, observadores civiles detectaron explosiones que no "dejaban rastros"; lo que nos lleva pensar en una clara estrategia de contrainsurgencia, en la que no se pretende matar, sino asustar a la gente para lograr sus

---

<sup>101</sup> Tregua que rompió unilateralmente el Gobierno mexicano el 9 de febrero de 1995 al dictar 18 órdenes de aprehensión contra de la Comandancia General del EZLN y la entrada del Ejército a la zona zapatista.

objetivos. Lo mismo ocurría con los disparos al aire durante la noche, soltar perros de caza y los rumores nocturnos sobre los enfrentamientos (Rico, 1997).

A mi comunidad no entró el ejército, pero a la de Jerusalén sí, pobrecitos la gente corriendo, los niños llorando descalzos, viviendo en el campo como animalitos, pasando hambre frío, yo no sabía mucho de ese ser zapatista, pero en mi corazón sabía que no era justo lo que nos hacía el gobierno. Antonio les llevaba unas tortillitas, tostadas, frijolitos, lo que podíamos, a escondidas pues, porque los soldados nos aventaban sus perros, disparaban a matar si te encontraban (Manuela, entrevista 2015).

Manuela, en su narrativa expresa la rabia que generaba entre los pobladores los ataques militares contra civiles y ver el sufrimiento de las familias desplazadas: niños y adultos pasando miedo, hambre y frío. Además Manuela empieza a reconocer en ella un cambio, *ser zapatista*, ya no era sólo un adjetivo que tomó al casarse con Antonio, sino que implicaba tomar conciencia de la injusticia que se estaba cometiendo en contra de sus compañeros pero sobretodo no quedarse cruzado de brazos, sino ayudar en la medida de sus posibilidades como lo hacía su esposo, quien arriesgaba su vida para ayudar a los desplazados. Sin embargo, aunque en muchas comunidades se escondía a las familias de desplazados y se les ayudaba, en otras por miedo o por compartir la ideología gubernamental se les perseguía o eran denunciados ante el ejército a cambio de despensas.

Para los militantes zapatistas la resistencia-rebelde implica solidarizarse con sus compañeros/as, asumir una posición de rebeldía y dignidad en todas las dimensiones de su vida, descolocarse de la posición de subordinación y sobretodo estar dispuesto a ser antagonistas del *chopol a'walil* (el mal gobierno) en todos los ámbitos sociales y políticos de su vida y a costa de su seguridad, a fin de liberarse, de/colonizarse y ser capaz de construir otro mundo.

Aunque el ejército federal consiguió posicionarse en el territorio, con retenes y cuarteles militares no logró la rendición ni el control de las bases de apoyo zapatista. A la primera mesa de negociación en materia indígena en San Andrés Larraínzar, llegaron cerca de 10,000 hombres, mujeres, niños y niñas de comunidades de la Selva y Altos de Chiapas para hacer cinturones y apoyar a la delegación zapatista.

Esta situación generó molestia entre los mandos militares y los representantes gubernamentales, quienes estuvieron a punto de romper el diálogo, si la gente no

regresaba a sus comunidades. Pero por otro lado, la demostración de poder, apoyo y organización que demostraron los indígenas rebeldes después de haber estado desplazados en las montañas por más de un mes con sus familias y tener al ejército federal ocupando sus comunidades, volvió a evidenciar que no iba a ser fácil quebrantar la resistencia y la dignidad de esos pueblos.

Yo llegué a San Andrés Larraínzar, con el Antonio, con mis suegros, mis cuñadas, todos pues. Para que decir que NO, estamos enojados. El ejército estaba en nuestras casas, quemando nuestras milpas, nuestros solares, violando a las muchachas. Teníamos que ir a decir que ya no, YA BASTA, merecemos respeto y así nos fuimos. Llegamos muchos de todas las comunidades, todos zapatistas, no sabía que éramos tantos, pero ahí lo vi, ahí vi nuestra fuerza y el miedo que nos tenía (Manuela, entrevista 2015).

La percepción de Manuela sobre el miedo del gobierno frente a los 10,000 indígenas que llegaron a la primera mesa de diálogo en San Andrés, y que al siguiente día desaparecieron por órdenes de la comandancia del EZLN, no estaba alejada de la realidad. En los medios masivos oficiales se hablaba de 10,000 indígenas armados, cuando en su gran mayoría eran mujeres con bebés cargando. Esa fue la primera ocasión en que las mujeres bases de apoyo zapatista y observadoras nacionales e internacionales formaron el primer “cinturón de paz” que rodeaba la sede del dialogo, reforzado por otros cinturones formados por hombres.

La decisión de que el primer cinturón fuera realizado por las mujeres, fue una decisión política rebelde para evitar una confrontación, sin embargo, para los soldados y policías resultó ser una afrenta, las fuerzas militares parecían sentirse incómodos por la presencia femenina indígena y mestiza que contrastaba claramente con su tamaño, colorido de sus trajes tradicionales y diversidad cultural, frente a los uniformes verde olivo, y trajes camuflajeados de los militares. Entre los soldados comenzaban a correr el rumor de que los zapatistas “se escondían detrás de sus mujeres”

La participación de las mujeres zapatistas en la arena política y el surgimiento de nuevos espacios organizativos para ellas se convirtió en un símbolo de amenazas para las estructuras tradicionales de poder comunitario y estatal. Las mujeres como fuente de vida y transmisoras de la organización y lucha zapatista, además de seguir siendo vistas

como botín de guerra, por las fuerzas militares, pasaron a ser un objetivo central de la contrainsurgencia<sup>102</sup>.

La movilización social nacional y la presión internacional de los comités y simpatizantes zapatistas que se manifestaban en los consulados mexicanos de diferentes países, así como las caravanas civiles por la paz, que rompieron el cerco militar en 1995, favorecieron el retorno que de las comunidades, que fueron forzadas al desplazamiento. Frente a esta situación:

miles de personas viajaron grandes distancias para realizar labores de observación, documentando violaciones de los derechos humanos, por parte del ejército federal mexicano; con su presencia disuadían las agresiones, fueron mujeres, hombres muchos de ellos jóvenes, que sirvieron de escudos humanos [...] aparte de ese efecto disuasivo hacía las fuerzas externas que amenazaban las comunidades, la solidaridad también puede ser elemento que fortalece la moral de las personas al saber que no están solos (Santiago, 2011: 36).

Es así como comenzaba a visibilizarse la capacidad de la población de detener la violencia con acciones civiles y pacíficas organizadas al interior de las comunidades zapatistas y fuera de Chiapas, a través de comités de simpatizantes y adherentes zapatistas.

#### 4.3 La militarización de la vida cotidiana

Después de la irrupción violenta del Ejército Federal Mexicano el 9 de febrero de 1995 que buscaba en primer término generar la confusión y el terror entre la población, el posicionamiento territorial fue relativamente fácil para los militares ubicándose geoestratégicamente en los bastiones rebeldes y militarizando la vida cotidiana de miles de familias y comunidades zapatistas y no zapatistas.

---

<sup>102</sup> La estrategia contrainsurgente en contra del movimiento zapatista ha tenido un fuerte componente de “acción cívica” con la entrega de despensas, de víveres, láminas, útiles escolares, con los objetivos de crear dependencias y divisiones y hasta de promover el desarraigo cultural y territorial al ofrecer alternativas a la práctica sociocultural de sembrar milpa. Tal es el caso del programa oficial de Oportunidades, programa que se basa en desembolsos en efectivo (condicionados) canalizados a través de las mujeres. De ahí que la “resistencia” para las y los zapatistas pone énfasis en no aceptar ayuda y participar en programas del gobierno. La economía familiar y comunitaria/colectiva se vuelve en componente fundamental de resistencia.

Tal es el caso de *Yochib*, la comunidad de Gabriela, la cual al ser reconocida como un bastión zapatista, fue militarizada por más de 15 años y se estableció un cuartel militar, con pista de aterrizaje. En el caso de *Sibalja'*, comunidad de Ana María, también entró el ejército a detener a las bases zapatistas, sin embargo, sólo permanecieron unos meses ocupando su comunidad e instalando un retén de revisión en los límites entre este poblado y un ejido priísta.

Después del ataque militar, la orden gubernamental fue promover el regreso de más de 30,000 indígenas desplazados en San Cristóbal de las Casas desde 1994, con el ofrecimiento de que darían apoyo a los ejidatarios, productores, comuneros, con la garantía de que: “había condiciones para el retorno”. Los desplazados que regresaron (priístas en su mayoría) empezaron a ocupar sus tierras y las de las “bases de apoyo zapatista” refugiados en la montaña. Preparando así las condiciones para generar enfrentamiento entre familias indígenas e iniciar con la táctica contrainsurgente, denominada “aldeas estratégicas”, que como ya se ha explicado, consistía en crear nuevos grupos re-territorializados y pro-gobierno dentro de las comunidades con presencia zapatista para que sirvieran como espías del ejército, bajo el supuesto objetivo de mejorar las comunidades política y económicamente. Las instancias gubernamentales obligaban a la población a alejarse de la lucha del EZLN e incorporarse a las tareas de defensa de la seguridad pública, militar y comenzar a integrar grupos paramilitares de autodefensa civil.

Un mes necesitó el ejército federal para entrenar y armar a los grupos paramilitares, porque “en marzo de ese año, comenzaron las versiones de la existencia de grupos de defensa priístas, armados con fusiles de alto calibre, en las comunidades de Teopisca, Salto de Agua y Cristóbal Méndez, estos grupos irregulares iniciaron sus operaciones con el apoyo de la policía estatal” (AMDH, 1995: 7).

A la par de las mesas del diálogo entre la Comandancia General del EZLN y el Gobierno federal, en San Andrés se permitió el regreso de los desplazados a sus comunidades; mientras en Tila y Salto de Agua comienza a formarse el grupo paramilitar “Paz y Justicia” (Pérez, Santiago y Álvarez, 2002).

Los retenes militares, cuarteles y pistas de aterrizaje, no sólo cambiaron el paisaje del territorio rebelde, sino que permitieron comenzar a cumplir con los objetivos del

manual de contrainsurgencia denominado del “Plan de Campaña Chiapas” que eran: minar la moral de los y las zapatistas, aislar a las bases de apoyo del EZLN y fragmentar el tejido social comunitario.

A su llegada, los militares representaban un papel contradictorio, por un lado vigilaban y agredían a la población, y por otra, entregaban despensas, que buscaban desmoralizar a las familias zapatistas y ganar el apoyo de las familias no zapatistas, generando un clima de confrontación al interior de las comunidades. El pueblo estaba muy fragmentado, la entrada del ejército federal no sólo representaba una violencia física sino simbólica al introducir en la comunidad nuevas costumbres: violencia, hostigamiento, impunidad, drogadicción, prostitución y alcoholismo.

Ante la necesidad, la enfermedad y la carencia de alimentos, las familias desplazadas en la montaña tuvieron que separarse. Las primeras en regresar a *Yochib* fueron las mujeres y los niños, muchas pasaron desapercibidas por los militares. Después bajaron los hombres viejos, a ellos sí los interrogaron, se escuchaba cómo los torturaban en el retén militar, pero guardaron silencio; cuando los soldados descubrieron que de nada servían las amenazas y los golpes, que no iban a decir nada sobre el EZLN y sus campamentos, los dejaron en libertad.

Los hombres que permanecían en la montaña eran informados por los niños de todo lo que pasaba en el pueblo; los más pequeños de los zapatistas eran los únicos que podían pasear sin ser molestados, a cambio de que les limpiasen las botas a los soldados. Tal como lo recuerda Ana María que en ese entonces tenía 10 años:

Estamos triste todo el tiempo, mi papá escondido, nosotras solitas en la casa, mis hermanitos salían a jugar o a la milpa pues, por un poquito de *chenek*, frijolito *pa* comer y regresaban asustados, con miedo, porque los soldados los burlaban, les aventaban sus perros negros, les tiraban su pozol. Yo quería ir también a buscar verdura, llevar comida a mi papá, pero mi abuelita no me deja, pues, se llevan a las niñas, las violan, las matan, es duro estar con militares en la casa (Entrevista 2015).

El papel que desempeñaban los niños en este momento histórico fue fundamental para la sobrevivencia de las familias zapatistas, al ser los únicos que podían salir sin correr mayores peligros, podían ir a la milpa, recolectar alimentos e incluso llevar noticias a sus padres escondidos en la montaña, pero como bien lo explica Ana María sus hermanitos regresaban asustados ante las amenazas y burlas de los soldados hacia su

persona, que incluso los obligaban a limpiarles las botas si querían transitar libremente por la comunidad. La contrainsurgencia no busca la eliminación física del EZLN, sino lastimar a las bases zapatistas, desmoralizarlas, socavarlas, humillarlas, hasta que dejen de luchar y organizarse tal como lo explica en su relato Gabriela y su hija Alma.

Nos pusieron el retén frente al panteón para burlarnos, burlarse de nuestros muertos (Don Juan, papá de Gabriela, entrevista 2015).

Cuando regresamos de la montaña, dicen mis abuelitos, lloraron pues, los soldados quemaron todo, construyeron el retén en los solares de mis tíos porque sabían que éramos zapatistas y ahí siguen en nuestras tierras (Alma, 11 años, entrevista 2015).

Cuando el ejército federal decidió tomar tres parcelas de las familias zapatistas de *Yochib* para construir el cuartel militar que estaría en la entrada de la comunidad, los abuelos de la comunidad se dieron cuenta que nunca se iban a ir porque “echaron raíz”.

La irrupción del ejército a las comunidades no sólo fue un acto de violencia física sino psicológica, se quería demostrar que no había zonas seguras para los pobladores, siguiendo los principios de la contrainsurgencia, todo lugar empezando por la mente son el ámbito de batalla.

Los ataques paramilitares, desplazamientos forzados, cateos, desapariciones forzadas, asesinatos y toques de queda, propios de la militarización, por más de 18 años, ha sido constante, silenciosa y en medida de lo posible no deja rastro, tal como lo exige el manual de contrainsurgencia “Plan de Campaña Chiapas”.

De ahí, que la gran mayoría de los mexicanos, gracias a los medios masivos de comunicación, piensen que en Chiapas ya no pasa nada, que sólo hubo guerra los primeros 12 días de enero 1994. Motivo por lo el que esta estrategia se denomina Guerra de Baja Intensidad. Los estrategas del Pentágono que perfeccionaron esa lógica (y la enseñaron en la Escuela de las Américas a militares de Latinoamérica) aprendieron de la experiencia de Vietnam, que no les convenía despertar un movimiento de oposición a la guerra entre la población nacional.

En la contrainsurgencia, como en todo proceso colonizador, se busca destruir psicológicamente al colonizado, quitarle su historia y dignidad. Es común que los niños y las mujeres sean las principales víctimas colaterales de la guerra; no obstante, en

conflictos de baja intensidad, suelen ser vistos como objetivos estratégicos, al representar la continuidad de la etnia y la organización.

Con el posicionamiento territorial del ejército federal en poblaciones con presencia del EZLN, el gobierno mexicano ha utilizado la contrainsurgencia para fragmentar el tejido social comunitario haciendo uso de mecanismos políticos, económicos, sociales y militares para desmoralizar a los milicianos y destruir la base económica de las familias indígenas, además de formar grupos paramilitares (López y Rivas, 1999) que lastimen física y psicológicamente a las bases zapatistas, conformadas en su mayoría por mujeres niños y ancianos (Pérez, Santiago y Álvarez, 2002).

#### 4.3.1 La vida cotidiana de las niñas, mujeres en un contexto de contrainsurgencia

La presencia militar en la comunidad reconfigura la vida cotidiana y las prácticas sociales y culturales de los habitantes. A las mujeres las espiaban los soldados, mientras se bañaban o iban a lavar en el río como era la costumbre.

Me gusta ir al río con mi mamá, porque platicamos con otras mujeres, nos cuentan lo que pasa en el pueblo, si se huyó alguna muchacha con el novio, mi mamá siempre habla de lo duro que es la resistencia [...] (Cristina, 10 años, entrevista 2015).

En el río las mujeres platican de muchas cosas, mientras los niños juegan, hablan de la familia, de los problemas comunitarios y chistes. Es un espacio cotidiano de organización, donde las mujeres toman acuerdos, hablan de sus miedos, comparten sus dudas y reciben consejos de las mujeres mayores, las niñas pueden escuchar e intervenir en las pláticas de las mayores. Fue en este espacio donde las mujeres decidieron denunciar a los soldados porque las espiaban y usaban el río cuando ellas estaban ahí.

Es un espacio muy importante para las mujeres, un espacio construido por ellas mismas donde comparten lo que piensan y reflexionan con sus familias, además de ser un espacio de aprendizaje colectivo pero también conflictivo porque a pesar de las reglas comunitarias, cuando la situación es tensa, es común que los soldados y paramilitares llegaran a ver cómo se bañan las mujeres, las vacilan o se burlan de ellas, esta situación obligaba a que las mujeres tuvieran que encerrarse en sus casas: “*bañarse en el tubo*”, renunciando a un espacio colectivo importante para ellas. No podían ir a la



milpa sin compañía, recolectar alimentos y casi a ningún espacio comunitario solas, por temor a ser violadas por los soldados o paramilitares. *Nantik* Magdalena, tía de Ana María, un día relató el siguiente suceso:

En el 97, pasaba lo mismo, tuvimos que dejar de venir al río porque los soldados y paramilitares se desvestían frente a nosotras y decían cosas malas. Un día, a *nantik* Rosa, de *Xinich*, la de la tienda, se le hizo fácil mandar a sus hijitas de 12 y 14 años a lavar el maíz al río: los guachos (soldados) las violaron y las fueron a botar por los cafetales. No se pudo comprobar nada, no hay justicia. Por eso, más mejor, cuando llegan los soldados, nosotras nos vamos (Magdalena, entrevista 2015).

La violencia de género que se practica en tiempos de paz tiende a exacerbarse en momentos de guerra. Esta magnificación convierte en víctimas potenciales a todas las mujeres, participen o no activamente en el conflicto. En contextos de conflicto político-militar la sexualidad femenina tiende a convertirse en un espacio simbólico de lucha política y la violación sexual se instrumentaliza como una forma de demostrar poder y dominación sobre el enemigo.

Existen muchos casos de hostigamientos y violaciones militares para sembrar el terror en las comunidades, sin embargo, son poco denunciadas, debido a que mientras los culpables quedan sin castigo, las mujeres y niñas son estigmatizadas, repudiadas o desconocidas por su familia y comunidad. Josefina, prima de Ana María, nos contó la historia de su prima Josefa de 13 años.

Un día violaron a la Josefa en el retén militar, cuando regresó a su casa, su papá le pegó, se emborrachó y fue a hablar con el soldado que la violó para que se casara con ella. El soldado le dio cuatro mil pesos, a cambio de que la siguiera mandando todos los días [...] (Josefina, entrevista 2015).

En el caso de las niñas, la subjetividad en contexto de guerra se construye a partir de ser “un botín de guerra”, en el que el cuerpo femenino y la mujer misma se cosifican (Ospina-Alvarado, 2011: 43). Estos discursos colonizadores de género buscan marcar la subjetividad de las mujeres a través de instituir relaciones de poder, violencia en las que tanto las emociones como las denuncias sobre las injusticias cotidianas son silenciadas.

El ambiente de guerra en donde un ejército masculino es el que ejerce el poder, genera el espacio para que se demuestre quién es el que domina, no sólo con las armas, sino generando terror, imponiendo su autoridad, demostrando a hombres y a mujeres

que quien domina lo hace en cualquier terreno, y que puede apropiarse no sólo de los bienes materiales, de las casas que se allanan, sino también de las mujeres vistas como un bien, como un objeto, como algo desechable, sean o no parte del enemigo, lo cual finalmente no importa, lo que vale es dejar claro quién se impone (Soriano, 2006).

El retén militar y el cambio de tropa constante además de las violaciones, ha generado prostitución, hay muchachas de la comunidad que se prostituyen con los soldados, aconsejadas por sus madres. Para algunas mujeres cualquier hombre que viene de fuera es mejor que los hombres de las comunidades: los soldados, los maestros oficiales, los conductores de las camionetas, los trabajadores de las carreteras, situación por la que hay muchas madres solteras, que fueron engañadas por dichos hombres.

En el 95, sí violaron a muchachas de la organización, mientras los hombres estaban en la montaña escondidos, pero ahora ya no se meten con los zapatistas porque saben que nosotros tenemos Justicia Autónoma, los hermanos priístas no saben que las mujeres también tenemos derechos (María, mamá de Ana María, entrevista 2015).

Cuando abusan de una muchacha ya no puede casarse, los muchachos ya no la quieren, sólo puede irse a divertir soldados o salir a trabajar a Ocosingo. Los paramilitares también violan mujeres, pero ellos se las llevan y lejos y ya nunca regresan (Rosa, 13 años, prima de Ana María, entrevista 2015).

Yo por eso estudio en la escuela autónoma, para conocer mis derechos y defenderme con las Leyes revolucionarias de mujeres (Alma, 11 años, entrevista 2015).

Con estas reflexiones las niñas y mujeres nos hablan de su cultura, de sus miedos, de su dolor, de la violencia que ejercen los soldados hacía la mujer, así como de la ausencia de la ley. La violación puede ser utilizada como un arma de guerra o como un instrumento de terror; no es lo mismo que la violación se dé como instrucción a los soldados, es decir, que se les “ordene” mancillar mujeres por su participación en los movimientos políticos y sociales, a que militares en un escenario de guerra utilicen esta práctica como un instrumento para intimidar, para humillar y finalmente para aterrorizar a la población, valiéndose del poder que les confieren las armas y la impunidad en contexto de guerra (Soriano, 2006).

Sin embargo, en su testimonio Alma también hace referencia a sus derechos como mujeres y a las leyes revolucionarias como una posibilidad, no sólo de que haya justicia para ellas, sino que ellas mismas la exijan desde su organización política. Las niñas zapatistas a diferencia de sus madres, desde pequeñas conocen sus derechos, tienen la

posibilidad de estudiar y de participar activamente en la construcción de su autonomía colectiva y a nivel personal.

En la “Ley revolucionaria de las mujeres” no sólo se legitiman los derechos reproductivos de las mujeres indígenas, sino su derecho a decidir sobre su cuerpo que desde el punto de vista de los estrategas contrainsurgentes es parte del territorio en disputa. Además del derecho sobre su cuerpo las niñas y mujeres zapatistas reconocen su derecho para decidir sobre su maternidad, según su Ley revolucionaria, “las mujeres tienen derecho a decidir el número de hijos que pueden tener y cuidar”, así como elegir con quien quiere casarse, rompiendo categóricamente con la práctica cultural en la que padre y madre podían arreglar el matrimonio de sus hijas a cambio de cantidades de dinero (entre 10 y 45 mil pesos), además de vacas, alcohol y demás víveres.

Si esta ley es violentada, las jovencitas pueden acudir a las autoridades autónomas comunitarias y si éstas hacen caso omiso, acudir a las autoridades del Municipio o directamente a las Juntas de Buen Gobierno para levantar una queja en contra de sus padres y familiares, de igual forma pueden denunciar a sus esposos si las golpean o las engañan con otras mujeres. Los golpes, maltratos y violaciones a las mujeres, según esta ley son severamente sancionados.

Aunque las mujeres mayores no suelen emitir este tipo de denuncias, las jóvenes, muchas de ellas adolescentes sí lo hacen, porque lo aprenden como un derecho desde la escuela o bien porque se apoyan en las mujeres que son autoridades zapatistas. Tal es el caso de Julieta, revisado en el capítulo anterior, quien gracias a esta ley y al apoyo que le brindaron sus tíos y su prima Ana María pudo separarse de su esposo y suegra que la violentaban física y psicológicamente. Otros derechos defendidos y reivindicados ampliamente por las mujeres jóvenes y las mujeres-autoridades son sin duda su derecho a desarrollar el trabajo político en igualdad de condiciones que los hombres y por supuesto la posibilidad de ser dueñas de la tierra, derecho otorgado históricamente sólo a los hombres.

La organización y lucha de las mujeres zapatistas por sus derechos aunada a la “Ley de concordia y pacificación” firmada por el EZLN y el Gobierno federal (1995) lograron detener las violaciones en contra de las zapatistas en las comunidades, sin embargo, este tipo de agresiones sigue siendo recurrente en contra de las mujeres de otras filiaciones políticas, muchas veces con el consentimiento de sus padres y de sus

hermanos. La visión colonizadora, en un contexto de conflicto armado, exagera el sistema patriarcal en los espacios en los que se instituye; acentuando la violencia contra las mujeres y el culto a la masculinidad y a la fuerza. El abuso de mujeres por parte de los soldados se ha llegado a naturalizar y frente a la impunidad, las mujeres y sus familias prefieren no denunciar.

Los soldados suelen ofrecer dinero por las muchachas a sus padres o hermanos, a los niños les dan regalos o dulces, a cambio de que lleven a sus hermanas mayores al cuartel o los amenazan sin no hacen lo que les dicen. La construcción de subjetividad en los niños-hombres se ve marcada por la afirmación de sí mismos a partir del reconocimiento frente a los demás que implica el hacer daño a otros y poner en riesgo la propia vida, siendo vistos como valientes (Ospina-Alvarado, 2011: 44).

Hay chamaquitos a los que les dan dulces a cambio de que lleven a sus hermanas en las tardes, para vacilar pues (Jorge, 11 años, entrevista 2015).

Cuando llegaron, dicen molestaban a las muchachas, muchas embarazadas, todavía violando a las priístas, sus padres se las venden a los soldados (Alma, 11 años, entrevista 2015).

Sin embargo, este tipo de abusos por parte de los soldados hacia las mujeres indígenas hace que muchas mujeres y sus familias tomen consciencia y denuncien ante las autoridades oficiales estas violaciones y si éstas no responden, acudan a las autoridades autónomas para que se haga justicia. Aunque falta mucho por hacer en este sentido, según las mujeres involucradas en esta investigación cada vez hay más mujeres y niñas que participan en el movimiento, en la organización de sus comunidades, no sólo como zapatistas sino desde otras organizaciones civiles y religiosas exigiendo y defendiendo sus derechos como mujeres indígenas.

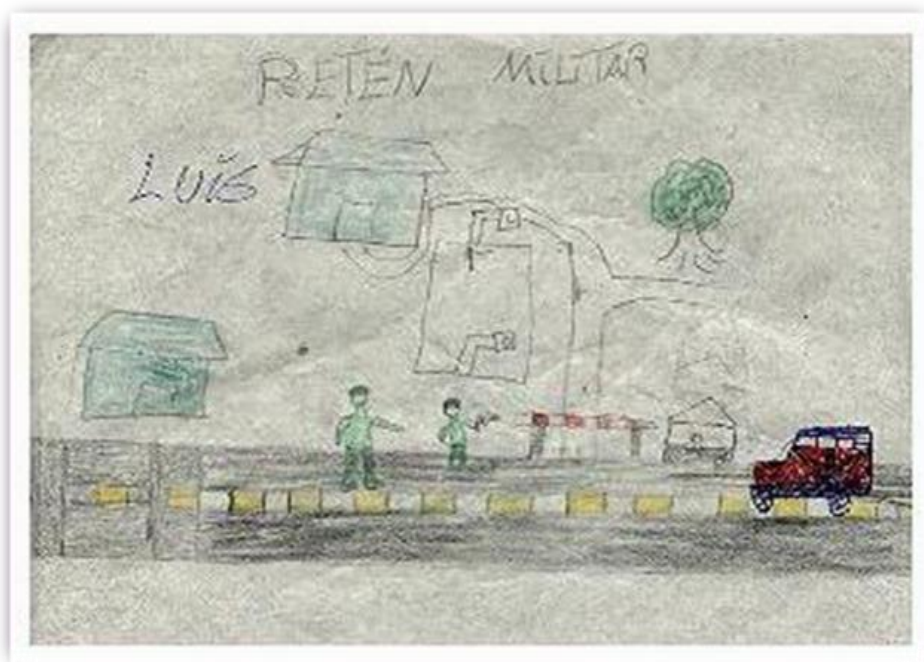
#### 4.3.2 Los niños, niñas y la militarización. Imaginarios y representaciones infantiles del “retén militar” en *Yochib*

Para entender cómo los niños y las niñas han vivido la militarización de su comunidad así como la huella que la presencia castrense ha dejado en las nuevas generaciones, en este apartado se analiza el caso *Yochib*, la comunidad de Gabriela, militarizada desde 1995, a través de la revisión los dibujos-entrevistas de Luis de 11

años, Pedro de 10 y de Aurelia de 10 realizados en 2006<sup>103</sup>, representaciones que permite conocer cómo era percibido el cuartel militar instalado por el Ejército Federal Mexicano en su comunidad.

A fin de hacer una revisión histórica de los dibujos se decidió contrastar estos dibujos con los de José Alfredo de 12 años y Miguel de 11 realizados en 2014, así como los relatos de sus primas Cristina de 10 años y de Alma de 11. Cabe señalar que a excepción de Alma todos los niños y niñas, son sobrinos de Gabriela, aunque evidentemente, pertenecen a diferentes generaciones.

Dibujo 2.  
“Retén  
militar”,  
Luis, 11  
años,  
2006.



En el  
dibujo de  
Luis, el  
cuartel  
está

representado a las orillas de la carretera, frente al centro de la comunidad, donde se ubica la cancha de basketbol, consta de varios elementos que nos explicó Luis: está la “casa de los soldados” pintada de verde, un puesto de control donde se detiene a una camioneta zapatista, iluminada de negro y rojo ( colores representativos del EZLN), dos soldados, uno de ellos con un arma, “encañonando a los zapatistas, revisando coches mientras otro soldado permanece “sentado, esperando”.

---

<sup>103</sup> Dibujos realizados y sistematizados durante la investigación *Niñas y niños tseltales en territorio zapatista. Resistencia, autonomía y guerra de baja intensidad*. de la Maestría en Desarrollo Rural por la UAM-Xochimilco en 2007.

Cuando se le preguntó a Luis: ¿Qué hacen los soldados?, él respondió “Revisan coches y matan”. El nivel de estrés y angustia que experimentaban los niños y niñas al ser parte de una familia zapatista y tener que atravesar el retén en compañía de sus padres cotidianamente, es representado por Luis con un soldado encañonando la camioneta y por sus palabras que denotan la amenaza inminente de ser asesinados por ser zapatistas. Para los niños el asesinato puede tener el atenuante ético de la defensa personal, de sus bienes o familiares, “pero no conciben, el crecimiento desmesurado de estos hechos en contra de su propia integridad, es decir, resulta sin sentido que alguien asesine, porque la víctima se resista a una agresión” (Villamil, 2003: 215). Es por esta razón que para los niños y niñas zapatistas la acción de matar de los soldados carezca de sentido.

El llamado “retén militar” por parte de los niños, era en realidad un cuartel militar con pista de aterrizaje, barracas donde vivían los soldados, puesto de control y revisión. Alrededor del retén militar había negocios clandestinos donde se vendía alcohol y droga, algunas casas que alquilaban cuartos para los turistas que llegaban a pasear a la cascada y casas de prostitución administradas por gente ajena a la comunidad.

Los guachos viven ahí, ahí lavan, se bañan, juegan cartas, venden armas (Luis, 11 años, entrevista 2015).

Mis tíos me dicen que todas las noches ponen música los soldados, se ponen bien bolos (borrachos). Su papá apaga la luz para que no sepan que están despiertos y quieran molestar (Aurelia, 10 años, entrevista 2015).

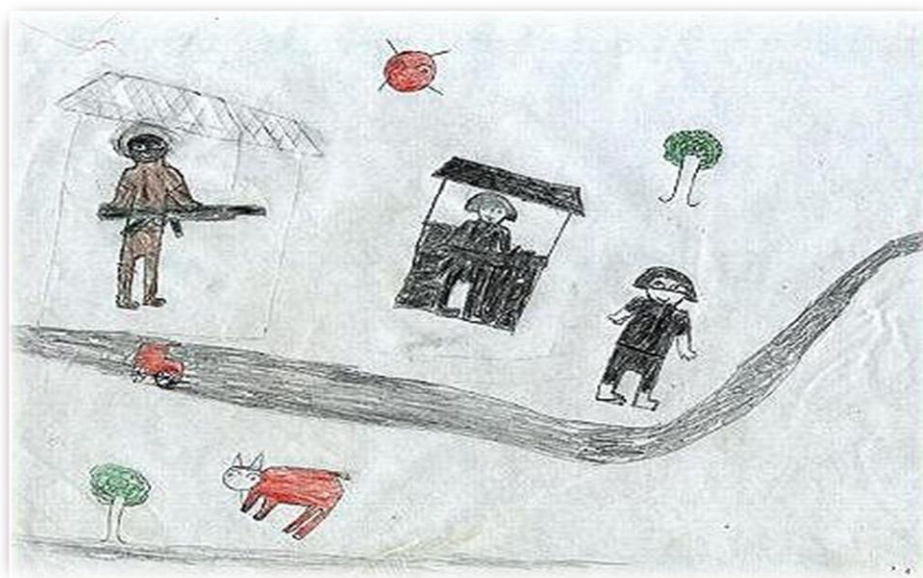
Para los niños y de manera especial, para las niñas, el retén militar no sólo representaba violencia física sino simbólica, ya que introducía nuevos valores, ideas, costumbres que rompen con la cultura de las comunidades y sus sistemas normativos: como beber en la vía pública, fumar marihuana y vender droga, pasear con las prostitutas, poner música toda la noche, permitir el tráfico de animales y maderas preciosas, como la caoba, que va en contra del desarrollo sustentable de la comunidad. Algo que vale la pena resaltar sobre el cuartel militar es que en 2006, las tropas federales cambiaban cada mes, al parecer, para que no creciera un lazo afectivo con las comunidades. Los niños hablaban de estas diferencias, de una manera muy particular.

Dice mi abuelito que antes los guachos venían de comunidades pobres, ahora vienen de la ciudad (Beto, 11 años, entrevista 2006).

Los guachos son muy grandes, sus ojos no son como los de nosotros, parecen ciegos (Sebastián, 10 años, entrevista 2006).

Cuando llegó el ejército a la comunidad, en 1995, los soldados venían de Chiapas, Oaxaca o Guerrero, situación que les permitía, construir ciertos vínculos, una cierta identificación con la comunidad, lo que provocó que hubiera muchas deserciones. Un abuelo de la comunidad, nos contó que “los primeros soldados, capitanes incluso se despidieron antes de irse y hasta les pidieron perdón”. Sin embargo, desde 1998 los soldados que llegaron a ocupar el cuartel, provenían de estados del Norte como Chihuahua, Sinaloa, Sonora, cuyas diferencias culturales y físicas son tan marcadas que no existen puntos de afinidad e identificación.

A decir de los habitantes, la primera vez que llegaron los federales a la comunidad no había carretera, los tanques y camiones verde olivo “entraron por un camino de terracería no muy grande, que se fue haciendo grande, hasta convertirse en esta carretera” que se terminó de construir en 2005 y que dividió a la comunidad en dos. Razón por la que la carretera es un símbolo de división representada en varios dibujos de los niños.



Dibujo 3.  
“Defiende su tierra”,  
Pedro 10 años, 2006.

La división  
tal como se  
puede  
observar en

el dibujo de Pedro (10 años), no sólo es física sino ideológica, de un lado está la parte zapatista que “defienden su tierra”, a decir de Pedro, junto al botiquín autónomo y del otro está el retén junto a la carretera y los soldados, quienes “revisan coches y quieren quedarse con la tierra”.

En este dibujo se pueden observar los mismos elementos que en el retén de su primo Luis: los soldados ubicados en el retén militar. Del otro lado se ve a un zapatista con pasamontañas y armado, junto a un espacio autónomo muy significativo para los niños, Cuando se le preguntó a Pedro qué pasaba en su dibujo dijo: “Los zapatistas y los soldados pelean por la “Madre Tierra”, los soldados quieren quitarla a nosotros”.

Los dibujos son muy claros, tienen muchos detalles, lo que nos muestra que estos niños no sólo son muy observadores sino muy perceptivos, son capaces de narrar sucesos que posiblemente no vivieron pero que a través de lo que escuchan y observan recrean sus propias historias llenas de vida, sensaciones y sentimientos, ejemplo de esto son los relatos obtenidos en 2015, sobre la entrada del ejército a *Yochib* en 1995.

Cuando llegaron los soldados, nos tuvimos que ir a la montaña, mi mamá dice que estuvo allá arriba como una semana, mi mamá era pequeña, más que yo todavía, por eso tenía miedo y lloraba mucho, fue en febrero, hacía mucho frío (Cristina, 10 años, entrevista 2015).

Cuando regresamos de la montaña, dicen que mis abuelitos lloraron, los soldados quemaron todo, construyeron el retén en los solares de mis tíos porque sabían que éramos zapatistas y ahí siguen en nuestras tierras (Alma, 10 años, entrevista 2015).

A mi tío lo persiguieron los perros, unos perros negros que los soldados soltaban todas las noches, no podíamos salir de nuestra casa, ni encender velas, ni hacer ruido (Miguel, 11 años, entrevista 2015).

Antes de que llegaran los guachos (soldados), dice mi abuelito que tranquilo caminabas por la montaña, no había carretera, sí pues, se necesitaba la carretera para sacar los costales de café pero no se necesitaban soldados (Cristina, 11 años, entrevista 2015).

Estos testimonios, parecen vivencias de los niños, recuerdos, a decir de Medina (2016) es posible que niños y niñas tengan memoria de aquello que no experimentaron, una memoria heredada, lo que algunos autores llaman “experiencia histórica”, “aquello que adquiere su forma en un movimiento que abarca simultáneamente un descubrimiento y una recuperación del pasado” (Ankersmit, 2010: 25).

Más que un relato individual, las narrativas, parecen ser parte de un relato que alimenta la memoria colectiva de los pueblos rebeldes de la selva, un suceso narrado y constituido en la conciencia colectiva de sus pueblos, donde se describen estados de ánimo y de climas entreverados con las interpretaciones de los adultos que los vivieron muchos siendo aún niños, relatos infantiles que son fácilmente comprendidos por los



niños que los escuchan. Esto es un ejemplo de transmisión oral de su cultura, que estimula la resistencia de un pueblo rebelde frente a la militarización.

Aunque la asamblea ejidal pudo fortalecerse para exigir a los soldados federales que respetaran ciertas reglas comunitarias, sobre los recursos de uso común: como la cascada, el ojo de agua, la iglesia o el centro del pueblo. El cuartel militar se constituía como un espacio libre y ajeno al ejido, donde sólo se respetan las órdenes militares, a pesar de estar posicionado en territorio comunal.

Pusieron su retén frente al panteón, dice mi abuelito, para burlarse de nuestros muertos y de nuestro dolor (Alma, 11 años, entrevista 2015).

En 2008, el Ejército federal mexicano, cambio el cuartel militar y la pista de aterrizaje, a una comunidad más internada en la selva, sólo mantuvo un puesto de revisión con 10 soldados.

Me contó mi abuelito, que los soldados se fueron porque ya no querían hacer guardia en la noche, porque los asustaban, los soldados escuchaban que lloraban bebés, mujeres cantando a sus *alal* (bebé), rugidos y hasta veían personas caminando en el panteón. No les gustó a nuestros muertos pues que pusieran sus retenes (Alma, 11 años, entrevista 2015).

Las historias, mitos y leyendas permitían atenuar en la población el sentimiento de rabia, tristeza y dolor por las faltas de respeto de los soldados hacia su cultura, cosmovisión y al espacio donde descansan los restos de sus muertos. A través de las leyendas el abuelito de Alma intentaba aminorar el sentimiento de angustia de la niña.

#### 4.3.2.1 De retén militar a un puesto de control (2014)

El “retén militar”, actualmente es un puesto de control, por lo que las revisiones a los coches y a los pobladores siguen realizándose pero en menor escala. Los dibujos de José Alfredo de 12 años y Miguel de 11 años, sobre este retén, mantienen muchas similitudes con los dibujos de Luis y Pedro realizados en 2006, pero también diferencias sustantivas.

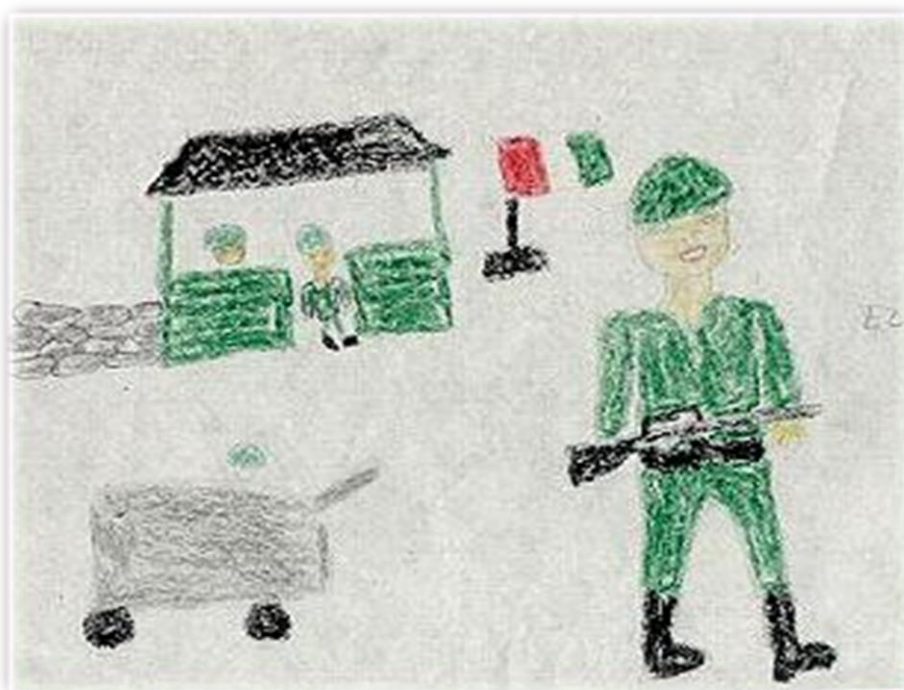


Dibujo 3.  
“Puesto de control”  
José  
Alfredo, 12  
años, 2014.

Se mantiene  
la presencia  
de 2 o 3  
soldados  
con su

uniforme verde olivo, en posición de alerta y de espera, a diferencia del dibujo de Luis realizado en 2006, los soldados aunque tienen armas no están apuntando directamente a ningún zapatista, resulta interesante que incluso uno de los soldados, no sostenga el arma sino la tenga en el suelo, recargada junto a él.

Dibujo 4.  
“Revisión  
militar”,  
Miguel, 11  
años, 2014.



Otro rasgo  
interesante  
es que tanto  
en el dibujo

de Luis (2006) como en el de José Alfredo (2014) los soldados no tienen rostro, no existe ninguna clase de identificación con estos hombres armados que ocupan su comunidad desde hace muchos años. Por su parte Miguel de 11 años, parece hacer un

acercamiento al retén militar, a los soldados, a sus armas de alto calibre, al tanque de guerra y al puesto de control. En el dibujo de Miguel (2014), el soldado armado tiene ojos y una mueca de sonrisa en el rostro, este soldado a decir de José es el encargado de revisar los coches. Ante la pregunta ¿qué hacen los soldados en el retén?, Miguel contestó: “quieren matarnos, por ser zapatistas”.

Al igual que en el 2006, los niños asocian a los soldados con el asesinato y con ello, la posibilidad de que ellos o sus padres mueran. Además incorporan en sus representaciones gráficas la bandera de México que tienen los soldados federales físicamente en sus retenes. Este símbolo patrio es utilizado por los estrategas militares para reforzar la idea de que el único “ejército mexicano legítimo” es el federal, discurso simbólico que busca provocar en las niñas, niños, mujeres y hombres indígenas zapatistas una sensación de desprotección al hacerlos sentir que su lucha es ilegítima y que por lo tanto están en contra de México.

A pesar de que para muchos niños el retén y los camiones militares ya forman parte del paisaje de su comunidad puesto que conviven con éstos desde que nacieron, la presencia militar sigue siendo un referente de agresión al que no pueden ni quieren acostumbrarse.

Yo estaba muy chiquita, pero me acuerdo, que caminamos mucho para la milpa por un camino largo de tierra blanca, finita [...] y los soldados ya estaban ahí, apuntando con sus armas (Cristina, 10 años, entrevista 2015).

Aunque quitaron el cuartel militar de *Yochib*, la presencia castrense sigue siendo fuerte, a través del puesto de control y revisión militar. El cambio de tropa mensualmente es ostentoso, evidenciando el movimiento de camiones y jeeps del ejército y armamento pesado, la presencia de mandos militares de alto rango y vestidos con uniforme camuflajeado; sin olvidar que muchos soldados, aunque ya tienen su cuartel en otras comunidades, siguen llegando a pasear a la cascada de *Yochib*, en sus días de descanso.

Los soldados llegan vestidos de civiles con sus esposas, nos saludan, como si nos conocieran, mi abuelito dice que de por sí, vivieron muchos años en *Yochib* (Alma, 11 años, entrevista 2015).

Cada mes cambia la tropa, llegan un chingo de camiones llenos de soldados, cuando pasan mi hermanito Milo se asusta y se esconde en la leña (José Alfredo, 12 años, entrevista 2015).

Los camiones son grandes tienen sus armas, nos apuntan cuando estamos jugando, nosotros nos tiramos en la carretera o les apuntamos con unos palos (Miguel, 11 años., entrevista 2015).

Todavía cuando los habitantes de *Yochib*, salen o entran a la comunidad caminando, pueden ser revisados por los soldados si ellos lo consideran necesario, aunque principalmente lo hacen con los vehículos. Cuando hay alerta roja o quieren demostrar poder frente a alguna actividad política zapatista revisan a las personas que pasan caminando, otras veces, por el contrario desaparecen cuando llegan observadores, periodistas o caravanas internacionales a los “caracoles”.

No me gusta pasar con mi mamá por el retén, ella piensa que me dan miedo los guachos, pero no, a mí me da miedo que descubran que ella es insurgente, que se la lleven [...] ella me calma, dice no, no pasa nada, *perro que ladra no muerde* y me hace cosquillas (Alma, 11 años, entrevista 2015).

El silencio y la clandestinidad sigue siendo parte de la resistencia-rebelde de los niños, niñas y sus madres. Resulta interesante que mientras para Alma su preocupación es el peligro que corre su madre, ante la posibilidad de ser reconocida como insurgente zapatista, para Gabriela su mayor preocupación es el bienestar de su hija y para que no tenga miedo de la presencia militar recurre a las cosquilla y a un dicho popular.

Los sentimientos de miedo e impotencia que experimentan madre e hija son canalizados y sublimados por el sentido de protección y cuidado del otro, pero además son expresión de que no se asumen víctimas de las circunstancias, sino sujetos capaces de buscar estrategias para revertir esta situación, tal como lo explica Alma: “por eso voy a la escuela autónoma para seguir la lucha, para que los guachos (soldados) se vayan de *Yochib* y nunca más regresen” (Alma, 11 años, entrevista 2015).

Alma, a pesar de su corta edad, siente y se sabe parte de la lucha, tal como lo hacían los niños salvadoreños que participaban en la guerrilla en la década de los años 80: vigilando, haciendo guardias, sirviendo como correos o brigadistas de salud.

Los niños quieren que acabe la guerra y quieren que los soldados desaparezcan de su vida cuanto antes: saben la importancia que tiene su colaboración para que esto sea una realidad, porque ven el resultado de su participación y eso les anima a seguir viviendo y

colaborando más aún sabiendo de que arriesgan su vida [...] Es algo que han ido comprendiendo por ellos mismos, por la dolorosa cotidianidad que han enfrentado tanto tiempo<sup>104</sup> (Moreno, 1991: 25).

La resiliencia para estos niños, parece tener dos componentes básicos: la resistencia frente a la destrucción, es decir, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión. Y la resistencia, como capacidad para construir un conductismo vital positivo, pese a las circunstancias difíciles (García-Vesga y Domínguez de la Ossa, 2013). La idea de proteger al otro es parte de la actitud que asumen las mujeres-madres y sus hijos aun a costa de su seguridad.

Mi mamá nos cuida, nos canta, nos abraza si estamos tristes, si vienen los soldados los enfrenta, si estamos en alerta roja (Cristina, 11 años, entrevista 2015).

Mi mamá, dice no te preocupes los soldados sólo quieren asustarnos cuando yo era chiquita ya estaban ahí parados y veme, yo estoy bien (Miguel, 11 años, entrevista 2015).

Aunque en apariencia los niños y niñas se relacionan de manera similar con el retén militar, a través de sus testimonios denotan ciertas diferencias mientras los niños reconocen principalmente los actos de violencia directa, constantemente refieren a los disparos, los ataques paramilitares y la acción de los soldados de encañonarlos a ellos o a sus padres, en los testimonios de las niñas se perciben formas de violencia más sutiles como la agresión que sienten ante la mirada de los soldados y sus palabras, cuando las espían en el río o revisan a sus madres y hermanas mayores en el retén.

Los cuerpos de niños y niñas en contextos de conflicto armado son representados a partir de las memorias y experiencias de violencia de sus padres, madres y abuelos, motivo por el que en el caso de las niñas y adolescentes, el cuerpo es cosificado y en el de los niños el reconocimiento de su masculinidad está dado principalmente por su valentía frente al riesgo, a la muerte y a hacer daño a otros y otras (Ospina-Alvarado, Carmona-Parra y Alvarado-Salgado, 2014).

De igual forma, la relación que establecen estos niños y niñas con los soldados armados y los insurgentes zapatistas contribuye a relaciones dicotómicas, en las que sólo hay amigos o enemigos; situación que los pone constantemente en situaciones

---

<sup>104</sup>Los estudios de ASMUSA sobre “Los efectos de la guerra en los niños de El Salvador 1987”, fueron revisados y analizados por Moreno (1991) en su libro *Infancia y guerra en Centroamérica*.

límite. De la misma manera, bajo la lógica de la guerra los soldados son entrenados y formados para que ubiquen a las familias zapatistas como los enemigos a vencer por lo que hostigan a sus miembros selectivamente y de forma sistemática.

Pasando los 12 años, las formas de socialización de niños y niñas así como sus percepciones frente a la violencia, comienzan a diferenciarse claramente. Mientras los jovencitos pueden participar activamente en la vida pública y política de la comunidad y del municipio, en actividades deportivas, recreativas, eventos políticos-autónomos dentro y fuera de su comunidad. Las adolescentes dejan de jugar y empiezan a tener mayores responsabilidades al interior de su casa, al existir la creencia de que a los 12 y 13 años deben de empezar a prepararse para el matrimonio, la gran mayoría tiene que dejar la escuela porque ya son grandes y tienen que ayudar a sus madres en el hogar. Esta situación las obliga a alejarse de casi todos los espacios en los que puedan socializar con otros adolescentes y seguir preparándose; es quizá esta condición de asilamiento, la que hace que sean más vulnerables ante el acoso y seducción de los militares y la violencia de los paramilitares.

A las adolescentes prácticamente les resulta imposible participar en la vida pública y política de su comunidad y organización. Casi nunca pueden participar en los eventos políticos, salvo excepciones, en las que el padre o la madre tienen un cargo político que les permite construir otro tipo de relaciones familiares, en las que no sólo los hombres sino las hijas y esposas tienen derecho a continuar sus estudios y participar activamente en la organización, como es el caso de las mujeres-madres e hijas con las que se realiza esta investigación.

El trato de los soldados hacia los y las adolescentes también es diferenciado mientras a ellas las vacilan y las molestan cuando pasan solas por el retén, a los niños les hablan, los invitan a jugar basquetbol, a “tomar trago” y les regalan dulces para ganar su confianza:

A veces, los soldados, nos avientan dulces cuando vamos pasando, quieren que seamos amigos, pero ¿cómo si llegaron sin pedir permiso? (José Alfredo, 12 años, entrevista 2015).

Una vez mi hermano recogió los dulces del suelo, mi papá lo regañó le dijo que no comiera nada de los soldados, que lo iban a envenenar (Miguel, 11 años, entrevista 2015).

A Evaristo no le dieron veneno, sino droga, después se hizo chinchulín (José Alfredo, 12 años, entrevista 2015).

La presencia de los soldados sigue presente en todas las actividades cotidianas, no sólo en las comunidades con retenes o cuarteles militares. De manera inesperada, puede haber patrullajes militares, incursiones y cateos en las casas en busca de armas, delincuentes o de drogas, revisiones que son legitimadas por la “Guerra contra el Narco”.

Cuando hay alerta roja o entrenamiento de paramilitares, los soldados refuerzan el retén con soldados, armas y se realizan movimientos de tropa con camiones y jeeps militares, además de que sigue siendo común observar vuelos rasantes o piruetas de las avionetas sobre la escuela autónoma, el botiquín y las parcelas de los zapatistas.

La militarización de las comunidades, además de que permite al Estado seguir administrando el territorio y los recursos naturales, contribuyen a preservar en el imaginario de los habitantes la omnipresencia del poder. Los militares no sólo infunden miedo, sino que con sus acciones y rumores generan desconfianza entre las familias zapatistas y no zapatistas; fragmentando el tejido social comunitario, al mismo tiempo desgastar, aislar y desmoralizar a las bases de apoyo zapatista (Pérez, Santiago y Álvarez, 2002) generalizando entre los habitantes, la creencia de que no existe un lugar seguro para expresar la rebeldía.

#### 4.4 Niñas, niños y mujeres-madres como objetivos estratégicos de grupos paramilitares

Posiblemente la táctica paramilitar ha sido una de las más efectivas en Chiapas, porque no sólo realizan ataques militares sino psicológicos, genera terror en la población, secuestros, asesinatos y cientos desplazamientos forzosos de comunidades enteras, resquebrajando el tejido social y los lazos familiares esenciales para conservar la vida comunal.

Quizá el ataque paramilitar más conocido y analizado por su desproporcionada crueldad hacía el cuerpo de las mujeres y niños/as durante el conflicto armado en Chiapas, ha sido sin duda, el ocurrido en Acteal en diciembre de 1997, en el que “paramilitares de *Chenalhó* masacraron a 19 mujeres, 14 niñas, 4 niños, 8 hombres y 4 no nacidos” (Leyva, 2014: 368) y atacaron 14 comunidades *tsotsiles* de los Altos.

Desde la “masacre de Acteal” perpetuada por el grupo paramilitar Máscara Roja en 1997, la estrategia militar ha visto a los niños, niñas y mujeres zapatistas como parte de los adversarios a vencer. Los niños como continuadores de la organización y lucha zapatista se han convertido en un grupo objetivo de la GBI. Para comprender esta afirmación, vale la pena recordar, la consigna de los grupos paramilitares (Paz y Justicia, MIRA y Chinchulines) de las zonas con presencia rebelde: *¡Vamos a acabar con la semilla zapatista!* El grupo paramilitar “Máscara Roja”, gritó esta consigna en Acteal en 1997, mientras asesinaba a 45 indígenas, en su gran mayoría mujeres y niños.

Aunque la masacre de Acteal no fue dirigida en contra de las familias zapatistas sino contra mujeres y niños de una organización civil llamada “Las Abejas”, que reivindicaba también las demandas zapatistas, responde claramente a una táctica contrainsurgente en contra de las mujeres organizadas y específicamente en contra de las mujeres-madres rebeldes, como explica Olivera (2014).

Además de la crueldad que significa para las mujeres presenciar la muerte de sus hijos menores o abrir el vientre de las embarazadas, se ha usado simbólicamente a la maternidad como forma de aterrorizar a la población, junto con las amenazas de los asesinos de que hay *que acabar con la semilla* (p. 392).

En muchas comunidades las reuniones de mujeres, parecen ser sinónimo de influencia zapatista, por lo tanto, objetivo de grupos paramilitares. "Matando a las mujeres se intenta destruir un símbolo de la resistencia zapatista, matar la semilla" (Soriano, 2006; Hernández, 2002) y con ella, las nuevas generaciones de adversarios. Las mujeres y los niños, como parte del movimiento indígena zapatista, representan la continuidad de la vida comunitaria, la organización y de la etnia y con ello, la continuidad de un esfuerzo de reivindicación de valores, organización y cultura que son “peligrosas” para el sistema.

Antes del proceso de paramilitarización nunca se había dado tal nivel de violencia hacía los cuerpos de las mujeres como el que se observó en Acteal. “En toda la



cosmovisión tsotsil no existe justificación para la mutilación de mujeres embarazadas, rompería muchas de sus visiones de respeto a la maternidad” (Hernández, 1999). Sin embargo, esta masacre tiene que ser analizada a la luz de la “globalización” de la tortura, ya que este tipo de violencia en contra de las mujeres-madres ha sido evidenciada en los conflictos centroamericanos de El Salvador y Guatemala<sup>105</sup> en América así como en África, los Balcanes y en el autoproclamado “Estado Islámico”.

La masacre de Acteal dio paso a la indignación social al demostrar la intolerancia de los grupos paramilitares ante la diversidad étnica y religiosa, así como la violencia extrema hacia los cuerpos de las mujeres y la crueldad solapada con que se manejaban estos grupos armados apoyados por el Estado Mexicano. Tal como lo expresa Hernández (1999) la violencia contra la mujer es una ofensa a la dignidad humana y una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres, sin olvidar a los niños y niñas que suelen ser invisibilizados, incluso en los estudios feministas en donde parece sólo importar la violencia hacia el cuerpo femenino sin mirar y analizar las causas de la violencia en contra de los cuerpos de los niños y niñas.

Frente a la agresión directa a las mujeres y a los niños la respuesta de ellos no fue la re-victimización, por el contrario, las mujeres y los niños organizaron cinturones rodeando las entradas de sus comunidades (Hernández, 2002). El 3 de enero de 1998, las mujeres de la organización civil “Las Abejas” se enfrentaron a los soldados armados y a sus tanquetas para evitar que sus comunidades fueran ocupadas por el ejército federal.

Si nada más los hombres hubieran defendido se hubieran empeorado más, hubiera habido golpes, siempre los soldados no toman en cuenta a los hombres, hay más violencia, por eso primero entramos los niños y las mujeres y atrás iban a poyando los hombres. Tuvimos miedo, nos asustaron algunas mujeres fueron con sus hijos

---

<sup>105</sup> Tal como ocurrió en la masacre ocurrida el día 9 de diciembre de 1982, en la comunidad de las Dos Erres, en Guatemala, en la que los kaibiles masacraron a mujeres embarazadas. Vecinos de *Las Cruces* se acercaron a *Las Dos Erres* y descubrieron trastos tirados por todas partes, los animales sueltos, también vieron sangre, cordones umbilicales y placentas en el suelo, ya que la crueldad desplegada por los soldados alcanzó tal punto que a las mujeres embarazadas les causaron abortos producto de los golpes que les propinaban, incluso saltando sobre el vientre de dichas mujeres hasta que salía el feto malogrado. Corte Interamericana de Derechos Humanos “Caso de la masacre de las Dos Erres vs. Guatemala”. Sentencia de 24 de noviembre de 2009.

abrazados, pero sí lo agarramos de su mano, sí pudimos correrlos, pero algunos niños fueron golpeados, las mujeres rasguñadas. Era un día nublado con frío y lluvia (Testimonio recuperado por Santiago, 2011: 361).

En este testimonio se expresa la importancia de que las mujeres y los niños participen en las acciones políticas del movimiento, cada acción de esta índole representa un aprendizaje sobre los modos creativos en que las comunidades se defienden y construyen colectivamente sus prácticas de resistencia-rebelde.

#### 4.4.1 Los desplazados. El rostro del conflicto en Chiapas

Además de la masacre en Acteal, los paramilitares atacaron 14 comunidades, provocando el desplazamiento forzado de más de 10,000 personas. A diferencia de los desplazados rebeldes de 1995, quienes tuvieron que esconderse a la intemperie en la montaña.

En esta ocasión la Organización Zapatista y el Municipio Autónomo de Polh'ó, ubicado en los Altos de Chiapas recibieron a todas las familias desplazadas para darles protección, alimento y atención médica. Dicho desplazamiento fue experimentado por Mariana, a la edad de 6 años:

Llegamos miles (de personas) a Polh'ó huyendo de los Máscara Roja, de los aviones. A los hermanitos de Acteal los agarraron orando, niños, mujeres [...] como animales, arrancaron bebés de la panza de su mamás, los pateaban en el suelo, algunos huyeron [...] niños huérfanos, madres sin hijos [...] tuvieron que dejar ahí en el suelo a sus muertos, contaban, lloraban las mujeres, gritando [...] fue un infierno [...] (Mariana, entrevista 2014).

Aunque Mariana, tiene actualmente 24 años, recuerda claramente el ataque paramilitar en contra de su comunidad y la forma en que persiguieron a su familia, así como los testimonios de los sobrevivientes de Acteal, sucesos que siguen siendo parte de sus pesadillas. La referencia que hace sobre el ataque y cómo huyeron los sobrevivientes, es un recuerdo muy doloroso para ella, pero también duele al que escucha: “niños huérfanos, madres sin hijos, tuvieron que dejar a sus muertos tirados... fue un infierno”, dice.

Aunque ella no vivió en carne propia “el infierno” ocurrido en Acteal, siendo niña escuchó el horror que experimentaron mujeres, niños, niñas y hombres, a través de sus narrativas, motivo por el que ella las hizo propias cuando compartió el dolor de los víctimas. Parte intrínseca de la experiencia de violencia es lesionar la autovaloración de quien la sufre y los mecanismos psicoemocionales para enfrentar la vida, en ese sentido, existe el reto de sobreponerse como individuo, así como miembro del grupo social. A decir de Jimeno (2008: 277) “narrar, relatar lo ocurrido, compartirlo con otros, bien como terapia privada, bien como relato social permite superar la experiencia de violencia.

El testimonio personal de las víctimas de Acteal tuvo fuerza porque permitió la identificación emocional, psicológica, entre personas sin importar edad, género, cultura o nacionalidad. A nivel nacional e internacional el asesinato de los 45 indígenas *tsotsiles* mientras oraban, sobre todo por ser en su mayoría mujeres, niños y niñas no sólo generó indignación sino que provocó la solidaridad y el compromiso de muchos colectivos. El dolor compartido más allá de provocar en los oyentes sentimiento de compasión, ofrecía la posibilidad comprender la experiencia (Jimeno, Varela y Castillo, 2015: 27), de sentir con el otro y a través del otro. Pasando así del dolor subjetivo, al dolor público y político.

Yo llegué de *Pokonichim*, estamos enfermos, heridos de bala [...] con tos y frío. Mi hermanita lloraba, mi mamá la abrazaba y le daba su *chuchu* (amamantaba) [...] A los niños nos acomodaron en el suelo de la Ermita, pusieron ramas de pino para acostarnos, querían que durmiéramos, pero pus cómo [...] cerraba mis ojitos y veía hombres persiguiéndonos, macheteándonos (llora), sentía los aviones así en mi cabeza, echando luces [...] van a echar bomba [...] Las mamás hablaban, pero quedito [...] querían que no escucháramos, que no nos preocupáramos, pobrecitas [...] niños como éramos, sabíamos que querían matarnos [...] (Mariana, entrevista 2014).

La sensación de frío, lluvia y neblina, que experimenta Mariana cuando narra su historia, parecen cubrir emociones vitales más profundas tales como el miedo, el dolor y la impotencia. Además de ser un testimonio fuerte, su narrativa parece ser contado por la niña de 6 años que lo experimentó. No sólo recuerda lo que vivió, sino la forma en que su madre, en un afán de proteger a sus hijos, intentaba ocultarles lo que para los niños era evidente: “querían matarlos”, para los pequeños carecían de sentido los motivos que los paramilitares tenían para realizar estos actos tan crueles en su contra.

En esa época se tuvo la oportunidad de realizar talleres de máscaras y títeres con los niños y niñas desplazados en Polh'ó y los sobrevivientes de Acteal, dinámicas que resultaban ser muy complicadas, puesto que muchos/as niños/as no permitían que los tocaran, ni podían cerrar los ojos, brincaban ante cualquier contacto de las manos. Los niños no podían dormir durante las noches, a decir de sus padres “en cuanto cierran sus ojitos, despiertan gritando y llorando”. Así es que en Polh'ó, muchos niños y niñas aprendieron a dormir en el día, a jugar y hacer cinturones durante la noche o hasta que los venciera el cansancio, se podía ver a muchas mujeres y hombres haciendo cinturones con los niños dormidos en sus brazos. Para darse una idea del sentir de los niños en esa situación, vale la pena revisar el dibujo de Jorgito de 6 años.



Dibujo 5.  
“Helicóptero  
militar mata  
a niño”,  
Jorgito de 6  
años, 1998.

Cuando se le  
preguntó a  
Jorgito ¿Qué

está pasando en tu dibujo?, él literalmente contestó: “Helicóptero militar mata a niño. Zapatistas enojados, porque no saben qué hacer.”. El niño aseguraba que cuando atacaron su comunidad había helicópteros pasando y vio como aventaban de un avión militar a un niño. Aunque los adultos no recordaban este suceso y quizá nunca ocurrió, desde el imaginario del niño era cierto. Los paramilitares que bajo el resguardo del Ejército Federal Mexicano asesinaron y atacaron impunemente a las comunidades y realizaron la “Masacre de Acteal” podían ser capaces de los actos más atroces. No es

difícil entender que para Jorgito el hecho de que los soldados aventaran niños desde su helicóptero resultaba ser una posibilidad latente.

Mariana vivió 6 años en un campamento improvisado con hules y palos, prácticamente a la intemperie, sobreviviendo con el apoyo de la organización zapatista y con la ayuda humanitaria de la sociedad civil nacional e internacional.

Noche y día hacemos cinturones, hombres, mujeres y niños, caxlanes (personas que llegaban de otros lugares a apoyar a los desplazados) nos sentábamos rodeando Polh'ó agarrando una cuerda, por si llegaban los de Máscara roja [...] Si les tocaba la guardia a mis papás en la noche, nos vamos con ellos, no nos gustaba quedarnos solos [...] si llegaban a matarnos [...] mejor estar juntos ¿no? [...] En las noches los *jtatik* tocaban música tradicional, alrededor de las fogatas. Los chamaquitos bailamos imitando a los abuelitos. Mi papá reía cuando bailamos [...] me gusta que mi papá ría [...] sentía que si el reía es que todo estaba bien [...]. Mi papá era autoridad autónoma, siempre estaba informado de todo. La gente lo buscaba y le pedía consejo. El con otros hombres y mujeres autoridades organizaban todo (Mariana, entrevista 2014).

En su narrativa, Mariana habla de la posibilidad de morir, que experimentó en sus primeros años de vida, recuerda su infancia en Polh'ó, los cinturones que realizaban las familias zapatistas<sup>106</sup> para defender sus campamentos. Así como la presencia y sonrisa de su padre que representaba para ella seguridad y protección frente a un posible ataque paramilitar. Situación que no estaba alejada de la realidad, ya que había amenazas constantes en contra de las familias de desplazados. Sin embargo, Mariana no sólo remite a su miedo y cansancio, sino a la extraña capacidad que tienen los niños de ser felices y de hacer felices a los que los rodean, incluso en situaciones tan adversas.

En los cinturones civiles que se hacían alrededor de Polh'ó sosteniendo una cuerda, la sonrisa de los niños, sus juegos, sus sonrisas y juegos, hacían que esa tarea tediosa y cansada, pareciese tener algún sentido. En los cinturones los niños y niñas escuchaban las historias de los antepasados, aprendían a tocar los instrumentos

---

<sup>106</sup> Las mujeres, muchas con sus bebés cargando, realizaban el primer cinturón civil que se oponía a la entrada del ejército mexicano en sus ejidos, comunidades y campamentos de desplazados para demostrar la violencia a la que eran expuestas, pero también para demostrar su valor y dignidad. Ver periódicos de 1997 y 1998 sobre Acteal, los campamentos de desplazados en Polh'ó y Oventik. Fotografías de Pedro Valtierra de enero y febrero de 1998 sobre desplazados en los Altos de Chiapas.

tradicionales, a bailar como lo hacían los abuelitos, así como las prácticas de resistencia y lucha de su pueblo.

Los cinturones civiles alrededor de Polh'ó cambiaban cada 4 horas; esta acción política organizada más allá de contener o enfrentar a un posible ataque armado de los paramilitares, parecía un acto simbólico de resistencia-rebelde de las mujeres, niños/as, hombres y ancianos para sentirse útiles, mantenerse en pie y defender su dignidad.

En las noches los *jtatik* (los abuelitos) cantaban, tocaban con sus instrumentos música tradicional, alrededor de las fogatas, los *chamaquitos* bailábamos imitando a los abuelitos [...] toda la noche y en el día cinturones, hombres, mujeres y niños nos sentábamos rodeando Polh'ó agarrando una cuerda, por si llegaban los de "Máscara Roja" (Mariana, entrevista 2015).

Tal como lo afirmaba la Luci, amiguita de Mariana, "tenemos nuestros propios cinturones, ante un nuevo ataque paramilitar nosotros defenderemos a nuestros padres" (Rico, 1998). La resistencia-rebelde a nivel subjetivo, implica que el individuo sea capaz de resistir los embates de la guerra, la violencia, la muerte o detención de un ser querido, todas las acciones van encaminadas a pasar del dolor subjetivo al acto social. Margarita una mujer desplazada en Polh'ó resumía esta situación diciendo "aquí el dolor como los frijoles todo se comparte"<sup>107</sup>.

#### 4.4.2 Los cambios y transformación de las prácticas de socialización y educación de los niños y niñas indígena zapatistas por los desplazamientos forzados

Las familias zapatistas desplazadas en Polh'ó vivieron distribuidas en 8 campamentos por más de 7 años, con el apoyo de la Cruz Roja Internacional, Organizaciones no gubernamentales y de Derechos Humanos, observadores nacionales e internacionales y colectivos solidarios.

---

<sup>107</sup> Artículo publicado en la revista de fotoperiodismo "Reflex" (Rico, 1998), sobre las familias desplazadas en Polh'ó, Chiapas.

Los desplazados no podían regresar a sus comunidades de origen a causa de las amenazas de los grupos paramilitares, quienes quemaron o se apropiaron de sus casas, pertenencias, sus milpas y cosechas. “El desplazamiento implica un cambio drástico de las relaciones sociales, de las prácticas y representaciones culturales” (Vélez, 2013: 169). Además de las experiencias de violencia experimentada, los recuerdos estaban llenos de dolor, miedo e impotencia, esto aunado a las precarias condiciones económicas, hacía que la sobrevivencia de las familias desplazadas fuera sumamente complicada.

Hicimos casitas con hules y palos. Nos dormíamos juntitos, bien abrazados para no sentir frío [...] ni miedo. Yo casi nunca dormía pero me gustaba abrazarme de mi mamá como si fuera su *alal* (bebé), ella me besaba. Las compañeras de Polh’o preparaban café, los compas encendían fogatas en la cancha de basquetbol para calentarnos. Hacía frío día y noche, frío, lluvia, neblina. Caminábamos dando vueltas en la cancha sin ir a ningún lado (Mariana, entrevista 2014).

En su relato, Mariana enfatiza la relación con su madre, su calor, su cercanía su amor incondicional y el papel que el cuerpo de la madre, puede representar para una niña de 6 años, que experimentó la violencia de Estado. Experimentar un hecho de violencia, al lado de su familia es menos traumático para los niños, los adultos filtran emociones y ofrecen seguridad a los pequeños. Las familias zapatistas originarias de Polh’o, no sólo recibieron a los desplazados sino que les ofrecieron sus tierras para sembrar y sus solares para construir sus techos con hules y palos, así como ofrecer acompañamiento comunitario, la solidaridad de colectivos e individuos de diversas partes del mundo, permitieron la sobrevivencia de los desplazados por varios años hasta su dispersión en diferentes asentamientos.

La socialización y educación tradicional de los niños y niñas indígenas cambió radicalmente, aunque la identidad y cultura indígena generó formas para seguir reproduciéndose. Los niños y niñas no tenían donde aprender a sembrar, recolectar frutas, jugar o pasear. Prácticamente todas las actividades las realizaban en el espacio territorial de Polh’o porque no había seguridad para salir a ningún lado, por miedo a los ataques y emboscadas de los grupos paramilitares.

A 10 minutos de Polh’o, y Acteal “el enemigo” instaló un retén militar, supuestamente para “cuidar a las comunidades de los paramilitares”. Sin embargo, el cambio constante de tropas representaba para las familias de desplazados más

desconfianza que protección. Cabe recordar que las 4 horas que duró la masacre en Acteal, los soldados no hicieron nada. Por el contrario los helicópteros militares sobrevolaron la zona mientras eran asesinados impunemente los niños, niñas, hombres y las mujeres en la ermita (Hernández, 2002).

En la vida cotidiana del refugio, las niñas no tenían las condiciones necesarias para aprender a realizar sus actividades y aprendizajes tradicionales, tal como lo explica Mariana:

Yo aprendí a echar tortilla en una lámina, compañera, nos turnábamos las mujeres en el campamento para echar nuestras tortillitas. Nos daban una pelotita de maseca<sup>108</sup> a cada familia, para todo el día. A veces acompañaba a mi mamá, otras a mi hermana Rosa, teníamos que pararnos de madrugada y esperar nuestro turno, como éramos tantos. Yo y otras *ach'ich* (muchachitas) sólo veíamos, no podíamos practicar, como aquí en la selva, en los campamentos de desplazados había poco tiempo [...] pocas láminas y poca comida [...] Aquí las niñas pueden hasta jugar con la masa hacen figuritas y tortillas pequeñas para practicar (Mariana, entrevista 2014).

En su relato, Mariana, recuerda cómo aprendió a hacer tortilla en Polh'ó y hace referencia a la diferencia de la forma que las niñas tseltales, hijas de su esposo aprenden esta actividad en la selva lacandona, en el contexto actual: “pueden hasta jugar”. En Polh'ó había miles de desplazados, no tenían maíz, ni comales y la comida siempre era insuficiente.

Una vez nos llegaron a Polh'ó dos comales por campamento, mi mamá estaba recontenta, ahora si va haber buena tortilla, decía. Pero no sólo mi mamá, todas las compañeras reían [...] después de las láminas [...] hora podían estar tres mujeres por comal y sin tanta prisa, que relajo se hacía en la cocina, puro chisme, chiste, había muchachas bien vaciladoras. A las niñas nos dejaron la lámina para práctica haciendo *waj* pero sin desperdiciar y sin jugar (Mariana, entrevista 2014).

En el testimonio, Mariana describe las pequeñas alegrías que experimentaban las mujeres desplazadas. La donación de comales, permitía a las mujeres hacer sus actividades productivas de una manera más sencilla y en cierto sentido, mejorar las condiciones de vida para sus hijos. En sus narrativas Mariana, también explica que desde pequeñas, las niñas tenían que cuidar la comida que siempre era escasa y asumir responsabilidades colectivas por el bienestar de sus familias y campamentos.

---

<sup>108</sup> Ante la falta de maíz, el Municipio compraba maseca, harina de maíz comercial para hacer tortillas.



Llegaban (gente) de otros países, con comida, medicina, ropa cobijas suavécitas, los niños jugamos sobre la ropa, mis papás nos escogían unos suetercitos, unos sus zapatos. Me gustaba que llegaran compañeros, estudiantes de otros países, jugaban con los niños, nos enseñaban canciones, a dibujar, nos acompañaban pues... (pensativa) peinamos sus cabellos de elote de las compañeras, largos y amarillos, reíamos con sus chistes, sus señas (teatro) nos abrazaban y lloraban cuando se despedían ¿Recuerdas? Pensaban que no iban a volver... (ríe) pero siempre regresaban. También llegaban monjas, el *jtatik* Samuel, harta gente, padres, doctores, derechos humanos Las mamás oraban y oraban... esperando justicia (Mariana, entrevista 2014).

Había temporadas en que llegaban muchas caravanas a Polh'ó con ropa, alimentos y dinero para los desplazados, que casi siempre resultaba insuficiente. Aunque el contexto era muy adverso, los niños, niñas y adultos se sentían acompañados. Muchos colectivos no sólo llegaban como observadores, sino que ofrecían a las autoridades autónomas, ayuda y proyectos de salud, hortalizas, cría de pollos y conejos, tortillería, artesanía y herrería entre otros. Actividades productivas que permitieran cubrir al menos la alimentación; y capacitar a los hombres y mujeres en algunos oficios, ante la imposibilidad de retornar a sus comunidades de origen para continuar con sus actividades tradicionales como la agricultura o cría de borregos.

El Municipio Autónomo de Polh'ó fue un espacio de socialización y educación rebelde, en el que no sólo los zapatistas aprendieron a organizarse y resistir en colectivo, sino las personas que llegaban, como observadores, en caravanas, comités de derechos humanos y como colectivos artísticos y políticos. En muchos casos, los visitantes pasaron de la curiosidad y ayuda solidaria, al compromiso político con los desplazados.

Más allá de la presencia física de observadores nacionales e internacionales, en Polh'ó se conformaron colectivos políticos, artísticos y de medios de comunicación alternativos que difundían las condiciones en que vivían las comunidades indígenas y los principios de la organización zapatista, además de conseguir recursos económicos y en especie. Los colectivos civiles, autonómados zapatistas, no sólo conseguían apoyo, sino realizaban proyectos productivos que fortalecían la autonomía rebelde en los altos y selva de Chiapas, además de construir “trincheras de resistencia zapatista” y proyectos colectivos en sus propios estados y países.

Paralelo al proceso político pedagógico en los campamentos, en Polh'ó se empezó a organizar uno de los primeros proyectos de Educación Autónoma Rebelde para los niños y niñas zapatistas desplazados con comités solidarios que organizaban brigadas de

educación durante los períodos vacacionales. Muchos de los maestros eran estudiantes universitarios que enseñaban a los niños y niñas a sumar, restar, multiplicar, leer y escribir, pero también sus derechos.

En 2005, Mariana y su familia fueron reubicados por la organización zapatista, en una “tierra recuperada” en la región selva *tzeltal*. Al igual que los testimonios de los niños que llegaron a la selva, procedentes de las fincas en la década de los años 70, para Mariana su llegada a la selva también representó uno de los mejores recuerdos de su infancia.

Cuando llegué a la selva, tenía como 12 años, sentía miedo (suspira), pensaba en empezar de nuevo... otra vez frío... los hules, los palos, cartones... **-¿Para qué?** Para construir nuestra casa (ríe) pensaba pues, creía que íbamos a llegar a otro campamento (de desplazados), con enfermos, muertos, hambre miedo, huyendo de los paramilitares pues. Pero, que va a ser (ríe). Llegamos a la selva como a las 11 de la mañana, había sol, río, milpa y árbol para construir nuestra casita (dice visiblemente emocionada). Así igualito que ahora, quería llorar... no sé ¿por qué?... pero no paraba de llorar... mis hermanitos también lloraban... los hombres, hasta la (de 7 años) lloraba nomas de vernos... Mis papás se abrazaron y lloraron también (ruedan lágrimas por sus mejillas). Era como si hubiéramos guardado lágrimas años y años... y un día salieran a montones (llora). No sabía que se podía llorar de alegría... (Mariana, entrevista 2014).

Independientemente de las dificultades que implicaba para las familias desplazadas llegar a una tierra recuperada por la organización, al no contar con servicios como agua potable, drenaje o luz, la selva representaba para los desplazados un lugar para comenzar a escribir una nueva historia, lejos de los paramilitares y el acoso militar. Aunque tuvieron que aprender a convivir con un ecosistema nuevo para ellos, así como una cultura y lengua diferente, los retos y los conflictos propios de las relaciones interétnicas no tenían comparación, con los que tenían que enfrentar cotidianamente en los campamentos de desplazados.

La Selva Lacandona, representó para la familia de Mariana, un espacio seguro, lejos de los paramilitares, un lugar donde su familia y las otras familias desplazadas pudieron re-territorializar su identidad y memoria colectiva. Un lugar para olvidar, decidir qué recordar, y desde ahí comenzar a reconstruir su vida.

Los primeros meses de su llegada a la selva los padres y hermanos de Mariana ofrecían sus servicios de carpintería, herrería, costura y bordado, oficios aprendidos en Polh'ó, a las familias de otras comunidades, dichas actividades productivas les

permitieron sobrevivir mientras se establecían . Paralelamente niños, niñas y adultos tuvieron que empezar a cultivar la milpa, después de 6 años de no hacerlo, reconocer la nueva tierra, las frutas y verduras que no “se daban” en los Altos de Chiapas, así como identificar los árboles, plantas medicinales y animales que les ofrecía el nuevo territorio.

#### 4.5 La familia y la “Madre Tierra” como sustento de la resistencia-rebelde

Después de la experiencia de Acteal, los ataques paramilitares, desalojos, desplazamientos y militarización de las comunidades zapatistas continuaron, pero se hicieron silenciosos y sigilosos, tal como lo exigen los manuales de contrainsurgencia (Bermúdez, 1987; Pérez, Santiago y Álvarez, 2002) haciéndolos parecer como conflictos interétnicos e intercomunitarios de carácter religioso en algunos casos. En apariencia, dichos actos de violencia y despojo no respondían a la contrainsurgencia implementada por el Estado; sin embargo, la protección e impunidad con que se trataba y se sigue tratando a los paramilitares, demuestran claramente la complicidad del Estado con estos grupos armados.

En su contraparte, la organización zapatista no sólo protegía a los desplazados sino que se planteaba estrategias de resistencia que fortalecieran los lazos familiares y comunitarios, así como los principios de reciprocidad. Cabe recordar que la familia y la tierra juegan un papel trascendente en la reproducción social, económica y cultural de las comunidades indígenas, pero en este contexto de manera especial, son pilares de la resistencia-rebelde frente la guerra.

Si se les pregunta a los/as niños/as por qué luchan los zapatistas, ellos suelen contestar inmediatamente: "por defender a nuestra tierra". La importancia de la “Madre Tierra” para los niños indígenas forma parte de los principios cosmogónicos de la racionalidad indígena en la que la tierra es un ser vivo, que los cuida y los alimenta, tal como se observa en los relatos de Milo y Juanito, hijos menores de Manuela:

Ella nos cuida, nos alimenta, nos protege, cuando me siento triste me subo a la montaña y sé, que ya no puede pasar nada malo (Milo, 11 años, entrevista 2014).

Sin tierra, no somos nada, no somos indígena, ni zapatista, por eso mi papá murió, por defenderla (Juanito, 12 años, entrevista 2014).

La “Madre Tierra” como explica Juanito, se defiende incluso con la vida, es la base de la subsistencia, la identidad indígena y actualmente de la resistencia-rebelde zapatista. Para los/as niños/as , el territorio es inherente a su vida y a su reproducción, no obstante, este territorio como se ha estado analizado durante este capítulo, se ve trastocado por la contrainsurgencia, con helicópteros, avionetas, tanques, cuarteles militares, ataques paramilitares y desplazamientos forzados, sin olvidarse de las transnacionales farmacéuticas y petroquímicas que ven a la selva lacandona y principalmente a la Reserva Integral de la Biosfera de Montes Azules (REBIMA) como un territorio geoestratégico para sus transacciones comerciales.

En comunidades tseltales, los niños no están aislados desde pequeños participan activamente en las actividades productivas, culturales y rituales de sus comunidades y del movimiento zapatista. El cuidado y enseñanza de los niños y niñas indígenas es un trabajo colectivo de las familias extensas, abuelos, cuñadas/os, hermanas /os, primos y padrinos, sin olvidar el papel que desarrolla la comunidad en su conjunto en la socialización y las prácticas culturales de los tseltales.

Sin embargo, el padre y la madre son los responsables directos de transmitir su cultura, lengua costumbres y conocimientos ancestrales (Paoli, 2003) y en este contexto en particular, instruir a los hijos/as en los cuidados que deben de tener ante la presencia de los militares, paramilitares o ante un desplazamiento forzado.

Sin embargo, la socialización infantil en contexto de contrainsurgencia conlleva rompimientos y separaciones, familiares y comunitarias, el tejido social comunitario suele fragmentarse con los desplazamientos forzados de algunas familias, la muerte de un padre o madre representa una pérdida física y emocional difícil de sobre llevar para niños y niñas, ya que de cierta manera, rompe el proceso de identificación.

Desde 1998, el Municipio Autónomo donde se realizó esta investigación ha sido objetivo geoestratégico de la contrainsurgencia expresado en el desalojo la cabecera municipal de Taniperlas (1998)<sup>109</sup>, posteriormente en 2003 el Gobierno federal

---

<sup>109</sup> Desalojo de la cabecera Municipal Autónoma ubicada en el Ejido Taniperlas, perteneciente al Municipio Autónomo en Rebeldía Ricardo Flores Magón, de la región selva tseltal. En el mural, que cubría la fachada de la Casa Municipal de Taniperlas, se representaba idealizada la vida de la comunidad, ubicada en zona de influencia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. El 11 de abril de 1998, un

mexicano decretó una orden de desalojo de 65 de las 110 comunidades de éste municipio, por estar dentro de la REBIMA. Esta situación, no sólo provocó más tensión sino confrontaciones interétnicas, ante el reconocimiento gubernamental de que los únicos dueños de la Selva Lacandona, eran 66 familias de los llamados por los antropólogos “lacandones” pero que para los habitantes de la selva son denominados “caribes”<sup>110</sup>, grupo indígena, que en la última década ha decidido aceptar proyectos de ecoturismo y de bioprospección auspiciados por el gobierno y empresas trasnacionales como “Savia” y “Conservation International”, que ven a la REBIMA<sup>111</sup> como un laboratorio viviente, para experimentar, patentar plantas medicinales y conocimientos tradicionales.

En agosto del 2004, militantes de la Organización por la Defensa Indígena Campesina (OPDIC) asesinó a integrantes del Consejo autónomo rebelde y el Movimiento Indígena Revolucionario Ant Zapatista (MIRA) atacó a bases de apoyo zapatista. Nuevamente las emboscadas en las salidas de las comunidades, la persecución a las autoridades ejidales autónomas, puso en alerta a las bases zapatistas.

---

día después de haber sido inaugurado, el lugar fue tomado por fuerzas del Ejército Mexicano y el mural destruido.

<sup>110</sup> En 1972 una decisión presidencial adjudicó 614 mil hectáreas de selva a 66 familias lacandonas, sin tener en cuenta a miles de personas indígenas de otras etnias que también habitaban ese territorio y que desde entonces permanecen en amenaza de ser desalojados de sus tierras. Esta situación polarizó aún más las condiciones políticas y militares de la zona:<https://sipaz.wordpress.com/tag/reserva-de-la-biosfera-montes-azules-rebim> Blog de SIPAZ. Mientras para los antropólogos este grupo indígena es considerado descendiente directo de los lacandones para los pueblos *tzeltales*, *ch'oles*, *zoques tojolabales* y *tsotsiles* de la Selva Lacandona ellos llegaron del caribe a poblar la selva, igual que ellos. Sin olvidar la “leyenda de los Lacandones” quienes preferían aventarse desde los acantilados antes de rendirse frente al invasor español, murieron luchando contra los conquistadores.

<sup>111</sup> Pronunciamiento del Gobierno federal y estatal sobre la Selva Lacandona (13 de mayo 2014), dice que dada la biodiversidad de la Selva, especies, comunidades y ecosistemas y de conformidad con lo que establece La Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente, en su Artículo 46, que a la letra dice “En las áreas naturales protegidas no podrá autorizarse la fundación de nuevos centros de población”; no podrán regularizarse los asentamientos irregulares existentes dentro de la Reserva de la Biosfera Montes Azules, ni en los que en un futuro puedan asentarse en ésta, así como en ninguna otra área natural protegida. Por lo tanto no podrá llevarse a cabo ningún tipo de proceso de indemnización, pues no hay, ni habrá, ningún programa ni recursos destinados a este fin”.

#### 4.5.1 La muerte selectiva, emboscada contra las autoridades zapatistas, la violencia psicológica contra niños y mujeres

Los ataques en contra de las bases de apoyo zapatista toman por blanco principal a las autoridades autónomas, en una estrategia de violencia selectiva, en la que se elige a personas conocidas y líderes morales para generar miedo y vulnerabilidad. En este apartado se analiza el caso de violencia experimentada por Manuela y su familia, pero no como un hecho aislado sino como una experiencia de vida compartida por muchas otras familias zapatistas que en mayor o menor medida han experimentado la violencia política del Estado por el simple hecho de no conformarse con su realidad, sino por el contrario decidir luchar en contra del sistema para dignificar sus condiciones de vida y la de sus hijos.

Manuela y sus niños: Marux (niña de 10 años), Petul (niño de 8 años), Petrona (niña de 5 años), Juanito (niño de 3 años) y Milo (bebé de 1 año) tuvieron que huir de "Viejo Velasco" en noviembre de 2005, Manuela recuerda este "desplazamiento forzado"<sup>112</sup> de la siguiente forma:

Salimos como a las 10 de la noche de Viejo Velasco, había mucho lodo y frío, cargando con mis *kerem* y *ach'ich pisil* (niños y niñas, todos) amenazaron con matarnos pues, ¿cómo quedábamos?[...]. Ya habían matado a mi Antonio (esposo). Lo mataron los (paramilitares) de Nueva Palestina, afuera de mi casa[...] (silencio prolongado) lo mataron por ser zapatista [...] era[...]¿cómo es? (pregunta a sus hijos en tseltal, Juanito le traduce al español) comisariado ejidal, veía lo de repartición de tierras. Todavía en la noche dispararon a la casa, yo creo para asustarme a mí y a los niños, qué más (Manuela, entrevista 2014).

Quizá la táctica militar más efectiva en la Selva es la paramilitarización porque no sólo asesinan y obligan al desplazamiento forzado de comunidades enteras sino que

---

<sup>112</sup> El primer ataque a Viejo Velasco ocurrió en 2005, un grupo de paramilitares originarios de la comunidad de Nueva Palestina, atacaron, emboscaron y asesinaron a Antonio, autoridad autónoma y esposo de Manuela. Al siguiente año ante el retorno de algunos desplazados, ocurrió otro ataque contra los civiles, realizado por 40 paramilitares, custodiados por Policías de Seguridad Pública del estado de Chiapas, para mayor información al respecto se puede recurrir a la página: <http://www.omct.org/es/urgent-campaigns/urgentinterventions/mexico/2006/11/d18454/https://www.indybay.org/newsitems/2007/07/09/18434234.php>

generan un clima de terror e inseguridad constante, que desgasta a las personas, resquebraja el tejido social de la comunidad e incluso rompe con los lazos familiares.

Aunque la paramilitarización se muestra ante la opinión pública como "enfrentamientos intercomunitarios" independientes al Estado, la realidad es que la formación de grupos paramilitares es fomentada por el Ejército Federal<sup>113</sup>, de manera clandestina. A los grupos paramilitares<sup>114</sup> que actúan en la zona a jóvenes y hombres adultos sin tierra<sup>115</sup>, excluidos del proceso agrario y de las decisiones del ejido, a veces a través de los partidos políticos, otras veces de manera independiente. O bien, a través de los programas de gobierno se les organiza para proteger sus proyectos con la premisa de la "autodefensa civil"<sup>116</sup>. Por esta vía, el Estado ofrece a los jóvenes una solución a su situación económica y prestigio, porque las armas les confieren poder y status.

Los paramilitares son parte de una realidad que despierta muchos mitos; por la relativa cercanía de la comunidad con la frontera con Guatemala, los habitantes suelen contar historias de los kaibiles<sup>117</sup> que llegaban persiguiendo a los refugiados guatemaltecos y que en la actualidad son asesores de los soldados mexicanos y de los "paramilitares chiapanecos". Situación que genera muchas similitudes en sus formas de

---

<sup>113</sup> Los grupos paramilitares que actúan en la zona son el MIRA; Paz y Justicia, Chinchulines. Es evidente la presencia de hombres de ejidos cercanos, -identificados por las pobladores e incluso por los niños como "chinchulines"- entrenando periódicamente en el Cuartel militar ubicado en la comunidad de estudio, así como la presencia de asesores y militares de alto rango en comunidades con fuerte presencia partidista y paramilitar. Datos y observaciones sistematizadas en la tesis "Niñas y niños tseltales en territorio zapatista. Resistencia, autonomía y guerra de baja intensidad".

<sup>114</sup> Entre estos grupos destacan armados de forma irregular destacan: "Máscara roja", "Movimiento Insurgente Revolucionario Antizapatista" MIRA; "Paz y Justicia" y Chinchulines entre otros

<sup>115</sup> Para comprender mejor la estrategia paramilitar utilizada en Chiapas, se puede revisar el libro de Gilberto López y Rivas llamado "Contrainsurgencia y paramilitarismo en Chiapas en el gobierno de Vicente Fox". Sobre Desplazamiento forzado revisar a Torrado (2009).

<sup>116</sup> Siguiendo las táctica contrainsurgente "Aldeas Estratégicas", en las que se aprovecha la simpatía de los Ejidos pro Gobierno, para que el Ejército pueda organizar la "autodefensa civil" en contra de la guerrilla. Para mayor referencia revisar el "Plan de Campaña Chiapas 94": [http://www.frayba.org.mx/archivo/articulos/941001\\_plan%20de\\_campana\\_chiapas94\\_sedena.pdf](http://www.frayba.org.mx/archivo/articulos/941001_plan%20de_campana_chiapas94_sedena.pdf)

<sup>117</sup> Los kaibiles forman parte de los que se denominan como a cuerpos de elite del Ejército de Guatemala, y surgieron en 1974 como un "agrupamiento militar contrainsurgente, y se han convertido en la mejor escuela en Latinoamérica para combatir la guerrilla". Observatorio Solidaridad: Análisis Chiapas. <http://www.solidaritat.ub.edu/observatori/esp/chiapas/analisis/militar.htm><http://www.solidaritat.ub.edu/observatori/esp/chiapas/analisis/militar.htm>

ataque: comen carne cruda, hacen ruidos como animales, decapitan a sus víctimas o las mutilan. Tal como lo expresaron Juanito y Milo:

Me contó José, un chamaquito de la Siria, que a su tío también lo mataron los Chinchulines, se fue a la milpa y ya no regresó, lo encontraron sin cabeza en la parcela (Milo, 12 años, entrevista 2015).

Ellos no son como los guachos (soldados), también tienen armas, pero ellos sí conocen la montaña, saben dónde esconderse, cazar animales y así crudos, se los comen, por eso pueden imitar los sonidos de la selva cuando matan (Juanito, 13 años, entrevista 2015).

Si contrastamos estos testimonios con el de Marux, su hermana mayor (obtenido en 2006), quien tenía 9 años cuando mataron a su padre, se pueden observar varias similitudes:

Los Chinchulines mataron a mi papá, empezamos a oír ruidos como *jamalchitam* (jabalí), mi papá me dijo que cuidara a mi mamá que no saliéramos, se oyeron balazos y después risas, gritos. Parecía que estaban bien bolos (borrachos) (Marux, entrevista 2006).

Los paramilitares alimentan en los niños fantasías y miedos. Son seres que se comportan como animales y que no respetan nada ni a nadie. Matan siempre en grupo, a traición o de forma cruel, casi siempre drogados o alcoholizados. Resulta interesante que Marux, en su relato, asocie la muerte de su padre con el ataque paramilitar que sufrieron en su casa, una noche después del asesinato de éste en su milpa.

La niña explicaba en su relato que esa noche su padre le encargó a su madre y salió a enfrentar a sus enemigos, quizá como una defensa psicológica ante el terror provocado por el ataque paramilitar. En el imaginario de Marux y frente a la violencia que estaba experimentando quiso creer que su padre seguía con ellos cuidándolos.

La violencia y dolor generado por los ataques paramilitares afecta la subjetividad de mujeres y niños, tal es el caso del testimonio de Manuela quien a más de 10 años del asesinato de Antonio, comisariado ejidal zapatista, todavía no logra comprender ¿por qué los paramilitares mataron a su esposo frente a su hijo?, sin importarles que Petul, era apenas un niño de 8 años:

Llegó (su esposo) a la milpa de madrugada como todos los días, regresaba de trabajar, eran como las 12 del día en el camino lo mataron, le dispararon... (silencio, mira por la ventana). Petul, mi hijo tenía como 8 años... (mueve la cabeza) iba con su papá y su



abuelo... regresó llorando, todo lleno de sangre (lágrimas) gritando: ¡mataron a mi papá, lo mataron! (recarga su cabeza en sus manos) Yo no sabía si era sangre de mi niño o de mi esposo, (me mira y me enseña sus manos) ¡lo abrace, lo revisé, le pedí que se calmara!(lágrimas ruedan por sus mejillas) que me explicara qué pasaba que le habían hecho a mi Antonio (Manuela, entrevista 2014).

Los ataques paramilitares, buscan infundir miedo a la población en dos sentidos: físico, con la eliminación pública de ciertas personas que son un referente moral dentro de la organización zapatista; y psicológico, ya que se pretende paralizar a todos los que de alguna manera se identifiquen con las víctimas (Martín-Baró, 1991); de ahí que dejaran vivo a Petul, como un testigo del horror y del dolor provocado por la contrainsurgencia y para que esta experiencia pudiese ser transmitida a su familia y comunidad. El relato de Manuela aún denota la marca de la violencia en su subjetividad y su cuerpo, cuando relata lo ocurrido además de llorar, parece representar gestual y corporalmente su dolor, su rabia y su desesperación ante el recuerdo, la violencia es capaz de “dejar su huella en la dignidad personal y en el cuerpo físico de la persona” (Scott, 2000: 142).

Las autoridades autónomas municipales, como Antonio, son elegidas por ser ejemplares, por ser reconocidas en sus comunidades como personas honestas y buenos padres, que no sólo, pueden administrar los recursos y organizar proyectos autónomos, sino que son personas sabias capaces de contener la resistencia, el dolor y la rabia de las bases, además de saber escuchar, dar consejo, cuidar a su gente y hacer justicia. El asesinato de alguna autoridad, deja un vacío muy profundo en el corazón de las comunidades, situación por la que son justamente los Comités, los Consejos, los responsables y comisariados ejidales los principales objetivos de la contrainsurgencia en Chiapas, en una estrategia encaminada desmovilizar la acción y participación social, por medio de la *muerte selectiva* de estas figuras políticas.

Antonio era Comisariado ejidal del Municipio, reconocido por ser un hombre justo, tal como lo expresó Petul en una charla realizada en 2006, cuando el niño tenía 9 años. Mientras nos ayudaba a preparar los materiales, para unas dinámicas de juego, el niño comenzó a hablar del asesinato de su padre, ocurrido unos meses antes.

Los Chinchulines son muy malos, cuando atacaron mi Comunidad, hacían ruidos como de animales, decían que iban a acabar con la semilla zapatista [...]¿Qué significa eso de la semilla zapatista?

-Mi papá decía que la semillita zapatista somos nosotros, los niños en resistencia. Por eso tuvimos que huir, para que no nos mataran, como a mi papá [...]

Él era *pijil winik* (hombre sabio y autoridad autónoma) de la Comunidad, lo emboscaron y lo mataron. Yo no quiero ser autoridad como él, quiero ser insurgente [...]

-¿Y no te da miedo?

Claro que me dan miedo, los tanques, bombas, pero más miedo da que maten a mi mamá o a mis hermanitos [...] (Petul, entrevista, 2006)

Frente a experiencias traumáticas, el niño puede desarrollar resistencias, las cuales dependen de la edad y las reacciones de sus familiares más cercanos. Una de las resistencias más comunes es el uso de fantasías pero “otras formas de resistencia psíquica más positivas son el desarrollo de un mayor control interno y el compromiso político con una causa” (Martín-Baró, 1990: 239). En su narrativa Petul, no sólo remite a la violencia, sino a un posible “proyecto de futuro”, el niño a través de su participación política en la organización no buscaba venganza sino proteger a sus seres queridos. Cabe señalar que a diferencia de los soldados federales, enviados de otros estados de la república, los insurgentes zapatistas al ser originarios de sus comunidades, hablar su lengua e incluso ser familiares de ellos o sus amiguitos, hacían que este ejército resultara cercano a los niños. El EZLN fue organizado como un ejército de autodefensa, cuyo propósito primordial era proteger a las comunidades zapatistas de los ataques promovidos por los terratenientes que los expulsaban de sus tierras.

El testimonio de Petul también ofrece al análisis la otra dimensión que constituye el contexto de los niños y niñas zapatistas, el de la organización y la resistencia. Al auto nombrarse semillita zapatista, Petul se siente parte de un movimiento en el que pueden hablar y donde los adultos interactúan con ellos, tal como lo demuestran las pláticas que el niño sostenía con su padre (Rico, 2007). De ahí, que los testimonios de los niños tseltales zapatistas denoten un mayor temor por las pérdidas de sus familiares o de su territorio, que por su propia seguridad al menos en su imaginario, igual que lo que descubrieron Freud y Bringham (1942-1944), en los estudios con niños, durante la Segunda Guerra Mundial.

Lo que permite entender la resistencia y compromiso de los y las niñas zapatistas con la lucha es que para ellos su seguridad está ligada a la unidad familiar, el cuidado del otro, el vínculo con la “Madre Tierra” y la organización. Sin embargo, también nos

habla de la vulnerabilidad de los niños y niñas zapatistas al ser considerados por el ejército y el propio gobierno, parte del enemigo a vencer. El relato de su hermanita, Petrona sobre el desplazamiento, quien en 2006, tenía 6 años, abona a la discusión en este sentido.

Con el paliacate nos cuidamos para que no nos descubran. Cuando mataron a mi papá los paramilitares mi mamá me puso su paliacate y salimos huyendo en la noche, hasta me cambió el nombre (Petrona, 7 años, entrevista 2006).

En el imaginario de la niña, el paliacate, como símbolo de la lucha y organización, era lo único que tenía para protegerse de los paramilitares. Igual que los adultos los niños son perseguidos, detenidos, desplazados<sup>118</sup> y asesinados en estos contextos de contrainsurgencia, cuyo objetivo no sólo es minar el apoyo al movimiento, sino acabar con su posible reproducción.

#### 4.5.2 La organización como práctica de resistencia

Manuela y sus hijos tuvieron que salir huyendo junto a otras 8 familias zapatistas, las cuales fueron ayudadas por la Organización y otras familias zapatistas, durante su recorrido y durante su estancia en la Cabecera Municipal Autónoma. Sí la muerte y la violencia trastocan el espacio privado al romper con los lazos familiares más íntimos, como sucedió en este caso; las Autoridades Autónomas son responsables de dar protección y ser el sostén económico y moral de la viuda y de sus hijos, con el apoyo de la organización rebelde en su conjunto. Las familias nucleares zapatistas al ser parte del movimiento político se reconfiguran en distintos aspectos:

la relación público-privada, las nuevas formas que adquieren las nuevas familias, la creación de un espacio doméstico que no es ni público ni privado sino algo nuevo que abarca ambos, y la producción y re-producción de la vida (Zibechi, 2007: 47).

---

<sup>118</sup> El Centro de Documentación sobre Desplazamiento Interno Forzado en México estimó a por de un estudio realizado por la Oficina de Naciones Unidas para la Droga y el Delito y el Instituto Mora en 2011, que en el estado de Chiapas la cifra de personas desplazadas supera a las 30 mil, lo que equivale a unas 5, 320 familias apartadas de sus lugares de origen por motivos de violencia, en su mayor parte vinculados por el conflicto armado. <http://desplazamiento.mora.edu.mx/>

Manuela y sus niños fueron recibidos en la Cabecera del Municipio Autónomo, al ser la única viuda y las demás familias de desplazados fueron reubicados en una tierra recuperada:

Sólo yo me quedé en el Municipio (rebelde) con los niños, como era la única sola (pensativa), las otras (familias) se fueron a tierras recuperadas [...] Nos apoyaron las autoridades del Consejo Autónomo [...] las otras familias zapatistas, me prestaron un pedazo para sembrar mi milpa. Comenzamos (ella y sus niños) a sembrar verduras. Hacía la lucha para comprar *chitam* (puerco) engordarlo venderlo y comprarles su ropita, zapatos, todo. Tranquilita en el Municipio [...] A veces llegaban los compas del Consejo, los insurgentes a ver y a jugar con mis niños, a preguntar cómo estábamos, o a traernos *tibal* (carne) como conocían a su papá (suspira), les daban consejos, los hacían fuertes (Manuela, entrevista 2014).

A diferencia de lo que ocurre en otros contextos de guerra donde los desplazados internos tienen que buscar refugio a orillas de las ciudades y de manera individual, en el territorio zapatista la organización y los lazos comunitarios protegen a sus desplazados<sup>119</sup> y los reubican en tierras recuperadas o en otras comunidades rebeldes más grandes o mejor organizadas. La presencia de la familia y en el caso que nos ocupa, la comunidad y organización es una garantía de seguridad para los niños y niñas (Martín-Baró, 1998).

Sin embargo, aunque la cabecera municipal resultaba un espacio relativamente seguro para la familia de Manuela había momentos de tensión, tal como ocurría cuando se decretaban “alertas rojas” como medida de protección, ante posibles incursiones militares o ataques paramilitares. En octubre de 2006, en la Cabecera Municipal un grupo paramilitar llegó a buscar autoridades autónomas y atacarlas, Manuela y Petrona recordaron este suceso de la siguiente manera:

Una vez, llegaron los paramilitares de San Antonio Escobar a matar al Consejo Autónomo, dispararon y machetearon, venían bien bolos (borrachos), mujeres también, con sus armas, pero cuando vieron que estaban los insurgentes de visita, salieron corriendo (Manuela, entrevista 2014).

Petul lloraba, gritaba [...] nos encontraron, decía vienen por nosotros, hermanita, prepara tus cositas, nos vamos [...] la Marux también lloraba escondida bajo la mesa, mis

---

<sup>119</sup> Esta estrategia puede ser observada en otras comunidades, el caso más paradigmático es Polh'ó Municipio Autónomo que recibió a cerca de 10, 000 desplazados después de la Masacre de Acteal y los ataques a otras 14 comunidades 1997, entre las que está Pokonichim, la comunidad de origen de Mariana, mujer-madre colaboradora con esta investigación.

hermanitos [...] yo quería salir corriendo, mi mamá nos abrazaba a todos, tranquilos decía no estamos solos, están los “compas de la montaña (los insurgentes). Tenía razón, se huyeron, cuando vieron al Mayor Benito (Petrona, 18 años. entrevista 2014).

Además del miedo que puede provocar en cualquier niño un suceso de esta índole, este acto de violencia fue un detonador de recuerdos y sentimientos dolorosos para Petul, Marux y Petrona, el ataque paramilitar a su casa, que experimentaron los niños tres años antes marcó irremediamente su subjetividad por lo que este nuevo ataque provocó en ellos reacciones encontradas. Mientras Marux lloraba sentada bajo la mesa, Petul quería preparar sus cosas para huir nuevamente de los paramilitares, por su parte Petrona, quien tendría unos 7 años en ese entonces, recuerda que se sentía contrariada frente a las actitudes y emociones que estaban experimentando sus hermanos mayores, pero a la vez se sentía confortada por los abrazos y palabras de su madre.

Para Petul el ataque detonó muy seguramente recuerdos sobre el asesinato de su padre, expresados en la frase que utilizó: “nos encontraron, vienen por nosotros hermanita”, el niño a través de estas palabras, no sólo expresa dolor y miedo sino el sentimiento de persecución con el que vivía. Muy probablemente los paramilitares que mataron a su padre frente a él y que lo dejaron vivo para que fuera testigo de la violencia, antes de mandarlo a su casa lo amenazaron con buscar a su familia sino dejaban su comunidad.

La forma en que la Manuela tranquiliza a sus niños/as muestra la importancia que la organización brinda a la seguridad de la familia zapatista. Saber que no estaban solos y que además estaban cerca los insurgentes, generaba en ella cierto sentido de protección y tranquilidad que trataba de compartir con sus hijos/as a pesar del peligro latente. La actitud de la madre frente a un hecho de violencia, es determinante para que el niño pueda sobrellevar los sucesos de violencia de la mejor manera. Además de la actitud de la madre resulta por demás interesante la actitud de los insurgentes después del ataque, tal como lo describe Manuela: “cuando todo terminó, el mayor y su escolta vino a preguntar cómo estamos, a saludar y a felicitar a mis niños por ser tan valientes [...] hasta jugó un ratito con ellos” (entrevista 2014).

La actitud de los insurgentes para acercarse a verificar que la familia de Manuela estaba bien nos muestra que no sólo el Consejo Autónomo sino que toda la Organización estaba al pendiente de las familias desplazadas, conocían la historia de

Manuela y por supuesto, se preocuparon al escuchar los gritos de los niños. Este suceso expresa la relación socioafectiva, de respeto y compañerismo que se genera al interior del movimiento rebelde, en el que niños y adultos interactúan constantemente, sin importar el rango militar o cargo político de los mayores. El espacio doméstico de la familia desplazada ya no es entonces público ni privado, sino algo nuevo que abarca ambos y que se reconfigura constantemente.

Los y las niñas zapatistas a través de su experiencia de violencia, organización y las relaciones que establecen con sus madres, padres, abuelos y autoridades zapatistas, no sólo adquieren aprendizajes teóricos, sino enseñanzas que se introyectan cognitiva y emocionalmente a través de “lo colectivo”, es decir, “lo realizado intersubjetivamente” (Paoli, 2003: 19). La muerte, la violencia y la guerra son afrontadas por la madre y los niños zapatistas con organización, compañerismo, pero sobre todo con reflexiones críticas sobre la realidad y su capacidad de hacer frente a los problemas, de “hacerse sujetos” (Zemelman, 2011) que construyen proyectos de futuro.

#### 4.5.3 La carga de la vida cotidiana

Mientras había reuniones y capacitaciones en la cabecera municipal, todo iba bien para Manuela y sus hijos, sobre todo cuando los representantes del Consejo Autónomo estaban en la cabecera, situación que podía prolongarse por meses, a causa del trabajo o por alguna “alerta roja” que les impidiera salir de la comunidad y casas de seguridad, frente a las amenazas o las emboscadas de los “Lacandones de Naja” o los paramilitares de San Antonio Escobar. Manuela apoyaba en los proyectos municipales y hacía comida para las autoridades, como lo recuerdan ella y Petrona, en sus relatos:

Era mi forma de sentirme en resistencia y agradecer. A veces los promotores cazaban y yo les preparaba el animalito, y me dejaban un buen trozo de *tibal* (carne), pa’ mis niños. Los niños hacían algunos trabajitos para las otras familias y traían encargos de las tiendas (Manuela, entrevista 2014).

Cuando llegaban los Promotores de Salud y Educación, nos traían frutas, tostadas, *wacax* (vaca) o tepescuinle de su comunidad, nos querían mucho pues. En la noche mi mamá y yo íbamos con las promotoras la Ana María, la Gloria, la Vero y las capacitadoras de México a poner canasta con *matz* (maíz cocido y molido) para pescar. Al siguiente día traíamos una canasta llena de *masan* (camarones) y *chay* (peces pequeños) para compartir (Petrona, 18 años, entrevista 2014).

La familia de Manuela se convirtió rápidamente en un ejemplo de dignidad y de resistencia-rebelde para los y las zapatistas que llegaban a la cabecera del municipio para tomar clases, a realizar reuniones de autoridades, o arreglar algún problema con la justicia autónoma: entregar algún delincuente, discutir sobre algún terreno o simplemente tomar acuerdos y dar solución a problemas de diversa índole (Baronnet, Mora y Stahler-Sholk, 2011).

Manuela y sus *alaetik*, no sólo fueron reconocidos por ser hijos/as de Antonio, autoridad del Municipio Autónomo y por la forma tan cobarde en la que fue asesinado, sino porque ni Manuela ni sus hijos/as se comportaban como víctimas. Trabajaban, estudiaban, participaban en las asambleas comunitarias y en todas las actividades políticas y culturales del movimiento. Petul como hijo mayor de su familia (9 años) se acercaba a ayudar a los hombres zapatistas, en la construcción del Centro de Capacitación, también veía las clases de los Promotores de Educación Verdadera y escuchaba atentamente a las autoridades, frente al asombro de los adultos.

Ese Petul es muy inteligente, va a ser como el papá, se le ve pues [...] la Marux, aunque niña es muy valiente y la Manuela, mis respetos, no paraba de trabajar, es una buena madre, tiene buenos niños, hasta los chiquitos el Juanito, la Petrona y el bebé hay que apoyarla pues como organización y como mujeres. Yo siempre llegaba a visitarla” (Ana María, entrevista 2014).

El compa Antonio, era muy valiente, siempre estaba dispuesto para la lucha, para ayudar a la organización. Cuando nos avisaron que lo emboscaron, tuvimos que detener a los compas de la región, a los milicianos pues, querían ir a encontrar a esos paramilitares, yo también tenía un chingo de coraje, lo agarraron solito pues con su hijito [...] Ya que más, hay que apoyar a la compañera Manuela a los niños, tan chiquitos que los dejó. Cuidar su familia como lo haría el Antonio con mis hijos, sí yo fuera el muerto (Julio, responsable del Consejo Autónomo, entrevista 2015).

Una familia zapatista al ser desplazada y fragmentada por la contrainsurgencia en cierto sentido pasa a ser responsabilidad de la organización. Más allá de estar escrito en algún documento de la organización es un compromiso moral que se adquiere entre compañeros de lucha.

Yo les decía a la Marux y al Petul, ayuden con lo que puedan. Los compas que vienen a trabajar al Municipio son como nosotros, no están en su casa, vienen de lejos, trabajan para el pueblo, como tú papá. Les ofrecía un taquito, agua, la casa pues [...] que tuvieran un lugarcito para descansar [...] eso no lo veían bien las mujeres de la comunidad [...] pero ¿qué hacía?, somos zapatistas (Manuela, entrevista 2015).

A pesar de que las mujeres de la comunidad zapatistas y no zapatistas criticaban a Manuela por apoyar a los hombres y mujeres zapatistas, que venían de fuera. Manuela les enseñaba a sus hijos los valores de la solidaridad y reciprocidad propios de la cultura indígena tradicional, pero además reforzados y resignificados por la organización y el “ser zapatista”. La difícil situación económica de Manuela y su familia, no impedía que ella ofreciera algo de comer a las autoridades, promotores/as, capacitadores (*caxlanes*), brigadas que llegaban a trabajar al Municipio.

Aunque aparentemente la cultura indígena es muy hospitalaria con los que llegaban de fuera, entre indígenas no siempre es así. Para las mujeres no zapatistas, la actitud de Manuela era comúnmente mal vista por ser una mujer viuda y “meter hombres a su casa”. Desde la visión de algunas mujeres zapatistas, la actitud de Manuela, también era mal vista, porque pensaban que quería parecer “muy buena” y así conseguir apoyos de las autoridades para su familia. Sin embargo, llegar a visitar a Manuela y a sus hijos, significaba sentirse en casa, era común encontrar a su familia con visitas, principalmente promotoras y promotores, quienes llegaban a saludarla y pedirle consejo, como lo recordó Ana María en una entrevista.

Cuando estaba en la capacitación me llevaba al Freddy, mi pobre niño se enfermaba con el agua, como no hay donde hervir pues, la Manuela me lo curó, ofreció su casa, me decía aquí hay agua compañera, fuego, si quieres preparar un huevito, una sopita al niño, como sabía que estaba solita [...] me apoyó mucho con mi hijito (Ana María, entrevista 2015).

La solidaridad entre mujeres-madres zapatistas que realizan trabajo político es una fortaleza que les permite sobrellevar los chismes, avanzar y abrir nuevos espacios para sus hijos e hijas. Sin embargo, el respeto y cariño que Petul, Petrona, Marux, Juanito, Milo y Manuela despertaban al interior de la Organización con sus actitudes, trabajos y solidaridad hacia los demás, sobre todo entre los y las zapatistas que llegaban de otras comunidades, para realizar trabajos políticos y organizativos a la cabecera municipal, nunca fue reconocido por la comunidad que los recibió, en la que por el contrario se les comenzaba a ver como un carga.

Cuando las autoridades y promotores zapatistas regresaban a sus comunidades de origen, la comunidad volvía a la "normalidad", al ser una comunidad con varias organizaciones políticas (zapatista, partidista y ARIC oficial) había mucha división y



desacuerdos. La solidaridad hacia las familias desplazadas también se acababa y comenzaba a expresarse en tensiones de diversa índole, ya sea porque los desplazados representaban una carga extra debido la difícil situación económica de las otras familias zapatistas, o bien, por prejuicios culturales expresados en chismes, celos y envidias que Manuela expresa a continuación:

mis pobres niños trabajaban, participaban le echaban ganas pues [...] así solitos [...] había gente buena que los ayudaba, otras no. No querían ni verlos, los maltrataban, despegaban [...] como son niños. -¿Cómo? Como era viuda pues, a mí tampoco, muy me querían [...] tenían celos [...] (mueve la cabeza) no querían ni que me miraran sus maridos, yo mejor solita en la casa (Manuela, entrevista 2014).

Además de que algunos adultos se sentían con derechos de pegarles a los niños, sin considerar su condición y sus trabajos, Manuela, era mal vista, porque era viuda y vivía sola, en algunos estudios se ha analizado ampliamente que los chismes en comunidades indígenas son utilizados para controlar la conducta sexual de las mujeres:

podemos dar ejemplos que suceden en toda América los hombres que pasan meses o años en las ciudades no reciben las mismas críticas, ni siquiera cuando se sospecha o se sabe que tienen otra pareja. El chisme funciona para controlar a las mujeres, en otros casos, para impedirles ejercer posiciones de liderazgo (Hernández y Canessa, 2012: 18).

Los chismes generados principalmente por las mujeres de las comunidades en contras de las militantes zapatistas, no sólo causan problemas al interior de la organización, sino que inciden en la vida personal de las mujeres con un cargo, acarreándoles problemas con su familia, principalmente con sus esposos, cuando son casadas, generando en las mujeres, tristeza, molestia, baja autoestima o “vergüenza”, sentimientos que en muchos casos obliga a las mujeres a dejar sus cargos políticos por las presiones culturales que reciben.

Cuando el movimiento zapatista decidió que la formación de promotores autónomos ya no a nivel municipal sino regional, en el Caracol de la Garrucha, las reuniones y las capacitaciones se dejaron de realizar en el Centro de Capacitación Municipal, motivo por el que Manuela y sus hijos decidieron salir de la cabecera autónoma.

Cuando se formó el Caracol, las autoridades y promotores se fueron para allá [...] yo a qué me quedaba [...] Decidí salir con mi hermanita a su comunidad, con mis niños un poco más grandecitos, el más tiernito ya tenía 5 años. Ya sabían trabajar, pensé, ya pueden ayudarme. Podemos salir adelante, junté a los niños, les pregunté ¿nos vamos con su tía? Ella nos puede conseguir una tierrita para nosotros, no prestada. Marux me dijo, Sí vámonos mamá, para que ya no nos *mal miren en este pueblo*. Los demás niños estuvieron de acuerdo. -¿Salieron del Municipio, sin avisarle a las autoridades? - Sí, maté uno mi puerquito y los niños fueron a llevar unos pedacitos a las familias zapatistas que siempre nos apoyaron, no les dije a dónde me iba. Sólo avisé que iba a visitar a mi hermanita y ya no regresé (Manuela, entrevista 2014).

Este testimonio es muy interesante y expresa la complejidad en la toma de decisiones de una madre de una familia desplazada. Por una parte nos remite a la socialización de la niñez en contextos indígenas en la que desde pequeños aprenden a cuidarse y apoyar en las actividades productivas, pero también expresa las relaciones equitativas que Manuela fomentaba al interior de su familia, al considerar la opinión de sus hijos e hijas, sus puntos de vista y sentimientos antes de tomar una decisión que afectaría a todos.

La respuesta de Marux "para que ya no nos mal miren" denota la situación que experimentan las mujeres indígenas (y no indígenas) cuando no hay un hombre que las respalde, en una estructura organizada por y para los hombres. Manuela y su familia pudieron sobreponerse a la violencia política, sin embargo, la violencia de género propia de la comunidad indígena tradicional, resultó ser más difícil de sobrellevar.

En una parte del testimonio Manuela habla de los principios de reciprocidad del "mano vuelta" propio de la cultura indígena, el hecho de matar su puerquito, y compartirlo con la gente que durante más de 5 años la *ayudó*, es una manera de agradecer, a pesar de la precaria situación en la que sobrevivían ella y sus niños.

Manuela llegó con su hermana a una comunidad dividida, con presencia zapatista, Xinich y "partidista"<sup>120</sup>. Sin embargo, la estrategia de resistencia adoptada por Manuela, para sobrevivir en un nuevo contexto y sin la protección de las autoridades del

---

<sup>120</sup> En la selva lacandona el término de "partidista" es utilizado por los y las zapatistas para nombrar a las familias y comunidades que se identifican con el Gobierno federal, estatal y los partidos políticos, por sus proyectos compensatorios y políticas públicas, en oposición clara con la política de resistencia de los zapatistas. Durante mucho tiempo estas mismas familias se asumieron "priistas", después "perredistas" y actualmente "verde ecologistas" según el partido en el poder.

Municipio, fue no contar su historia, ni acercarse a la organización (zapatista), en primera porque pertenecían a la región Norte y no a la región selva tseltal de donde era originaria Manuela. Solicitaron una dotación de tierra y después de algunos años se las otorgaron, por su cercanía con los padres de su cuñado, quienes eran ejidatarios fundadores. Ahora tiene su milpa, su cafetal y su solar. Sus hijos pequeños van a la escuela. Marux trabaja en Tabasco, Petrona y Petul siguen con su madre y sus hermanitos.

Llegué como si nada, fue mucho tiempo después que me acerqué a los compas (zapatistas de la comunidad), ellos se sorprendieron porque no pedí nada cuando llegué (Manuela, entrevista 2014).

Aunque Manuela tenía presencia moral, por ser parte de la organización pero, sobre todo, por haber sido esposa y ahora viuda de una Autoridad Zapatista que murió luchando, decidió guardar silencio, ocultar su historia y empezar a construir un nuevo camino al lado de sus hijos en una comunidad diferente. Ocultar su historia significaba para Manuela una estrategia para mantenerse a salvo de la mira de los paramilitares y antizapatistas. Lejos del Municipio y sin la protección de las autoridades, el anonimato era la única posibilidad de sentirse segura.

Yo soy zapatista, mis hijos zapatistas. El mal gobierno mató a mi esposo, pero no su ejemplo. Vivimos en autonomía, contentos con la organización. Lejos de nuestro Municipio [...] pero con dignidad pues (Manuela, entrevista 2014).

La vida de una familia desplazada nunca deja de ser complicada, a pesar del tiempo, es como vivir en un constante ir, sin establecerse en un lugar por mucho tiempo, quizá sea por el miedo a ser descubierta, detenida por los paramilitares, quizá sólo sea por la costumbre de estar huyendo sin descanso.

#### 4.6 Las infancias zapatista y la contrainsurgencia

Todos los hijos e hijas de Manuela, Amalia, Gabriela, Ana María y Mariana han crecido en contexto de contrainsurgencia y autonomía, experimentando la violencia y la guerra en diferentes niveles, dimensiones e intensidades. Paralelamente a sus aprendizajes comunitarios y prácticas socioeducativas revisados en el tercer capítulo, niños y niñas han tenido que aprender a sobrevivir en el contexto de guerra, reconocer

un retén militar, los sobrevuelos, los movimientos de los soldados e incluso manejar su miedo ante un ataque paramilitar o desplazamiento forzado para poder sobrevivir; asimismo al lado de su familia y organización han aprendido a sobrellevar sus pérdidas y duelos personales.

La contrainsurgencia no sólo fragmenta el tejido social comunitario sino que divide a las familias ideológica y políticamente. Las subjetividades de niños, niñas y adultos que habitan en un contexto de conflicto armado suelen constituirse “en relaciones altamente jerárquicas marcadas por diferencias de género, edad, experiencia y rango, en las que las decisiones acerca de la intimidad y la maternidad dejan de ser parte de la propia persona para pertenecerle a otros con mayor peso en la jerarquía” (Ospina-Alvarado, Carmona-Parra y Alvarado-Salgado, 2014).

Sin embargo, en el contexto zapatista, los principios de lucha, los valores pero sobre todo la participación política de las mujeres, niños y niñas en lugar de naturalizar y reproducir la violencia, contribuyen a romper estructuras jerárquicas y discriminatorias, al interior del movimiento y la comunidad, generando cambios sustanciales en las relaciones interpersonales, haciéndolas más equitativas y horizontales.

El proyecto autónomo y la *educación y formación zapatista* como estrategias formativas de sujetos históricos y políticos fortalecen los elementos identitarios y constituyen a su vez fuertes lazos de pertenencia e identificación entre las familias rebeldes y sus *alaletik*. Aparece así la idea de solidaridad, compañerismo, el cuidado del otro y de la naturaleza como parte de las redes protectoras y prácticas político-pedagógicas rebeldes, tal como podrá analizarse en el siguiente capítulo, en el cual se exploran las prácticas políticas y en muchos sentidos descolonizadoras, nacidas de la reflexión crítica de mujeres, niños, niñas y hombres zapatistas al interior del movimiento. Las familias zapatistas no sólo reivindican la cultura y pedagogía indígena sino que la revisan, recuperan algunos elementos importantes de su tradicionalidad, pero también cuestionan y problematizan otros, como las prácticas que discriminan a las mujeres, los jóvenes y los/as niños/as de la esfera política, la toma de decisiones y el acceso a la tierra. Esta reflexión y revisión crítica también ocurre con las prácticas de resistencia que les heredaron los *jmetatik* mayas y las aprendidas en la emergencia y en “su andar” en medio de la contrainsurgencia y la construcción cotidiana de autonomía.

## **V Prácticas políticas-pedagógicas y descolonizadoras. La *educación y formación zapatista* como estrategia de resistencia-rebelde para la construcción de la autonomía**

En este capítulo se revisan las prácticas político-pedagógicas impulsadas por el movimiento indígena zapatista para contrarrestar los efectos de la contrainsurgencia en sus comunidades, pero sobretodo se analizan las que permiten a niños, niñas y mujeres-madres, constituirse como sujetos políticos e históricos (Zemelman, 1992; Freire, 2006) y como parte importante del movimiento insurgente impulsado por sus familias.

En un primer momento se analiza la subjetividad zapatista y cómo se constituye desde la infancia a través de las prácticas de crianza, socialización y educación comunitaria de los “más pequeños”: niños y niñas menores de seis años, en las que la memoria colectiva, la resistencia-rebelde y la *educación y formación zapatista* se entretajan y configuran su marco cotidiano.

Posteriormente se hace una revisión del proyecto de “Educación Verdadera”, desde la cotidianidad. A diferencia del segundo capítulo en el que se revisaron los principios políticos y filosóficos de éste proyecto educativo y la formación de los/as promotores/as en el Centro de Formación, en este capítulo se revisa la “Educación Verdadera” en la escuela comunitaria, las relaciones que se establecen entre promotores/as y *alaletik* (niños y niñas), los padres de familia y las autoridades, así mismo se revisan las estrategias de contrainsurgencia utilizadas por el Estado para acabar y deslegitimar el proyecto de educación autónoma.

Tal como se ha reiterado en repetidas ocasiones, en la presente investigación, la *educación y formación zapatista* es explorada como proceso político-pedagógico que no sólo ocurre en la escuela, sino fuera del aula en los espacios autonómicos rebeldes físicos y simbólicos como las asambleas, las fiestas, las ceremonias y el “caracol”, motivo por el que en este capítulo se centra la atención en las prácticas de enseñanzas-aprendizajes rebeldes, las relaciones intergeneracionales, así como la apropiación de los niños y niñas de estos espacios autónomos y educativos.

Finalmente se realiza una reflexión y revisión teórica epistémica sobre los procesos de socialización y subjetivación política que experimentan los niños, niñas y mujeres-madres en sus experiencias de subalternidad, antagonismo y autonomía

(Modonesi, 2010), así como la capacidad para trascender la connotación de “ser víctimas” de la contrainsurgencia para constituirse como sujetos políticos e históricos.

## 5.1 Subjetividad política de los niños y niñas zapatistas

La emancipación, siguiendo a Freire, no es una utopía de futuro, sino la realidad que es esperanza de sí misma, no se trata, entonces de una esperanza pasiva, sino aquella que actúa y se sitúa en sujetos dispuestos a concretarla (Korol, 2006), “alcanzar la emancipación humana presupone la asunción de una consciencia crítica, de carácter histórico y la conformación de sujetos histórico-políticos, condición fundamental para pensar y construir los caminos para su emancipación” (Barbosa, 2016: 49). Desde la racionalidad indígena, la emancipación puede ser entendida como el *lekil kuxlejal*, la buena vida por antonomasia. El *lekil kuxlejal*, no es una utopía, no se refiere a un sueño inexistente, sino a algo que existió y aunque se ha degradado es posible recuperarlo (Paoli, 2003) al interior de las comunidades indígenas de la selva con organización y la responsabilidad de todos.

La lucha por la liberación de los pueblos zapatistas como horizonte y la *educación y formación zapatista*, como “pedagogía de la resistencia” (Corona y Pérez, 2003) y emancipación, a través de los años han contribuido a forjar relaciones políticas, culturales, sociales, económicas y de género en muchos sentidos opuestas a las que se reproducen y refuerzan desde la cultura de dominación y colonización neoliberal.

A diferencia de la idea positivista sobre el desarrollo lineal y la utilización indiscriminada de los recursos naturales, la “integración armónica con la naturaleza” (Paoli, 2003) defendida por muchos pueblos indios mesoamericanos, implica en sí una descolonización del pensamiento, del poder, y del ser. La “Madre Tierra” para los y las zapatistas además de ser sustento de vida es el sustento de su autonomía y emancipación, pero no de forma utilitaria sino como “fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes e indígenas” (Walsh, 2009: 29).

Sin embargo, no hay que olvidar, que “toda experiencia de emancipación se construye en contra de una matriz todavía existente, en tanto que, el proceso implica una superación paulatina de las relaciones de dominación” (Modonesi, 2010: 168) y que en

el caso zapatista, parte inherente de esta matriz de dominación es la contrainsurgencia, motivo por el que la batalla *emancipadora* zapatista tienen un campo de disputa esencial en la creación de nuevas subjetividades, nacidas de prácticas sociales que no sólo denuncian injusticias, reivindican derechos y sobreviven a la contrainsurgencia sino que,

trabajan todas desde una pedagogía de insubordinación de las conciencias, sentimientos y sentidos, de crítica del sentido común, de creación de nuevos sentidos posibles de ser incorporados en el imaginario colectivo de niños y niñas, hombres y mujeres, jóvenes, ancianos y ancianas que son víctimas de un sistema que, junto a quitarles el sustento, les ha expropiado también los sueños (Korol, 2006: 3).

La *educación y formación zapatista*, la memoria colectiva-histórica y la resistencia-rebelde han sido, sin duda, pilares en la construcción del proyecto de futuro de los pueblos en resistencia y en la socialización de los niños, niñas y mujeres-madres de esta investigación. El proyecto político pedagógico zapatista como “constructor de sujetos sociales y del proceso de liberación” (Freire, 2006: 28) ha permitido que los adultos, al igual que niños y niñas reflexionen, hagan una lectura crítica de su realidad y decidan sobre su vida. Es así que la *educación y formación zapatista*, como proceso político pedagógico dentro y fuera de la escuela contribuye a que niños, niñas y mujeres-madres tengan la posibilidad de buscar y encontrar “su propia manera de estar en el mundo... la capacidad de conocer el mundo y de intervenir en él” (Freire, 2006: 29).

Cabe señalar en este sentido que el “ser zapatista” para niños, niñas y mujeres-madres es un acto reflexivo que implica una toma de conciencia, sentido de pertenencia al movimiento y asumir una posición política antagónica frente al sistema y cultura hegemónica, en muchos aspectos de su vida, por lo que no sólo puede ser vista como una adscripción o “identidad heredada” por padres, abuelos y/o esposos militantes. En este sentido, las palabras de Santiago, hijo de Pax, adquieren significado, “*el buen vivir* es poder vivir con las personas que más quieres, sin importar el riesgo que corras” (Santiago, 8 años, entrevista 2017), ¿por qué para un niño zapatista, puede representar un riesgo vivir con las personas que se quiere?

Aunque se puede hablar de una identidad política zapatista construida en torno un mismo proyecto de desarrollo, claramente diferenciada de otras identidades políticas

que se gestan en la Selva Lacandona; al interior del movimiento insurgente hay una serie de subjetividades étnicas, religiosas, de género y generacionales que interactúan entre sí y se resignifican. Además de que cada pueblo, familia e individuo, ha experimentado la violencia y la militancia de forma diferenciada, acorde a su edad, género, proceso de subjetivación y subjetividad.

Para Zemelman, la subjetividad es el plano de la realidad social donde se articulan las dimensiones de la memoria, la cultura, la conciencia, la voluntad y la utopía, las cuales expresan la apropiación de la historicidad social a la vez que confieren sentido y animan su potencialidad (Torres y Torres, 2000: 6).

Aunque la educación y la formación política de los y las zapatistas promueven cambios, permanencias, valores, principios y relaciones al interior del movimiento insurgente, estos saberes son reconfigurados a través de las experiencias personales y las relaciones intergeneracionales, de ahí, que para comprender dichos procesos se haya optado en este estudio por contrastar las voces y recuerdos de infancia de las madres con las experiencias y reflexiones de sus hijos/as en la actualidad.

Las infancias tseltales, ch'oles y tsotsiles zapatistas de la Selva Lacandona, tal como se revisó en los capítulos anteriores, además de haber vivido por generaciones en contexto de violencia, colonización y contrainsurgencia, también han sido parte de un proceso, todavía en marcha, de liberación de sus pueblos. La organización, la resistencia-rebelde y la construcción de autonomía son por lo tanto procesos pedagógicos, experiencias educativas y de vida que contribuyen a resignificar la noción de infancia y maternidad zapatista.

Los niños y niñas, tal como lo hicieron sus madres, recrean la memoria colectiva-histórica de los pueblos rebeldes, las enseñanzas de sus padres, madres y abuelos/as, además de constituir con sus juegos, sueños, reflexiones e imaginarios sus propias prácticas de resistencia frente a la guerra y sus propias formas de ser autónomos. En este sentido, la subjetividad autónoma se constituye tanto de “la subalternidad, como experiencia de subordinación, como del antagonismo como experiencia de insubordinación *poder sobre y poder hacer*” (Modonesi, 2010: 158).

Los procesos de subjetivación política experimentados por sus madres, padres y abuelos/as a partir de su experiencia de violencia y su formación como sujetos políticos



e históricos capaces de reescribir su historia, transformar su realidad y confrontar las formas hegemónicas actuales de poder, ser y conocer (Maldonado-Torres, 2008), sitúa a los niños y niñas zapatistas en un espacio diferente al de los otros niños indígenas de Chiapas y a los niños indígenas y no indígenas de México y diversas partes del mundo.

A través de las relaciones intergeneracionales, las memorias heredadas (Medina Melgarejo, 2003) y la pedagogía de la resistencia (Corona y Pérez, 2000), los/as niños/as zapatistas han aprendido, estructurado y reconfigurado la resistencia-rebelde y la participación política infantil al interior del movimiento.

Aunque son niños y niñas indígenas no pueden ser vistos como los indígenas subalternos de las fincas, ni siquiera como los indígenas rebeldes que en un acto desesperado, pero consciente, se levantaron en armas en 1994; sino que son parte de la denominada *defensa zapatista*, categoría social, utilizada por el S. I. Marcos para referirse a la nueva generación de niñas rebeldes.

Y miren les voy a ser sincero, de la niña *Defensa zapatista*, sólo me queda compadecer a quien sea su marido o su marida. Si me pregunta que va a ser de esa generación, cuál va a ser su modo, sus ansias, sus desafíos, su entorno [...] no lo sabemos todavía. No me queda sino advertirle a Pedrito que las zapatistas con las que se relacionará en unos años, serán más otras y que una posición defensiva no le haría daño. Por mi parte haciendo cuentas, sumando y restando alcanzo a ver o intuyo que nuestra derrota es irreversible [...] Frente a esta lucha heroica, sólo me queda el consuelo de que nuestra torpe resistencia les haya servido a las compañeras para obligarse a ser mejores mujeres y mejores zapatistas (EZLN, 2014: 129).

Si bien las niñas sintetizan cambios profundos en las comunidades zapatistas como se ha ido revisando a lo largo de esta tesis, también los niños son expresión de estos cambios, y no por imposición, sino por convicción, imitación y aprendizaje. Estos cambios además de ser paulatinos han sido reforzados por la socialización comunitaria, la *educación y formación* recibida en las escuelas autónomas y comunidades, pero sobre todo por el valor, el cuidado y las enseñanzas rebeldes transmitidas por sus madres, padres, abuelos/as y resignificadas por ellas/os y por su propio ser y estar en el mundo.

En este sentido, la presencia de las mujeres-madres zapatistas al interior del movimiento representa en sí misma una reconfiguración corpo-política del movimiento insurgente, su presencia en la lucha, sus palabras, sus dolores y esfuerzos cotidianos involucran cambios profundos al interior de las comunidades, “el ejemplo de las

mujeres que se integran al movimiento funciona como un discurso interpelador, pues muestra un modelo distinto de ser mujer” (Padierna, 2013: 135). La decisión de asumir el rol tradicional de ser madre, pero reconfigurado por sus experiencias y participación política no sólo contribuye a transformar sus condiciones, sino que impulsa también transformaciones al interior de sus comunidades y relaciones más equitativas en sus familias.

A su vez sus hijos e hijas, por el sólo hecho de nacer y ser parte de una familia zapatista son educados y socializados no sólo como antagonistas de un sistema económico y político que los excluye, discrimina, racializa y deshumaniza, sino como parte un proyecto político y civilizatorio alternativo, construido desde otra racionalidad.

Sin embargo, como ya se precisó anteriormente, estas condiciones no implican que todos los niños y niñas que nacen en una familia zapatista, al crecer asuman una posición política rebelde. Aunque en los sujetos se condensan las prácticas y relaciones del entorno, desde su praxis no sólo reproduce lo dado, sino que son capaces de producir nuevas prácticas, relaciones y valores, “no somos sólo reproductores de la realidad y por lo tanto sujetos sujetados, sino que tenemos la posibilidad de la reflexividad, mediante la cual cuestionamos la realidad, y en particular la vida social en sus diversas expresiones” (González, Aguilera y Torres, 2012). Es así que mientras hay mujeres, niños, niñas y jóvenes que se asumen zapatistas, hay otros/as que aun cuando nacieron y vivieron toda su infancia en familias en resistencia, no se sienten parte del movimiento y no participan en él, por lo que no se puede decir que son zapatistas, sino las esposas, las hijas, los hijos, los padres y las madres de los y las zapatistas.

Sin embargo, aunque reconocemos la existencia de estos procesos diversos, y que dichos procesos constituyen parte de las contradicciones al interior del movimiento insurgente, en este estudio, centramos la atención en los procesos subjetivos que experimentan los niños y niñas zapatistas que aceptaron colaborar con esta investigación, para quienes la idea de la organización, la defensa de su territorio y el “ser zapatista” comienzan a instituirse como parte de su imaginario social, de sus expectativas de futuro, memoria colectiva y elementos constitutivos de su subjetividad política, al ser enseñados y reforzados por su madres. Mujeres-madres que además de experimentar procesos de subjetivación similares a los de sus hijos cuando fueron niñas, al llegar a la edad adulta decidieron participar activamente en el movimiento insurgente.

La decisión de los niños de continuar, o no, con la lucha que iniciaron sus padres, tiene mucho que ver con las prácticas socioeducativas y políticas en las que participan desde pequeños, sus relaciones intergeneracionales, con su fuerte componente socio-afectivo, las experiencias de violencia, trayectorias de vida, el nivel de conciencia: “darse cuenta”, así como la fuerza organizativa<sup>121</sup> al interior de sus pueblos. La conciencia histórica para Zemelman es una forma de conocerse, es verse desde dentro, para ver lo exterior y hacerlo mundo desde la construcción de sí mismo, es la historia mirada como el estar-siendo (Peñuela, 2007).

La posibilidad de construir un mundo de significados rebeldes compartidos “está directamente relacionada con el grado de intersubjetividad alcanzado” (Vila, 1998: 68) entre, madres, padres e hijos/as. Es así que mientras algunos/as jóvenes hijos/as de zapatistas pueden optar por la migración para conocer otros países, formas de vida (Aquino, 2014) alejarse del contexto de guerra o simplemente para salir de la resistencia y poder aceptar proyectos de gobierno<sup>122</sup>; muchos otros desde pequeños, comienzan a participar no sólo en las actividades productivas y domésticas de sus familias, sino en las prácticas políticas del movimiento tal como lo hicieron sus madres y padres a su edad.

A los 12 o 13 años<sup>123</sup>, estos niños y niñas empiezan a asumir ciertas responsabilidades y hace valer su voz en la asamblea, por lo que no es extraño, que en algunos casos decidan comenzar su participación política desempeñando algún cargo o

---

<sup>121</sup> No es lo mismo asumir una posición política en una comunidad completamente zapatista, que en una comunidad dividida (con zapatistas, partidistas e incluso paramilitares), en una rancharía, tierra recuperada o en un ejido, con pocas familias zapatistas en la que, las cargas económicas para sostener los proyectos autónomos, son infinitamente superiores que en los ejidos grandes, por lo que la resistencia-rebelde implica un doble sacrificio para estas familias.

<sup>122</sup> Cabe señalar que muchas familias aun cuando deciden salir de la organización rebelde, por diversos motivos, presiones políticas, económicas e incluso ideológicas, conservan los principios zapatistas, no reciben proyectos de gobierno, se organizan con sus familias en proyectos productivos y se mantienen en la resistencia.

<sup>123</sup> Si se considera el contexto de las comunidades tseltales, el término de niño tiene que ser caracterizado, debido a que los niños y niñas a los 11 o 12 años desempeñan actividades propias de los adultos y roles muy bien delimitados según su género. Otros jovencitos indígenas de 14 a 16 años están casados y tienen hijos, por lo que son padres o madres de familia, sin olvidar que al ser parte de alguna de las generaciones, que han nacido durante el movimiento zapatista, prácticamente han vivido toda su vida inmersos entre el proceso de autonomía y contrainsurgencia.

servicio a la comunidad, como ser promotores de educación, de salud, derechos humanos o en algún proyecto productivo comunitario.

Para comprender la socialización, educación y formación de los niños, niñas zapatistas en toda su complejidad, en este capítulo se revisa el entramado de algunos elementos que son parte constitutiva y constituyente de la *educación y formación zapatista*, así como las experiencias y prácticas de resistencia que les ha permitido asumir una subjetividad rebelde.

## 5.2 La socialización y educación indígena rebelde con “los más pequeños”

Los y las zapatistas a través de su proceso político pedagógico, no sólo impulsan la reproducción sociocultural y cambio, de los pueblos indígenas de la Selva Lacandona; sino que la recrean y reconfiguran. En muchos aspectos puede contraponerse a la socialización infantil y las prácticas de crianza pautadas hegemonicamente desde Occidente, en las que los niños y niñas siguen siendo pensados y educados como objetos de protección, con pocos espacios para expresarse políticamente y participar en los ámbitos que les competen.

La socialización que se despliega en la familia constituye un acto fundamental de la cultura, la cual integra el pasado, las herencias y los elementos contemporáneos. En este sentido la memoria colectiva, los lazos comunitarios y familiares juegan un papel preponderante en la reproducción política, social, económica y cultural de los pueblos y su resistencia. “La relación que une a los diferentes miembros de la familia no sólo proporciona las condiciones para satisfacer necesidades biológicas y morales, sino la reproducción generacional del grupo” (Salles, 1992: 174).

Cabe resaltar que los niños y niñas para el movimiento zapatista, no son sólo los que pueden dar continuidad a la lucha, sino que son el motivo por el cual se lucha, tal como lo han expresado en los discursos públicos zapatistas, en los cuales la presencia de las nuevas generaciones<sup>124</sup> es inherente. Antes de 1994, la muerte en la primera infancia

---

<sup>124</sup> “Nos nos hicimos soldados para que nadie más tenga que volverse soldado”, “cuidamos a la madre tierra, para que los que vienen puedan disfrutarla” “quizá no veamos el triunfo, pero estamos

por enfermedades curables y desnutrición era aún más cotidiana (Sánchez, 2006), motivo por el que en los pueblos de la Selva Lacandona persiste aún la creencia de que se deben tener muchos hijos, porque no se sabe cuántos de ellos logren sobrevivir<sup>125</sup>.

En las comunidades *tse'tales*, *ch'oles* y *tsotsiles* de la selva se considera que los/as niños/as son como semillitas, que deben ser cuidadas, respetadas y amadas para que “florezcan”. Esta situación aunada a la muerte infantil en la primera infancia, refuerza la idea de que los y las niñas deban de ser protegidos, cuidados y respetados por sus mayores (niños y adultos) para que “se logren”. Si un niño de 3 o 4 años no quiere comer algo que no le gusta o prefiere no realizar una tarea porque le parece pesada, basta que sólo diga “*max kan*”, (no quiero) para que los adultos acepten su decisión, en este sentido vale la pena revisar un suceso que puede precisar esta idea:

Mientras se realizaba un taller con los/as niños/as mayores de 8 años, se pudo observar al compa Rubén, una autoridad del Municipio, gritándoles a sus hijas de 2 y 4 años, para que entraran a su casa. Después de un largo rato, ante el caso omiso de las niñas, quienes además lo veían parado en la puerta y continuaban jugando. Él se acerca ellas y amablemente les pide que vayan a la casa porque su mamá les estaba hablando. Aunque las niñas afirmaban con su cabeza, continúan jugando y después de un rato, con toda calma, recogen sus platitos de barro y entran en la casa. Rubén, visiblemente apenado con nosotras y a manera de explicación sobre el comportamiento de las niñas comenta: “qué le vamos a hacer compañeras, son niñas rebeldes” (Observación de la estancia en Sibalja', 2016).

Este suceso ante ojos externos, podría parecer una falta absoluta de autoridad de los padres con respecto a los niños menores de 6 años. Sin embargo, para los pueblos en resistencia, la rebeldía y el valor que muestran los pequeños a esa edad, suelen ser muy celebrados y valorados por los padres y madres zapatistas, porque esas actitudes son muestra de una personalidad fuerte, que en el futuro les permitirá defender sus derechos.

---

construyendo un futuro mejor para los que vienen" (Rico, 1997). En muchos comunicados de Marcos y del CCRI, la vida y sufrimiento de los Eribertos, Ana Marías, Toñitas son justificante de la lucha.

<sup>125</sup> En el contexto de altísimas tasas de mortalidad infantil se complica más. La razón es sencilla: cuando ronda la muerte, la planeación familiar pierde sentido. Por eso, las zapatistas señalaron en la mesa sobre Derechos y Cultura Indígenas: De acuerdo con la Cumbre de la Infancia de 1994, la única manera de decrecer la "explosión demográfica" es que decrezca la mortalidad infantil, por lo que se deduce que con programas de nutrición adecuados y medidas de salud rural, las comunidades seremos capaces de autorregular nuestro crecimiento. Consultar el artículo de Paloma Bonfil (1999).

Otro suceso similar es el que se pudo observar en la casa de Mariana con su hijo Toñito de 5 años, aunque él aseguraba desde los 4 años que ya tenía 6:

Un día en la casa de Mariana se pudo observar a Toñito con su paliacate en el cuello, sentado en el solar muy serio, extraño para él, quien siempre está corriendo, riendo o jugando con su perro. Su mamá le grita al niño desde la cocina en varias ocasiones, sin recibir respuesta, hasta que decide salir en su búsqueda. Mariana visiblemente intrigada y molesta sale a preguntarle, en *tsotsil*, si no la estaba escuchando.

-Toñito, te estoy hablando.

El niño, quien mira con superioridad a su madre, le muestra su paliacate amarrado en el cuello al estilo zapatista, y le contesta:

-Don [...] Antonio (con su dedito levantado).

Mariana mueve la cabeza y siguiendo con el juego, sonrío y le dice:

-Está bueno, Don Antonio, véngase a comer. Toma de la mano al niño y entra con él en la cocina. (Observación de la estancia en *Elemux*, 2015).

Para Toñito traer su paliacate en el cuello era sinónimo de ser grande, un hombre de respeto y por supuesto, un símbolo de rebeldía y de “ser zapatista”, así es que desde su imaginario era lógico pedirle a su madre que ya no le llame Toñito, sino “Don Antonio”. Para Toñito, el paliacate en su rostro no sólo significaba organización y fuerza, sino sobre todo un símbolo de admiración y respeto por la responsabilidad que adquiere el que lo porta.

El paliacate y el pasamontañas están presentes en todos los actos políticos importantes del movimiento, en la vida cotidiana, incluso en las fiestas religiosas y los juegos de los niños en los que suelen jugar a soldados contra zapatistas, emboscadas o cebollitas en resistencia. Es así que “el niño, al enfrentarse con la realidad física y social, no la adopta tal cual sino que la transforma y la asimila a sus estructuras de conocimiento, tomando datos del mundo exterior, interpretándolos, transformándolos y organizándolos” (Vila 1998: 61). El ser nombrado por otros y reconocerse a sí mismo como “guerrilleros”, “para” o “desplazado”, como ha sido el caso de algunos niños en Colombia, “bases de apoyo” o niños zapatistas en el caso de Chiapas, constituyen un punto fundamental en la construcción de la subjetividad, mostrando así la generatividad del lenguaje (Ospina-Alvarado, 2013) en la construcción del sujeto y en las interacciones que se entablan con los demás.

Para la educación tseltal por ejemplo es importante que el niño y la niña desde pequeños tengan la capacidad y fuerza para encauzar consciente y adecuadamente su futuro, por eso los adultos, como señala Paoli (2003) deben intentar darle un buen trato a su cuerpo: “alimentarlo, hacerlo sentir constantemente el calor y el cariño de los suyos, también hay que vincular al pequeño con el mundo de la trascendencia, de tal modo que pueda tener un *lekil kux lejal*, vida y espíritu buenos” (Paoli, 2003: 20). Sin embargo, en un contexto de guerra, la posibilidad de que los niños y niñas tengan un *lekil kux lejal* resulta cada vez más complicado, “la crisis reproduce un desajuste o una ruptura entre la práctica y la estructura que genera movimiento en el ‘habitus’, es decir, en los esquemas de la percepción, valorización y en la acción sobre el mundo social” (Reguillo, 2000: 82).

Cuando en una familia rebelde se está esperando un bebe se dice de manera coloquial que “se está haciendo base”, haciendo referencia a las “bases de apoyo zapatistas”. En este sentido, el relato de Ana María ofrece algunos elementos de análisis:

Cuando nació mi Freddy, me decían ese niño es puro priísta (porque su padre era el maestro oficial) pero yo me paraba muy firme y les decía: No, este niño nació rebelde como su madre [...] y los compas nomas reían, movían la cabeza y se iban, ahora ya nos respetan (Ana María, entrevista 2014).

Resulta interesante este testimonio, porque permite ubicar que desde que los niños y niñas nacen, son vistos por los adultos como parte del movimiento. En el caso de Ana María, siendo ella zapatista y madre soltera, no sólo tenía que reivindicar su propia identidad y subjetividad rebelde sino la de su bebé, para que fuera aceptado por los demás zapatistas como uno de ellos, “como uno de nosotros”, siguiendo la “educación nosótrica” maya (Lenkersdorf, 2002), es decir, el conjunto heterogéneo de prácticas sociales e interacciones que destacan en la socialización de los niños y niñas indígenas que “compele a que se vivencie el atractor pedagógico del NOSOTROS y que se aprenda a responder al mismo” (Lenkersdorf, 2002: 67).

El niño entonces, se encuentra en un grupo predefinido por significantes determinados y en cierta manera con una determinación de eventos futuros, debido a que la formación de identidades se da frente a las externalidades no elegidas. Esto causa un sentimiento de inevitabilidad original que se vincula con el proceso de internalización (Salles, 1992: 170).

En éste, el mundo internalizado no es aprendido como uno de los mundos posibles sino como “el único mundo que existe [...] por mucho que el sentido de inevitabilidad original pueda debilitarse, la certeza de los primeros albores de la realidad siguen adheridos al mundo primero de la niñez” (Salles, 1992: 171). La educación indígena “supone una integración intersubjetiva, en la que los infantes, tienen la experiencia de una fuerte relación afectiva y de participación en la vida familiar” (Paoli, 2003: 88).

Sin embargo, dicha sensación de inevitabilidad no significa que los niños al crecer reproduzcan automáticamente la ideología política y prácticas de sus padres y madres. La socialización infantil no puede ser vista como un proceso estático ni pasivo, sino dinámico, en el que los niños aprenden su cultura como sujetos que interpretan, reproducen, cuestionan y transforman la realidad que están conociendo, a partir de las interacciones cotidianas que establecen con los demás.

En este sentido, la noción de zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1988) ofrece posibilidades para analizar la relación de niños/as y adultos zapatistas. Para que sea claro el concepto de “zona de desarrollo próximo”, algunos autores utilizan la metáfora “de andamiaje” para señalar la manera en que un adulto introduce toda una serie de apoyos, que posibilitan que el niño adquiera una determinada habilidad o conocimiento, es decir que, progresivamente, va quitando andamiajes, a medida que el aprendiz se vuelve más autónomo en la resolución individual de la tarea.

Cabe señalar que los niños y niñas indígenas desde antes de los 5 años, no sólo socializan con sus padres y abuelos, sino de manera esencial con sus hermanos, primos y niños mayores de la comunidad, quienes son los encargados de cuidarlos, mostrarles todos los espacios comunitarios y sus juegos. Sin embargo, Lenkersdorf (2002) analizó ampliamente que los niños no sólo son aprendices sino que “interrelacionan papel de educando y educador a la vez, convirtiéndose en educador, con respecto a los hermanos que nacen después de él o ella” (Lenkersdorf, 2002: 67) a lo que se podría agregar que también son educadores de sus madres en torno a la enseñanza del español y educadores de la sociedad civil nacional e internacional que llega a la zona zapatista, sin saber caminar en la selva, conocer el territorio o reconocer los frutos que se pueden comer, entre otros aprendizajes, tal como se pudo experimentar y analizar en el desarrollo de esta investigación,.



Los/as más pequeños/as colaboradores/as de esta investigación, al ser hijos/e hijas de mujeres autoridades zapatistas, no sólo se socializan en el hogar sino en la comunidad, el Municipio y el Caracol, donde conocen a personas de otras comunidades y países, tal como ocurre con Milay y Freddy , hijos de Ana María.

Antes yo acompañaba a mi mamá a trabajar, pero ya no, me quedo a ayudar y cuidar a los *jmetatik* (abuelitos/as) (dice orgullosamente). A mi hermanita se la lleva a todos lados, como está chiquita [...] tiene 4 años, todos la quieren y baila como caravanera [...] jajaja (ríe). ¡Ven Milay, enséñale! (le grita a la niña y empieza a cantar el corrido del Municipio apoyándose con aplausos). La niña duda por un momento al verme, pero enseguida comienza a girar y girar por la habitación moviendo sus manitas rápidamente, hasta quedar abrazada con su hermano (Freddy y Milay, entrevista-observación 2015).

Ana María me explicó que en una fiesta zapatista del caracol la niña vio bailar a unas compañeras griegas”, desde entonces Milay no deja de bailar y decir que "ya es una caravanera". Para Freddy y Milay las/os caravaneras/os son las mujeres y hombres de otros países y estados de México, que llegan en Caravana a visitar, apoyar y trabajar en los “caracoles” zapatistas.

Desde pequeños los niños y niñas zapatistas, participan en las actividades sociales, políticas y culturales del municipio autónomo y de la comunidad, salen a pasear y jugar fuera de sus casas, pescan y nadan si así lo desean; sin embargo, aunque todavía es segura la comunidad, la militarización trastoca sus espacios y conocimientos. Tal como se pudo analizar en una situación observada en *Yochib*, con una pareja de promotores zapatistas y René su bebé de 2 años y medio, mientras pasaban por el puesto de control militar, rumbo a su milpa.

El niño miraba insistentemente a los soldados y le decía a su mamá: ¡No guta, vete, vete, no guta, vete, que vaya!.

El soldado, quien empezó a sentirse incómodo ante la mirada del bebé y con lo que decía. Se acercó a revisar a la mamá, entonces René exclamo:

-¡Ahh, pitola! El soldado se sorprendió y les preguntó a los promotores:

- ¿Cómo es posible que el niño tan pequeño sepa, que esto es una pistola?

A lo que la mamá le contestó- cómo no va a saber, si ustedes ponen un retén en su comunidad y lo amenazan con sus armas. El soldado entre molesto y avergonzado, los dejó pasar

Cuando íbamos para la milpa Marilú, la mamá zapatista, comentó visiblemente sorprendida, que René nunca quiere hablar español, aunque ellos le están enseñando las

dos lenguas desde que nació, “no entiendo, ¿por qué a los soldados, si les habló en castilla?” (Observación de la estancia en *Yochib*, 2014).

Este suceso nos habla la capacidad de los niños pequeños de reconocer su contexto, incidir en él y expresar incluso su molestia por la presencia de los soldados en su comunidad. René sabía que los soldados no hablaban tseltal, los ha escuchado cuando acompaña a sus padres a la milpa o a recolectar frutos y verduras. Si quería que los soldados lo entendieran, tenía que hablarles en su lengua, el español, la lengua que hablan los que vienen de fuera.

La vida comunitaria y el aprendizaje colectivo en comunidades fragmentadas por la paramilitarización, la incursión militar, retenes, vuelos rasantes y proyectos asistencialistas contrainsurgentes conllevan a nuevos símbolos, valores y necesidades que comienzan a integrar el *lekil kuxlejal* de los niños indígenas zapatistas.

La vida cotidiana es un proceso dinámico y necesariamente histórico, su especificidad no está en las prácticas reiterativas, sino en el sentido que estas prácticas representan y en los modos en que son representadas por los grupos sociales, en un contexto histórico y social (Reguillo, 2000: 78).

Es así que los niños y niñas son recreadores de las memorias. Como sujetos sociales son condensadores históricos y sus voces son polifónicas, no manejan discursos impuestos, sino que se apropian de lo que observan y escuchan, empiezan a imitarlo en su vida, sus pláticas y juegos. Es así que sus recuerdos de infancia y testimonios de vida, no sólo expresan su pensamiento y percepciones sino todo su mundo y el tipo de relaciones que establecen con los demás. Julieta, prima de Ana María, explica que a veces los niños dicen cosas, quemo aprenden en la escuela o la familia, sino en otros espacios:

Hablan de los guachos (soldados), de la guerra. Dicen que los zapatistas educamos a nuestros niños para que no quieran soldados, nosotros no les decimos nada, tratamos de que no se enteren, pero ellos se dan cuenta de todo. Cuando estuvimos en alerta roja, mi hijito de 5 años me avisó en la comida que iba a empezar la guerra, los soldados nos van a matar a todos. Yo le pregunté, ¿quién te dijo eso?, Pedrito dijo que los niños de las otras comunidades lo escucharon en sus casas y se lo habían contado (Julieta, entrevista 2015).

Los niños tienen una capacidad asombrosa para investigar, lo que les interesa y asumir una posición sobre su entorno, que muchas veces pasa desapercibida, porque es

expresada a través de los juegos, sus sueños o sus fantasías, como se puede observar en un suceso ocurrido en la casa de Mariana:

Toñito, empezó a decir mientras jugaba que era un "tut cibil" decía y parecía jugar con un radio, "tut cibil, llamando, 1, 2 [...] llamando [...] tut cibil "aunque su mamá trataba de entender que decía, Mariana y la abuelita del niño intrigadas por su juego y por su insistencia de decir repetidamente "tut cibil" le preguntaron en tselal qué significa eso, pero no lograron comprender su explicación. Cuando llegó, Juan, el papá del niño, las mujeres le contaron lo ocurrido. Juan llamó a Toñito, lo sentó en sus piernas y le preguntó: "¿papá a qué estabas jugando?", platica un largo rato con él en tselal, y posteriormente suelta una carcajada, "ay papá" dice y lo abraza.

-El Toñito, dice que él no es miliciano ni insurgente, que él es civil, *tut* (pequeño) civil, un organizado civil, una "base de apoyo" pues [...] jajaja... De por sí, ese niño va a ser un buen responsable (comunitario) cuando crezca" (explica visiblemente orgulloso, todos celebramos las ocurrencias del niño) (Observación de la estancia en *Elemux*, 2016).

El niño no sólo utilizó una mezcla de lenguas en su concepto *tut* (pequeño en lengua tselal) y "civil" en español, sino que a través del juego está tomando una posición al interior del movimiento insurgente, como "base de apoyo zapatista". El lenguaje es una pre-condición del pensamiento la posibilidad de ser, la función generativa, en el lenguaje es acción (Burr, 1995 citado en Ospina-Alvarado, 2013).

Resulta muy interesante que el niño asuma una posición política, a los 5 años, pero más aún que los adultos se interesen en sus juegos, indaguen sobre la lógica de éstos y que una vez que logran comprender al pequeño, alaben sus ocurrencias y reconozcan frente al niño, su potencial como un futuro responsable comunitario. Días después se dio la oportunidad de platicar con Toñito, sobre el tema, mientras tomábamos pozol en la cocina de su casa:

-Entonces tu eres "tut civil" (pequeño "base de apoyo zapatista").

-"[...] soy compa pues"

-¿y qué hace un *compa*?

Toñito suspira y mirando por la puerta entreabierta, dice:

-cuidan la tierra, a sus papás [...] van a la escuela zapatista, se portan bien [...]"

-Ahh, ¿y tú te portas bien?

-"jii jiiijji ¡no! estoy chiquito todavía (Toñito, entrevista 2015).

Toñito, desde pequeño, parece reconocer los principios rebeldes, y lo que se espera de un niño zapatista, puesto que él mismo se asume "compa", para el niño "ser

zapatista” implique cuidar a sus padres y a su tierra, pero también sabe que por ser chiquito, en la cultura tseltal se tienen ciertos privilegios, como no tener que portarse bien todos los días.

Se tuvo la oportunidad de estar 3 años realizando visitas periódicas a la casa de Mariana, por lo que se ha podido ir analizando, algunos cambios en la forma en que los padres se relacionan con el niño conforme va creciendo. Toñito ya casi cumple 6 años y Juan, su padre comienza a preocuparse por algunas actitudes del niño, como lo expresa en este relato:

Ese chamaquito es un haragán, no quiere hacer nada no va a la milpa, puro jugar. Hace como un año hablé con él, le dije: papá cuando tengas 6 años ya tienes que entender, hacerle caso a tu mamita, ir a la escuela, acompañarme a la milpa. El me miraba muy serio y que va ser, se dio la vuelta y que se va con su perro caminando jajaa (ríe a carcajadas). (Mariana que lo escucha mientras echa tortillas también ríe por la preocupación de Juan, sobre el futuro de su niño). Le digo que me salió bien haragán: se va a la escuela con su mamá o conmigo (promotores de educación de la comunidad) y cuando sale a tomar pozol, se pone a platicar con sus abuelitos y ya no regresa. Me lo llevo a la milpa, de pronto lo busqué, y ya no está. Regresa a la casa solito (la milpa esta como a 35 minutos caminando), y ya está ahí, metidito en la cocina tomando su pozol o su café con galletitas hable y hable con su abuelita, como si ya hubiera trabajado. Otras veces, desaparece y de pronto lo vemos ahí, con una bolsita o con su playerita llena de limones, mandarinas, *lobal* (plátano), para todos, eso sí siempre nos toca a todos lo que carga. Es un buen niño, que piensa en todos [...] pero es un haragán (Juan, entrevista 2016).

Aunque Juan reconoce que el niño es muy solidario y siempre piensa en su familia, su preocupación reside en que Toñito está a punto de llegar a la edad, en la que según la pedagogía indígena, los niños tienen que comenzar a aprender las actividades productivas y culturales propias de su grupo social, por lo que padres y madres tienen que empezar a promover el respeto a la tierra y al trabajo en la milpa. De tal modo que no sólo obedezcan sino que de verdad crean en los principios colectivos; que los deseen y busquen realizarlos. Es el momento en que los niños y niñas comienzan a situarse en el delgado hilo entre el juego, la colaboración y la contribución en el trabajo.

Las estrategias y guías que emplea, quien enseña, “no sólo *andamian* la tarea o actividad en la que se implica el aprendiz, sino que, a la vez y simultáneamente son o no, una fuente de sentido para aquél que aprende” (Vila, 1998: 72). Al ser las relaciones intergeneracionales y comunicativas claves en el proceso de construcción de

significados y de sentidos que realizan los aprendices independientemente de la perspectiva que adopte cada uno de los participantes, el éxito interactivo depende de las progresivas negociaciones entre niño-adulto. “La posibilidad de construir un mundo de significados compartido está directamente relacionada con el grado de intersubjetividad alcanzado” (Vila, 1998: 68).

En este sentido, la salida a la milpa con los hijos no solo representa un espacio de aprendizaje para la supervivencia sino también de juego. Los niños y niñas aprenden desde pequeños a conocer las plantas y frutas que les ofrece su territorio y su utilidad en la medicina tradicional o para la alimentación. Los niños de seis años no acostumbran ir a trabajar a la milpa, sólo van de acompañantes, “por lo que ese tiempo de trabajo será más dedicado a la pedagogía que a labor dura”, proceso que Paoli (2003: 16) nombra “el trabajo-juego en la milpa”.

En la milpa, todos los días son distintos, los padres buscan diversas formas para generar el interés de los niños, en este espacio se les empieza a hablar de la importancia del cuidado a la “Madre Tierra” y ayudan en actividades sencillas, con la finalidad de que a los 11 o 12 años, ya puedan asumir una obligación en esta actividad. Además de sembrar y cosechar el maíz, en la milpa es donde se aprende a sembrar el chile, la calabaza, las frutas, las verduras, a hacer trampas para cazar animales o para proteger su milpa de los insectos y roedores como las tuzas o el tlacuache que destruyen las milpas. Motivo por el que tienen que aprender cómo vive cada especie, cómo se reproduce, cómo camina, dónde duerme, cuáles son sus rutas de acceso al sembradío, los gustos y temores del animal. “La educación tradicional en la milpa ha constituido un ámbito de sentido muy importante para consolidar la relación padre-hijo varón y para que éste conozca y maneje el ecosistema” (Paoli, 2003: 16).

Cuando el niño va a la milpa adquiere un saber importante para la reproducción y producción de la unidad doméstica, motivo por el que los adultos intentan que este aprendizaje, transmitido de generación en generación, no sea pesado ni complicado para los más pequeños, sino que sea divertido. Siendo el padre el responsable de enseñar este aprendizaje a los hijos e hijas muchas veces intenta enseñar a través del juego, contar secretos de la montaña, enseñar a cazar y proporcionar todas las herramientas prácticas y culturales para realizar el trabajo de la mejor manera. Las prácticas cotidianas adquieren relevancia, cuando se verifica que detrás de ese conjunto de rituales prácticos,

existe un colectivo que las sanciona y las legitima a lo que Paoli (2003) denomina contexto de legitimación. “Cada pequeña acción individual, encuentra así, una interpretación social, que provisoriamente puede definirse como un discurso cotidiano para nombrar la vida” (Reguillo, 2000: 81).

Si bien, la definición de la situación para el adulto está directamente en relación con el uso de producciones informativas de contexto, no es igual para el niño. Para el mantenimiento de la intersubjetividad, madre y padre deben recurrir a expresiones deícticas o expresiones referenciales comunes que permiten que el niño niña lo reescriba. En este sentido podríamos hablar de las leyendas sobre los guardianes de la selva, los *Yawalwitz*, el *Sombrerón* y el *Tensún*, los cuales pierden, “vuelven locos” y/o congelan en sus cuevas, a quienes no respetan la tierra. Los cuidados hacia la “Madre Tierra” son enseñados a los niños y niñas de una manera mágica, reforzando las formas y reglas comunitarias, sin imposiciones. La comunidad a través de estos imaginarios sociales instituye un orden simbólico que le garantiza su continuidad y su reproducción.

El *Sombrerón* es un espíritu de la montaña, que se divierte perdiendo a los hombres y vacilando a las mujeres: este duende es pequeño y negro con un sombrero grande, sus huellas son como de pies humanos, pero al revés. El Sombrerón cuida a la “Madre Tierra”, sólo asusta a quien no la respeta: que la quema, usan químicos porque le quitan el alimento a los animales, también a los que matan a una hembra o cría y no dan ofrenda (Juanito, entrevista 2015).

En la primera parte de su relato Juanito describe al Sombrerón con la intención de provocar miedo, y en la segunda parte explica los sistemas normativos de los pueblos zapatistas, que refuerzan la resistencia económica, al no usar agroquímicos y salvaguardar la soberanía alimentaria de sus comunidades, reproducir su cultura y reconocer los peligros a los que puede estar expuesto. El ideal de la educación rebelde se nutre del anhelo colectivo de que los niños y niñas tengan “fuerte su corazón”, para ser libres y autónomos, pero al mismo tiempo, que tenga un *lek yotan*, corazón bueno y solidario, para respetar la palabra, la cultura de las comunidades y luchar por la liberación de sus pueblos.

En la pedagogía tradicional tseltal, ch’ol y tsotsil se sabe que estos saberes son aprendidos y apropiados por los niños y niñas a través de lo que observan e imitan; motivo por el que sólo es posible si se enseña con cuidado, amor, paciencia y sobretodo,

con el ejemplo (Paoli, 2003). Padre y madre no deben mandar sólo porque son los adultos, sino para continuar los bienes y principios comunitarios.

Así los niños y niñas tendrán vida, germinarán bien y ascenderán en el medio ambiente porque harán bien su trabajo, hablarán bien, se dirigirán adecuadamente a quienes son sus compañeros de germinación, verán la grandeza de sus padres y también verán la grandeza de quienes son las primeras semillas que brotan (Paoli, 2003: 19).

Si el niño descubre desde pequeño que el otro es grande e importante para mantener la armonía hombre-naturaleza, el niño se hace humilde y su trato es dulce y respetuoso con el otro, entendiendo por el otro: a los ancianos, padres de familia, principales, autoridades, otros niños, animales y de manera muy especial a la “Madre Tierra”, “tomar la grandeza” de los otros, implica “tomar lo mejor” de cada persona o cosa (Paoli, 2003).

Sin embargo, aunque esta pedagogía sigue siendo respetada y reproducida por muchas familias indígenas, también es común ver a muchos hombres de familias no zapatistas tomando vino, golpeando a sus esposas y obligando a sus hijas e hijos a realizar actividades pesadas para su corta edad. Lo mismo sucede con muchas mujeres que utilizan a la hija mayor para que realice todas las actividades que le corresponden a ella, como madre de familia. A partir de los 12 o 13 años, la niña mayor se convierte en la encargada de cuidar a los hermanitos, hacer la comida, echar la tortilla y realizar la limpieza de su casa e incluso lavar la ropa de toda la familia, dichas prácticas son legitimadas social y culturalmente porque expresan la docilidad de la joven y es vista como formación para ser buena madre y esposa en un futuro.

Las mujeres-madres de esta investigación han experimentado la violencia intrafamiliar, estructural y política durante su infancia y/o adolescencia, sin embargo, día a día, intentan cambiar estas prácticas en sus núcleos familiares. Tal es el caso de Amalia, quien ha tratado de enseñar a sus hijas las actividades del hogar con cariño, tal como lo relata Paulina, su hija de 8 años.

Cuando era chiquita mi mamá y hermanita, me enseñaron a amasar la harina con agua, después a hacer bolitas de masa, para que las tortillas queden iguales, con mi manita las aplasto. Ya después me enseñaron a voltearlas del comal, para que se inflen, lo difícil es voltearlas te quemas pues, el comal arde. Mis tortillas son chiquitas, pero a mi papá le gustan mucho, toda mi familia me felicita cuando mi mamá les dice que ya puedo solita (dice visiblemente orgullosa) (Paulina, entrevista 2015).

El saber “echar tortilla” es uno de los aprendizajes autónomos, tradicionalmente femeninos sin embargo, cada vez son más los niños y jóvenes que tienen que aprenderlo cuando asumen un cargo político y tienen que estar fuera de sus casas por semanas o meses.

Mi mamá no sabe echar tortilla, pero yo sí, ella dice que sólo sabe la teoría [...] pero que la práctica la perdió cuando era insurgente. Si echaban tortilla pues, sino con qué comen, pero no tan bonita como en las comunidades. A mí me enseñó mi prima, primero hacer bolita, aplastar y cuando se echa burbujita voltearla del comal, así nomás se infla (Alma, 12 años, entrevista 2015).

Ser autónomo, incluso para los insurgentes y autoridades que realizan un trabajo político, implica conocer, saber y hacer actividades comunitarias como sembrar, cosechar, cocinar y echar tortilla, tal como explica Manuela “sino lo haces tú, quién te lo va hacer”, a lo que Petrona, su hija, agrega:

Aquí todos sembramos, todos cuidamos puerco, preparamos la comidita, pescamos y vivimos tranquilos. Mi hermanito (Petul) ya es autoridad zapatista, la María trabaja en Tabasco y le manda dinerito a mi mamá (Petrona, 18 años, entrevista 2015).

Desde pequeños y a raíz del asesinato de su esposo y el posterior desplazamiento forzado, Manuela les enseñó a los niños a trabajar en su casa y en la milpa, era curioso ver a Petul de 9 años, cargando a Milo con el rebozo, mientras Manuela echaba tortilla y Marux cuidaba a Juanito o ver a Manuela regresar de la milpa con niños y niñas. Todos parecían compartir las labores domésticas en colectivo sin importar el género.

Actualmente sigue siendo así, Juanito, Milo y Petul llegan de bañarse con su ropa lavada y la tienden. Petrona y Manuela van a cortar chile y a cosechar maíz igual que los niños.

A Petul lo enseñó mi *pa* [...] él nos enseñó a nosotros a cuidar la milpa, a querer la tierra (Juanito, 13 años, entrevista 2015).

Sí, yo lavo mi ropa, mi mamá tiene mucho trabajo y no es difícil (Milo, 12 años, entrevista 2015).

Resultan muy interesantes estos testimonios porque en la comunidad tseltal los roles de género suelen ser muy definidos, los niños y hombres van a la milpa mientras las niñas y mujeres realizan labores en la casa o en el solar, son las encargadas de hacer la comida y lavar la ropa de todos. Al quedar sola Manuela, tuvo que ir a la milpa y



enseñar a sus hijos e hijas a sembrar maíz, frijol, chile, calabaza, así como realizar labores en el hogar. Enseñarles a los niños y niñas a trabajar de manera colectiva, sin importar el género, les permitió sobrevivir, motivo por el que no es extraño que Petul permanezca en su comunidad contribuyendo con el cuidado de la familia y en la organización política, mientras Marux, con el consenso familiar, haya decidido migrar, para buscar trabajo en Tabasco y aportar recursos económicos.

Quien ha estado en comunidades indígenas de la Selva Lacandona sabe que no es común ver a un jovencito lavando su ropa ni tendiéndola. Una manera de censurar esta acción por parte de las mujeres mayores y muchachas de la comunidad que insisten en reproducir los roles de género tradicionales, es detener en el camino a los jóvenes y preguntarles en tono de burla “¿qué, no hay mujer en tu casa?”, posteriormente, generar chismes en contra de la madre, hermanas y esposa, si es el caso, “por no saber ser mujer de su casa”.

Sin embargo, los hombres zapatistas, al igual que las mujeres y adolescentes, cuando salen a realizar algún trabajo colectivo o político en el Municipio o Caracol, como acudir a la capacitación de promotores de salud o educación, realizar alguna faena o participar en las asambleas regionales, ellos mismos lavan su ropa, colaboran en la elaboración de la comida e incluso echan tortilla, aunque sean tareas domésticas que según su cultura, no deben ser realizadas por los hombres en sus comunidades de origen.

El trabajo político, la violencia en contra de las comunidades e incluso las condiciones económicas en las comunidades, implica que tanto hombres como mujeres asuman tareas y responsabilidades que en muchas circunstancias parecen romper con sus roles tradicionales de género. Mientras los hombres han tenido que empezar a asumir actividades colectivas en la cocina, las mujeres han tenido que asumir una posición protagónica en el trabajo organizativo y político público.

Dichos cambios van transformando paulatinamente las prácticas culturales discriminatorias al interior de la Organización y las relaciones interpersonales que se establecen entre militantes, aunque con fuertes presiones y resistencias por parte hombres y mujeres mayores que intentan conservar la tradición a toda costa. Cuando éstas mujeres, ven a los promotores y autoridades (hombres) en la cocina

inevitablemente les ofrecen ayuda, les mandan a sus hijas u ofrecen comida de sus casas, situación que por supuesto, nunca ocurre con las promotoras o autoridades (mujeres), quienes por el contrario reciben fuertes críticas por realizar trabajo político en lugar de estar en su casa atendiendo al marido, la suegra y a los hijos.

Estos cambios cotidianos, aunque parecen ser superficiales, constituyen cambios profundos al interior de las comunidades, familias, organización y por supuesto, en el Sistema de Educación Autónoma Zapatista (SEAZ), que incide obviamente, en la socialización y educación de los niños y niñas, y en la formación política pedagógica de padres y madres de familia desde la escuela autónoma.

### 5.3 La *educación y formación zapatista* en la escuela. La resistencia y la construcción de autonomía

En diciembre de 1994, cuando se hicieron públicos los 38 Municipios Autónomos Zapatistas, una de las primeras medidas que tomaron los militantes rebeldes, fue impedir la entrada de los maestros, hasta que se definiera un plan integral aprobado por las comunidades, de acuerdo con las necesidades y cultura indígena. Dicha actitud sólo es comprensible si consideramos que la educación para los pueblos indígenas de Chiapas ha funcionado como una máquina “aculturadora”.

Casi 10 años después del levantamiento armado se empezaron a organizar proyectos de educación en todos los Municipios Zapatistas. La implementación del Proyecto de Educación Autónoma, en y desde las comunidades, no sólo requería de un arduo trabajo logístico para la construcción de escuelas y formación de promotores y promotoras, sino que planteaba retos sin precedentes para la organización rebelde, así como trabajo político y de reflexión al interior de las familias. El primer objetivo fue transformar la idea de que la educación sólo podía ser proporcionada por el Estado-Gobierno, situación que planteaba en sí, un rompimiento epistémico.

La decisión de “sacar” a los niños y niñas de las escuelas oficiales y “ponerlos en resistencia” resultaba impensable para muchas familias que vivían en Ejidos grandes, sin embargo, para las familias zapatistas que vivían en rancherías y comunidades

pequeñas que carecían de escuelas en sus comunidades representaba la oportunidad que sus hijos e hijas pudieran acceder a la educación por primera vez.

Además de la propuesta política, la discriminación, los castigos crueles, los insultos y burlas que recibían niños y niñas por parte de los profesores de la escuela oficial por ser indígenas y zapatistas, contribuyeron en mucho a que los padres y madres decidieran abandonar la escuela oficial y construir su propio proyecto educativo.

Uno de los primeros planteamientos político-pedagógicos del Proyecto de Educación Autónoma del Municipio tal como se analizó en el segundo capítulo, ha sido sacar la educación del aula y situarla en la comunidad, la familia y en todos los espacios autonómicos rebeldes.

Nosotros no queremos una escuela que sean los libros, los salones, los maestros o los niños, nosotros queremos ver y luchar para que la escuela sea la comunidad toda, porque en la comunidad está el pueblo y su verdad (Proyecto EV, MAR-RFM, 2001).

No tenemos libros, pero la promotora dice que el libro es la comunidad y todo lo que hay en ella, eso me gusta aunque no muy lo entiendo (Paulina, 9 años, entrevista 2015).

Si la idea era que todos los zapatistas fueran partícipes del proceso político educativo impulsado desde las escuelas autónomas comunitarias, lógicamente las niñas y adolescentes deberían ser incluidas en el proceso. Dicho posicionamiento cambió radicalmente la visión tradicional de las comunidades con respecto a la relación de las niñas-mujeres con la educación.

La presencia de las mujeres en las filas insurgentes y como parte de la Comandancia y autoridades políticas, así como la reflexión teórica y la formación política en torno a la idea de que la liberación de los pueblos no sólo podía ser impulsada por los hombres, sino que requiere de la participación de las mujeres confirió sentido al principio indígena zapatista del *pajal yax benotik* (caminar juntos y parejos). Además permitió impulsar y reforzar la idea de que las niñas y adolescentes no sólo asistieran a las clases en las escuelas autónomas de su comunidad, sino que fueran nombradas en asambleas para ser promotoras y desempeñar cargos políticos.

Ser mandatada por sus comunidades en asamblea, no sólo legitimaba la idea de que las niñas tenían derecho a la educación y a decidir sobre su propia vida, sino a ser

dueñas de la tierra y a la participación política pública que les había sido negada durante siglos.

### 5.3.1 La “Educación Verdadera”: proyecto de Educación Autónoma del Municipio desde la cotidianidad

Para ser promotoras de Salud, Agroecología, Derechos Humanos, niñas y mujeres, al igual que los hombres tenían que abandonar sus comunidades por semanas y en el caso de los y las promotoras de “Educación Verdadera” (E.V.) por meses, para concentrarse en el Centro de Capacitación. Tal es el caso de Ana María quien fue promotora de la primera generación (2001-2003) y Mariana integrante de la 3era generación (2007-2009) de Promotores de Educación Verdadera.

Paralelamente a la capacitación de Promotores/as de “Educación Verdadera”, elegidos democráticamente en asamblea, el trabajo político de Comités y responsables comunitarios, iba enfocado en consultar y reflexionar con las familias rebeldes la importancia de tener una educación propia, en la que no se les discriminara a sus hijos por ser indígenas y en donde las niñas y niños aprendiera su historia, la lucha y memoria colectiva de sus pueblos y sus formas organizativas.

La comunidad me eligió a mí como Promotora de educación y acepté (dice orgullosa). Para mí la educación autónoma es muy importante, porque los niños son muy importantes, es la base de la organización donde estamos, son los que van terminar la lucha. Los padres la empezaron peor los niños van hacia el futuro (Ana María, entrevista 2014).

Cabe señalar que los promotores autónomos pueden ser mandatados desde los 12 años y son elegidos por su comunidad en asamblea, considerando sus intereses y responsabilidades al interior de la familia y comunidad. La capacitación dura entre dos y tres años en el “Centro de Formación” del Municipio Autónomo o en la sede del Caracol, por asesores externos. A este Centro, regresan cada 2 meses para reforzamiento pedagógico y compartir sus experiencias, dudas y problemáticas con los otros promotores de las diferentes regiones y los asesores. Hasta el momento ya son 5 generaciones de promotores y coordinadores de Educación, cerca de 500 promotores del Municipio.

Cabe señalar que los promotores al igual que las autoridades son cargos rotativos, ya que después de un tiempo, otra persona, asume la responsabilidad de enseñar a los niños. El promotor anterior comienza a tener nuevos cargos políticos y de más responsabilidad al interior de la organización, motivo por el que la Educación Verdadera, además de cubrir los conocimientos básicos escolares, debe de dar herramientas que contribuyan a promover y reforzar la organización como: saber hacer actas de asamblea, denuncias, declaraciones, conocer los derechos para cumplir con la justicia comunitaria y mantenerse informado sobre lo que ocurre en el país y el mundo y que pueda afectar a sus pueblos como las negociaciones del Tratado de Libre Comercio, la migración o los nuevos proyectos de gobierno y políticas neoliberales.

Aprender el español o la “castilla” es visto por los y las zapatistas como una arma de la lucha que les permite debatir en igualdad de condiciones en el ámbito político, conocer “las mañas del *chopol a´wualil* (el mal gobierno)”, es decir, las estrategias de contrainsurgencia en contra de sus comunidades, sus leyes, mentiras, a sus partidos políticos y su supuesta democracia son esenciales para la organización y para dar contenido a sus clases.

El aprendizaje-enseñanza en este tipo de escuelas busca desarrollar en los niños una manera diferente de verse a sí mismos con relación a su realidad inmediata, a diferencia de la percepción obtenida en escuelas indígenas oficiales, pues no sólo se les enseña a leer y escribir, sino se les enseña a concebir la educación como algo naturalmente político, se les prepara para saber luchar, cuidar su entorno y sentirse orgullosos de defender su cultura indígena y su tierra (Torres, 2012; Baronnet, 2012; Rico, 2006).

Aunque en el Centro de Formación, promotores, formadores, asesores externos, Comités de educación y Consejos discuten los contenidos de las clases, cuando los promotores llegan a su comunidad convocan a una asamblea para explicar a padres de familia y niños como van sus estudios y cuáles son los objetivos de la educación, con la idea de que todos sean parte de este proceso político-pedagógico y juntos construyan la educación que esperan para sus hijos e hijas.

Uno de los planteamientos pedagógicos centrales de la Educación Verdadera es que los y las promotoras no pierdan nunca su vinculación comunitaria, es decir, que su

capacitación sea teórica y práctica, por lo que revisan una o dos demandas en el Centro de formación y regresan a sus comunidades a trabajar con los y las niñas por dos meses. Esta estrategia pedagógica permite que los y las promotoras reconozcan las necesidades y problemáticas de sus comunidades y las dificultades que representa el trabajo con los niños, niñas a fin de buscar soluciones colectivas con los demás promotores asesores y autoridades en el Centro de Formación, tal como se analizó en el segundo capítulo.

Al inicio del curso escolar, los temarios y horarios son discutidos en asamblea, considerando las fiestas y los tiempos de la siembra. En dicho espacio participan de manera importante las mujeres y los abuelos/as, además de los niños y niñas. En este sentido, sus opiniones son muy respetadas por sus padres, puesto que ellos/as son los que tienen “la experiencia más reciente”, en lo que refiere a las “problemáticas escolares”.

Si es tiempo de siembra o cosecha se les permite a los niños mayores no asistir a clases, pero se les deja un trabajo sobre la milpa: un cuento, que pregunten una historia a sus padres y a sus abuelos, o bien que hagan listas de alimentos que nos da la “Madre Tierra” para compartirlos en la clase (Juan, promotor E.V, entrevista 2016).

La educación autónoma, a decir de los niños, niñas y promotores/as *es muy otra*, a los pequeños/as en resistencia se les enseña jugando, no se les obliga a hablar en español, ni se les dejan planas, además de que no necesitan llevar uniformes.

En la escuela autónoma, nos hablan en tseltal, podemos decir lo que pensamos y no hay castigos (Gloria, 11 años, entrevista 2016).

Me gusta la escuela autónoma porque respetan mi palabra y no me dicen cosas feas (Julia, 9 años).

Hablamos de la “Madre Tierra”, del Sombrerón, de las leyendas de nuestros *jmetatik* mayas, es muy interesante (José, 9 años, entrevista 2016).

Hacemos muchos juegos, cebollitas en resistencia, el poste, las ardillas. Jugamos y aprendemos nuestros derechos y lo que hace el gobierno en contra de nuestras comunidades (Manuel, 12 años, entrevista 2016).

En esta educación se excluye los modelos impositivos, cambiando el rol tradicional del docente por el de facilitador. El conocimiento se construye en colectivo, por lo que los saberes se complementan con el saber y las experiencias de todos, incluido el de los niños y niñas, a quienes se les reconoce como sujetos activos en su proceso de aprendizaje.

En las aulas zapatistas se dan los aprendizajes a partir de establecer relaciones pedagógicas, que estimulan la relación, la participación y la inclusión de los aprendizajes comunitarios: se integran los aprendizajes de los niños más grandes con los más pequeños, se da la relación más cercana del promotor con los niños, lo que genera mayor confianza en los niños para participar, no sólo en las actividades de aprendizaje, sino en la organización de la estructura escolar, al establecer las jornadas de trabajo considerando sus estados de ánimo y los tiempos de la comunidad (Núñez, 2003: 86).

Sin embargo, esta relación cercana y empática que establecen en las clases promotores/as y niños/as, resulta poco comprensible para algunos padres y madres de familia, quienes afirman que sus hijos e hijas “no están aprendiendo nada”, porque no les dejan tarea en casa, no los obligan a hablar español, pues salen a jugar y a pasear por la comunidad en lugar de estar en su salón, tal como lo representa claramente Paulina de 8 años, en su dibujo



Dibujo 6.  
“Paseando  
con el  
promotor”,  
Paulina, 8  
años, 2015.

Desde los  
principios  
pedagógicos  
de la escuela

autónoma y la “Educación Verdadera” el libro es la comunidad, los paseos y los aprendizajes comunitarios son utilizados para enseñar los temas escolares, en la milpa se puede aprender a medir áreas y superficies, hacer cuentas además de reforzar los conocimientos sobre la naturaleza, su cuidado y los procesos productivos.

El libro es la comunidad, es su historia y otras experiencias que sabe la comunidad, pero a cada quien le ha tocado guardar una verdad que es de todos y ya es el tiempo de empezar a compartirlas de forma colectiva, porque la educación es para informar y hacer el trabajo, para pensar en resolver los problemas de la comunidad y así se quedaría como escuela la comunidad porque todo el aprendizaje fue colectivo (E.V. del Municipio Autónomo en Rebeldía Ricardo Flores Magón, 2001).

Y toma como ejes las demandas zapatistas, por lo que es común que los promotores lleven a los niños a caminar, reconocer plantas medicinales, hablar de los procesos agrícolas o pedirles de tarea hacer entrevistas a sus padres y abuelos sobre la historia y vida comunitaria. Sin embargo, a decir de los promotores de “Educación Verdadera”, “es difícil quitar los “vicios aprendidos” en la escuela oficial”, y la percepción de algunos padres de familia que creen que los niños sólo pueden aprender a golpes y castigos, tal como les enseñaron a ellos en las escuelas oficiales.

A fin de terminar con las críticas de algunos padres de familia los promotores realizan pláticas con los adultos para explicarles que en la escuela zapatista “se articulan los aprendizajes locales con los de las aulas, se ven claramente conectados con las prácticas cotidianas de los procesos de autonomía comunitaria” (Núñez, 2003). Además se les explica que los niños y niñas son “compañeros de lucha” por lo que deben ser tratados con respeto y cariño a fin de “estimular la participación de los niños para que sientan que sus aportaciones tienen valor y así se animen a tomar cargos en la comunidad” (Núñez, 2003).

Otro suceso distintivo de esta educación es que los niños no usan uniforme, situación que permite a las niñas vestirse con el traje tradicional, además de que pueden llevar a sus hermanitos a la escuela para cuidarlos mientras estudian. Al ser los/as promotores/as originarios de las comunidades no sólo comprenden las prácticas de crianza y las prácticas culturales de la misma, sino que buscan alternativas para compaginar dichas prácticas con la escuela. Esta flexibilidad ha permitido que más niñas puedan acceder a la educación y que los niños y niñas desde muy pequeños, entre dos y tres años puedan interactuar con la educación rebelde y sus enseñanzas.

La función del promotor y promotora de educación a diferencia del “maestro oficial” no es transmitir conocimientos ni reproducir prácticas autoritarias, sino que tienen el compromiso de promover el conocimiento entre sus pueblos (Baronnet, 2012; Núñez, 2013) tal como lo expresa Ana María en su relato:

Nuestra educación es para que tengamos una lucha digna y podamos tener un sólo corazón, que caminemos todos juntos en un sólo camino. Nosotros pensamos que la educación no es sólo enseñar a leer y a escribir, a sumar y restar sino para resolver problemas que tenemos en nuestros pueblos, que se enseñe a defendernos, que se



enseñe nuestra historia, que se enseñe a seguir luchando (Ana María, entrevista realizada en 2014).

Aunque el proyecto educativo del Municipio, “Educación Verdadera” tiene principios filosóficos, políticos y pedagógicos muy claros, como pudimos revisarlo en el segundo capítulo; en la cotidianidad, la educación es resignificada y reapropiada por cada uno de los y las promotoras, los niños, niñas sus culturas, lenguas y prácticas comunitarias y por supuesto sus trayectorias de vida, su participación política y experiencias de violencia. Es así que para Mariana y Ana María, el *nopteswanej* (quien aprende-enseñando) con los niños y niñas zapatistas de su comunidad es diferente. Mientras Ana María siempre ha sido promotora de niños/as tseltales, la lengua materna de ella; Mariana, siendo tsotsil, primero fue promotora de niños y niñas tsotsiles pero al casarse con un hombre tseltal se mudó a otra comunidad, situación por lo que ahora es promotora de niños/as tseltales:

Yo soy tsotsil y mis alumnos lo saben y me entienden cuando me equivoco [...] pasa pues, que sin darme cuenta, empiezo a dar la clase en tsotsil, ellos se ríen y dicen: de por sí la entendemos, ya sabemos tsotsil. A veces doy las clases en castilla para que conozcan la lengua y puedan defenderse del *chopol a'wualil* (mal gobierno) (Mariana, entrevista 2015).

Mariana y Juan han tratado de impulsar el aprendizaje de varias lenguas en su escuela, como una estrategia pedagógica para fomentar el respeto hacia las otras lenguas indígenas que confluyen al interior de la organización zapatista, además de enseñarles el español como un arma de lucha y de resistencia indígena.

De por sí, tenemos compañeros tsotsiles en Oventik, ch'oles en Roberto Barrios, tojolabales en La Realidad, somos la misma sangre, y la misma lucha, si conocemos su lengua es más fácil hablar, hacer acuerdos y no sólo por la castilla. Los compas ch'oles del Municipio bien que entienden el tseltal (Juan, entrevista 2015).

El uso de la castilla ha sido fundamental para comunicarse y tomar acuerdos entre regiones y a veces al interior del mismo municipio y comunidad. Como ya se ha explicado aunque en esta región la gran mayoría son tseltales, hay comunidades ch'oles, tsotsiles, zoques e incluso gente cuya lengua materna es el nahuatl y español. De ahí que haya muchos préstamos entre las lenguas y variantes, los tseltales de los Altos de Chiapas, por ejemplo, incorporan muchas expresiones tsotsiles en su oralidad, por lo que para los tseltales de Selva resulta complicado entenderlos.

Además de la lengua indígena que hablan los y las promotoras, las trayectorias de vida, la lengua indígena y su militancia política juegan un papel preponderante en los contenidos de las clases y en la forma que quieren enseñar a sus alumnos. Mariana quien experimentó la violencia política siendo niña, además de vivir “como desplazada”, por más de 6 años después de la Masacre de Acteal, adquirió una serie de enseñanzas que comparte con sus alumnos/as, tal como lo cuentan Juanita y Mari:

Me gusta que la Mariana sea mi maestra, me gusta como enseña la historia de nuestro pueblo. Una vez nos contó lo que pasó en Acteal, como sufrieron los niños, como ella, como nosotros. Por eso, niños y niñas tenemos que organizarnos para que no haya otro Acteal (Juanita, 9 años, entrevista 2015).

Yo quiero mucho a la Mariana, es muy buena, nunca regaña, es mi maestra y mi tía, casó con mi tío Juan, ella viene de muy lejos desde Polh’o, donde están sufriendo los desplazados (Mari, 9 años, entrevista 2015).

En sus clases Mariana no sólo habla de hechos históricos, sino de su propia memoria, de sus recuerdos de infancia y los comparte con los/as niños/as en sus clases para que comprendan porque es fundamental estar organizados y conocer sus derechos. Los niños y niñas a su vez, ven en Mariana no sólo a una maestra sino una niña que sufrió mucho y una compañera a la que debe respetarse, tal como lo explica Rolando, alumno de Mariana:

Al principio no sabía tseltal, ella es tsotsil de San Cristóbal creo, aprendió tseltal para enseñarnos [...] si un niño no muy le hace caso o se porta mal con ella, todos la defendemos, tenemos reglas de salón, las pusimos nosotros pues, una de esas reglas es respetar a la Mariana y a su lengua, porque es muy valiente [...] (Rolando, 11 años, entrevista 2015).

En este sentido, cabe señalar que las categorías emocionales no sólo sirven para expresar el infortunio de algunas personas, sino que también envuelven “juicios morales”, las emociones son “juicios sobre el mundo” (Jimeno, Varela y Castillo, 2015: 278), de tal manera que los y las niñas no sólo comparten el dolor y reconocen el valor de Mariana y los otros niños desplazados, sino que comprenden la injusticia y la condenan. “La ética para los niños es un principio de realidad” (Villamil, 2003: 211) motivo por el que en una de sus reglas escolares, sea el respeto a Mariana y a su cultura.

Sin embargo, en la relación socio-afectiva que establecen los y las niñas con sus promotores de educación no sólo está presente el dolor o la tristeza, sino también el amor, la amistad y la alegría.

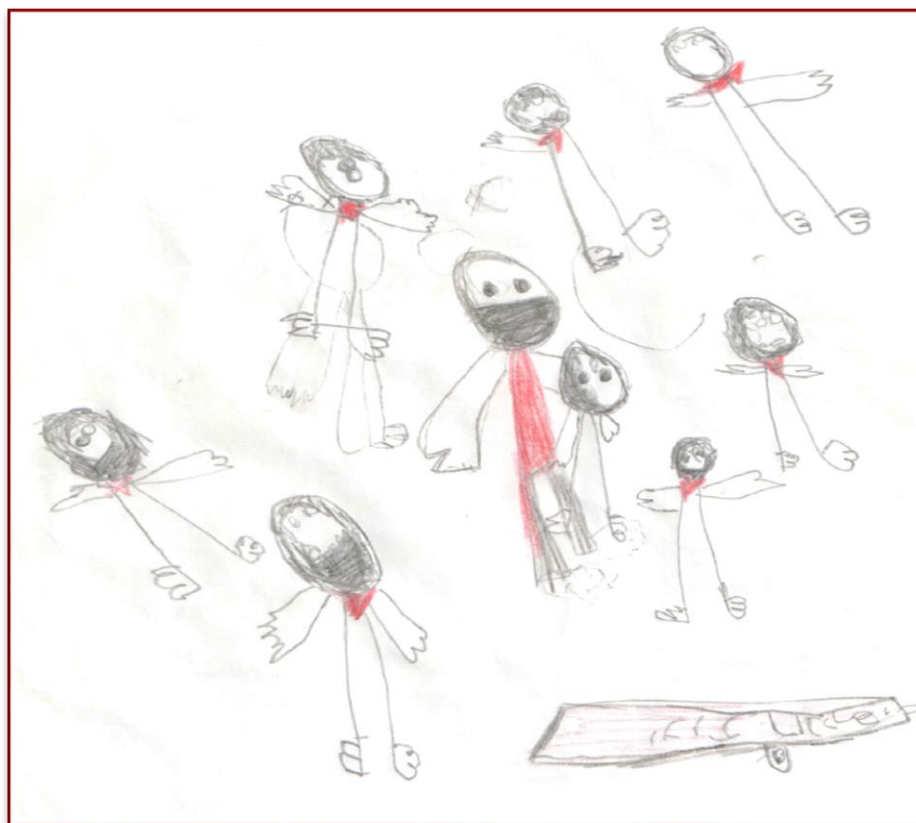
Mis promotores son enamorados [...] son esposos pues, nosotros reímos cuando se miran así como enamorados. Cuando crezca quiero ser como ellos [...] casarme y luchar juntos, con mi esposo, pues (Laura, 12 años, entrevista 2015).

La Mariana y el Juan sabe juegos muy divertidos, corremos, brincamos a veces tirados en el suelo (ríe) [...] ellos también, se tiran. Así nos enseñan, jugando, es más fácil pues aprendemos nuestros derechos y a multiplicar corriendo (Juanita, 9 años, entrevista 2015).

Son interesantes las expectativas de futuro expresada por Laura: no sólo quiere casarse sino quiere luchar al lado de su compañero, tal como lo hacen Mariana y Juan. La relación entre promotores/as con los niños y niñas zapatistas es una relación fraterna, de cuidado al otro y de cariño mutuo. Desde la pedagogía tseltal (Paoli, 2003), los adultos enseñan con el ejemplo y los niños y niñas aprenden imitando a las figuras más significativas para ellos, de ahí, que el “ser ejemplar” sea uno de los valores más importantes que debe tener el promotor y promotora de educación. El promotor y/o promotora de EV más que ser una figura de autoridad para los niños y niñas, representan una figura de respeto y de ejemplo a seguir, tal como lo expresa Toñito (6 años) de la comunidad *Elemux* en su dibujo, quien además explicó en su entrevista que “el promotor dejó su arma para dar clase”.

Dibujo 7.  
“Dejó su  
arma para  
dar clase”,  
Toñito, 6  
años, 2005.

En el centro  
del dibujo  
de Toñito se  
puede  
observar a  
un zapatista  
adulto,



abrazando a un niño y alrededor otros niños brincando, todos sin excepción usan pasamontañas y en la parte inferior, en el suelo, está el arma que tuvo que dejar el promotor para dedicarse a dar clases y ser parte de la “Educación Verdadera”. Muchos jóvenes y adultos que en la década de los años 90 habían optado por ser insurgentes o milicianos como única opción para servir a su pueblo, en los primeros años del 2000 decidieron dejar las armas para tomar un lápiz, un cuaderno y formarse para enseñar a los niños y niñas de sus comunidades.

También Paulina (8 años) representa este proceso en su dibujo. A diferencia de Toño, ella decidió borrar el arma de las manos de su promotor y explica: “Mi tío dejó las armas para ser mi maestro, los niños y niñas tenemos milpa, el promotor nos enseña a sembrar y cuidar la tierra, sacamos repollo, tomate, chile y lo repartimos y lo llevamos a nuestra casa, antes es bonito, ahora tenemos otra promotora, pero falta mucho”.



Dibujado 8. “Cuidando nuestra milpa escolar”, Paulina, 8 años, 2015.

Resulta por demás interesante la forma en que los y las niñas reflejan a través de sus dibujos la importancia que el

movimiento zapatista ha conferido a su educación, así como el proceso de reconfiguración de la lucha armada a la lucha política y civil, expresada por el Subcomandante Insurgente Moisés (EZLN, 2014) en sus encuentros con la sociedad civil nacional e internacional, tal como se analizó en el segundo capítulo de esta tesis.

La *educación y formación zapatista* de los niños y niñas resulta fundamental para fortalecer el proceso autonómico. Los niños y niñas son reconocidos por los adultos como sujetos sociales y políticos, sin embargo, esto no quiere decir que se les forme

como si fueran adultos, sino que se reconocen las necesidades y especificidades del “ser niño o niña”, tal como los explicaron Mariana y Ana María, durante sus entrevistas: “se debe respetar al niño, escuchar su palabra y su sentir” para que tenga “fuerte su corazón”, ser libre y autónomo, pero también que sepa respetar la palabra y la cultura de las comunidades. En efecto, a los niños y niñas en la escuela autónoma se les permite jugar, salir y entrar del salón de clases cuando lo requieran (Núñez, 2011), sin embargo, también es crucial que se “responsabilicen ellos solitos”, motivo por el que se han tenido que buscar algunas estrategias para lograr este objetivo.

Alfredo un promotor de la cañada, antes de empezar su clase dejaba a los niños jugar, reír, gritar, brincar 10 minutos sin parar, pasando esos 10 minutos los niños se sentaban y comenzaban a estudiar, es muy bueno ese promotor, hasta les hizo una canción a los/as niños/as, que cantaban todos los días, para saludarse (Ana María, entrevista 2015).

A veces hacemos asambleas de niños y niñas, donde discutieron qué está bueno hacer en la escuela y qué está malo, tomaron acuerdos, pusieron sus propias reglas y hasta castigos para quien no las respeten. Cuando un niño no hace caso, los demás le llaman la atención. Ha funcionado bastante bien (Mariana, entrevista 2015).

Otro de los problemas con los que tienen que lidiar los promotores/as de “Educación Verdadera” es la falta de recursos económicos de las familias. Resulta muy complicado para los promotores/as atender niños y niñas, que no cuentan con un lápiz y un cuaderno, por lo que ellos buscan alternativas didácticas como escribir en la tierra, con piedras y palos, pero cuando esto resulta insuficiente los mismo promotores/as compran hojas y lápices con su propio dinero, para compartírselos con sus alumnos.

Así como hay promotores/as muy comprometidos con los niños y niñas, hay otros/as que no asumen un compromiso real con las escuelas como lo explica Amalia en su relato.

El problema aquí, es que no hay Escuela, la promotora que es hija de uno de los responsables sólo da clases 2 veces al mes, no tiene compromiso con la lucha ni con los niños (mueve la cabeza). Cuando ven a los “niños oficiales” estudiando, ellos salen corriendo a ver cómo son sus libros. Freddy mi niño de 12 años sigue estudiando a escondidas [...] para sacar su certificado oficial, no por lo que les enseñan. Xap (10 años) y Paulina, (8 años) ya tomaron la decisión de seguir estudiando, pero el responsable no quiere [...] porque tienen que ir a la Escuela Autónoma, pero si su hija falta mucho, qué van a hacer los/as niños/as (Amalia, entrevista 2016).

En su relato, Amalia señala la importancia que adquiere en estos proyectos de educación alternativos, el compromiso del promotor con la educación. Si no existe este compromiso, los más afectados son los niños. En este sentido, en algunas familias se decide enviar a los niños y niñas a la escuela oficial, como una forma de presionar a los responsables comunitarios zapatistas, para que organicen mejor el proyecto educativo y hablen con los promotores/as que faltan a sus clases, cabe señalar que muchos de los promotores son hijos e hijas de las autoridades zapatistas y responsables comunitarios.

Cómo ya se explicó anteriormente aunque la identidad zapatista, en algunos estudios puede ser vista como una adscripción familiar (Aquino, 2014) esta condición no obliga a que todos los hijos e hijas de los militantes zapatistas, a nivel subjetivo se adhieran al zapatismo y se comprometan con el proyecto político. Muchos de estos jóvenes asumen los cargos de promotores, tesoreros, “votanes” y hasta responsables comunitarios, más por las presiones familiares, que por convicción o sentido de pertenencia al movimiento revolucionario.

Sin embargo, no siempre es esta la causa del ausentismo de los promotores/as, “ser promotor” como todo cargo político zapatista es un servicio a la comunidad, por lo que el promotor no recibe pago alguno (Baronnet, 2012). Las familias se organizan para darles alimentos o apoyarlos con su trabajo en la milpa, sin embargo, esta ayuda a veces resulta insuficiente, por lo que tienen que salir a trabajar por temporadas, para que sobreviva su familia o ante alguna enfermedad grave. Esta situación en comunidades con pocas familias zapatistas, en las que sólo se cuenta con un promotor, puede obligar a la organización comunitaria a cerrar la escuela temporalmente mientras se prepara adecuadamente a otro promotor, por lo que algunos niños y niñas tienen que regresar a la escuela oficial, en medio de las burlas y las críticas de los niños y maestros.

### 5.3.2 La escuela y la contrainsurgencia. Dos proyectos educativos y de sociedad antagónicos

En las comunidades de la selva, como se ha puede deducir se están construyendo dos proyectos civilizatorios completamente diferentes. Mientras para el Ejército y gobierno, los niños representan la continuidad de un proceso revolucionario que debe

ser detenido por cualquier medio, para los zapatistas, los niños y niñas, además de ser una de sus primeras causas de lucha, son vistos como los que pueden dar continuidad al proyecto emancipatorio de sus pueblos. En este sentido, la educación es un espacio de disputa por la legitimidad y la hegemonía.

Los proyectos compensatorios: becas, despensas, desayunos y útiles escolares otorgados en la escuela oficial son utilizados por el Gobierno federal y estatal como una forma de control y de contrainsurgencia. Para que las familias puedan inscribirse al proyecto gubernamental, actualmente denominado “PROSPERA <sup>126</sup>”, tienen que abandonar la resistencia y la organización rebelde, en algunos casos delatar a los zapatistas y mostrar su apoyo incondicional al sistema oficial.

La confrontación que se genera entre la educación oficial y la educación autónoma surge de la propia concepción que se tiene sobre las alternativas de desarrollo para los pueblos indígenas. La escuela oficial es utilizada como un instrumento para subsumir a los indígenas dentro de un sistema occidental de mercado, bajo la premisa de que hay que preparar a los niños y niñas para sus condiciones futuras, es decir: la urbanización del campo o la migración. Desde el modelo oficial se fomenta el desapego e incluso el desprecio por su territorio, lengua y actividad productiva, la tierra es vista como una mercancía. El pensamiento de corte occidental es el único que tiene cabida en muchas escuelas oficiales de las selva, esto debido a la formación docente y a la propia experiencia profesional y de discriminación de los propios docentes, en su mayoría bilingües, quienes consideran que los niños tienen que conocer la cultura mestiza y hablar perfectamente el español para no ser discriminados.

En la escuela autónoma, por el contrario, se fortalece la cultura y lengua indígena, la cosmovisión y el sentido de pertenencia a un territorio, fortaleciendo los lazos comunitarios y los elementos identitarios que le dan cohesión, además de incorporar las demandas zapatistas, símbolos y formas organizativas, bajo la idea de que el medio rural, todavía puede ser sustentable. La tierra es revalorada como una madre que los alimenta, dando continuidad a la cosmovisión tseltal, ch’ol y tsotsil, transmitida de

---

<sup>126</sup> PROSPERA Es un programa de inclusión social del Gobierno federal y estatal que incide en los ámbitos de salud y educación y apoyo al campo, anteriormente se llamaba “Oportunidades”.

forma oral por generaciones y expresada no sólo en el ámbito cultural sino en todas las actividades de la vida social.

En territorio zapatista, la asistencia a una u otra escuela, orilla a los niños y niñas a identificarse con un grupo y a distinguirse del otro, apropiándose de valores, símbolos, formas organizativas y principios propios de estos espacios, incorporándolos a su vivir cotidiano. Si la educación oficial fortalece el sistema capitalista interviniendo en las relaciones sociales, sistemas simbólicos y en la identidad individual de los alumnos; la educación autónoma busca fortalecer la propuesta de autonomía del EZLN, también de manera cultural. Es así que los niños zapatistas se ven completamente inmersos en la construcción de un conocimiento social y político acorde con los valores del movimiento, que se adquiere en la escuela y es reforzado en todas las actividades sociales y políticas en territorio zapatista proceso que Corona y Pérez (2003) denominaron en sus estudios en Tepoztlán, “pedagogía de la resistencia”.

Como ya se explicó, la educación oficial además de reproducir la cultura hegemónica y el desprecio por la cultura indígena, utiliza los proyectos de despensas y becas como control político, situación que promueve entre los niños y niñas que acuden a este tipo de escuelas el individualismo y la competitividad para conseguir los apoyos gubernamentales. Los contenidos, ajenos al mundo rural, provocan en los pequeños desapego a su territorio, comunidad, lengua y tradiciones, tal como lo expresan los sobrinos de Amalia, con quienes pudimos hacer unas dinámicas de dibujos-entrevistas, cuando llegaron a visitar a su abuelita en la comunidad de Bajlum.

Cuando tenga mis papeles voy a Jalisco a trabajar (Manuel, 11 años, entrevista 2015).

En mi casa ya no se habla tseltal, mis papás dicen que el español es más chingón, porque podemos salir a trabajar en cualquier lugar, también quiero hablar inglés. Toribio 11 años.

Yo quiero estudiar en la ciudad ser mero *caxlan* (Oscar, 12 años, entrevista 2015).

Mi papá le entró al PROCEDE<sup>127</sup>, hora sí, somos dueños de nuestra tierra, dice que vamos a venderla y nos vamos a ir a vivir a Palenque (Ruperto, 11 años, entrevista 2015).

---

<sup>127</sup> PROCEDE, Proyecto de certificación de ejidos y comunidades. La finalidad de este proyecto gubernamental es medir y dividir la tierra comunal entregando títulos individuales a los propietarios, que desde la perspectiva zapatista su finalidad es destruir la comunidad, dividir el territorio que la constituye o frecer escrituras a los campesinos para que puedan vender sus parcelas a un bajo costo.



Mientras para los niños no zapatistas, los proyectos de despensas y becas representan una alternativa de desarrollo para sus familias; para los y las niñas zapatistas involucrados en esta investigación, aceptar éste tipo de proyectos destruye su autonomía y su “ser zapatista”, tal como lo explican en sus relatos:

Los proyectos de Gobierno son la guerra silenciosa del *chopol a'wualil* (mal gobierno) que lastima nuestro corazón para que nos rindamos, y sí duele[...] sobre todo cuando estás chiquito y no sabes por qué luchas (Xap, 10 años, hijo de Amalia, entrevista 2015).

Claro que se te antojan las galletas que da el Gobierno, los dulces de los soldados, quieres pelotas, calculadoras, quieres de todo lo que regalen, quieres becas para comparte ropa, zapatos buenos para tus hermanitos. Pero después ves que se cambian mucho “los niños oficiales”, que se burlan de los *jmetatik* (los/as abuelitos/as) y de los que somos campesinos. Ya no quieren a la “Madrecita Tierra”, ni usar el traje tradicional de las *nantik* (mujeres) y hasta les da pena hablar *tseltal*, no creo que eso sea bueno (Freddy, 12 años, hijo de Ana María, entrevista 2015).

Esos proyectos no solucionan las demandas del pueblo, sólo quieren acabarnos (Alma 10 años, hija de Gabriela, entrevista 2015).

En sus relatos los niños y niñas hablan de su dolor, de las burlas que reciben por “ser indígenas y campesinos”, además expresan la forma en que ellos entienden la contrainsurgencia que busca acabar con su resistencia, su dignidad y su proyecto de futuro como pueblo indígena. Aunque no se conocen entre ellos y sus comunidades están relativamente lejos, evidentemente son víctimas de la misma estrategia de “acción cívica” de la contrainsurgencia. Es a través de la reflexión de su realidad y de las problemáticas que enfrentan sus comunidades que cobra sentido para los niños y niñas la práctica de resistencia-rebelde de “no aceptar proyectos de gobierno”. Posiblemente esta estrategia ha sido una de las medidas más difíciles adoptadas por las bases de apoyo zapatistas e incluso la causa de que algunas familias abandonen la Organización para que sus familias puedan sobrevivir.

Para los y las zapatistas, los "proyectos de gobierno" no dan solución real a las demandas del pueblo, ni reivindican sus derechos colectivos, por el contrario son vistos como limosnas, que no alcanzan a proporcionar una vida digna para ellos ni para sus hijos. Los proyectos impuestos desde arriba definen la pobreza y el desarrollo en términos materiales restando importancia a las necesidades humanas de los beneficiarios, tales como:

la autoestima, el amor propio, un firme sentido de identidad, la cohesión del grupo, la creatividad y la libertad de expresión. La falta de dignidad, autoestima y solidaridad colectiva pueden conducir a un sentimiento de pobreza cultural y social, además de la marginación material (Landázuri, 2002: 52).

La resistencia ha jugado un papel clave en la política campesina-indígena y en su relación con el Estado-Gobierno de la etapa post-revolucionaria. Para las organizaciones campesino-indígenas, el rechazo de los programas estatales no era la expresión de “un localismo conservador, sino una defensa de condiciones económicas que se verían socavadas por un control estatal más centralizado de la producción y la distribución” (Harvey, 2000: 49).

La resistencia económica zapatistas ha convertido en un arma política, porque al no recibir, ni pagar impuestos al Gobierno federal ni estatal, los municipios rebeldes y “Juntas de Buen Gobierno” configuran su autonomía, delimitan su territorio, gobiernan y administran hasta cierto punto sus recursos naturales. A decir de Harvey (2000), cuando los movimientos sociales en lugar de pedir favores al gobierno “exigen respeto a sus derechos, las prácticas, inevitablemente cambian por más que las autoridades traten de volver a imponer líneas verticales de control clientelar” (Harvey, 2000: 45). De esta forma los zapatistas generan un cambio, dejan de ser objeto de los derechos dictados desde posiciones hegemónicas para ser sujetos que deciden sobre sus derechos (Aubry, 2002; Esteva, 2002), tal como explica Amalia en su relato:

Todo cambio cuando decidimos entrar en la organización (zapatista), mis hermanos, yo y mi esposo [...] Ser zapatista es luchar por una vida más digna, no recibir apoyo del gobierno, aguantar la resistencia, sacar a los niños de la escuela oficial y meterlos igual a la resistencia [...] No recibimos proyecto de gobierno, no pagamos luz ni agua, los priístas se enojan porque ellos si pagan [...] pero en la computadora del *chopol a wualil* (mal gobierno) no está nuestro nombre, no estamos conocidos (ríe), estamos fuera del sistema pues (Amalia, entrevista 2014).

Amalia en su relato habla de cómo entiende ella su “ser zapatista”, como una forma de lucha por la dignidad que implica sacrificios, es decir “aguantar la resistencia”. Sin embargo, también habla de los beneficios tales como no tener que pagar impuestos al Gobierno, mantener su dignidad y autonomía al no estar sujetos por las normas del Estado “no estamos conocidos, estamos fuera del sistema pues”. Sin embargo, no es fácil permanecer en la resistencia, motivo por el que las autoridades

cotidianamente realizan pláticas con las bases de apoyo para explicar porque no deben recibir proyectos.

A veces el Comité de educación o el responsable informa que no se debe de recibir apoyo del gobierno, porque después se lo cobran, quitando nuestros terrenos [...] metiendo sus soldados a las comunidades, deteniendo a nuestros esposos e hijos [...]. Piensan que somos de su propiedad y todo por una despensa (Amalia, entrevista 2014).

La estrategia de resistencia del EZLN de no recibir proyectos de gobierno ni recursos económicos, posiblemente ha sido una de las táctica más contundentes aunque también más dolorosas para las familias zapatistas puesto que las condiciones de vida suele ser muy difíciles, sin embargo esta estrategia también, ha permitido ganar el respeto, incluso de algunos gobernantes y servidores públicos que ven a las familias zapatistas incorruptibles, por lo que resulta casi imposible ser cooptadas, tal como lo explica Amalia en su relato:

Los priístas, nos han querido quitar la luz, dicen que ellos pagan por nosotros (habla en ch'ol con su cuñado y él me explica). Dice que fueron a hablar con el Presidente Municipal del Palenque y que él les dijo que en todos los pueblos hay resistencia zapatista, ellos no pagan impuestos, no hay problema, déjenlos están organizados. El proyecto de luz es para todos, dicen (todos ríen, incluso los niños que escuchan la entrevista a fuera de la cocina) (Amalia, entrevista 2015).

Los gobernantes saben que los zapatistas no reciben nada del gobierno, por lo que desde las instancias oficiales, respetan en cierto sentido su resistencia política. Sin embargo, a través de sus instancias “no oficiales” tal como los grupos paramilitares y los partidos políticos atacan constantemente al proceso autonómico rebelde desde la cotidianidad.

Frente la resistencia zapatista, el gobierno estatal y local no sólo refuerza la militarización de las comunidades sino que aumenta la cantidad de becas, despensas y proyectos atractivos para las familias no zapatistas, ofreciendo “ayudas especiales” a los responsables zapatistas de cada ejido o a sus esposas que decidan incorporarse a los proyectos. Dicha situación, ha generado al interior del movimiento muchas deserciones de familias, que no pueden continuar con la resistencia por falta de recursos o bien porque realmente nunca comulgaron con el proyecto rebelde ni con el “ser zapatista”.

Algunas de estas personas “los rajados”, como se les dice despectivamente en la Organización, no sólo salen del EZLN sino que llegan a convertirse en sus peores

enemigos, al ser contratados como soldados y paramilitares, dada su preparación política, militar y su conocimiento logístico del EZLN y de las bases de apoyo, motivo por el que uno de los grupos paramilitares que actúan en la zona se denomine el MIRA, “Movimiento Revolucionario Anti-zapatista” o como ellos mismos se autodenominan irónicamente los “antes zapatistas”.

Los priístas y los MIRA que antes eran compas ahora nos amenazan, dicen que ya quedamos pocas familias zapatistas, que no valemos nada, critican y mal hablan [...] Dicen que no tenemos armas, que no somos nada [...] No nos dejan entrar a la iglesia [...] quieren bloquear, convencer y romper la Organización, quieren que seamos igual que ellos [...] que paguemos luz y agua, que nos olvidemos de ser campesinos (Amalia, entrevista 2014).

En el “Plan Chiapas”, (1995) se detalla ampliamente que además de utilizar mecanismos militares y paramilitares es esencial el uso de mecanismos políticos, económicos, sociales y culturales “capaces de destruir económicamente al grupo revolucionario y su tejido social, así como la transformación de la identidad y valores éticos de la población” (Pérez, 2002).

Los desertores de la Organización, al integrarse en los grupos paramilitares, son en realidad quienes más lastiman la moral de las bases zapatistas. Estos individuos como ex-militantes del movimiento zapatista, no sólo conocen a las personas, sino sus ideas, sentimientos, relaciones y formas organizativas, muchas veces son incluso familiares de los y las zapatistas, por lo que “su desertión duele”, además de destruir el tejido social comunitario y familiar. En este sentido, el relato de Amalia ofrece algunas ideas que valdría la pena analizar:

Antes si funcionaba la escuela, pero una vez que los promotores fueron a su capacitación, y aprovechando que los hombres (zapatistas) estaban en el Caracol, pues [...] los priístas y los antizapatistas, bien bolos (borrachos) tomaron la Escuela Autónoma por la fuerza [...] quitaron el mural de Zapata, lo borraron. Se burlaron de nuestros niños, les pegaron [...] ellos se desanimaron y dejaron de ir a la escuela (dice con tristeza) [...] Que íbamos a hacer, puras mujeres y niños, ni cómo defender la escuelita [...] además tienen armas, roban ganado, matan[...] el gobierno les paga. Los “maestros oficiales” comenzaron a repartir sus despensas en la escuela zapatista y nuestros niños/as tuvieron que tomar clases bajo los árboles (Amalia, entrevista 2014).

Los ataques contrainsurgentes buscan minar la resistencia-rebelde de los niños y sus madres, no sólo les quitaron la escuela y les pegaron a los niños sino que se burlaron de ellos y borraron el mural de Emiliano Zapata que habían pintado con su promotor.

Este ataque a la escuela autónoma de *Bajlum* también expresa el conocimiento que tienen los paramilitares sobre la logística del movimiento zapatista. Los “priístas” aprovecharon que los promotores de educación tenían capacitación y que los hombres adultos habían tenido que ir a trabajar al “caracol” para realizar el ataque.

El hecho de utilizar el espacio donde se ubicaba la escuela autónoma para entregar proyectos de gobierno fue una estrategia que no sólo lastimó a la Organización, sino principalmente a los niños y niñas, quienes después de ser atacados por los priístas y paramilitares fueron objeto de burlas por parte de los maestros y niños de la escuela oficial cuando los veían tomando clases bajo los árboles o cuando entregaban los útiles escolares en la escuela oficial, motivo por lo que los niños y niñas zapatistas, salían de sus casas sólo para ir a la milpa con sus padres, bañarse o a realizar algún mandado, la mayor parte del tiempo jugaban en sus solares con sus hermanitos.

Dicha situación se prolongó por casi por un año, proceso que pudo observarse durante esta investigación (2014-2015). Sin embargo, en la última visita a Bajlum, visiblemente algo había cambiado; niños y niñas zapatistas jugaban, reían en la cancha de basquetbol, en el río, corrían en grupo, no sólo con sus hermanos sino con sus amigos/as y hasta llegaron a jugar a la casa de Amalia, por lo que se pudieron realizar algunas dinámicas de juego.

Aunque le pregunté a Amalia y Pax qué ocurría ellos no entendían a que me refería, fue hasta que se realizó una dinámica de dibujo-entrevista con niños y niñas, en la que se les pidió dibujar su comunidad y su familia, que se pudo comprender a qué se debía el cambio de actitud de los niños y niñas. En muchos de sus dibujos sobre su comunidad y familia, los niños y niñas de Bajlum no dibujaron a su familias en las casas, sino construyendo su nueva escuela, tal como lo explica Freddy (12 años) hijo de Amalia. “Dibujé la construcción de la nueva escuela, todos los zapatistas trabajamos, mi papá, mi mamá, mis hermanitos, los compas, toda mi familia”.

La familia de Freddy es representada por el niño en su dibujo con pasamontañas y realizando un trabajo colectivo en que no sólo participan los adultos sino los niños y hasta los animalitos.

Dibujo 9.  
“Zapatistas  
construyendo”  
, Freddy  
ch’ol, 12  
años, 2015)



La “nueva  
casa de la  
educación”

fue construida

por todas las familias rebeldes de *Bajlum*, madres y padres de familia ahorraron dinero de sus proyectos y solicitaron recursos al Municipio para construir la nueva escuela en el solar de uno de los responsables. Freddy y Xap explicaron que hicieron comida para niños y adultos, así como el ritual tradicional ch’ol para proteger el terreno y para pedir permiso al “dueño de la tierra”.

En el dibujo se puede observar el trabajo colectivo que llevaron a cabo las familias. Del lado izquierdo están Amalia y Juan, los padres de Freddy, de espaldas están Xap y Diego, su primo, cerca del tubo está Domingo, su hermano mayor, y en la parte superior derecha los responsables y “compas” zapatistas trabajando. Freddy se ubica en el centro del dibujo, muy cerca de “Cazador”, porque asegura que todos los zapatistas de *Bajlum* trabajaron “hasta su perro Cazador colaboró”.

La comunidad zapatista para los niños y niñas no sólo es un espacio inanimado, sino el espacio donde viven hombres, mujeres, niños y niñas rebeldes que se organizan, que hacen de este espacio un territorio rebelde donde el trabajo colectivo, las relaciones de reciprocidad y respeto, pero sobre todo el esfuerzo de todos y todas construye y dan sentido al espacio rebelde.

A su vez, la “casa de la educación autónoma” como le dicen los niños de *Bajlum*, más que un salón de clases es un espacio propio de reflexión donde ellos dicen lo que sienten y piensan, además de que es donde construyen su propia forma de ser

autónomos y diferenciarse de los niños y adultos no zapatistas, como nos muestra el dibujo de Paulina, hija de Amalia realizado en una de los talleres de dibujo-entrevista sobre su comunidad.

Paulina representó su comunidad con un dibujo de su escuela-casa, la vereda en medio de la comunidad y la confrontación política ideológica expresada con la presencia de una familia priísta situada a un lado de la carretera y del otro lado, en la parte superior cinco niños/as zapatistas junto a la escuela autónoma, con una leyenda que dice: “nosotros abrimos el camino a nuestro pueblo, porque no sabía leer y escribir, sólo sabíamos pensar”.



Dibujo 10.  
“Abrimos el camino a nuestros pueblos”  
Paulina, 8 años, 2015.

En el dibujo de Paulina se puede observar claramente

la división del espacio, de un lado se encuentra la escuela rebelde, que parece ser protegida por los 5 niños que Paulina identificó como sus hermanos Xap y Freddy, ella y sus primos Magdalena y Beto y en la parte de enfrente una familia priísta, constituida por madre, padre e hijo.

Paulina, a través de su dibujo y texto escrito en éste, no sólo se autonombra zapatista sino que expresa la importancia y protagonismo de los “más pequeños” para la liberación de su pueblo. En palabras de Paulina los niños y niñas son quienes “abren y

continúan el camino de su pueblo”, estudiando, aprendiendo a leer sus derechos y a escribir, concretando lo que sus padres “sólo sabían pensar”.

Como ya se explicó la necesidad económica y el miedo, más allá de la falta de compromiso político, obliga a muchos padres y madres zapatistas a dejar la Organización y recibir los proyectos aunque no se esté de acuerdo completamente con la política gubernamental, sin embargo, también ocurre lo contrario; muchas familias partidistas deciden ingresar a la resistencia y a la organización convencidos principalmente por los proyectos de salud, educación y justicia zapatista.

La situación antes descrita puede provocar en muchos niños y niñas tristeza, enojo o confusión, por sentirse en medio de dos proyectos de vida, cuando llegan a la edad de 12 años, algunos deciden abandonar la escuela de manera definitiva, para no seguir en medio de las confrontaciones y de la indecisión política de sus padres, tal como lo relatan los primos de Alma, hija de Gabriela, José Manuel de 13 años y Juana de 12 años:

Al principio me puse triste, pero poco a poco me gustó. En la escuela zapatista, hay más libertad, podemos decir lo que pensamos, no nos pegan, porque pues somos compañeros todos, promotores, niños y niñas “pajal yax benotik” (caminamos juntos), sufrimos igual, resistimos. En la escuela oficial te hincan en corcholatas si no hablas bien la castilla, te entierran agujas en las uñas, te pegan con palo si no pudiste hacer la tarea. A veces hay trabajo en la milpa y no hay tiempo, pero a los maestros ni les importa. Te encierran en el salón y no te dejan salir a tomar *matz* (pozol), mueres de hambre (José Manuel, entrevista 2015).

Para José Manuel, la decisión de sus padres de entrar en “la organización” le dio la oportunidad de comparar los dos tipos de educación que se construyen en su comunidad; más allá del currículo, para José la gran diferencia radica en el trato que reciben los/as niños/as por parte de su profesor.

Mientras en la escuela oficial se les llega a discriminar por no hablar el español, e incluso pueden recibir castigos bastante crueles por parte del profesor, como dejarlos sin comer o infringirles castigos físicos, los promotores/as de “Educación Verdadera” los tratan como compañeros, los invitan a ser parte del *pajal yax benotik*, caminar juntos y parejos, hacen que los niños se sientan parte importante del movimiento, por lo que pueden decir lo que piensan y bajo ninguna circunstancia pueden golpearlos.



A diferencia de Manuel, Juana, una niña que desde pequeña había estado en la escuela autónoma, tuvo que salir de ésta por decisión de su madre y asistir a la escuela oficial por dos años:

Yo estaba en la escuela autónoma, era mero zapatista, pero mi mamá quería recibir proyecto de gobierno, convenció a mi abuelo y nos salimos de la resistencia, yo entré a la escuela oficial, decían que no sabía nada, que no hablaba la castilla se burlaban de mí, de la lucha, de mi abuelito y de los compas [...] deje de ir a la escuela, después regresamos a la organización pero yo ya no regresé nunca a la escuela autónoma por pena (Juana, entrevista 2015).

Asistir a una u otra escuela marca a los niños no sólo de manera física sino emocionalmente, es en este espacio donde empiezan a identificarse, imitar e interiorizar símbolos, ideales, cultura y valores del sistema educativo en el que participan y del que se sienten parte.

### 5.3.3 La contrainsurgencia y la “pedagogía de la resistencia”

El pensamiento de corte neoliberal no sólo se transmite a los niños y niñas indígenas de la selva través de la escuela sino a los padres y las madres de familia, a través de pláticas de especialistas o funcionarios de gobierno que además de dar información los invitan a ser parte de los grupos de autodefensa y a inscribirse en proyectos gubernamentales como PROSPERA y proyectos como PROCEDE a través del cual se busca dividir la tierra ejidal y comunal entre pequeños propietarios, debilitando la organización comunitaria, a cambio de tener escrituras que los avalen como únicos dueños de sus solares y parcelas. Con estos papeles, los nuevos dueños ya no tienen que respetar a la asamblea ejidal ni sus sistemas normativos comunitarios. Los nuevos propietarios pueden vender sus casas y parcelas o solicitar proyectos de monocultivo y de transgénicos, sin importar las consecuencias para la biodiversidad de la Selva Lacandona y para ellos mismos, quienes al estar divididos y dividir su tierra ejidal son más susceptibles de ser desalojados.

Es así que la resistencia-rebelde como se analizó ampliamente en el capítulo anterior, constituye una intrincada red de estrategias que se expresa no sólo en el campo político sino en un amplio espacio en la cultura y en la vida cotidiana (Bonfil Batalla,

1987) muestra de esto, es que los zapatistas han tratado de contrarrestar las políticas contrainsurgentes, a través de diversas estrategias cotidianas y de construcción:

1. Resistencia Cultural: rescatando a través de la educación autónoma su lengua, cultura, prácticas culturales, sus fiestas y tradiciones y reconfigurándolas a través de los valores rebeldes. 2. Resistencia Política: ha sido negociar con el Gobierno federal, sin rendirse ni venderse, buscando legalmente el reconocimiento de los derechos colectivos, el respeto a su cultura, realizando iniciativas políticas dentro y fuera de Chiapas que dan apoyos y legitimidad a su movimiento. 3. Resistencia Económica quizá ha resultado ser la más complicada, si consideramos que la base económica de los pueblos indígenas es la producción y venta de sus productos agropecuarios y artesanales, resulta contradictorio para sus planteamientos ideológicos tener que insertarse en un mercado global que los subsume. 4. Resistencia Social: Los y las zapatistas realizan sus propios proyectos de salud y productivos autónomos, que permiten solucionar ciertas demandas básicas de las comunidades, sin aceptar ningún proyecto oficial de corte asistencialista, ni dinero que los lleve a la dependencia con el Estado que no los ha reconocido (Rico, 2013: 22).

La resistencia-rebelde zapatista tal como se ha analizado en el presente estudio, no es una condición pasiva, de aguante y sacrificio, sino un proceso histórico de aprendizaje, en muchas ocasiones muy doloroso pero que les ha permitido a los y las zapatistas no sólo sobrevivir, sino construir un proyecto político alternativo en medio de la guerra. Para comprender dicho proceso político-pedagógico es necesario en primer término, subvertir la idea de causalidad e introducir la agencia del sujeto individual y colectivo, el cual busca revertir las condiciones de violencia y pobreza existentes por lo que es capaz de hacer valoraciones, de crear sentidos a su vida y de producir nuevas significaciones en relación con los acontecimientos de su existencia (Galende, 2004).

La resistencia-rebelde como proceso de largo aliento, en algunas ocasiones parece confrontar directamente al Estado-gobierno, tal como ocurrió durante el “levantamiento armado” pero en otras, suele ponerse a la defensiva como sucedió desde 1995 cuando el ejército se posicionó territorialmente en los pueblos liberados, militarizando y paramilitarizando la zona.

En este sentido la noción de territorio es esencial para entender la guerra de contrainsurgencia en Chiapas. Mientras para el EZLN, constituido mayoritariamente por campesinos/as-indígenas, la “Madre Tierra” es base fundamental de su lucha por la autonomía, para el gobierno la Selva Lacandona es un espacio geoestratégico para concretar las políticas neoliberales y sus proyectos extractivistas en la región, motivo

por el que la disputa por la tierra es eje transversal de los objetivos de la contrainsurgencia en Chiapas.

Las confrontaciones político-militares, las muertes selectivas y desplazamientos forzados de la zona provocados por la militarización y los ataques paramilitares, en realidad tienen como principal objetivo el desplazamiento de la población como ocurre en otros países, latinoamericanos (Rozenal, 2014), de África y Asia, como explica Mondragón (2007) en sus análisis sobre la guerra en Colombia “no hay desplazamiento porque hay guerra; hay guerra para que haya desplazamiento” (citado por Rozenal, 2014: 174). Si se hace una breve revisión de las estrategias contrainsurgentes que han buscado apropiarse del territorio rebelde en la confrontación político-militar en Chiapas, se puede entender más claramente la importancia de la “Madre Tierra” para la resistencia-rebelde de los y las zapatistas.

Después de los 12 días de combate, el EZLN y el gobierno federal hicieron una tregua de “cese al fuego”, que el Estado directa o indirectamente ha roto en repetidas ocasiones, pero que sin embargo los y las zapatistas han respetado incluso en momentos en los que su vida ha corrido peligro. La palabra empeñada de los zapatistas de “no usar las armas”, más que ser una promesa al gobierno es entendida por los pueblos mayas, como una palabra empeñada a la sociedad civil nacional e internacional que desde 1994 los ha acompañado de diversas formas. Es así que la resistencia-rebelde se ha ido configurando a través de dos décadas como una estrategia política del EZLN y las bases de apoyo zapatista para no caer en las provocaciones de la guerra.

En 1995 frente a la entrada del Ejército federal, la orden para las familias zapatistas fue replegarse en la selva y evitar en lo más posible los enfrentamientos, cientos de comunidades sobrevivieron a la intemperie en la montaña por más de un mes, hasta que se reinició el diálogo con el gobierno federal, donde nuevamente se mostró la fuerza organizativa y la resistencia-rebelde de las bases zapatistas. Los niños, niñas, mujeres y hombres no sólo aguantaron la embestida de los soldados, sino que con el apoyo de las demás comunidades sobrevivieron y comenzaron a construir espacial y políticamente su territorio, constituido en 38 Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ).

Frente a esta situación, el estado comenzó con la conformación de grupos paramilitares en la “zona norte”, “la región selva *tseltal*” y por supuesto en los “altos de Chiapas”, invitando a hombres de las comunidades que conocieran bien el territorio de la selva, a las familias zapatistas y que estuvieran dispuestos a matar a cambio de dinero, armas y drogas.

A diferencia de 1995, después de la “masacre de Acteal” y el ataque a 14 comunidades, muchas de ellas conformadas por familias zapatistas, los cerca de 10,000 desplazados no tuvieron que salir huyendo a la montaña, como sucedió en 1995, sino que pudieron ser recibidos y protegidos por la organización rebelde, en Polh’o uno de los MAREZ, ubicado en los Altos de Chiapas.

En contraste, con contextos como Colombia, El Salvador, e incluso Tamaulipas, Sinaloa o Chihuahua, en el norte de México, donde los desplazados frente a la violencia y la guerra, tienen que salir huyendo o buscar refugio en las ciudades, abandonando sus tierras y pertenencias, el EZLN y las bases de apoyo zapatista han construido en su territorio una estructura local para la resistencia-rebelde, a través de espacios autónomos y redes locales, que permiten administrar su territorio y redes nacionales e internacionales, que les permiten construir sus propios proyectos de salud, derechos humanos, de educación y medios de comunicación independientes frente al acoso político y militar en contra de sus familias.

Por su parte la respuesta del Gobierno federal frente a esta estrategia de resistencia-rebelde fue la de seguir fortaleciendo y posicionando en el territorio al ejército federal y a los grupos paramilitares, además de desalojar las Cabeceras Municipales (1998) de “Tierra y Libertad” ubicada en la región tojolabal y la de “Taniperlas” asentada en la región *selva tseltal*, así como expulsar a los observadores y colectivos internacionales acusándolos de ser “turistas revolucionarios”. Sin embargo, los ataques paramilitares, la militarización de las comunidades y los desalojos violentos de las cabeceras contrario a debilitar la moral de los militantes, sin proponérselo ha fortalecido la resistencia-rebelde ya que los y las zapatistas tuvieron que pensar en nuevas estrategias políticas y culturales para seguir fortaleciendo su organización, recuperar tierras y seguir construyendo un paisaje de rebeldía en su territorio.

El conocimiento de las bases zapatistas con respecto a la guerra de baja intensidad así como su compromiso político les ha permitido crear en torno a los niños y adultos espacios autónomos como las “Cabeceras Municipales” zapatistas y los “caracoles”, sede de las cinco “Juntas de Buen Gobierno” ubicadas regionalmente, además de espacios de reflexión, quehacer político y por supuesto *educación y formación zapatista*, tales como la escuela autónoma, las asambleas comunitarias y las fiestas, donde los pequeños pueden escuchar por qué están luchando sus padres y abuelos, preguntar sus dudas en un ambiente propicio, decir lo que sienten y piensan, además de que construyen su propia forma de ser autónomos (Rico, 2007).

En este sentido resulta significativo que a los más pequeños de las familias zapatistas se les denomine por propios y ajenos "niños en resistencia" y que los espacios donde crecen sean denominados espacios autónomos; que pueden ser entendidos como “terrenos neutrales donde pueden crecer negociaciones prácticas y discursivas que sirvan para disciplinar y formular patrones de resistencia” (Scott, 2000: 148).

Estos espacios autónomos no sólo son físicos construidos de forma organizada, sino simbólicos, sociales, culturales, políticos y económicos<sup>128</sup> con sus propias formas de relacionarse, reglas y compromisos establecidos y aceptados con anterioridad por los zapatistas y no zapatistas cuando los ocupan. En los espacios zapatistas además de hacerse políticas incorporan nuevas prácticas socioculturales, observables no sólo en los espacios formales de socialización como puede ser las escuelas y botiquines autónomo, las clínicas de salud, las casas ejidales donde se realizan las asambleas y se ejerce la justicia autónoma, sino en espacios culturales de enseñanza y aprendizaje dentro de la comunidad como las fiestas, asambleas, en los hogares y la milpa.

Estos espacios físicos son espacios de relaciones que construyen las comunidades con sus propios sistemas normativos en cada una de sus instituciones locales comunitarias, municipales y regionales, pero eso sí con el respeto a las leyes revolucionarias, en todo el territorio zapatista. Cuando hay fiesta zapatista en la comunidad, en el Caracol o en la Cabecera Municipal, no se puede beber alcohol ni

---

<sup>128</sup> Tal vez citar aquí el libro Territorios en disputa: [http://otrosmundoschiapas.org/docs/territorios\\_en\\_disputa\\_bienes\\_comunes.pdf](http://otrosmundoschiapas.org/docs/territorios_en_disputa_bienes_comunes.pdf)

ingerir drogas, tampoco pueden entrar los soldados, reporteros sin autorización, policías ni el gobierno oficial, estos sistemas normativos son respetados no sólo por los zapatistas sino por todos los que llegan a visitar estos espacios. Es decir, las normas zapatistas se ejercen de facto y gozan de legitimidad y reconocimiento nacional e internacional.

La propuesta de autonomía zapatista conlleva en sí un proceso político-pedagógico de reproducción social y cambio en las comunidades rebeldes, no sólo fortalece los lazos comunales y la cultura sino que incorpora o intenta quitar algunas costumbres que afectan a la vida comunitaria como el alcohol, y las prácticas jerárquicas y machistas que limitan la participación de las mujeres y los jóvenes en la vida política, tal como lo explica una autoridad del Municipio Autónomo:

El cacicazgo nos ha llevado a adoptar prácticas que se hicieron costumbres y que a la larga repercuten políticamente, por ejemplo, el trago. En las fincas, pagaban a nuestros abuelos su trabajo con trago, para que no tomaran conciencia, esto se hizo práctica y después costumbre ahora dicen que es un uso y costumbre indígena, tomar trago en las fiestas religiosas. Los zapatistas somos indígenas, no tomamos trago y hacemos fiestas (Gabriel, autoridad del Municipio, entrevista 2016).

La estrategia de resistencia-rebelde también es parte esencial de la enseñanza que se trasmite a los niños y niñas, a través de la *educación y formación zapatista*, en la socialización familiar y comunitaria, así como en el ámbito político, festivo y de celebración del movimiento.

#### 5.4 La Asamblea zapatista, donde se enseña el “mandar obedeciendo”

La asamblea zapatista es un espacio político-social donde se toman acuerdos. La organización zapatista ha intentado fortalecer la asamblea comunitaria por considerar que es la base del “mandar obedeciendo” principio zapatista esencial para la construcción de la autonomía social, política y cultural. A contracorriente de la práctica sociocultural y organizativa propia de la asamblea ejidal, en la que sólo los ejidatarios (mayoritariamente hombres) tienen voz y voto, aunque puedan participar algunos avecindados, mujeres ejidatarias y hombres jóvenes sin tierra, en la asamblea zapatista

las mujeres y hombres adultos tienen voz y voto en las decisiones y los niños y niñas a partir de los 12 años comienzan a tener voz.

A diferencia del río, la milpa y la montaña, la asamblea y la escuela rebelde son espacios político-sociales construidos por la organización, que en muchas comunidades suelen ocupar el mismo espacio físico. En las mañanas se utiliza como aula escolar y en la tarde puede ser sede de las asambleas políticas y organizativas.

La asamblea representa el espacio en el cual se recibe información sobre diversas problemáticas e iniciativas políticas, así como formación política y pedagógica, se toman acuerdos y decisiones importantes sobre proyectos comunitarios, a decir de Freddy, hijo de Amalia, “la asamblea es como la escuela de los padres y *jtatik* (abuelitos)”. La asamblea zapatista puede ser de carácter local o regional, si es local sigue los tiempos propios de la Comunidad, pueden llegar de 2 o 3 integrantes por familia que representan a los demás, normalmente se hace en fines de semana, se puede esperar a la gente hasta una hora para empezar.

La asamblea de carácter regional o municipal es convocada por las autoridades y comités, casi siempre es urgente, y es para discutir algún suceso trascendental para la vida de las comunidades, por lo que se realiza en horario zapatista, lo que implica mucha puntualidad porque puede llegar información importante, anunciar una “alerta roja”, “movimiento del ejército” o “un ataque paramilitar”. A esta asamblea, llegan todas las familias, incluso los niños pequeños, quienes pueden jugar mientras sus padres discuten y toman consenso. Una asamblea puede durar entre 3 y 5 horas, o prolongarse por varios días si es que el tema lo amerita o requiere de un mayor nivel de discusión.

Las decisiones que se toman en la instancia asamblearia abordan asuntos sobre el municipio autónomo, las iniciativas políticas del EZLN a nivel interno, nacional e internacional; así como la resolución de problemas con las otras organizaciones, incluso la impartición de justicia al interior del movimiento y todo lo relacionado con los proyectos autónomos. En las asambleas, las mujeres se sientan separadas de los hombres como en la iglesia. Se elige una mesa para levantar el acta y se les da la palabra a los responsables zapatistas, quienes son los que darán la información que se va a discutir. Es muy común ver a los niños pequeños jugando en las asambleas, acompañando a sus padres o en brazos de sus madres. Los niños se conocen y

reconocen como niños zapatistas por el simple hecho de ser parte de estas asambleas, cuando llegan a los 8 o 9 años se les va explicando lo que están discutiendo y a los 11 o 12 se les empieza a preguntar qué piensan. Juanito, hijo de Manuela, explicó en cierta ocasión que “en la asamblea zapatista informan qué ocurre afuera, qué sigue para los zapatistas, todos podemos hablar aunque no muy entendamos” (entrevista 2015).

Mientras se recibe la información, la gente hace comentarios. A veces los padres y madres animan a los niños y niñas de 12 años a que participen en la discusión y digan lo que piensan.

Yo mejor le digo lo que pienso a mi mamá para que ella lo diga” (Paulina, 8 años, entrevista 2015).

Algunos adultos no respetan, dicen que, qué vamos a saber nosotros, el responsable siempre nos defiende (Freddy (tseltal), 12 años, entrevista 2015).

Algunos ejidatarios no entienden que los jóvenes tenemos derecho a hablar, aunque no tengamos tierra (Juanito, 12 años, entrevista 2015).

Aunque los niños y niñas de 12 años en adelante, tienen voz en esta asamblea y su palabra debe ser escuchada y respetada, para muchos ejidatarios, las voces de los niños y de las mujeres carecen de valor, reproduciendo los vicios de la asamblea ejidal tradicional. Sin embargo, la intervención de las autoridades en estos casos, la presencia de las mujeres y los jóvenes, así como su participación política han ido transformado lentamente estas prácticas jerárquicas, motivo por el que las mujeres, jóvenes y los adolescentes han podido participar en las iniciativas políticas fuera de Chiapas, tal como la marcha caravana de los 1,111 zapatistas (1997), la Consulta Nacional zapatista (1999), o la Marcha del Color de la Tierra (2001) y la “Otra campaña” (2006) . Tal como lo recuerdan Manuela y Amalia:

La segunda vez que salí fue a San Luis Potosí, lejísimos, buenos compañeros por allá. Yo estaba embarazada del Petul y llevaba a la Marux de 2 años, quería dejarla con mi suegra, pero hay hambre, no llovía, mala cosecha. Antonio dijo, que las autoridades dijeron que salieran las mujeres embarazadas y los niños, los que más lo necesitan. Los compas de la ciudad los van a cuidar y les van a dar alimento. Pensamos claro vamos con los ricos, que va ser había gente con dinero, pero también nos recibía gente humilde como nosotros, campesinos. Antonio hablaba muy bonito les decía que por eso estábamos luchando no sólo para los zapatistas sino para todos (Manuela, entrevista 2015).

La Antonia se fue con su papá, tenía como 12 años y mi hijo Domingo conmigo. Salieron muchos niños a la Consulta Nacional, padres con hijas, mamás con hijos.



Teníamos que estudiar mucho todas las preguntas porque pues tenemos que hablar en público, contestar lo que preguntaran no es fácil pues. Sin saber español, sin saber leer, pura memoria (Amalia, entrevista 2015)

Los niños y niñas dada su experiencia en la organización, sus experiencias de violencia e incluso militancia y toma de decisiones en las escuelas autónomas y la asamblea, comienzan a ser parte del derecho a la libre determinación de los pueblos y la construcción de la autonomía. Estos jovencitos pueden empezar a tomar decisiones porque ya vivieron todo un proceso, en el que observaron la participación de los mayores en las prácticas comunitarias y muy posiblemente ya asistieron a las fiestas, al trabajo en la milpa, asambleas, reuniones: en donde se aprende a vivir en armonía con “la “Madre Tierra” e incluso en actos políticos fuera de sus comunidades.

La asamblea zapatista es un espacio de resistencia-rebelde donde la gente dice lo que piensa sin ser juzgada, se toman acuerdos políticos y se deciden actos cotidianos. En dicho espacio se vierten y fortalecen los principios y valores zapatistas, incluso si hay un delito que perseguir se hace justicia tomando como base las leyes revolucionarias.

Los niños saben que es el espacio donde se solucionan los conflictos y donde se les explica qué está pasando en otras partes del país y del mundo. Por eso piensan que es importante decir su palabra, aunque a veces sienten que no son tomados en cuenta o les da pena.

A mí me da pena hablar frente a tanta gente (Julia, 12 años, entrevista 2015).

A veces las niñas no hablan aunque les piden su opinión... bueno la Alma es bien chingona los adultos hasta le aplauden (Sebastián, 9 años, entrevista 2015)

Sólo hablando se quita la pena (Alma, 11 años, entrevista 2015).

A veces hacemos asamblea de niños en la escuela para ensayar (José, 9 años, entrevista 2015).

Los niños y niñas se conocen en este espacio y se reconocen como compañeros de lucha. Aprenden a discutir los problemas comunitarios y municipales y las formas en que pueden darles solución a través de la organización. De ahí que este espacio comunitario es una extensión de la escuela sin fronteras.

A través la asamblea y la participación de los niños y niñas en ésta, los adultos zapatistas conocen las problemáticas que enfrentan los jóvenes y sus necesidades y expectativas de futuro de tal manera que a través de la autonomía se intentan construir otras alternativas de desarrollo personal para las nuevas generaciones de niños y jóvenes, tal como lo explica una autoridad regional del municipio.

Si los jóvenes se casan a los 14 o 16 años, no es porque así debe de ser, no es cultural, ni casual. Los muchachos sienten que no existen otras alternativas, ni formas de vida. Sólo hay dos: casarse y tener hijos o irse a trabajar a Ocosingo o a Estados Unidos. Con la autonomía se ha intentado proponer nuevos trabajos: pueden ser promotores de educación, de salud, de derechos humanos, abrir su panorama. Pero falta mucho; por ejemplo, los roles de mujeres y hombres. Los hombres tienen que ir a la milpa, traer el alimento, buscar recursos económicos, hacer trabajo político. Las mujeres quieren estar en su casa y no aceptan cargos políticos, porque dicen eso no es para mujeres y cuando hay alguna que lo hace y lo hace bien, empiezan los chismes de las otras mujeres, los hombres se enojan y ya no las dejan realizar sus trabajos. A través de la Educación autónoma necesitamos formar mejor a nuestros niños para que sigan luchando. Dar otras oportunidades a los jóvenes que a determinada edad empiezan a abandonar sus salones (Omar, autoridad regional, entrevista 2014).

Uno de los retos de la *educación y formación zapatista* es generar alternativas para los niños, niñas y jóvenes después de la escuela, para que sigan sintiendo que su participación política en la organización es primordial para sus pueblos.

## 5.5 “La fiesta”, la conmemoración, los ritos y mitos fundacionales como estrategias comunitarias de resistencia-rebelde

Algunas de las expresiones de la resistencia-rebelde y la *educación y formación zapatista* se manifiestan en la tradición oral, en la memoria colectiva y en las múltiples expresiones de la cultura, mitos fundacionales y durante la apropiación de otros elementos culturales, como la identidad étnica, la cosmovisión, la formación política, las prácticas culturales y ceremoniales sin olvidar las resistencias cotidianas que permiten fortalecer la resiliencia de las mujeres, niños, niñas y hombres ante la violencia experimentada en un contexto de guerra.

Los pueblos indígenas tienen una larga tradición en materia de salud. En las cosmovisiones tradicionales no predomina una separación entre salud y comunidad, ya que bajo esta idea tradicional de la salud comunitaria, los y las zapatistas no sólo han

construido una gran red de clínicas autónomas, sino que les ha permitido sanar colectivamente a sus militantes abriendo espacios de reflexión, celebración y rememoración colectiva.

En este sentido, cabe recordar que la contrainsurgencia utiliza mecanismos que buscan lesionar la autovaloración de los sujetos (Jimeno, 2008), niños, niñas, mujeres y hombres no sólo son violentados físicamente sino simbólicamente, moral y psicológicamente. Como todo proceso colonizador, la contrainsurgencia no sólo busca destruir la historia sino principalmente la posibilidad de futuro, construyendo estrategias que permitan destruir física y emocionalmente a la siguiente generación de adversarios (Otunnu, 2005; Rico, 2006), motivo por el que se busca desmoralizar, fragmentar, aislar y minar la moral de los militantes zapatistas a través de mecanismos, políticos, económicos, sociales y culturales.

Sin embargo, cada cultura desarrolla sus propias estrategias para enfrentar la violencia política. En el caso zapatista, la “resistencia-rebelde” implican un delicado e intrincado tejido de relaciones que va de lo individual a lo colectivo, del espacio público al privado, ambos procesos tienen su anclaje en la valoración positiva de la identidad personal y colectiva, así como en la agencia de los sujetos para la construcción de la autonomía.

En este sentido, resulta sorprendente ver la capacidad de los y las zapatistas de resistir activamente a las políticas de contrainsurgencia desarrollando una serie de estrategias políticas, sociales y sobre todo culturales, que en cierto sentido permiten fortalecer las subjetividades resilientes y rebeldes de los militantes.

La comprensión del contexto global en el que se produce la violencia política permite a las personas realizar un proceso de elaboración y otorgar sentido a la experiencia traumática, pero también a nivel colectivo permite movilizar nuevas formas de afrontamiento y reconocer los recursos con los que cuentan: individuales, familiares, comunitarios, culturales y organizativos (Antillón, 2012: 305).

En este sentido, resulta interesante el concepto curativo de la sociedad indígena que se asienta, por un lado en una tupida red de relaciones sociales de reciprocidad: trabajo comunitario, asambleas y fiestas colectivas: espacios que sirven para “liberar armoniosamente el subconsciente, tanto el individual como el colectivo” (Ramón, 1993: 329) y por otro, en la familia nuclear y extensa, en la que participan los parientes

consanguíneos y parientes rituales (Zibechi, 2006), en las relaciones interpersonales y afectivas propias de este espacio, se conforma inherentemente “una especie de *comunidad afectiva*; en la que se constituye una memoria colectiva y de gestión de las memorias individuales” (Pollak, 2006: 100).

La salud de los individuos en cuanto cuerpos físicos depende básicamente de la salud de la comunidad (Maldonado-Torres, 2003). El movimiento-comunidad tiene el poder de curar, por lo que uno de sus encomiendas es:

habilitar espacios de encuentro permanentes y abiertos en los «galpones» y en los territorios del movimiento, donde se practican nuevas sociabilidades; la integración de los tiempos de las diversas esferas de la vida cotidiana y el respeto por el tiempo propio, o re-unión de los tiempos parcelados frente a la fragmentación que promueve el sistema, como paso previo para recuperar un pensar-hacer colectivo que se rige por los tiempos subjetivos, tanto singulares como comunitarios; y las prácticas de horizontalidad, autonomía, participación colectiva, dignidad, cooperación solidaria y democracia directa, frente a las de representación, jerarquías e instrumentalización de las prácticas políticas tradicionales (Sopransi y Veloso, 2004: 35).

En este sentido, revisar los pilares de la resiliencia comunitaria frente a los desastres identificados por Melillo (2004) permite comprender mejor el entramado de la resistencia-rebelde.

a) Autoestima colectiva, satisfacción por la pertenencia a la propia comunidad. b) Identidad cultural, componentes culturales que proporcionan la sensación de pertenencia a la comunidad. c) Humor social, la capacidad de encontrar la comedia en la propia tragedia para poder superarla, a veces el humor negro. d) Honestidad, como contrapartida a la corrupción que desgasta los vínculos sociales. e) Solidaridad entre los integrantes de la comunidad como fruto de los lazos afectivos (Melillo, 2004: 80).

Elementos que podemos identificar ampliamente en el *quehacer* político de los zapatistas, como la Junta de Buen Gobierno que “manda obedeciendo”, como pueblos originarios en resistencia que reivindican su cultura, lengua y militancia política, e incluso en la capacidad de reírse de sus propias tragedias (expresada en sus comunicados), así como la solidaridad, el compañerismo y hacer de la organización una fiesta.

La cercanía con los pueblos rebeldes y las estancias prolongadas en momentos difíciles para ellos como movimiento y como personas, han permitido vislumbrar la importancia de la celebración para estas comunidades, aun en momentos límite, en los

que su existencia y la de sus familias corren graves peligros, para ejemplificar esta situación a continuación se narraran 3 sucesos ocurridos en momentos límites del movimiento:

A finales de febrero de 1995, dos semanas después de la entrada del Ejército a zona zapatista, cuando se permitió la entrada a los observadores nacionales e internacionales, el panorama en la Selva Lacandona, era desolador, miles de desplazados, casas allanadas y quemadas por el Ejército federal, cientos de denuncias de torturados, detenidos y violaciones de mujeres.

Se llegó a una comunidad donde se realizaba una asamblea de representantes de diferentes pueblos organizados en torno a la ARIC Independiente y bases zapatistas, que estaban ahí de forma clandestina dada la militarización de sus comunidades. En dicha reunión se discutía cómo ayudar a los desplazados, presionar al gobierno para que reiniciara el diálogo y permitiera el regreso de familias como la de Ana María y la de Gabriela que estaban viviendo a la intemperie, escondidos en las montañas.

Al finalizar la reunión, se anunció por el altavoz que después de comer habría una pequeña fiesta. Desde nuestra lógica, de corte occidental resultaba impensable que pudiera hacerse una fiesta en tales circunstancias, así es que le pregunté por este evento a uno de los responsables.

-Perdón, ¿qué se festeja?, y él sonriendo contestó:

-Qué estamos vivos compañera, *kuxlejaltik*, juntos, trabajando, con un sólo pensamiento. Estar organizados es una fiesta, debemos celebrarlo (Antonio, responsable de Las Tazas en las cañadas de Ocosingo, entrevista 1995).

La posibilidad de reunirse, de organizarse para hacer acciones frente a una guerra de exterminio, es en sí misma, una forma de resistirse a la muerte, de saberse vivos y ser sujetos políticos que asumen responsabilidades y transforman su realidad. La fiesta se convierte así en una forma de hacer política para los pueblos rebeldes.

En mayo de 1998, en Polh'ó, la Cabecera Municipal, donde estaba viviendo, Mariana y su familia al lado de otros 10,000 desplazados, después de la masacre (1997) y los ataques paramilitares a otras 14 comunidades tsotsiles, ocurrió otro suceso similar.

Regresábamos de dar talleres culturales a los niños sobrevivientes de Acteal, mientras caminábamos por la carretera observamos luces lejos y comenzamos a escuchar música. Pensamos que había llegado una “Caravana de apoyo”, pero no era así. Jacinto, el responsable del Consejo, nos solicitó que organizáramos una fiesta, “algo de teatro, música, juegos para entretener a la gente y mantenerlos despiertos”, aceptamos pero al preguntarle el motivo de esta celebración recibimos una respuesta que no esperábamos:

Nos dijeron que se están preparando los paramilitares, para matarnos. Nos quieren agarrar dormidos... ¡Y, no!, si quieren matar a nuestros pueblos, que nos encuentren bailando, contentos, orgullosos de estar organizados y de pie (Jacinto, responsable del Consejo Autónomo de Polh’o, entrevista 1998).

En esa ocasión los paramilitares no atacaron Polh’o aunque sí estuvieron patrullando toda la noche, quizá como estrategia política, funcionó que se organizara una fiesta que les hizo creer a los paramilitares y a los soldados, acuartelados a 10 minutos de Polh’o, que habían llegado observadores o periodistas, por lo que era imposible atacar al Municipio Autónomo. Al interior de Polh’o, esa fiesta permitió que niños, mujeres y hombres estuvieran contentos, sonriendo, bailando, fortaleciendo su corazón y haciendo frente a la contrainsurgencia con alegría.

Resignificar la experiencia de violencia en una experiencia organizativa es parte de los procesos de significación que permiten a los niños, niñas y mujeres, no asumirse víctima de la guerra, sino auto-crearse y re-existir como sujeto político e histórico que puede incidir en su realidad.

Diez años, después en 2005 en el Municipio Autónomo en dónde se realiza esta investigación, y ante la posibilidad de ser desalojadas 65 de sus comunidades por estar ubicadas en la REBIMA, volví a recibir una lección de resistencia y dignidad. Cuando se preguntó a las autoridades porque invertían tanto esfuerzo en hacer una fiesta municipal, para todas las bases zapatistas, si no había dinero e incluso, matar 4 vacas (que no tenían y tuvieron que comprar), para dar de comer a los invitados, me explicaron:

Mire compañera, nuestra gente sufre, hay amenazas, muerte, tristeza en nuestro corazón, los niños lloran. Ningún esfuerzo ni dinero vale más que moralizar a la gente y

alegrarles el corazón, aunque sea por unos cuantos días (Compa Benito, MAR-RFM, entrevista 2005).

En las fiestas comunitarias, municipales y regionales niños/as, hombres y mujeres se apropian del espacio público con su discurso corpo-político cargado de rebeldía, sus prácticas culturales y formas de entender el mundo.

Toda celebración constituye un momento de condensación y de autopercepción efervescente de la comunidad y representa simbólicamente los acontecimientos fundadores que, al proyectarse utópicamente hacia el futuro se convierten en “destino. De aquí la importancia pedagógica de los ritos de conmemoración... para la conformación de la identidad étnica y nacional (Giménez, 2009: 59).

La fiesta y la celebración por estar vivos, organizados, por construir un mundo más justo para sus hijos es un elemento identitario que fortalece la subjetividad resiliente y rebelde de los y las zapatistas. Las fiestas son un verdadero compartir comunitario, donde se fortalece su cultura y los lazos sociales como pueblo indígena.

En los pueblos de la selva hay fiestas comunitarias, municipales y regionales con distintivos muy claros: se inicia con un acto ceremonial de agradecimiento encabezado por los *jtatik* (los abuelitos) en el que sincretizan la religión católica y el misticismo indígena este rito que se realiza cuando se inaugura la construcción de un espacio autónomo, en una conmemoración del movimiento, en un acto fúnebre, otro rasgo distintivo es compartir el alimento en comunidad, a decir de *jtatik* Manuel, padre de Gabriela, “se prepara a la compañera *wacax* (vaca)”, se le dice compañera a la vaca porque “cuando está viva nos acompaña y cuando está muerta nos alimenta”.

Se hacen competencias deportivas y al atardecer se realiza un acto político encabezado normalmente por los y las “comandantes zapatistas” y finalmente se inicia el baile, que casi siempre dura toda la noche. Para ilustrar el significado de la “fiesta zapatista” como práctica de resistencia-rebelde se describe a continuación la celebración del “levantamiento armado” del primero de enero 2015 en la comunidad que alberga la cabecera del Municipio donde se está trabajando. En esta fiesta se pudo platicar con las familias de tres de las mujeres-madres colaboradoras de esta investigación y sus hijos: Ana María, Mariana y Gabriela.

En esta fiesta se conjunta la fiesta tradicional de fin de año con la fiesta de conmemoración del levantamiento armado zapatista del primero de enero de 1994. En la

noche del 31 de diciembre se hace la misa y el recorrido por la comunidad, cuando se regresa se ponen las velas en el suelo, como símbolo de vida, *nantik* Rosa (madre de Ana María), nos explicaba que “hay velas que se consumen rápido, en cambio hay otras que se consumen lento, igual que nosotros, algunos gastan su vida otros la aprovechan”.

Mientras platicábamos, los niños empezaron a jugar con las velas y hacer figuras con la cera, estaban de lo más divertidos, algunos hasta se acercaron a enseñar sus esculturas. *Nantik* Rosa que alcanzó a verlos se acercó a preguntarles, si nadie les había explicado por qué es importante “respetar el fuego”. Algunos niños empezaron a recordar algo, otros se acercaron a escuchar y se quedaban viendo las velas, *nantik* Rosa les contó algunas historias y regresó a la misa que seguía afuera de la iglesia. Los sobrinos de Gabriela explicaron lo siguiente:

La compañera Rosa dice que tenemos que respetar el fuego porque es la vida de nuestro pueblo (Beto, 11 años, entrevista 2015).

Las candelas son luz para nuestro Pueblo, si no cuidamos el fuego va haber oscuridad todo el año (José, 9 años, entrevista 2015).

A partir de ese momento si algún niño más pequeños quería tocar las velas lo detenían y le explicaban a su manera porque no debía hacerlo entre todos. Muestra de la transmisión oral y aprendizaje colectivo propio del pueblo tseltal.

Después de la misa invitaron a pasar al comedor comunitario, “cuando hay dinero se come pollo, si no café y galletas, pero lo importante es compartir el alimento” explicó *nantik* Rosa. Cuando se terminó de comer, empezó la música tradicional con instrumentos de cuerdas (violines, contrabajos y guitarras) de un lado bailan todas las mujeres y del otro todos los hombres al estilo tradicional (tseltal, ch’ol y tsotsil) principalmente los mayores, los jóvenes prefieren esperar la marimba o el conjunto porque se puede bailar con pareja.

Cerca de las tres de la mañana todos regresan a sus casas a descansar algunas horas, porque a decir de *nantik* Rosa a las 5:00 am, se tiene que regresar a la iglesia con nuevas velas para “encender la luz que iluminará nuestro camino durante este año”.

El primero de enero se empieza la conmemoración del “levantamiento armado” desde la madrugada ya que como nos explicó *jtatik* Manuel “de por sí los insurgentes bajaron de la montaña en la noche y tomaron las cabeceras municipales en el amanecer



del 94". Se colocan las velas en la iglesia y se enciende un cirio, *nantik* Rosa, explicó que, "todas las velas juntas no sólo iluminan el camino sino que unifican a la comunidad". Esta misa es diferente a la de un día anterior, el *jtunel* y las autoridades tradicionales traen puesto su pasamontañas, algunos hombres, mujeres y niños llevan su paliacate en el rostro. Cuando se preguntó a *jtatik* Manuel, quien fue uno de los principales de oficiar la misa, qué se dice en ella él explicó lo siguiente:

Se habla del primero de enero de 1994: de los compañeros zapatistas que murieron, de los que lucharon, de los bombardeos, y los civiles que mataron a la mala los soldados, también se habla de los niños que quedaron huérfanos y las viudas, de los desplazados y los paramilitares, se habla de la resistencia, del porqué nuestra lucha es justa (Manuel, entrevista 2015).

Algunos hombres y mujeres dicen sus propios testimonios, los niños escuchan en silencio, sus miradas se transforman, no parecen los mismos que un día antes jugaban con las velas, no sonrían, hay mucha seriedad en ellos. Algunos adultos afirman en voz alta y los niños los imitan, es una misa muy emotiva, llegan incluso familias no zapatistas.

Posteriormente el *jtunel* pide una oración para los mártires de la lucha, el pueblo tseltal ora hincado, con los ojos cerrados y en voz alta (cada uno compone su oración), se oyen voces diversas por todos lados, se pueden escuchar algunos lamentos. La oración no termina ahí, el *jtunel* explica que así como habló la boca también tiene que orar el cuerpo, dejar que el corazón se exprese con la música, entonces, llega el momento "de orar bailando". La música tradicional empieza y se le pide a los asistentes que se cierren los ojos y que oren danzando: es como si la música se internara en el cuerpo, el olor del copal y el incienso parece más profundo, nadie habla, sólo se escuchan algunos lamentos.

La misa del primero de enero se realiza en todas las comunidades, motivo porque cada niño y niña zapatista le da una explicación similar pero con ciertas diferencias. Cuando se les preguntó a los niños qué significado tiene esta misa para ellos, nos dijeron que:

La misa es muy bonita porque recordamos a nuestros muertos (Alma, 11 años, entrevista, 2015).

A mí me da mucha rabia, los compas murieron luchando (Freddy, tseltal, 12 años, entrevista, 2015).

Después de esa misa, sé porque soy zapatista (Juanito 12 años, entrevista, 2015).

Como que se encoge el corazón se hace chiquito (Xap, 9 años, entrevista, 2015).

Mi papá siempre llora cuando recuerda a su hermano (Paulina, 11 años, entrevista, 2015).

Yo pienso en mi papá, no murió en el 94, pero también lo mataron por ser zapatista (Milo, 11 años, entrevista, 2015).

En esta misa se habla de la historia del movimiento, de los muertos, de la resistencia que los niños hacen suya junto con la lucha y sus símbolos. *Jtatic* Manuel explicó que “es importante que los niños estén presentes en esta misa, porque aprenden las historias de sus abuelos y tíos, lo que vivimos el primero de enero, comparten el sentimiento y el dolor de los demás, nos hacemos uno”.

Durante el día se hacen competencias deportivas entre equipos que llegan de otros pueblos, a las 3 o 4 de la tarde se avisa que pasen a comer, casi siempre ese día se come caldo de wacax (vaca) con verduras, los hombres mayores no sólo son los encargados de matar a la vaca, sino cocinarla, con asesoría de alguna mujer. Al atardecer, el acto político inicia entonando el himno zapatista y posteriormente el himno nacional dirigido por los y las autoridades autónomas, se hace el saludo con la mano izquierda a decir de Freddy “porque estamos en rebeldía” y el discurso central casi siempre es dicho por una o un comandante zapatista de la región. Cabe señalar que la estrofa del himno que más les gusta a los niños involucrados en la presente investigación es sin duda la siguiente:

“Hombres niños y mujeres,  
el esfuerzo siempre haremos  
campesinos, los obreros  
siempre juntos todo el Pueblo.

Vamos, vamos, vamos, vamos  
adelante  
para que salgamos en la lucha avante,  
porque nuestra patria grita y necesita  
de todo el esfuerzo de los zapatistas”

Porque según los y las niñas es en esa parte donde se dice que ellos/as, “son muy importantes para la lucha”, pajal yax benotik, caminan a la par de las mujeres y los hombres por eso lo cantan con más fuerza. Para los niños y niñas la cabecera municipal zapatista, al que se refieren como “Municipio” es un símbolo de unidad un lugar casi mítico de encuentro tal como lo dibujó Lorena, la prima de Alma:



Dibujo 11.  
 “Municipio en rebeldía”,  
 Alma, 13  
 años, 2016.

Alma describió su dibujo diciendo: hay insurgentes, autoridades zapatistas, las mujeres

somos importantes para la lucha, por eso está la comandanta con su blusita bordada y mi mamá con su uniforme de insurgente. Hay árbol, río, música, en el *municipio* siempre hay música, fiesta, baile pues. También hay casa de autoridades, escuela de los promotores. Ah sí y el *puy* (caracol en lengua tseltal) que dibujó el Juanito (ríe) (Alma, 13 años, entrevista-dibujo 2016).

Alma hace referencia a la importancia que ha tenido la participación política de las mujeres para la lucha zapatista, además de representar la complejidad de la organización política-militar del EZLN habla de la fiesta como parte inherente de la organización indígena rebelde. Para los niños zapatistas las fiestas en el Municipio además de ser un símbolo de alegría son un símbolo de fuerza y de organización, en ese espacio se reconocen zapatistas y se sienten parte del proyecto autonómico rebelde, conocen a los niños zapatistas de otras comunidades y descubren que hay muchos “compañeros que viven lo mismo” (Alma, 11 años). La fiesta es un compartir familiar y comunitario, en la cual se fortalece el sentido de pertenencia y la moral de las bases de apoyo zapatista, tal como lo explican Xap y Juanita en sus relatos.

Cuando fuimos a la fiesta la camioneta del Municipio vino por las mujeres y los niños, pasamos por el retén, los soldados ni nos veían. Cuando le pregunté a mi papá por qué no nos detuvieron, dijo que como estaba publicado ni modos que nos detuvieran, hubieran llegado todos los zapatistas que estaban en el Municipio a defendernos (Freddy, 12 años, entrevista 2016).

En las fiestas municipales nos reunimos todos los zapatistas, somos un chingo, llegan de otras cañadas, jugamos básquetbol y bailamos toda la noche. Allá los soldados no llegan (Xap, 10 años, entrevista 2016).

Cuando vamos a la fiesta, nos vamos todos, mi papá, mi mamá y hermanitos, todos somos muy felices. Vuelan los aviones sobre nosotros pero somos tantos que ni se siente (Juanita, 9 años, entrevista 2016).

La fiesta y las conmemoraciones rompen con la rutina al representar espacios de recreación, reflexión y de construcción simbólica del movimiento y de sus proyecto político. La fiesta representa de cierta manera una tregua frente a la violencia, la guerra y los problemas cotidianos.

### 5.5.1 De las estrategias de resistencia-rebelde comunitarias a la construcción de una subjetividad resiliente en las mujeres-madres y sus hijos/as

Los niños, niñas y mujeres-madres que decidieron colaborar con la presente investigación han experimentado la violencia política del Estado en contra sus comunidades, familias y a nivel personal, tal como se ha analizado en los capítulos anteriores. Sin embargo, la capacidad de resistir y reconstruirse como sujetos activos al interior del movimiento, les ha permitido no sólo sobrevivir ante la guerra, sino vivir “con dignidad”, resguardados por el proceso autonómico rebelde y siendo actores activos en el movimiento. La resistencia-rebelde se convierte así en un proceso que va de lo colectivo a lo individual y viceversa, reconfigurándose cotidianamente.

Todas las personas perciben las experiencias de guerra y violencia de forma diferenciada de acuerdo a su edad, género y posición que ocupa en su familia, comunidad y en este caso organización; los niños y niñas por ejemplo suelen desarrollar una serie de resistencias lúdicas frente a las experiencias traumáticas como la utilización del juego, la música y la elaboración de fantasías para sobrellevar el miedo o la

angustia, sin embargo, como “nicho de relaciones” los niños también son influidos por las reacciones, ideas y emociones experimentadas por sus familiares más cercanos.

La acción en la vida cotidiana construye significados, motivo por el que es importante que el niño y niña enfrente la guerra con su familia; situación que no siempre es posible en otros contextos pero que en Chiapas no sólo es frecuente sino que es reforzado por el propio movimiento zapatista y los lazos comunitarios. Ante la muerte de los padres, se busca que los hijos estén con los abuelos, tíos o más familiares cercanos.

La noción de “zona de desarrollo próximo”, desde el enfoque de la resiliencia y resistencia-rebelde, alude al sujeto adulto que estimula y ayuda al niño o niña a salir adelante. El individuo más competente ayuda al sujeto joven o niño a alcanzar una posición desde la cual podrá reflexionar sobre lo que acontece y al mismo tiempo poseerá mayor conciencia y control de sus actos. Sólo si el niño ha tenido suficiente apoyo en la etapa del desarrollo, puede cumplir la tarea en ausencia de los adultos y niños mayores que les han ayudado comprender este contexto; “el diálogo instructivo que antes tenía con el ser adulto ahora lo tiene consigo mismo y logra orientar su conducta” (García-Vesga y Domínguez-de la Ossa, 2013: 69).

En este sentido, un factor de resiliencia para el niño y niña es indudablemente contar con un ser querido que le brinde su amor incondicional, ya que dicha relación aunque no actúe directamente en contra de ningún factor de riesgo le permite al pequeño desarrollar una fortaleza intrapsíquica (Infante, 1997). Como resultado de la interacción con esta figura significativa, emerge la resiliencia.

La relación con una persona en cualquier momento de la vida, que no focaliza la atención en conductas problemáticas sino que busca satisfacer las necesidades de reconocimiento y autonomía que requieren las personas, se convierte en un “tutor de resiliencia”, entendido como alguien, que puede ser una persona, un lugar, un acontecimiento, un movimiento social, todo aquello que pueda provocar un renacer del desarrollo psicológico tras el trauma. En este sentido, la mujer-madre zapatista de acuerdo a su experiencia de vida, aprendizajes y participación política puede ofrecer a sus hijos las herramientas necesarias para que sobrevivan en este contexto.

Las características propias del “tutor de resiliencia” son: presencia junto al sujeto; amor incondicional, estímulo y gratificación afectiva a los logros, creatividad, iniciativa, humor, capacidad para asimilar nuevas experiencias y para ayudar a resolver problemas sin suplantar al sujeto.

En la intersubjetividad madres-niñas y niños zapatistas, valdría la pena preguntarse, ¿quién es el tutor de resiliencia?, considerando la zona de desarrollo próximo se podría decir automáticamente que es la madre, por ser el adulto. Sin embargo, los niños y niñas para las mujeres-madres involucradas en el presente estudio no sólo representan, uno de los principales motivos de su lucha, sino que con su actuar, su amor, con sus palabras de esperanza y alegría en un contexto tan adverso y doloroso, les dan fuerza, tal como ellas mismas lo reconocen en los siguientes relatos:

Cuando todo iba mal, con chismes de las compañeras, burlas de los priístas, por ser zapatista pues [...] la carita de Freddy, sus bracitos rodeando mis piernas, me daban fuerza, pues [...] Ahora ya es un hombre (12 años) cuando me ve triste dice, échale ganas mamá, de por sí vamos a ganar (Ana María, entrevista 2015).

Si no tuviera mis niños, no sé si viviría. La muerte de mi esposo duele todavía [...] pero si los paramilitares, ese día hubieran matado a mi Petul, no sé [...] como resistir el dolor, cómo vivir yo y sus hermanitos sin él, sin su ejemplo (Manuela, entrevista 2015).

Cuando morí en el 94 [...] morí unos minutos, dicen los compas, después de la bala, supe que tenía mucho que hacer, ser madre [...] nunca lo pensé, pero ese día lo supe. Ahora tengo a mi niña, la Almita, ella da sentido a mi lucha (Gabriela, entrevista 2015).

La compañía de los niños y niñas para las madres mayas zapatistas es fundamental para su resistencia, más aún, si ellas son madres solteras o viudas, sus hijos/as son quienes *le dan sentido a su vida* y contribuyen al sostén familiar. Muchas veces son las niñas y niños los que mantienen informadas a sus madres sobre los sucesos que acontecen en sus comunidades y otras comunidades, los pequeños son sus intérpretes, en muchos casos hablan mejor el español que ellas, son quienes hacen las compras, quienes comparten la carga del hogar, las actividades productivas y quienes las cuidan. A veces parecen ser los expertos al caminar, reconocer los ruidos de los aviones, los camiones de soldados o si hay algún peligro cerca.

Los estudios sobre resistencia y sobrevivencia de mujeres y niños en conflicto político militar muestran que si bien la definición de la situación para el adulto está directamente en relación con el uso de producciones informativas de contexto, no es

igual para el niño. Para el mantenimiento de la intersubjetividad, la madre y padre deben recurrir a expresiones deícticas o expresiones referenciales comunes que permiten que el niño o niña lo reescriba, tal es el caso del uso del pasamontañas, y la recreación mítica del movimiento rebelde.

Para que niños y niñas puedan comprender cómo nació el EZLN en sus comunidades y la importancia de las bases de apoyo para el movimiento, algunos *jmetatik mayas* les explican la relación simbiótica que establecen las “bases de apoyo” con el Ejército Zapatista. Sin bases zapatistas que ocultaran la ubicación de los campamentos rebeldes, apoyaran con maíz, frijol y tostadas a los insurgentes para su entrenamiento, no hubiera existido el EZLN, asimismo, sin la necesidad de la población de tener “un ejército rebelde” que protegiera a las familias y comunidades del despojo y la represión de la que eran objeto, no hubiera tenido ninguna razón de ser el “ejército del pueblo”.

En este sentido vale la pena revisar la recreación mítica que hacen del movimiento insurgente el *jmatik* Manuel, abuelito de Alma y padre de Gabriela, sobre dos dioses mayas *Votán e Ik'an*.

Existían dos dioses mayas, *Ik'an* y *Votán*, el primero era el dios de la claridad, de la luz en las comunidades, de la selva. *Votán* era el dios de la oscuridad, de la clandestinidad en la montaña. Sin esperar lo se descubrieron recorriendo el mismo camino, buscando el mismo destino, sin palabras, se preguntaron ¿Por qué no caminamos juntos? Se tomaron de la mano y escogieron un camino largo... corto, no importaba. El único camino digno... así se unió montaña y cañada, luz y clandestinidad, EZLN y comunidades zapatistas. Los antepasados mayas y los tseltales, tsotsiles, tojolabales, ch'oles, zoques, que llegamos a poblar la selva. Así se unieron, así comenzaron a organizarse los más primeros, los sin rostro, el Ejército Zapatista y las bases de apoyo. Así se prepararon para bajar de la montaña y amanecer con el sexto sol maya el primero de enero de 1994 (*Jmatik* Manuel, entrevista, 2015).

El mito de *Votán*, que después de 1994 se convirtió en *Votán Zapata* (guardián y corazón del pueblo) e *Ik'an* es importante porque confiere cohesión al movimiento zapatista. Los insurgentes, los “del rostro cubierto”, olvidan su historia para poder realizar el trabajo clandestino en la oscuridad, tal como el que realizó Gabriela por muchos años. Las bases zapatistas de las que los niños y niñas forman parte hacen el trabajo político y organizativo a la luz pública, aunque también cubren su rostro en los actos políticos y ceremoniales del movimiento. Esta situación provoca un movimiento

constante y creciente, en forma de caracol, de ahí la figura de los “caracoles” (como sedes de la JBG), pero si se separan y van por diferentes caminos se rompe el equilibrio y el movimiento muere: “para las sociedades tradicionales todos los actos importantes de la vida corriente han sido revelados *ab origine*, por dioses o héroes, los hombres no hacen sino repetir infinitamente esos gestos ejemplares y paradigmáticos” (Eliade, 1984: 38).

La alusión al rito y a la fiesta nos permite señalar otro modo de objetivación de la memoria colectiva: su “incorporación” inconsciente, en forma de *hexis* (que es un componente de *habitus*, según Bourdieu) en los gestos corporales organizadas y prescritos por el rito, como ocurre en las ceremonias sagradas, en las coreografías y en las danzas (Giménez, 2009: 70).

La memoria colectiva sólo retiene los acontecimientos que tienen un carácter ejemplar, un valor de enseñanza, “se encuentra materializada en las instituciones sociales, en el espacio-tiempo de la comunidad y, en estrecha relación con éste, en la gestualidad festiva y ritual. Existen instituciones, espacios, tiempos y gestos de memoria” (Giménez, 2009: 72).

En la vida cotidiana estos mitos se repiten constantemente y se refuncionalizan, tal es el caso reciente de los *votanes* de la *Escuelita Zapatista* (2013), iniciativa política-pedagógica del EZLN en la que se invitó a la sociedad civil, nacional e internacional que no conocía la propuesta autonómica a conocerla, estudiarla desde adentro. Los maestros zapatistas, muchos de ellos niños y niñas de 14 a 16 años, fueron nombrados *votan*, los cuidadores del conocimiento y de los estudiantes, “el mito forma parte de la trama de sentido y aparece como recurso ético de identidad, no sólo del relato, sino en un horizonte imaginario, visual de inteligibilidad y carácter legitimador” (Gómez, 2004: 7).

Los pasamontañas o paliacates utilizados en las prácticas culturales rebeldes y que los niños plasman en todos sus dibujos para identificar a los zapatistas son símbolos de organización, de resistencia y pertenencia a un grupo, que son transmitidos por madre y padre, de manera consciente o inconsciente, a sus hijos e hijas a través del uso de este símbolo en los actos políticos del EZLN y en las acciones de resistencia frente a la contrainsurgencia.



Manuela por ejemplo, en el 2004, al ver el terror de Petrona (6 años) cuando huyeron de los paramilitares, decidió ponerle su paliacate en su rostro, como símbolo de fuerza. Para la niña representó un símbolo de protección, un recuerdo personal interpretado sobre el fondo de una tradición oral colectiva, y complementada por dichos y leyendas símbolos en los que cree. Aunque el paliacate o pasamontañas es un distintivo de la identidad zapatista, tiene una connotación particular para cada uno de los niños y niñas de esta investigación.

Cuando usas el paliacate los hombres no pueden tomar trago, no decir mentiras, ni lastimar a la “Madre Tierra” (Alma, 11 años, hija de Gabriela, entrevista 2015).

Cuando usas el paliacate, ya no eres tú, eres zapatista, es como decirles a todos que no tenemos miedo. El pueblo habla por nosotros (Juanito, 13 años, hijo de Manuela, entrevista, 2015).

Cuando uso el pasamontañas soy como Emiliano Zapata, como Marcos, como el Mayor Benito, soy mero zapatista (Freddy, 12 años, hijo de Ana María, entrevista, 2015).

Cuando nuestros papás nos dejan usar nuestro paliacates que confían en nosotros (Paulina, 8 años, hija de Amalia, entrevista, 2015).

Cuando los zapatistas mayas usan el pasamontañas, dejan de ser individuos para convertirse en el nosotros, la voz del pueblo, motivo por el que es entendible que para los niños y niñas el uso del pasamontañas o paliacate en el rostro así como su representación en los dibujos, implique ser ejemplares, valientes además de sentirse parte del movimiento rebelde y de la organización. En lugar de usar signos lingüísticos los zapatistas usan signos y símbolos ancestrales a través de los cuales los adultos reconfiguran nuevas definiciones de la situación en el funcionamiento social e individual (Vila, 1998), la función de la máscara en los rituales mayas era el olvido del yo, que traía consigo la sobre posición de rasgos.

## 5.6 La resistencia-rebelde, la memoria colectiva y las infancias zapatistas

La resistencia-rebelde zapatista, tal como se analizó anteriormente, no es una resistencia pasiva, sino activa y constructiva, configurada históricamente a través de los procesos educativos y reflexivos de los militantes y la formación política pedagógica de los niños y niñas zapatistas, principalmente los que han experimentado la contrainsurgencia en carne propia.

Al ser procesos contestatarios, la memoria colectiva y la resistencia-rebelde confrontan explícitamente las estructuras de poder de forma organizada y permiten fortalecer los ámbitos culturales y políticos (Scott, 2000), así como los vínculos sociales que da cohesión al grupo y sentido al llamado “tiempo generacional”, es decir, el tiempo que se proyecta hacia el futuro (Velasco, 2005) y que implica necesariamente, a las nuevas generaciones de niñas y niños, quienes representan las posibilidades de extensión y continuidad del proyecto revolucionario.

A través de la *educación y formación zapatista*, tradición oral, el uso de la lengua y la participación dinámica en las prácticas culturales, políticas y religiosas los pueblos indígenas transmiten su memoria colectiva-histórica a las nuevas generaciones (Bonfil Batalla, 1987) incentivando diversos procesos de subjetivación<sup>129</sup>. Los recuerdos narrados por los *jmetatik* (los/as abuelitos/as) mayas, tal como se analizó en el tercer capítulo, permite a niños/as y jóvenes experimentar, en cierto sentido, la condición de esclavitud en la que sobrevivían sus familiares en las fincas y los peligros que corrieron al colonizar la selva sus padres y abuelos, proceso al que algunos autores llaman “memorias heredadas” (Medina Melgarejo, 2016) o “experiencia histórica” (Ankersmit, 2010), dichas experiencias simultáneamente abarca un descubrimiento y una recuperación del pasado.

Las nuevas generaciones de niños y niñas zapatistas tal como sus padres siguen escuchando relatos sobre la colonización y represión en las haciendas experimentadas por sus abuelos, pero también los testimonios de sus padres, madres y hermanos/as sobre el levantamiento armado, la entrada del ejército federal a su territorio, la “masacre de Acteal”, la muerte y los desplazamientos forzados de sus comunidades. La acción de narrar los sucesos históricos no sólo al interior de las familias sino en los espacios y eventos políticos rebeldes, en las conmemoraciones y fiestas como las del 1 de enero, el 10 de abril o el 6 de agosto en los municipios y los “caracoles”, ha permitido a los/as zapatistas conectar hechos particulares con explicaciones más amplias y complejas en

---

<sup>129</sup> A través de los procesos de subjetivación niños, mujeres y hombres se apropian y confieren sentidos particulares a los hechos históricos. A partir de estos procesos, se construyen socialmente nuevas formas de significación que posibilitan que el sujeto tome posición y actúe frente a determinadas problemáticas sociales” (Cerdeña, 2011: 7).

las que se identifica a la violencia y a los que la ejercen como parte de una larga cadena histórica constituida por diversos grupos de poder.

Sin embargo, la violencia y colonización de sus pueblos, desde la racionalidad indígena zapatista, tal como ocurre en otros movimientos indígenas latinoamericanos, se ven como procesos históricos reversibles gracias a la denuncia, la renuncia al olvido y la posibilidad de reescribir la historia, situados no como víctimas sino como sujetos políticos. La violencia, desde esta perspectiva, puede ser derrotada por la rememoración.

A través de la tradición oral, las memorias escritas, registros gráficos elaborados por el propio movimiento, además de los comunicados y los medios impresos y video-documentales que llegan a las comunidades, los y las niñas también experimentan la rebeldía de los insurgentes, la voz de Ramona y S.I. Marcos en 1994, la voz de los comandantes y la comandanta Esther en el estrado del Congreso de la unión en la ciudad de México para defender los “Acuerdos de San Andrés”, la “Marcha del color de la tierra”, la fuerza y organización de sus padres y abuelos para colonizar la selva y construir la autonomía; son “los relatos familiares, escolares, culturales los que van delineando la subjetividad de un pueblo, una institución, un ser humano” (Sabino, 2010: 3).

La memoria colectiva confiere al pasado una autoridad trascendente para regular el presente, no es una repetición, sino filtro, redefinición y reelaboración permanente del pasado en función de las necesidades y desafíos en la vida cotidiana. Es así como los procesos de constitución de la memoria colectiva y las formas de transmisión oral y cultural, a decir de Medina Melgarejo y Martínez (2016), permiten analizar la reconfiguración y sentidos que se establecen, a partir de la evocación intergeneracional que representan "memorias heredadas", imbricados con la dinámica de procesos de olvido y transfiguración étnica, que desde la categoría *tiempo genealógico* permite comprender los procesos intencionados de producción.

Sin embargo, no sólo los abuelos/as, madres y padres son quienes deciden que conocimientos y prácticas culturales se reproducen y cuales se olvidan, sino que son los y las niñas, quienes de acuerdo a su contexto, espacio y tiempo, deciden cuales son las

experiencias y enseñanzas que les son más significativas y por lo tanto deben ser recreadas:

son precisamente los niños quienes ejercen la memoria colectiva a través de las representaciones (dibujos), son portadores y transmisores de ella, retoman el pasado para mirar hacia el futuro[...], finalmente son ellos los receptores de la memoria colectiva de su comunidad, la poseen y la moldean para posteriormente transmitirla de nueva cuenta a sus hijos (Medina, 2012: 221).

En sus dibujos los niños y niñas hablan de su historia, de sus miedos, de su universo de significados, “contextos de legitimidad” (Paoli, 2003) y de sus relaciones, tal como se podrá analizar a continuación en este breve recorrido por la lucha y resistencia del movimiento a través de los dibujos de los niños zapatistas con quienes se pudo trabajar en diferentes períodos temporales y significativos para estas familias<sup>130</sup>.

En 1997-1998 se pudo convivir con la familia de Mariana y trabajar directamente con ella y con sus hermanitos Facundo y Gil en el Municipio Autónomo tsotsil de Polh’o, por casi año y medio. En 2004-2006 se realizó la tesis de maestría, por lo que se pudo trabajar con los hijos mayores de Manuela: Petul, Marux y Petrona, en la cabecera del Municipio Autónomo de la selva *tseltal*. Finalmente en 2014-2016, gracias a este proyecto de investigación se pudo trabajar con los hijos menores de Amalia: Freddy, Xap y Paulina, hablantes de lengua ch’ol.

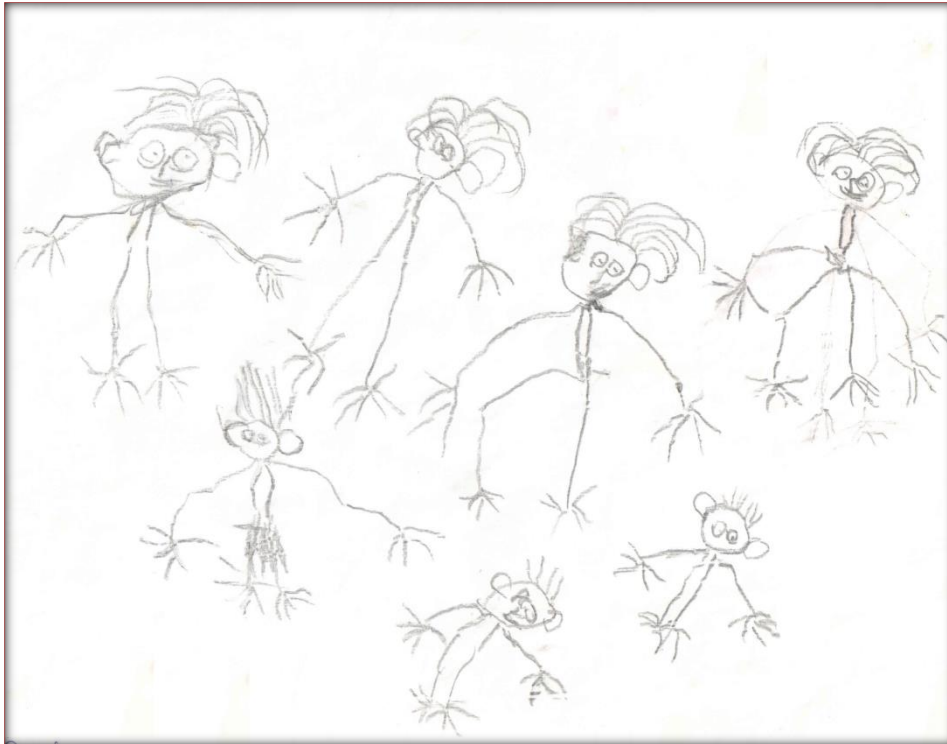
La finalidad de contrastar los dibujos de los niños y niñas de estas familias en diversos períodos temporales, más que ir encaminada a representar períodos históricos del movimiento, tiene la finalidad de contribuir a una configuración analítica de la lucha zapatista, a través de las expresiones e imaginarios de los niños y niñas por tres décadas. A partir de la indicación de “Dibuja tu comunidad”, los y las niñas dibujaron sus miedos ante los enfrentamientos y ataques de los soldados a sus comunidades, en 1998, y 2006, pero también la construcción de autonomía en sus comunidades, expresada en escuelas y clínicas autónomas descritas en los dibujos del 2015.

---

<sup>130</sup> Para entender a mayor profundidad este recorrido gráfico, se puede ir comparando con el capítulo IV, sobre resistencia rebelde y contrainsurgencia. La pretención de realizar este recorrido con los dibujos de los niños y niñas no es ilustrar los períodos históricos, sino revisarlos como testimonios de lo que ocurría en los mundos infantiles, los dibujos no sólo reflejaban la realidad que vivían los/as niño/as sino sus cuestionamientos, reflexiones, sueños y las formas en que construían sus propias narrativas.

### 5.6.1 Dibujos de los niños y niñas *tsotsiles* de Polh'ó

Los niños y niñas de Polh'ó, en 1998, no sólo eran desplazados, sino sobrevivientes de los ataques paramilitares a sus comunidades, por lo que es entendible que en sus dibujos representaran principalmente enfrentamientos y muerte.



Dibujo 12.  
“Niños  
tristes por  
enfrenta-  
mientos”,  
Hugo de 5  
años, 1998.

Aunque  
Hugo  
apenas tenía  
5 años, sus

trazos logran transmitir el miedo, la tristeza y desesperación que experimentaban los niños desplazados en aquel momento de su vida.

Por su parte Facundo, hermanito de Mariana, en su dibujo no sólo expresaba la tristeza y el miedo que estaba sintiendo sino la necesidad de sentirse protegido por el movimiento zapatista armado, desde su imaginario los zapatistas con sus armas eran capaces de tirar un avión que “aventaba bomba” en las comunidades.

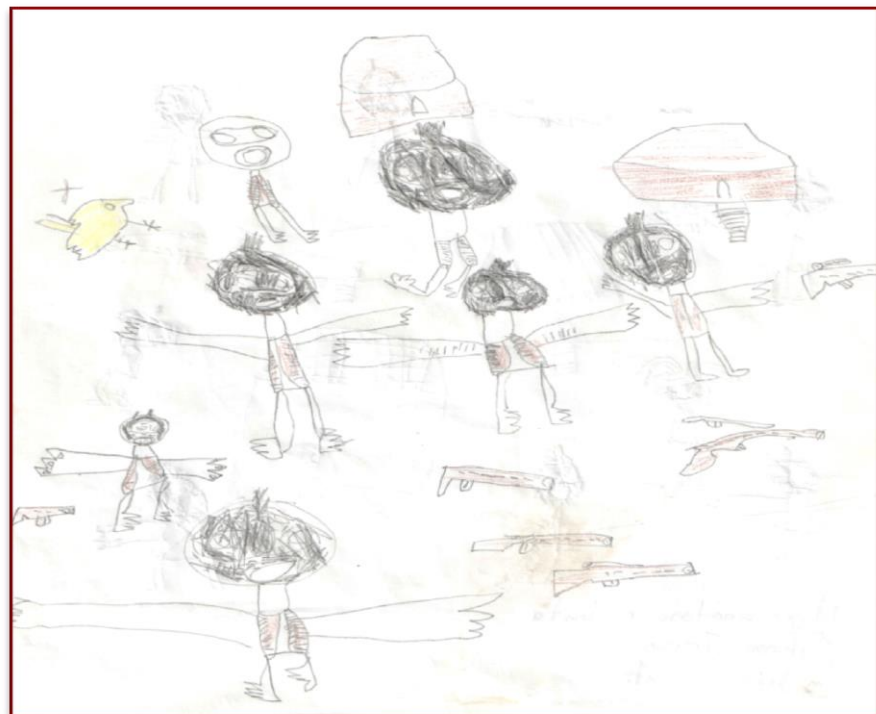
Dibujo. 13,  
“Tiran avión  
que avienta  
bomba”,  
Facundo de  
8 años,  
1998.



El papel de  
los  
insurgentes  
era cuidar a

las comunidades y proteger el territorio tal como lo expresó Mariana a través de su dibujo. Los zapatistas representados con pasamontañas y en posición defensiva o con las armas en el suelo, expresa la sensación de impotencia experimentada por la niña.

Dibujo 14.  
“Pajarito  
muerto”,  
Mariana de 6  
años, 1998.



La muerte es  
representada  
por Mariana a  
través de un  
pajarito sin

vida y con una cruz sobre él. Esta representación nos habla de la experiencia de muerte cotidiana que se vivía en Polh'ó y de la sensación de impotencia que experimentaban

los más pequeños frente a los ataques de los grupos paramilitares protegidos por el Estado.

Cuando se le enseñó a Mariana, los dibujos de Polh'ó además de sorprenderse porque los hubiéramos guardado por tantos años, quiso enseñárselos a su esposo y a su familia política. Los mostraba con mucha emoción y cariño, evidentemente le habían traído muchos recuerdos, por lo que les explicaba en *tseltal* lo que representaban para ella y su familia haber hecho esos dibujos cuando vivían en los campamentos de desplazados en Polh'ó. Sobre el dibujo que realizó ella a los 6 años explicó lo siguiente:

De por sí en Polh'ó siempre estamos en alerta roja [...] niños y adultos hacemos cinturones, todos los días hay muertito niños, mujeres, *mamalitos* (viejitos) de enfermedad, de hambre, de bala, de miedo. Es difícil ser niña en la guerra, los papás nos cuidan, nos defienden, luchan por nuestra tierra, pero nosotros niños ¿qué? así como el pajarito de mi dibujo (Mariana, entrevista 2015).

La representación de la muerte a través de un pájaro muerto expresa la sensación de desprotección que experimentaba Mariana cuando era niña y la identificación que sentía con los animalitos inermes igual que los niños y niñas frente a un conflicto armado o ante a la muerte de un ser querido. En cierta ocasión Sandra una niña de Polh'ó, nos recibió en su comunidad diciendo que su amiga Rosalinda de 8 años “ya no estaba, se cayó con la bala”, cuando se investigó entre las autoridades, no se encontraban indicios de tal suceso, aunque las autoridades tampoco podían estar seguros de que no hubiera ocurrido, dada la cantidad de heridos de bala o personas que morían de enfermedad, por lo que la muerte de esa niña era una posibilidad.

Una semana después llegó Sandra con Rosalinda, sonriendo y diciendo que todo había sido “una mentira”. Del enojo frente a dicha broma, se pasó a la tristeza e impotencia, la muerte, la enfermedad, y el hambre eran tan cotidianas y tan cercanas para los niños y niñas de Polh'ó, que parecía que habían aprendido irremediabilmente a bromear con la muerte.

A 20 años de la “masacre de Acteal”, los paramilitares identificados como autores materiales de este crimen de lesa humanidad están libres y al igual que los autores intelectuales siguen siendo protegidos por el Estado para generar el terror y el

desplazamiento forzado de miles de personas en los municipios de Chenalhó y Chalchihuitán<sup>131</sup>.

### 5.6.2 Dibujos de niños y niñas del MAR de la región selva *tseltal*

Una década después del levantamiento armado (1994) y el inicio de la contrainsurgencia (1995), la política rebelde para la construcción de su autonomía seguía fortaleciendo sus espacios, los y las zapatistas consolidaban los proyectos alternativos de educación y salud, así como la constitución y fortalecimiento de los Municipios Autónomos las “Juntas de Buen Gobierno”; sin embargo, los ataques paramilitares y la militarización seguían orillando a muchas familias a huir de sus comunidades, abandonando todas sus pertenencias y el asesinato de las autoridades zapatistas comenzaba a ser una de las estrategias preferidas del Estado para minar la moral de los militantes zapatistas.

En 2006, los hijos de Manuela: Petul de 9 años y Petrona de 7 años, con quienes se pudo trabajar durante el proyecto de maestría, expresaron a través de sus dibujos-entrevistas sus miedos y angustias frente a la posibilidad de volver a ser atacados, creían firmemente que en cualquier momento los soldados podrían entrar a sus comunidades a matarlos. Ellos no sólo habían experimentado un ataque paramilitar y un desplazamiento forzado, sino el asesinato de su padre, ejecutado por un grupo paramilitar en una emboscada, suceso que se revisó ampliamente en el capítulo cuatro.

Resultaba por demás interesante que aun cuando los paramilitares eran los encargados de atacar a las bases zapatistas y que estaban presentes en todas las entrevistas, historias y sueños de los niños con los que se trabajaba, los paramilitares no eran dibujados por los niños y niñas de esa época en la selva (Rico, 2007), tal como se puede analizar en estos dibujos de Petul y Petrona. En su lugar se representaban a los soldados, casi siempre un soldado solitario que se infiltraba en las comunidades para no ser descubierto, tal como se puede ver en el dibujo de Petul, quien explicó: “es un soldado que llega a matar a los civiles”, ante esta situación límite Petul expresa su

---

<sup>131</sup>La utilización de grupos paramilitares para provocar el desplazamiento territorial y la apropiación de los territorios por parte de grupos políticos cercanos al Estado ha sido una de las estrategias preferidas para minar a la población civil de Chiapas. <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2017/12/21/persiste-desplazamiento-de-tzotziles-en-altos-de-chiapas-3531.html>



angustia representando a un niño armado, quizá a él mismo, quien tiene que tomar un rifle para defender a su familia.



Dibujo 15.  
“Un soldado  
entra a mi  
comunidad”,  
Petul, 9 años,  
2006.

Desde el  
imaginario de  
Petul, la  
presencia del  
soldado en su  
comunidad y

el peligro latente de ser asesinados por éste, obligaba a los zapatistas a tomar las armas para defenderse. Cuando se le preguntó al niño ¿qué ocurre en tu dibujo? Él explicó categóricamente: “Niño armado porque soldado entra a comunidad para matar”. Petul en ese tiempo decía que él no quería ser *pijil winik* (hombre sabio, autoridad) como su padre, sino insurgente para defender a su madre y hermanitos.

En el caso del dibujo realizado por su hermanita Petrona, el soldado disfrazado de zapatista era el encargado de dispararles a los niños. Aunque el soldado usa pasamontañas, a decir de la niña el uniforme verde olivo lo delata. En la representación de la niña el soldado disfrazado dispara directamente a la figura que representa a los niños saliendo de la escuela autónoma, cabe señalar que una de las consignas que solían gritar los grupos paramilitares en ese momento era “vamos a acabar con la semilla zapatista”. En el dibujo de Petrona, los zapatistas utilizan la camioneta de la cooperativa autónoma intentando detener al soldado.

Dibujo. 16  
“El soldado  
mataniños”,  
Petrona, 7  
años, 2006

Las acciones  
que  
realizaban  
los  
paramilitares  
eran



representadas por los niños y niñas en sus dibujos a través de un soldado disfrazado en las comunidades. Aunque los soldados representaban claramente un peligro, al estar cerca en los retenes y los cuarteles, los soldados representaban un peligro cercano para los niños que les causaba miedo, sin embargo los paramilitares que atacaban en la noches, alcoholizados o drogados, haciendo ruidos como animales, y que además descuartizaban a sus víctimas, representaba para los niños algo desconocido que les causaba angustia frente al peligro latente. La ausencia de los paramilitares de los dibujos de los niños y niñas puede llevar a ciertas interpretaciones: 1. Que los niños no saben cómo dibujarlos, por tener rasgos indígenas como ellos, por que cubren su rostro, usan uniformes militares o atacan en las noches, 2. En algunos casos, la cercanía familiar con miembros de estos grupos, les resultaba francamente dolorosa, los paramilitares podían ser sus primos, tíos o vecinos, 3. Que prefieren desaparecerlos de sus dibujos como si fuera una defensa desde su imaginario ante el terror que ellos representaban.

La militarización y paramilitarización de sus comunidades, les hacía pensar que tenían que estar preparados y armados para protegerse, en esta etapa ya no se muestran enfrentamientos, sino el miedo ante posibles agresiones y ataques de los soldados o paramilitares a sus comunidades y a sus familias tal como lo expresa José en su dibujo-entrevista. Cuando entrevistamos a José sobre su dibujo, él explicó lo que ocurría relatando lo siguiente:

- Los zapatistas están en su casa, los soldados están afuera tienen armas.
- Están hablando.
- ¿De qué hablan?-
- Del desalojo, están enojados. Los soldados quieren nuestra tierra (José, dibujo-entrevista, 2006).

Dibujo 17.  
 “Los soldados quieren nuestra tierra”, José de 10 años, 2006.



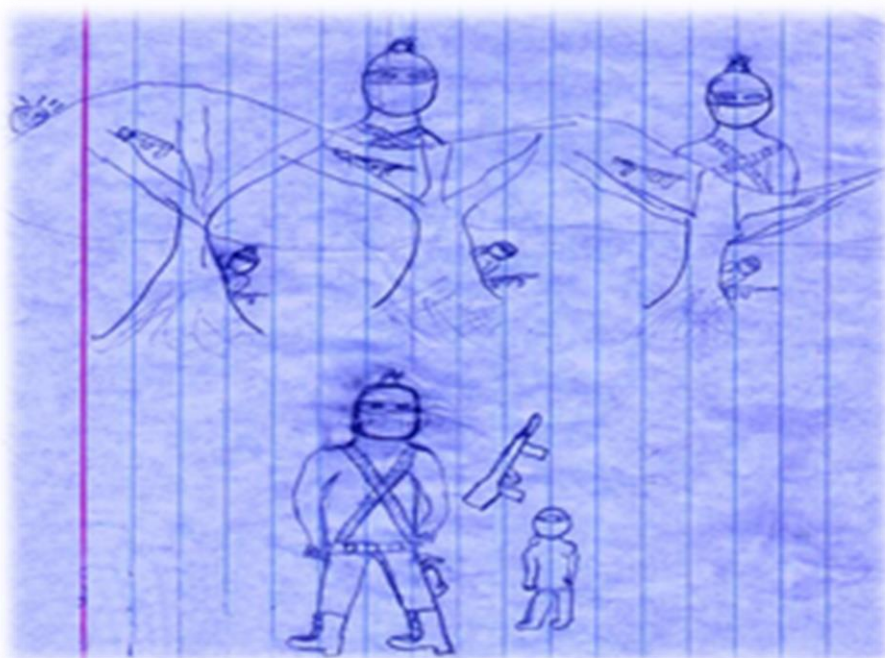
Los niños/as evidentemente estaban informados de lo que estaba ocurriendo en

su comunidad y las causas de lucha del movimiento insurgente del que ellos se sentían parte, muestra de esto es la posición protagónica que ellos toman en su dibujo y el uso de pasamontañas al igual que los adultos en sus representaciones gráficas.

En algunos de estos dibujos, los niños y niñas no sólo dibujan las agresiones que recibían por parte de los soldados sino algunas estrategias de autodefensa y prácticas de resistencia-rebelde, imaginadas por ellos/as, Petrona por ejemplo, utiliza la camioneta de la comunidad para detener al soldado.

Petul, por su parte, decide armar a toda la comunidad, incluso a los niños para defenderse de ese “soldado que viene a matarlos” y Pedro, representa gráficamente la *educación y formación zapatista*, su idea sobre el mundo zapatista, la relación intergeneracional de padre e hijo, el arma como símbolo de lucha, los árboles y las montañas como representación de la “Madre Tierra”, los insurgentes armados ocultos detrás de los árboles, cuidando a padre e hijo y en la parte superior *los jmelatik*, el

abuelito y la abuelita maya y sus enseñanzas como horizonte de lucha. A la pregunta de qué ocurre en tu dibujo, Pedro explicó: “Marcos enseña la lucha a su hijo”.



Dibujo 18.  
“Marcos  
enseña la lucha  
a su hijo”.  
Pedro, 12 años,  
2006.

En ese mismo  
año (2006),  
Petul hizo  
referencia a lo  
que le decía su

padre antes de ser asesinado, a manos de un grupo paramilitar: “los niños y niñas debemos cuidarnos y prepararnos somos la *semillita zapatista* que va a florecer con nuestro pueblo”. Actualmente Petul tiene 22 años y es autoridad autónoma zapatista.

A través de los dibujos, los juegos y relatos los niños y niñas canalizan su miedo además de expresar su compromiso político con la defensa de su tierra y la lucha zapatista, por eso hablan de resistencia, de enfrentar al *chopol a'wualil* (mal gobierno), de ser la “semillita zapatista” que algún día florecerá en sus pueblos; siguiendo los estudios de Punamäki (2003) con los niños palestinos, cuando la fuente de stress de naturaleza política, la determinación ideológica de luchar contra los problemas explica la resistencia de los civiles mejor que la personalidad.

### 5.6.3 Dibujos de niños y niñas ch'oles del MAR de la selva *tseltal*

Cuando se les pidió a Freddy, Paulina y Xap, hijos de Amalia, que dibujaran como era su comunidad, a diferencia de los niños y niñas de otras generaciones, los

niños de *Bajlum*, en el 2015, ya no sólo dibujaron a la guerra sino que representaron el proceso autonómico en sus dibujos no se ven enfrentamientos ni armas como en los dibujos de las décadas anteriores, la fuerza simbólica del zapatismo sigue presente, aunque ya no es expresada por insurgentes fuertemente armados, sino a través del pasamontañas, la organización, el trabajo colectivo, la lucha política y la construcción de autonomía.

En su dibujo-entrevista Paulina (8 años) representó su comunidad con diversos elementos iluminados con muchos colores y árboles, que permiten entender la fuerte relación que existe entre la vida familiar y comunitaria con el territorio. Paulina explicó en su entrevista: “en mi comunidad, hay botiquín, escuela, cooperativa de mujeres, mi mamá es la presidenta”

(Paulina, 8 años).

Dibujo 19. “Mi comunidad zapatista”, Paulina, 8 años, 2015



La niña dibujó tres

casas: en la parte superior casi en el centro está la escuela con la promotora de educación, con una cabeza muy grande, porque a decir de Paulina “ella sabe mucho”, del lado izquierdo puede observarse el botiquín autónomo, con el promotor de salud, representado con pasamontañas, y en la casa dibujada en la parte inferior derecha, está representada la cooperativa de las mujeres zapatistas, de la que su madre es presidenta y que según ella, el hombre que sale es “un compa que fue comprar”. En el centro dibujó a sus hermanitos Xap sobre un caballo, y de pie Freddy con paliacate, quienes van a la milpa por elote.

El dibujo de Paulina está lleno de detalles, de elementos propios de los lugares que representan, la presencia de los zapatistas, como en todos los dibujos es a través del uso del pasamontañas o el paliacate en el rostro. Xap al igual que su hermana, utiliza el pasamontañas para representar a su familia zapatista y a demás compañeros de la organización que llegaron a construir la nueva escuela autónoma en su casa.



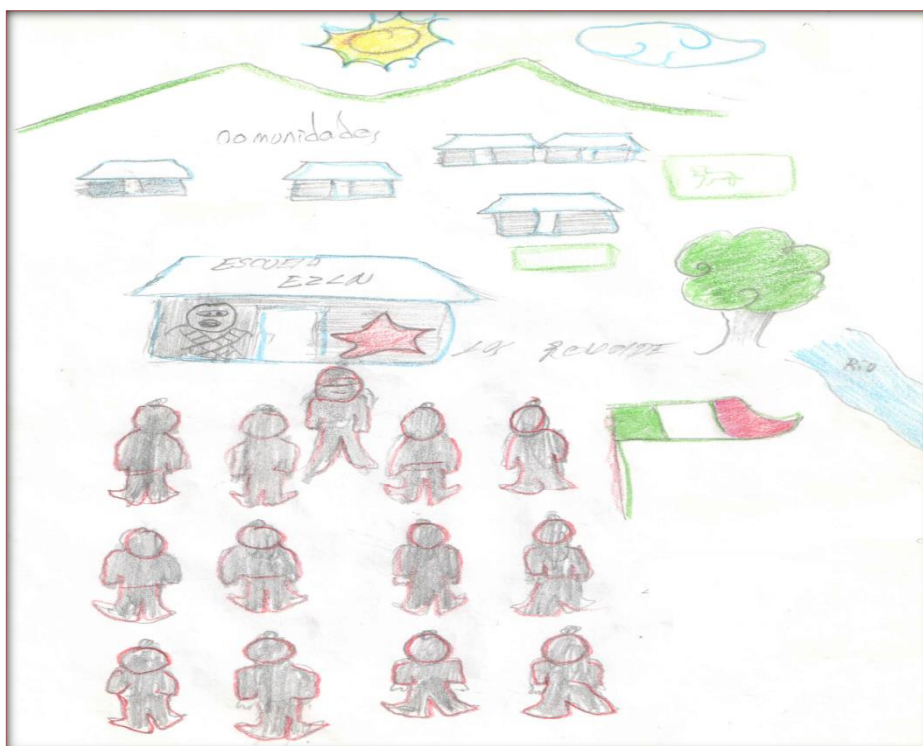
Dibujo 20.  
“Construyendo la escuelita”,  
Xap, 10 años,  
2015.

En la entrevista sobre su dibujo Xap explicó: “nos

quitaron la escuela los paramilitares, se hizo otra en mi solar, ahora es mi casa-escuela, la construimos todos los zapatistas, niños, padres y los animalitos de la montaña. La madre nos llevaba agua y mataba pollo” (Xap, 10 años). En el dibujo de Xap se nota la organización y la relación con la naturaleza, el sol, las nubes, un *tepezcuinte* en el tejado y un ave volando libremente, a diferencia de Mariana, que en 1998 pintaba pajaritos muertos en medio de los enfrentamientos.

Por su parte Freddy (12 años) también dibujó su escuela zapatista, frente a la comunidad, las montañas, el sol y la bandera de México, sobre su dibujo explicó “estamos cantando el himno zapatista en la escuela, niños y adultos. En la comunidad hay resistencia, queremos algo mejor para nosotros, teníamos que luchar juntos”, en su relato Freddy enfatiza la idea de que sólo se pueden construir mejores condiciones de vida para su pueblos si trabajan y luchan todos juntos.

Los zapatistas niños/as y adultos son representados de espalda, sólo al responsable se le puede ver el rostro sonriendo, aunque en apariencia parezca que todas las figuras son iguales hay diferencias sustantivas en tamaños y complejiones, aunque evidentemente comparten el mismo objetivo de lucha y el *pajal yax benotik*, “caminar juntos y parejos”.



Dibujo 21.  
“Cantando el  
himno  
zapatista”.  
Freddy *ch’ol* de  
12 años, 2015.

La memoria  
colectiva  
histórica de los  
pueblos  
rebeldes es  
recreada por las  
infancias

zapatistas a través de sus historias y dibujos, que surgen de los relatos de sus padres, abuelos, sus experiencias de vida y aprendizajes con sus pares. También nacen de las reflexiones en la escuela con sus promotores de educación y en las conmemoraciones del movimiento, donde están presentes las voces de las autoridades, responsables de comunidad, comités y demás militantes zapatistas, haciendo de la reconstrucción de los hechos una especie de polifonía de voces históricas y cotidianas, tal como lo expresaron los niños y niñas en sus relatos sobre la entrada del ejército a sus comunidades en 1995:

Quando llegaron hacía mucho viento, volaban aviones bajito, bajito, traían tanquetas, ametralladoras, disparaban al aire, todos corrían, los priístas se encerraban en sus casas, tuvimos que huir a la montaña, querían matar a nuestros abuelitos (Freddy, 12 años, entrevista 2015).

Cuando regresamos de la montaña, dicen que mis abuelitos lloraron, los soldados quemaron todo, construyeron el retén en los solares de mis tíos porque sabían que éramos zapatistas y ahí siguen en nuestras tierras (Juanito, 11 años, entrevista 2015).

Estos relatos, parecen ser vivencias de los niños, incluso utilizan “la voz nosótrica” para narrar los recuerdos: “tuvimos que huir a la montaña”, “cuando regresamos”, “sabían que éramos zapatistas”, los relatos parecen ser repetidos tal como los escucharon en voces de sus padres y abuelos, conformando las memorias heredadas (Medina Melgarejo y Martínez, 2016) que se constituyen como parte de su memoria individual y colectiva, por lo que están llenas de estados de ánimo, de climas entreverados con las interpretaciones de ellos y los adultos con los que conviven.

Esto es un ejemplo de transmisión oral de su cultura, que estimula la resistencia y que va sumándose a la conciencia colectiva de las familias rebeldes. El pasado narrado por los *jmetatik* mayas no se reconstruye únicamente en función de las necesidades del presente, sino también en función de una idea de porvenir. “La memoria colectiva, conciencia colectiva e imaginación colectiva culminan y se fusionan entre sí construyendo entre los tres una sociedad ideal, germen de una nueva identidad y de una alteridad colectiva” (Giménez, 2006: 64).

### 5.7 Subjetividad y subjetivación: “ser niño, niña y zapatista”

La lucha por los derechos humanos en la voz y racionalidad de los movimientos indígenas latinoamericanos cobra inevitablemente un sentido de organización y emancipación, a raíz de su experiencia deshumanizadora en los procesos de colonización y colonialidad la lucha por los derechos de los pueblos indígenas es una lucha por ser reconocidos como iguales, tal como lo expresa Freddy (13 años), hijo de Ana María en un dibujo que realizó sobre su comunidad.





Dibujo 22.  
“Luchamos por  
nuestros derechos  
“Freddy *tseltal* de  
13 años, 2016.

La utilización de  
“La Convención de  
los Derechos del  
Niño” en las  
dinámicas de juego  
con los niños, niñas  
y mujeres-madres  
irremediamente

llevaba a reflexionar sobre la carencia y ausencia: “a veces no hay comida”, “no hay dinero para la medicina”, “no hay libertad para caminar por donde queramos, los soldados nos detienen”. La carencia y la injusticia identificadas por los niños y niñas en la escuela, las entrevistas y hasta en las asambleas comunitarias, muestran la capacidad de estos pequeños “de darse cuenta”, detonar conciencia de su existencia y de su estar en el mundo (Luna, 2006).

A diferencia de la identidad, que siguiendo a Hall (1992) es un espacio de articulación política o cultural que no siempre implica cambios profundos en las personas, la subjetividad es un proceso ontológico que transforma al ser humano. En este sentido, el “ser zapatista” más que una adscripción es una toma de conciencia, una posición política de los niños, niñas y mujeres-madres para situarse en el mundo, además de conferirles un fuerte sentido de pertenencia al grupo.

Es así que no todos los niños y niñas por nacer en una familia zapatista automáticamente se apropian de los valores zapatistas, aun cuando sean identificados por los “otros” de esta manera, usen pasamontañas y vayan a las fiestas zapatistas. La subjetividad zapatista se ubica en la encrucijada que los sujetos experimentan en sus procesos de subjetivación, es decir en el camino de darse cuenta de las injusticias,

asumir un punto de vista crítico frente a éstas y “ser el *constructor* y *actor* de su propia vida” (Echeverría y Luna, 2016: 40).

Más allá del discurso zapatista público, al interior de movimiento rebelde se articulan y reconfiguran una serie de subjetividades étnicas, genéricas y generacionales. El espacio autonómico transforma espacios, relaciones, procesos de socialización y de subjetivación en los que niños y niñas zapatistas entienden que la participación política, la organización y la lucha les ofrecen la posibilidad de cambiar las condiciones de vida de sus familias y de las nuevas generaciones, tal como lo hicieron sus padres y abuelos.

Tal es el caso de Gabriela quien recordó a través de sus relatos de infancia como era su familia y el maltrato que recibía por parte de su madre. Aunque en ese tiempo ella no ubicaba como maltrato o discriminación las actitudes de su madre hacia ella o sus hermanitas, “se dio cuenta” que esas prácticas culturales lastimaban a las niñas y adolescentes indígenas de sus pueblos, por lo que decidió resignificar su experiencia, romper, con el “deber ser”, para empezar un proceso de subjetivación política y autocreación, que le permitiera mostrarse ante el mundo de otra forma. La decisión de ser insurgente y salir de su comunidad para luchar por su pueblo no sólo transformó su vida sino a su entorno. Gabriela además de tomar conciencia de la violencia experimentada por las niñas a nivel familiar, reconoció la violencia estructural y política en contra de los pueblos rebeldes, por lo que su decisión de ser insurgente y reconstruirse a sí misma como sujeto político e histórico iba encaminada a poder revertir ambas violencias.

Manuela durante su infancia y adolescencia también experimentó la violencia de género por parte de su padre, quien continuamente golpeaba a su madre e hijas, a quienes además les decía que “las mujeres no servían para nada”, ella aunque sabía que no era justo, no contaba con parámetros culturales diferentes en su familia y comunidad, hasta que se casa con Antonio y se acerca a la organización rebelde y a sus valores. La cotidianidad familiar con Antonio, sus padres y hermanos pertenecientes a una familia zapatista que se estaba preparando para el levantamiento armado (1994) y la liberación de su pueblo, reforzó en Manuela la idea de cambio y de construir relaciones justas y equitativas al interior de su familia.

Ana María por su parte, creció durante el levantamiento armado por lo que además de ser testigo de los enfrentamientos armados, tuvo que huir a la montaña ante la incursión militar y posicionamiento del ejército federal en las comunidades zapatistas 1994-1995. Aprendió la resistencia y la lucha a la edad de 10 años, cuando su padre le otorgó la responsabilidad de llevarse a todos los niños de su comunidad y esconderlos en la montaña ante la entrada de los soldados a *Sibalja'*, Ana María en dicho desplazamiento conoció el miedo, padeció el hambre, frío y comprendió por primera vez que todo ese dolor era causado por el gobierno federal mexicano que había enviado a sus soldados a matar a sus familias. Los recuerdos de infancia no se interiorizan en la memoria colectiva indígena de forma pasiva, sino como un proceso vivo que permanece a lo largo de toda la vida, enseñando y promoviendo un aprendizaje continuo que se rememora y re-elabora a partir de la cotidianidad.

A través de lo analizado en la presente investigación se puede decir que la condición de infancia, juventud o adultez no es determinante para la toma de consciencia, entendida en el sentido fenomenológico “de darse cuenta”. Contario a lo que suele creerse; el nivel de reflexión crítica de la realidad y frente a las experiencias de violencia y de lucha aunque es diferente de persona a persona, no es determinado por la edad, quizá el adulto puede argumentar mejor en algunos aspectos, sin embargo, niños, niñas y jóvenes experimentan, elaboran y se sobreponen a sus pérdidas de diferentes formas.

Algo que debe ser destacado dada su importancia es que las experiencias y recuerdos de la infancia dejan marcas profundas en la subjetividad y en muchas ocasiones guían las decisiones que se toman en el futuro, decisiones que pueden ir encaminadas en reproducir las condiciones socioculturales o por el contrario, optar por su transformación: “incluso en tiempos de guerra, los niños y niñas cuentan con posibilidades de resistir y construir nuevos relatos de sí para significar su propio mundo y proyectarlo” (Echeverría y Luna, 2016: 58). La decisión de participar activamente en el movimiento zapatista de las mujeres-madres involucradas en esta investigación en muchos sentidos tuvo su “razón de ser” en la experiencia de violencia experimentada y en la militancia de sus padres, por lo que en muchos casos tiene como propósito mejorar sus condiciones de vida, las de sus hijos y comunidades, compensando así, por lo menos

a nivel subjetivo las propias carencias económicas, sociales, culturales y afectivas que experimentaron durante su infancia.

Tal es el caso de Ana María y Mariana, quienes experimentaron fuertes sucesos de violencia política en contra de sus familias cuando eran pequeñas, Ana María como ya se explicó, a los 10 años tuvo que salir desplazada a la montaña y ser responsable de cuidar a sus hermanitos (1995) y Mariana fue perseguida por un grupo paramilitar (1997) siendo apenas una niña de 6 años. Sin embargo, tanto Mariana como Ana María tuvieron la posibilidad de experimentar estos sucesos al lado de sus familias y comunidades, situación que les permitió reelaborarlos y buscar alternativas gracias a la seguridad y al amor que les ofrecía su familia y organización. Los miembros más cercanos de la familia, de manera especial la madre, filtran para los niños el impacto de las experiencias de guerra: si la madre reaccionan con calma y serenidad, el impacto negativo es mucho menor que si se reacciona con pánico.

Este también es el caso de Manuela y sus hijos: Petul, Marux, Petrona, Milo y Juanito (2003) quienes tuvieron que huir de su casa ante un ataque paramilitar, sobreponerse al asesinato de su padre y al desplazamiento forzado. La información, educación y las reacciones de sus padres filtran el impacto de las experiencias traumáticas de los niños y niñas en contexto de guerra, la actitud de los adultos no sólo es importante en la elaboración de duelo ante una pérdida experimentada por el niño, sino ante cualquier experiencia bélica:

si la experiencia se comunica en el ambiente en que se vivió, existen menos posibilidades de aparición de un trastorno en el niño, los acontecimientos violentos son más fácilmente superados por los niños si su ambiente familiar y físico no es alterado y existe una comunicación adecuada” (Moreno, 1991: 56).

Las experiencias de injusticia, miedo, hambre, represión y violencia, pocas veces se olvidan motivo por el que pueden ser detonantes para tomar la decisión de participar políticamente en un movimiento social, tal como lo decidió Petul: cuando era niño no quería ser autoridad política como su padre, sino insurgente para proteger a su madre y hermanitos, sin embargo, actualmente es responsable comunitario a pesar del riesgo que corre en una comunidad con poca presencia zapatista y del miedo que siente su madre por su trabajo político tal como lo expresó en una entrevista "me da miedo que mi Petul sea autoridad, que me lo maten como a su padre, pero los compas lo invitaron y a él le

gusta ayudar pues[...] de por sí, sabe organizar a la gente, no queda más que apoyarlo" (Manuela, entrevista 2015).

Igual que en los estudios realizados por Punamäki (1990) en Oriente Medio, en el caso zapatista puede decirse que cuando la fuente de estrés es de naturaleza política, la determinación ideológica de las bases de apoyo zapatista de luchar contra los problemas, responde más a una decisión colectiva y política que a una decisión individual o psicológica. Las personas más activas políticamente se ven protegidas por el ambiente general de lucha, las familias zapatistas que participan en el proceso organizativo encuentran sentido a los múltiples dramas que les rodean, e incluso, la actividad política de cierta forma les permite sentir menos angustia que los que permanecen inactivos o se sienten fuera del conflicto (Moreno, 1991).

Cuando a Pax se le preguntó de qué había servido la organización para él y su familia, después de un prolongado silencio contestó: "La organización sirve para *darse cuenta* pues de la explotación, el hambre, la enfermedad de nuestros pueblos. Para saber que tenemos derechos [...] que somos humanos pues".

Uno de los objetivos estratégicos de la contrainsurgencia en contra de las comunidades rebeldes, es sin duda "deshumanizar a sus víctimas", arrancarles la posibilidad de pensar, soñar y decidir. Por el contrario a decir de Pax, la organización y lucha por la liberación de sus pueblos les hizo recordar a los y las indígenas zapatistas que son humanos y que por lo tanto, tienen derecho a vivir con dignidad. Desde la perspectiva freiriana, el "ser humano" implica para el individuo ser agente transformador de su realidad y generador de procesos de liberación. La existencia humana, en tanto humana no puede ser muda y silenciosa, se nutre de palabras verdaderas con las que los hombres transforman el mundo, "existir humanamente es pronunciar el mundo, es modificarlo" (Freire, 1974: 92).

La deshumanización de los pueblos indígenas y negros como proceso contrario se realizó a través de la esclavitud, la violencia, colonización y la colonialidad.

Para el sistema-mundo capitalista-colonial "ser blanco" es equivalente a ser humano, ser «*afortunado de la tierra*», el negro, colonizado subjetivamente, quiere y desea ser blanco para poder ser humano, mientras el blanco quiere esclavizar a los no blancos para sentirse *ser humanamente superior*" (Fanon, 1963/2001: 262).

La lucha por los derechos humanos de los pueblos indígenas implica entonces una deconstrucción epistemológica, una decolonialidad del ser, saber y poder, es así que “conocer nuestros derechos” como indígenas, como niños/as, como mujeres, implica el primer paso para confrontar al sistema mundo. Aunque los logros zapatistas son evidentes, la contrainsurgencia continúa su camino colonizador, desmoralizando, socavando y anulando la subjetividad rebelde. Los niños y niñas en resistencia siguen observando y viviendo en estas condiciones, se dan cuenta de la guerra, experimentan la violencia y en consecuencia tiene dos opciones: desertar y ser parte del sistema o bien, salirse del juego y construir algo diferente.

Los niños y niñas que colaboraron con esta investigación, al ser hijos de autoridades autónomas conocen el trabajo político de sus madres y los sacrificios que este implica, tal como lo relata Freddy, hijo de Ana María:

Mi mamá es autoridad autónoma, es muy bonita e inteligente, ¿verdad? (sonríe). Escribe y habla muy bien, no le da pena hablar en el micrófono. A veces tienen que ir de pueblo en pueblo, explicando porque estamos resistidos, dice que hay que organizarse y luchar por un futuro mejor para nosotros [...] Me gusta que trabaje por el pueblo, pero [...] a veces la extraño y me siento sólo [...] quisiera que estuviera aquí conmigo como las mamás de los otros niños. A veces hablan mal de ella (molesto), yo sé que es mentira y la defiende (Freddy, entrevista 2015).

Freddy sabe cuál es el trabajo que desempeña su madre y la importancia de éste para los pueblos en resistencia y para la construcción de autonomía, sin embargo, experimenta sensaciones contradictorias, por un lado experimenta orgullo y por el otro tristeza porque no puede estar más tiempo con ella, además en su relato habla de los chismes y rumores que se generan en torno a su madre y su trabajo político por lo que él se siente en la obligación de defenderla.

Milay, la hija de Ana María de 7 años, también habló del trabajo político que desempeña su madre a través de su dibujo y lo que para ella significa ser una niña zapatista:

Dibujo 23.  
Mamá con *alal*  
(bebé)  
zapatista,  
Milay, 6 años,  
2016



La niña nos  
explicó que en  
la parte de  
enfrente está  
una familia de  
compas

cantando el himno zapatista, la familia evidentemente está conformada por “mamá, papá y dos niños”, el papá está armado, la mamá a decir de Milay, está buscando “*itaj* (hierba mora) para la comida”, los cuatro están saludando a la bandera con la mano izquierda a la usanza militar zapatista cuando se canta el himno rebelde. En el centro de su dibujo la niña representó su casa rodeada de árboles y junto a ella a su “mamá con *alal* (bebé) mirando como cantan los compas”. En la parte superior, se dibujó a ella misma y explicando en su descripción “yo con hermanito”. A continuación transcribimos parte de su entrevista:

-¡Qué bonito dibujo!, todos tienen pasamontañas hasta los bebés. ¿Por qué los niños y bebés usan pasamontañas?

-Pues porque somos zapatistas (al ver nuestra sorpresa, explica moviendo la cabeza) estamos en lucha pues.

-¿Y por qué tu mamá no usa su pasamontañas en tu dibujo?

-Para que no descubran que ella es autoridad (dice susurrando).

-Ahh, claro. (Entrevista a Milay de 6 años, 2016).

Milay intenta proteger a su mamá incluso en su dibujo, en el que busca ocultar su identidad y su militancia zapatista. En este sentido, resulta interesante recordar que en 1994 ante la crítica de los políticos y reporteros en torno a los motivos que orillaban a

los zapatistas a esconder su identidad detrás de un pasamontañas, los insurgentes explicaban: “siempre hemos estado descubiertos y nunca nos han visto, los indígenas rebeldes tuvimos que cubrir nuestro rostro para que nos vieran y se dieran cuenta en las condiciones de marginación y pobreza en las que sobrevivimos los pueblos indígenas de México”.

La niña muestra en su dibujo a todos los que luchan con pasamontañas, incluso a los niños y los bebés, quienes al fin y al cabo también están resistiendo, pero a Ana María, quien además de ser su madre es una autoridad autónoma de la región decide dibujarla sin pasamontañas para que no pueda ser reconocida por sus enemigos, y por lo tanto, no corra ningún peligro cuando sale de comisión o a realizar algún trabajo político. Cabe resaltar que Milay frecuentemente acompaña a su madre a realizar trabajos fuera de la comunidad, motivo por el que aunque es muy pequeña, conoce perfectamente los riesgos que implica para las autoridades zapatistas pasar por retenes y puestos de control policiaco.

Al igual que lo analizado en *Sibalja'* con Milay y Freddy, en la comunidad de Alma, también pudimos observar algunas formas en las que los niños suelen proteger a sus madres, así como ciertas actitudes de burla hacia ellos por parte de algunos niños y niñas de la escuela oficial, mientras caminábamos rumbo a la cooperativa zapatista.

Los niños de la escuela oficial se burlan de nosotras (dice con cierta tristeza) dicen que mi mamá es una bruja... que no tiene esposo y sale a caminar en las noches, (mueve la cabeza) yo quiero decirles que no es una bruja que sale de comisión, pero cómo les digo pues, si es un secreto (Alma, entrevista, 2015).

El silencio, los secretos para cuidarse ellos y a sus familias, así como la resistencia ante las burlas es parte de lo que los niños y niñas zapatistas tienen que sortear, sobre todo cuando son hijos de madres solas que realizan algún trabajo político.

Como ya se ha analizado anteriormente las habladurías, rumores y chismes más que ser una práctica cultural indígena es comprendida por las mujeres de esta investigación como parte de la estrategia contrainsurgente que busca desmoralizar y acabar con el trabajo político de las mujeres-madres zapatistas. Los chismes no sólo lastiman su integridad, sino también a sus hijos y seres queridos. Cabe señalar que a menudo estos rumores pueden nacer de la propia familia y “las/os supuestas/os



compañeras/os zapatistas”, generando problemas al interior de las parejas, familias y en las decisiones de las mujeres-madres. En algunos casos estas mujeres optan por abandonar su trabajo político y dedicarse al hogar para no seguir siendo víctima de los chismes. En este sentido Ana María y su hijo Freddy tratan de no hacer caso a los rumores, mantener una buena comunicación y acompañarse:

a veces la acompaño (su madre), cuando era chiquito, me iba con ella al Caracol, a trabajar en la Junta de Buen Gobierno (JBG), me gustaba estar allá, jugar en la cancha, ver a los compas de la montaña, saber que no estamos solos pues, que somos un chingo (muchos), se siente bonito... Pero ahora [...] ya estoy cansado (se rasca la cabeza). No sé cómo mi mamá no se cansa. Ahora me quedo con mis abuelitos, voy a la milpa (a sembrar), a la escuela o ayudo en la casa, aprendo a echar tortilla. De por sí, cuando sea grande voy a tenerme que ir a la JBG, como voy a ser autoridad zapatista (Freddy, 12 años, entrevista 2015).

Aunque apenas tiene 12 años, Freddy conoce bien la estructura del gobierno autónomo y sus instituciones locales, ha vivido largas temporadas en la Cabecera Municipal y en el “Caracol”. Desde que era un bebé acompañó a su madre a la capacitación de promotores y formadores zapatistas por lo que vivió en la cabecera municipal y posteriormente en el “Caracol” de la Garrucha, cuando su madre fue nombrada autoridad en la Junta de Buen Gobierno.

La socialización temprana en un contexto de lucha política ha permitido a Freddy, obtener un “capital militante”, es decir, un conjunto de saberes y competencias que le pueden permitir desenvolverse en otros ámbitos (Aquino, 2014). En su relato, Freddy se reconoce a sí mismo zapatista, sabe que él será el encargado de continuar con la lucha de su madre y abuelos, motivo por el que piensa que cuando llegue el momento, él tendrá que ocupar el lugar de su madre como autoridad autónoma.

Alma la hija de Gabriela también es consciente del trabajo político-militar que desempeñan sus padres y les gustaría seguir sus pasos, aunque Gabriela prefiere que su hija Alma no sea insurgente sino que participe en la estructura política-civil del movimiento.

En la escuela autónoma, los niños saben que mi mamá es insurgente y que tiene mando (me dijo susurrando). Es teniente, es bien chingona. Mi papá es capitán, (dice emocionada, aunque continúa susurrando) pero casi no lo veo [...] sé que es bien valiente y lucha por nosotras...Mi mamá no es como las otras mamás ella sabe cazar, caminar en la noche, (camina alzando los pies) no le tiene miedo a nada. Yo quiero irme a la montaña

pero ella (su mamá) quiere que me quede [...] que sea Comité de salud o educación... pero, yo creo que no importa dónde... ¿lo importante es luchar, no? (Alma, 11 años, entrevista 2015).

En el relato de Alma está presente el orgullo y amor que siente por sus padres, pero también la tristeza por no poder estar con ellos, como una familia tradicional. Aunque Gabriela decidió ser insurgente, no quiere que su hija se vaya a la montaña, porque piensa que la estructura autónoma civil, le ofrecería mejores oportunidades de desarrollo y quizá menos sacrificios. En este sentido cabe destacar el discurso público de los insurgentes zapatistas: “nos hicimos soldados para que nunca más nadie tenga que serlo”, sin embargo, para Alma, por estar cerca de sus padres o porque en verdad siente atracción por la vida insurgente, sueña con irse a la montaña cuando sea mayor.

Los/as adolescentes y jóvenes zapatistas son los que asisten actualmente a las marchas, los que se preparan para los eventos políticos, artísticos (2017) y científicos (2017) en territorios rebeldes y fuera de ellos como la Marcha del silencio del 2011, el evento luctuoso en la Realidad a raíz del asesinato de Galeano, o la formación de votanes para la Escuelita Zapatista (2013),

Aquí todos tenemos que cooperar, sino hay fondo comunitario, cada familia pone la paga de sus hijos para que cumplan con su comisión, llevan su pozol, tostadas frijolitos. A la Aure y al Domingo, desde los 13 los han elegido como representantes, ya fueron a la Realidad y a San Cristóbal. Su hermanita mayor Toña, estuvo en la "Consulta Nacional" con su papá allá por San Luis Potosí en el 99 (Amalia, entrevista, 2015).

Una de las estrategias que el EZLN ha promovido para que las muchachas y niñas zapatistas no sean el blanco de los chismes de las comunidades, es que en todas sus comisiones vayan “en par”, una pareja formada por un hombre y una mujer de la misma familia. Pueden así acudir a eventos desde muy pequeños, es así que los niños pueden ir con su mamá y las niñas con su papá, permitiendo la socialización y transmisión de conocimientos intergeneracionales en espacios políticos públicos generando cambios determinantes en las infancias y juventudes zapatistas, tal como lo analiza Amalia:

Es diferente la vida de los niños de ahora a los de antes, crecen más rápido, hacen lo que les gusta, son más autónomos (dice sorprendida y a la vez orgullosa). Cada vez son más jóvenes los que van a un evento político zapatista fuera de su comunidad. Primero se platica con ellos, se les explica a lo que van, no van a pasear van a representar a su Pueblo, llevan nuestra palabra, tienen que estudiar mucho antes de ir, prepararse. Después regresan a contar lo que pasó, como les fue, traen toda la información para los trabajos que siguen. Se nombra un responsable por cada grupo (Amalia, entrevista, 2015).

Al igual que los hijos adolescentes de Amalia quienes desde los 13 años han sido mandatados para representar a su pueblo en eventos políticos, Alma y Freddy, hijos de Ana María y Gabriela, respectivamente, aunque tienen 12 y 11 años expresan la necesidad de decidir cuál va a ser su futuro, asumen responsabilidades y piensan que deben continuar con la lucha, ocupando cargos al interior de la organización y relevando a sus padres y abuelos en la lucha.

En este sentido, en algunos estudios colombianos se ha tratado de analizar la paradoja en la que se encuentran los niños y niñas en contexto de conflicto armado y en este caso, inmersos en una organización política.

“Paradójicamente, son ahora esas niñas y esos niños los que se vuelven guardianes de la familia, pues el brusco crecimiento mental que les arrebató la posibilidad de una niñez lúdica y normal los hizo adultos que habitan pequeños cuerpos” (Alvarado, Ospina-Alvarado y Sánchez, 2015: 209).

Aunque efectivamente, resulta sorprendente el nivel de maduración de estos niños y su compromiso político con sus pueblos, su mirada está llena de inocencia y esperanza. En este sentido, ¿quién puede explicar y desde qué parámetros culturales se puede decir, cuáles características debe cumplir una “infancia normal”?

Los niños y niñas zapatistas juegan, gritan, ríen y no sólo sueñan, sino que construyen al lado de sus padres un futuro mejor para ellos, y tal como lo hicieron sus abuelos, piensan que las nuevas generaciones merecen vivir mejor y en consecuencia saben que ellos serán los encargados de actuar y de luchar por esa utopía posible.

Ninguna generación de niños/as indígenas de la selva chiapaneca, en ninguna etapa de la historia ha tenido una “infancia normal”, la desigualdad, la exclusión, la marginación y la colonización siempre han sido sus compañeras.

Las condiciones de violencia política en este contexto les afectan, sin embargo, los adultos zapatistas por más de 30 años, han delegado su trabajo político de generación en generación; a través de la memoria y la sabiduría ancestral han intentado revertir la naturalización de la violencia en la infancia indígena. Con organización y resistencia día a día luchan por cubrir las necesidades de salud, educación, techo, alimentación de sus niños y niñas de la forma más digna, y sobre todo con respeto y amor hacía los pequeños.

La violencia política en contra de las bases de apoyo zapatista por más de 30 años ha dejado huellas imborrables en las infancias, sin embargo, también aprendizajes. Los niños y niñas que han crecido en este contexto son ahora adultos, autoridades, promotores, insurgentes, padres y madres que al lado de sus familias han resistido la guerra construyendo nuevas relaciones, formas de hacer política, espacios formativos y performativos que permiten ubicar el tipo de sociedad que buscan construir y en la que se va incorporando a las nuevas generaciones. Así como los niños y niñas crean sus propios espacios para jugar, pensar y esconderse, la propia estrategia de reproducción político-pedagógica zapatista contrarresta las políticas contrainsurgentes del Estado mexicano en su territorio, demostrando así, con su permanencia y su resistencia-rebelde en la selva que el Ejército federal mexicano podrá ocupar todos los territorios, pero nunca las mentes ni los corazones rebeldes.

## VI. Reflexiones finales

Los procesos de colonización y colonialidad *del ser, saber y poder*, experimentados por los *jmetatik* (abuelitos/as) mayas durante el periodo histórico llamado “sistema de fincas” (Toledo, 2002), constituyen sin duda un periodo fundante de la memoria colectiva de las familias zapatistas de las cañadas de la Lacandona, además de ser una de las primeras enseñanzas de infancia, y quizá la primera causa de lucha de los militantes por la liberación de sus pueblos, tal como se ha podido analizar a lo largo de la presente investigación. Re/escribir y re/significar la historia implicó para los y las zapatistas la construcción de un pasado diferente, que indudablemente produjo rupturas a nivel de las subjetividades, rompió dinámicas y valores enraizados en la cotidianidad, posibilitando puntos de fuga que les permitieron configurar otros proyectos de vida, históricamente impensables.

La revisión crítica de proyectos modernizadores-occidentales-coloniales-capitalistas en las comunidades indígenas de Chiapas ha permitido comprender que la contrainsurgencia, además de ser una estrategia de “guerra de desgaste” diseñada por el Estado para debilitar el proyecto zapatista, es una etapa más del proceso colonizador y hegemónico del sistema capitalista neoliberal, el cual espolia los pueblos indígenas de los recursos naturales y simbólicos de sus territorios. La destrucción sistemática de la cual ha sido objeto su cultura, lengua, pasado y el reconocimiento de los sistemas educativos como instrumento de despojo y homogenización social condujeron a los y las indígenas zapatistas hacia la búsqueda de alternativas de sobrevivencia, descolonización y construcción de un proyecto político de emancipación<sup>132</sup>.

Transitar por el proceso de la colonización y colonialidad del poder, ser y saber, experimentadas por los *jmetatik* mayas en las fincas cafetaleras y ganaderas de la Selva Lacandona, a la organización clandestina de un ejército de autodefensa que declaró la guerra al gobierno federal mexicano en 1994, y posteriormente, buscar la transformación de una lucha armada y jerárquica, por una lucha política-horizontal, evidentemente ha implicado una serie de cambios epistémicos y ontológicos en los sujetos rebeldes.

---

<sup>132</sup> La liberación desde el sentido decolonial implica la emancipación del ser humano del complejo sistema histórico de dominación social, económica, política y cultural en el que está inmerso.

El proceso autonómico zapatista y la guerra de contrainsurgencia han demandado que nuevas generaciones de mujeres-madres, niños y niñas zapatistas vivan inmersos en un proceso histórico de aprendizaje y reflexión colectiva constante, denominado en la presente investigación *educación y formación zapatista*, dicho proceso político-pedagógico de aprendizaje colectivo, al ser parte de un movimiento indígena de liberación no sólo busca la transformación social y las condiciones de exclusión en la que sobreviven los pueblos indígenas de nuestro país, sino que incide en los procesos de socialización y subjetivación política de los y las militantes.

La “*educación y formación zapatista*” es un concepto acuñado en este trabajo para describir el proceso político pedagógico e histórico a través del cual los y las zapatistas construyen su autonomía política, social y educativa. Dicho proceso no inició como puede suponerse con la construcción de cientos de “escuelas autónomas” en el territorio zapatista en la década del 2000-2010, sino con el proceso de concientización que han ido experimentando los militantes rebeldes en las tres últimas décadas del siglo XX y principios del XXI, a través de una serie de sucesos como la colonización de la selva, la organización campesina y la conformación del EZLN como un ejército de autodefensa; pero sobre todo como un instrumento para liberarse de la opresión y colonización de la que eran objeto sus pueblos.

La *educación y formación zapatista* como campo educativo se analizó en la presente investigación desde dos dimensiones: por un lado, como ámbito estratégico para fortalecer el proyecto autonómico y la resistencia-rebelde frente a la violencia de Estado (y paraestatal), y por el otro, como un espacio de formación de sujetos políticos (Zemelman, 1992) y autónomos, quienes además de interpelar al poder, contribuyen a mejorar las condiciones de vida de sus familias, “encuentran su propia manera de estar en el mundo y de intervenir en él” (Freire, 2006).

A través de la presente tesis, la *educación y formación zapatista* al igual que la autonomía son revisadas como procesos inacabados, que son construidos, transformados y reflexionados constantemente por los sujetos que intervienen en ellos en los diversos niveles, es así que hombres, niños/as y mujeres inciden en dichos procesos con sus experiencias de vida, sus sueños, sus ideales y su militancia. Las mujeres-madres que hacen trabajo político pero sobre todo las que son autoridades educativas como Ana María y Mariana son impulsoras de transformaciones al interior de sus comunidades,

familias y en los proyectos de *educación y formación*, en los que los derechos de las mujeres al igual que los derechos colectivos cobran centralidad en los aprendizajes.

La apuesta pedagógica del EZLN de contribuir con su movilización social no sólo a mejorar las condiciones económicas de las familias zapatistas, sino a la formación política de los militantes a través de diversos procesos educativos, conlleva un aprendizaje y reflexión colectiva que incide en todos los ámbitos comunitarios. Por esta razón, la *educación y formación zapatista* simboliza un proceso multidimensional que no sólo ocurre en la escuela sino en la familia, la comunidad y en otros espacios de quehacer político y educativo como: la asamblea, las cooperativas, los centros de capacitación, las “Juntas de Buen Gobierno”, incidiendo también en las fiestas, ceremonias, ritos religiosos y en todo tipo de prácticas culturales, políticas y sociales del movimiento.

La reflexión crítica de los y las zapatistas al interior del movimiento, así como la participación política en la organización, los proyectos colectivos y la aceptación de cargos políticos representan para las mujeres, niños/as y hombres la oportunidad de sobrevivir colectivamente, además de construir “otras manera” de ser, hacer, pensar y sentir que reconfiguran las identidades, las subjetividades, además de facilitar la emergencia de nuevos sujetos sociales, como la familia entendida en esta tesis como un sujeto político y pedagógico. El movimiento rebelde de Chiapas, como muchos otros movimientos antisistémicos en Latinoamérica (MST en Brasil y MOCASE en Argentina) no sólo están conformados por redes de individuos sino por familias nucleares y extensas con relaciones estables, jerárquicas o solidarias y actores emergentes como los niños, jóvenes, mujeres y adultos mayores.

En el movimiento civil zapatista y el EZLN, los lazos familiares y las relaciones intergeneracionales con su fuerte componente *socioafectivo* han desempeñado un papel preponderante en su formación y permanencia. Han fortalecido y sostenido al movimiento desde sus inicios. Cuando se empezó a conformar el EZLN como ejército de autodefensa, fue a menudo en el entorno familiar donde se discutió y se decidió el papel que desempeñaría cada miembro de la familia. Los padres y hermanos mayores en muchas ocasiones eran los que se iban a la montaña a entrenarse para ser guerrilleros y las mujeres, niños y adultos mayores pasaban a ser su sostén y “base de apoyo” al interior de la comunidad. Razón por la que el hogar se convirtió para los zapatistas en

un espacio privilegiado para la formación político-pedagógica de los niños, niñas y mujeres-madres y demás miembros del núcleo familiar, así como la socialización política en el seno de las familias, la creación de vínculos interfamiliares y otras formas comunitarias de participación política que a la larga inciden en la democratización del poder al interior del movimiento.

Siendo las familias nucleares y extensas la base de reproducción social y de supervivencia de la familia campesino-indígena, la decisión de prescindir de algún miembro de la familia y de su capacidad productiva, resultaba para muchas familias un verdadero sacrificio a nivel material. Esta decisión, sólo puede ser entendible por el proceso de concientización y politización que experimentaban los hombres y mujeres al interior del núcleo familiar, o bien, porque la violencia ejercida en su contra, representaba un peligro aún mayor para su vida que el hambre o la enfermedad, tal como pudo analizarse en el tercer capítulo.

La socialización que se despliega en la familia constituye un acto fundamental de la cultura, la cual integra el pasado, las herencias y los elementos contemporáneos, la relación y reconfiguración de lo público-privado a raíz de la participación política de todos los miembros de la familia en el movimiento. Ello permite incorporar la noción de lo común, es decir lo que se construye colectivamente como un espacio de consenso, ya que el accionar es producido y practicado directamente por quienes están involucrados.

## 6.1 La noción de resistencia-rebelde

En la presente investigación se decidió nombrar resistencia-rebelde a la resistencia zapatista en Chiapas, debido a que más que una estrategia defensiva es una estrategia activa y de construcción creativa de las familias y comunidades. La resistencia de las familias zapatistas no evoca una oposición mecánica e inconsciente frente a la dominación política y económica del Estado, sino una acción alternativa consciente de niños/as, hombres y mujeres frente a la contrainsurgencia y la represión que les ha permitido sobrevivir incluso en situaciones límite, es decir, cuando está en peligro su propia existencia, tal es el caso de la incursión militar del 9 de febrero de 1995, los ataques paramilitares y decenas de ataques por parte de la seguridad pública, los



paramilitares y el Ejército, así como los asesinatos de autoridades y desplazamientos forzados ocurridos en las últimas dos décadas.

La resistencia-rebelde de los y las zapatistas, además de ser parte constitutiva de su identidad representa un posicionamiento político, social, cultural y decolonial frente a la contrainsurgencia. Constituye una respuesta y un aprendizaje construido a través de décadas de experimentar el racismo, la violencia, la colonialidad y es transmitido, recreado y configurado por las nuevas generaciones a través de la oralidad, las prácticas rebeldes y la memoria colectiva. Niños y adultos han ido reconstruyendo su historia y su proyecto político de futuro revisando y analizando los episodios de violencia y de resistencia experimentados por ellos y por sus antepasados, así como las políticas contrainsurgentes del Estado, los proyectos compensatorios del gobierno y la militarización de sus comunidades en los espacios de *educación y formación zapatista*; como el aula, las asambleas comunitarias, municipales y regionales, así como en las fiestas y conmemoraciones del propio movimiento.

La noción de territorio, con la apropiación física-simbólica de éste, ha jugado un papel trascendental en la guerra de contrainsurgencia que se libra en Chiapas y en la resistencia-rebelde de los pueblos zapatistas. Mientras para el EZLN, constituido casi exclusivamente por campesinos/as-indígenas, la “Madre Tierra” es base fundamental de su lucha por la autonomía y de su ser indígena, mientras para el Gobierno federal la Selva Lacandona representa un espacio geoestratégico para concretar las políticas neoliberales y sus proyectos extractivistas en la región.

Las confrontaciones políticas militares, las muertes selectivas y desplazamientos forzados de la zona, provocados por la militarización y los ataques paramilitares, en realidad tienen como principal objetivo el desplazamiento de la población, tal como lo ha analizado Rozental (2014) en Colombia. La guerra y la contrainsurgencia son utilizadas por los Estados para provocar enfrentamientos y desplazamientos de cientos de comunidades que abandonan las propiedades y los territorios.

En la presente investigación se ha revisado la triada territorio-contrainsurgencia-resistencia en Chiapas, desde una perspectiva socio-histórica,<sup>133</sup> que permite visualizar claros posicionamientos gubernamentales en este sentido: la entrada del Ejército federal al territorio zapatista en 1995, la conformación de grupos paramilitares en la región norte, en la región *selva tseltal* y por supuesto en los Altos de Chiapas donde se perpetró la Masacre de Acteal en 1997, así como los desalojos de cabeceras municipales en las cañadas de Ocosingo (1998), las múltiples amenazas de expulsión de comunidades ubicadas en la Reserva Integral de la Biosfera de Montes Azules, entre otras muchas estrategias político-militares. El Gobierno federal no sólo buscaba provocar un cierto estado de terror entre los habitantes, sino el desplazamiento de la población para posicionarse en el territorio y poder administrar los recursos naturales de la zona.

Por su parte, el EZLN y las bases de apoyo zapatistas además de replegarse en su territorio para evitar los enfrentamientos con el Ejército, comenzaron a construir una estructura local de resistencia-rebelde, a través de espacios autónomos y redes locales que permitieran administrar el territorio, además de fortalecer las redes nacionales e internacionales que apoyan la construcción de proyectos de salud, derechos humanos y de educación frente al acoso político y militar constante en contra de las familias.

El conocimiento de las bases zapatistas, con respecto a la guerra de baja intensidad y su compromiso político, les ha facilitado crear en torno a los niños y adultos espacios autónomos como las “cabeceras municipales”, los “caracoles” sedes de las cinco “Juntas de Buen Gobierno” ubicadas regionalmente, además de espacios de reflexión, quehacer político y por supuesto *educación y formación zapatista*, tales como la escuela autónoma, las asambleas comunitarias, las fiestas, donde los pequeños pueden escuchar por qué están luchando sus padres y abuelos, preguntar sus dudas en un ambiente propicio, decir lo que sienten y piensan, además de que construyen su propia forma de ser autónomos.

La resistencia-rebelde es un proceso que va de lo colectivo a lo individual y viceversa reconfigurando dichos procesos. Los niños, niñas y mujeres-madres que

---

<sup>133</sup> La noción del territorio y guerra en Chiapas es un tópico que se analizó ampliamente en el apartado sobre la contrainsurgencia y la “pedagogía de la resistencia”.

decidieron colaborar con la presente investigación han experimentado violencias políticas del Estado de diversas formas, sin embargo, la capacidad de resistir y reconstruirse como sujetos activos al interior del movimiento les ha brindado posibilidades no sólo de sobrevivir ante la guerra, sino de vivir “con dignidad”, resguardados por el proceso autonómico rebelde y siendo actores activos en el movimiento.

La posibilidad de reunirse, de organizarse para hacer acciones frente a una guerra de exterminio representa en sí una forma de resistirse a la muerte, de saberse vivos, *kux lejalitk* y ser sujetos políticos que asumen responsabilidades y transforman su realidad. Las personas más activas políticamente eliminan su angustia y estrés, a través del trabajo colectivo y la organización además de que se ven protegidas por el ambiente general de lucha y encuentran sentido a los múltiples dramas que les rodean. La acción de narrar los sucesos históricos no sólo al interior de las familias sino en los espacios y eventos políticos rebeldes, en las conmemoraciones y fiestas ha permitido a los/as zapatistas conectar hechos particulares con explicaciones más amplias y complejas en las que se identifica a la violencia y a quienes la ejercen como parte de una larga cadena histórica cristalizada por la acción e (in)acción de diversos grupos de poder.

Sin embargo, la violencia y colonización de sus pueblos, desde la racionalidad indígena zapatista, tal como ocurre en otros movimientos indígenas latinoamericanos, se construyen como procesos históricos reversibles gracias a la denuncia, la renuncia al olvido y la posibilidad de reescribir la historia, situados no como víctimas sino como sujetos políticos e históricos. La violencia, desde esta perspectiva, puede ser derrotada por la rememoración. La fiesta, la organización, los trabajos colectivos, las asambleas, los ritos religiosos y las iniciativas políticas públicas se convierten así en una forma de hacer política y de resistir activamente para los pueblos rebeldes

Sin embargo, el silencio y la clandestinidad expresada simbólicamente a través del pasamontañas y el paliacate, siguen siendo elementos constitutivos de la resistencia-rebelde de los niños, niñas y sus madres. Mientras para los niños y niñas su mayor preocupación es el peligro que corren sus padres por ser zapatistas, la mayor preocupación de las mujeres-madres tiende a ser el bienestar de sus hijos/as y para que no tengan miedo de la presencia militar y paramilitar recurren a las cosquillas, dichos populares, las canciones y las demostraciones de cariño. Prácticas culturales que los

niños mayores incorporan en su relación con sus hermanos menores, tal como nos lo explicaba Alma, hija de Gabriela, cuando “los más chiquitos” ven los aviones militares sobre nuestras casas, lloran, nosotras los abrazamos y les decimos que no se preocupen”, o bien, como dice Paulina, hija de Amalia, “cuando pasan los aviones en las escuelas autónomas nos ponemos a cantar con nuestra promotora y a reír más fuerte, mi hermanito y sus amigos les avientan aviones de papel o juegan a identificar aviones con los ojos cerrados”.

Los niños crecen con la violencia como una forma de vivir y de sobrevivir, sin embargo, no prevalece agresividad latente en ellos, los lazos comunitarios y los espacios autónomos les permite sobrellevar esta violencia y contrarrestarla con solidaridad, compañerismo y amor. Los sentimientos de miedo e impotencia que experimentan, madre e hijas/os son canalizados y sublimados por el sentido de protección y cuidado del otro, motivo por el que no se asumen víctimas de las circunstancias, sino sujetos capaces de buscar estrategias para revertir las situaciones límites.

## 6.2 Subjetividad y procesos de subjetivación

Centrar el análisis de la *educación y formación zapatista* desde la subjetividad de los niños, mujeres-madres y niñas zapatistas, hizo posible analizar desde escalas de la microhistoria al movimiento indígena zapatista y las motivaciones de los sujetos para participar en la acción política, además de visibilizar a dos de los sectores más vulnerados ante la violencia en México, por sus identidades étnicas, de género y generacionales. Tal como se ha podido examinar a lo largo de la de la presente investigación, los niños, niñas y mujeres- madres, a pesar de ser objetivos estratégicos de la contrainsurgencia en Chiapas, no se construyen a sí mismos como víctimas sino como sujetos políticos e históricos. La muerte, la violencia, el desplazamiento y la militarización de sus comunidades, contrario a amedrentarlos, parecen impulsarlos en la búsqueda por construir no sólo mejores condiciones de vida para sus familias, sino un tipo de sociedad más humana, justa y digna para ellos y para las nuevas generaciones.

Centrar el análisis en la subjetividad y los procesos de subjetivación más que en la construcción de identidad, obedeció a que la noción de identidad es entendida en el

presente estudio como “un punto de sutura”. Las identidades siguiendo a Hall (1992) son puntos de adhesión que puede ser temporal y estratégicamente utilizadas por las posiciones subjetivas que nos construyen, a diferencia del ámbito de la subjetividad, que a decir de Amador (2012) es el lugar donde se manifiestan los sentires, pensares, la proyección del futuro y los procesos de reflexión sobre la acción política.

Aunque los militantes del movimiento rebelde comparten una identidad zapatista que los une y en torno a la cual pueden articularse y organizarse temporalmente, es en la dimensión subjetiva donde ocurren los procesos de subjetivación política de niños, niñas y mujeres-madres, que aunque pueden variar con el tiempo y las circunstancias representan para los sujetos transformaciones y permanencias en el ámbito ontológico. Motivo por el cual la subjetividad se ha convertido en un objetivo estratégico de la contrainsurgencia, para la cual todo lugar, empezando por la mente es un ámbito de batalla. La violencia política tiene como uno de sus fundamentos principales fracturar la conciencia de *quienes somos y hemos sido* porque sin esa conciencia el sujeto no está habilitado para interpretar históricamente la experiencia de violencia. “Sin memoria, una agresión es violencia pura, sin interpretación. Donde no hay sentido ni interpretación histórica o como diría Freire, concientización, sólo queda el miedo, la culpa y la incertidumbre” (Rosas, 2017: 13). A través de mecanismos militares, políticos y psicológicos se pretende que el sujeto pierda su libertad para decidir y resistir, en un proceso que conlleva la colonización del ser (Maldonado-Torres, 2003). La violencia, la guerra y la colonialidad encuentran así su fundamento en la negación del otro como ser humano, motivo por el que los sujetos pasan a ser objetos de protección o de exterminio para quien detenta el poder (García, 2002).

Poner el énfasis en la subjetividad obligó a centrar la atención en la construcción de un sujeto colectivo, pero sobre todo en la del sujeto-individual que se constituye *en* y *para* la colectividad. En este sentido, es esencial resaltar la diferencia sustantiva entre individuo y sujeto: mientras el individuo refiere al ser humano como especie, el sujeto se hace a través de la conciencia, entendida en el sentido fenomenológico del “darse cuenta”, de su existencia en el mundo y de la capacidad de incidir en él. La formación de conciencia crítica, sin embargo, resulta ser un proceso inacabado que está orientado por la búsqueda del sujeto de crecer y construir otras condiciones de vida, materiales y existenciales.

El ser humano se hace sujeto en la medida que experimenta un proceso de subjetivación y asume un punto de vista crítico frente aquello que lo rodea, a decir de Zemelman (1992) es la conciencia la que transforma al hombre en sujeto. En este sentido, la *educación y formación zapatista* representa el espacio epistémico de la organización donde los y las zapatistas “se den cuenta de su realidad”, reflexionan colectivamente sobre sus problemáticas y en consecuencia dan respuesta colectiva a éstas para solucionarlas y transformarlas. Aunque los niños, niñas y mujeres-madres, como parte del movimiento zapatista son objetivos estratégicos de la contrainsurgencia por representar la continuidad de la organización y la cultura indígena, la capacidad de resignificar su propia experiencia de despojo en una experiencia de aprendizaje y de resistencia-rebelde contribuye a reconstruirse colectiva e individualmente.

Los niños, niñas, mujeres y hombres indígenas zapatistas desde su infancia no sólo han conocido la explotación y la marginación histórica y sistemática de sus pueblos, sino la rebelión, la insurgencia, la resistencia y la construcción de otros modos de poder, saber-aprender y hacer política. Motivo por el que siguiendo los aportes de Modonesi (2010), en torno a esta temática, se puede recalcar que las mujeres-madres, los niños y niñas involucrados en la presente investigación, han “tomado conciencia” y experimentado procesos de subjetivación política a raíz de vivir la subalternidad y la violencia, resignificando experiencias de injusticias para “re-hacerse individual y colectivamente” (Amador, 2005), pero también a raíz de su posición antagónica, después del “levantamiento armado” (1994), al reivindicar su lucha y organización a pesar de la contrainsurgencia implementada en contra de sus familias y comunidades. En el caso de las niñas y niños, el “darse cuenta” no sólo surge de la subalternidad y el antagonismo sino de participar activamente en la construcción de su autonomía.

Atravesar los intrincados procesos de subjetivación política, pasar de ser el subalterno al antagonista y del antagonista al autónomo, puede reducirse a dos acepciones principales: como principio de independencia subjetiva, o bien como subjetivación relacionada con experiencias o anhelos de emancipación (Modonesi, 2010). En el caso zapatista, el “habitus rebelde” (Gómez Lara, 2011) se nutre de prácticas, formas de pensar, experiencias de vida, participación política y memorias plasmadas en imágenes, en textos y discursos, los cuales “una vez elaborados e

internalizados se convierten en reproductores de la práctica y el pensamiento rebelde” (Gómez Lara, 2011: 325).

Sin embargo, aunque los y las zapatistas comparten una identidad política que los articula, los procesos de subjetivación que han experimentado los niños, niñas y mujeres-madres son diferentes, dada su trayectoria de vida, experiencia de violencia y participación política. El “ser zapatista” no sólo es una adscripción, ni una identidad heredada, sino que implica un proceso de subjetivación política y una toma de conciencia del sujeto, motivo por el que en esta tesis se hace énfasis en la distinción entre las esposas, hijas/os, madres y padres de los zapatistas y las mujeres, niñas y niños que por decisión personal e ideológica deciden ser zapatistas y participar activamente en la construcción de la autonomía de sus pueblos.

El “ser zapatista” para los *alaetik* y las mujeres-madres es expresada a través de una serie de subjetividades que la configuran y que ellos asumen en la medida de su experiencia, edad y militancia política: “ser autónomo”, incluso para los insurgentes y autoridades que realizan un trabajo político, implica conocer, saber y hacer actividades comunitarias como sembrar, cosechar, cocinar y “echar tortilla”, otras dimensiones que configuran a la subjetividad zapatista son sin duda: “ser insurgente”, “ser compa”, “ser indígena”, “ser valiente”, “ser la semillita zapatista”, “ser rebelde”, “ser hombre en resistencia”, “ser mujer verdadera” entre otras más.

Manuela no reconoció su ser zapatista cuando se casó con Antonio, aunque automáticamente por haberse casado con un hombre zapatista, ella pasaba a ser reconocida como “mujer zapatista”, sino que se supo zapatista, cuando reconoció en ella la rabia y el coraje frente al dolor que estaban experimentando los niños, niñas y mujeres-madres desplazadas en la montaña ante la irrupción militar en 1995, por lo que decidió ir con su esposo a los primeros diálogos en San Andrés Larraínzar y decir ¡Ya basta!

Petul, su hijo, no se consideraba asimismo zapatista porque su padre le dijera que él, sus hermanitos/as y los demás niños/as eran “la semillita zapatista” que algún día daría fruto, sino que su proceso de subjetivación inició cuando asesinaron a su padre frente a él, y por “ser zapatista” tuvo que huir al lado de su madre para salvar la vida, además de ser protegido por la organización rebelde durante muchos años. Ser parte de

esta resistencia-rebelde implica solidarizarse con compañeros/as, asumir una posición de rebeldía y dignidad en todas las dimensiones de su vida, descolocarse de la posición de subordinación y estar dispuesto a ser antagonistas del *chopol a'wualil* (el mal gobierno) aún a costa de su seguridad personal, a fin de liberarse, de/colonizarse y ser capaz de construir otro mundo.

La contrainsurgencia en contra de las comunidades rebeldes, tiene como objetivo “deshumanizar a sus víctimas”, arrancarles la posibilidad de pensar, soñar y recordar su historia. Por el contrario, tal como lo explica Pax, cuñado de Amalia, la organización y lucha por la liberación de sus pueblos les hizo recordar a los y las indígenas zapatistas que son humanos y que por lo tanto tienen derecho a vivir con dignidad. “Ser humano” para Freire, implicaba ser agente transformador de su realidad y generador de procesos de liberación.

En este sentido los procesos de resiliencia no sólo emergen del individuo sino de su contexto y en el caso que nos ocupa de la organización y de la intersubjetividad que entretejen madres e hijos/as. Aunque se podría pensar que la mujer-madre, dada su edad y experiencia es naturalmente el tutor de resiliencia, tal como se analizó en el quinto capítulo, los niños y niñas son quienes ofrecen fortaleza a sus padres en situaciones adversas. Para las mujeres-madres involucradas en el presente estudio sus hijos/as representan uno de los principales motivos de su lucha, pero también son motor de ésta, con su actuar, su amor, con sus palabras de esperanza y alegría en un contexto tan adverso y doloroso, niños y niñas dan la fuerza y la confianza en el futuro.

La compañía de los niños y niñas para las madres mayas zapatistas es fundamental para su resistencia, más aún, si ellas son madres solteras o viudas, porque *le dan sentido a su vida* y contribuyen al sostén familiar. A menudo son las niñas y niños los que mantienen informadas a sus madres sobre los sucesos que acontecen en las comunidades, son sus intérpretes y en muchos casos hablan mejor el español que ellas, son quienes hacen las compras, quienes comparten la carga del hogar, las actividades productivas y quienes las cuidan. A veces parecen ser los expertos al caminar, reconocer los ruidos de los aviones, los camiones de soldados o si hay algún peligro cerca, al fin y al cabo son niños y niñas en resistencia que han nacido, crecido y sobrevivido en este contexto.



### 6.3 Las mujeres-madres zapatistas, la infancia y la “otra maternidad”

Con la categoría de mujeres-madres zapatistas acuñada en esta investigación se tenía como finalidad visibilizar la subjetividad de “ser madre” que caracteriza a una gran mayoría de las mujeres zapatistas. La maternidad rebelde en muchos sentidos rompe con el modelo tradicional en la que es vista la maternidad indígena por algunos estudios de corte liberal, motivo por el que se inserta en los modelos emergentes en los que las mujeres hacen de lo personal algo político, desde la vida cotidiana, no sólo transforman las condiciones de vida de sus familias sino que inciden en la estructura social de su movimiento.

A diferencia de lo que puede creerse, la decisión de “ser madre” o las condiciones que llevaron a las mujeres-madres de esta investigación a tomar la decisión de “ser madre”, no emergieron de *un deber ser* de la mujer indígena de la selva. Para Ana María, el ser madre implicó también asumir el estigma de ser “madre soltera” a los 16 años, después de haber sido seducida por su maestro de primero de secundaria. Sin embargo, en lugar de ocultar su maternidad, o migrar como suelen hacerlo muchas jóvenes en estas condiciones, ella optó por hacer trabajo político. Gabriela, por su parte, decidió ser madre después de haber roto con todos los roles y estereotipos de la mujer indígena. No sólo abandonó a su familia para tomar un arma y participar en los enfrentamientos en 1994 sino que reivindicó al interior del movimiento insurgente, su derecho a la maternidad. Manuela asimismo decidió “ser madre”, como ella misma lo reconoce a pesar de la militarización de las comunidades en 1995 y de observar el sufrimiento de los desplazados.

Después de experimentar la violencia política del Estado, en contra de las familias rebeldes, de la muerte y la represión impulsada por el sistema neoliberal para acabar con el proyecto zapatista, la “maternidad rebelde” o “la otra maternidad”, no puede ser considerada como un acto inconsciente y conservador, sino como acto político y de resistencia de las mujeres, cuya opción frente a la guerra es la vida, la continuidad de su cultura, su organización, su lengua, su forma de ser y estar en el mundo.

La muerte de las mujeres indígenas de nuestro país no sólo es consecuencia de la guerra sino de la desigualdad social y la exclusión, motivo por el que la participación y movilización social de las mujeres indígenas al igual que en Guatemala o Colombia ha estado centrada fundamentalmente en “la defensa de la vida” motivo por el que han tenido que aprender a conocer y usar instrumentos y mecanismos para responder a la agudización de la pobreza en el campo, donde las familias indígenas son las más afectadas (Rivera, 2008).

Desde el discurso político en torno a la identidad indígena femenina, plasmado en diversas declaraciones y documentos de organizaciones indígenas latinoamericanas, por la defensa de sus territorios, la mujer indígena es considerada la guardiana de la identidad de los pueblos, es decir, tienen la misión de proteger, cuidar, conservar la cultura y conocimientos ancestrales, reproducirlos y transmitirlos en el proceso de socialización a sus hijos. El papel tradicional de niñas y mujeres indígenas, era el de permanecer en su casa para salvaguardar estos conocimientos y reivindicar a la madre indígena como guardiana de la familia (Hernández, 2012) y de la relación con la “madre tierra”. Sin embargo, aunque esta idea de mujer-madre es muy cuestionada por algunos estudios feministas de corte occidental, por la creencia de que a través de la cultura y la racionalidad indígena se intenta sujetar social y políticamente a las mujeres, la idea de cuidadora y transmisora de valores y culturas no implica necesariamente ser la reproductora pasiva de la explotación o de la cultura patriarcal. Las mujeres-madres zapatistas han demostrado contundentemente con su accionar político y educativo ser capaces de rebelarse, promover cambios al interior de las familias, comunidades y su organización así como contribuir a la formación de niños y niñas sensibles, autónomos, justos y equitativos.

A partir de los relatos y la revisión histórica de las trayectorias de vida de las mujeres-madres zapatistas claramente existe un cuestionamiento implícito y quizá inconscientemente de la forma en que sus progenitoras asumieron su maternidad, no sólo reproduciendo las formas autoritarias de sus abuelas, sino legitimándolas bajo el sistema patriarcal y cultura indígena o bien aceptando sumisamente el maltrato físico y psicológico de parte del esposo y de sus padres. Manuela, Amalia, Ana María, Mariana y Gabriela, sin embargo, decidieron romper con esta estructura e impulsar al interior de sus familias, comunidades y organización relaciones personales más equitativas. A sus

hijos e hijas les enseñan el amor a la “Madre Tierra”, a su cultura, lengua, prácticas culturales, pero también les enseñan la rebeldía y la dignidad, contribuyendo desde sus prácticas educativas a procesos descolonizadores y deconstructores de saberes y roles de género, además de contribuir a la transformación de prácticas culturales discriminatorias hacia las mujeres, los niños y las niñas.

Las zapatistas no sólo pretenden promover la emancipación de la mujer y sus derechos reproductivos, sino la justicia y el respeto a los derechos colectivos de sus pueblos y sus familias, quizá uno de las demandas más sentidas de las mujeres-madres indígenas zapatistas es la de exigir y construir condiciones más justas y equitativas para sus hijos e hijas. En su lucha, sus discursos políticos y en las prácticas cotidianas están presentes recuerdos dolorosos de infancia y la firme decisión de cambiar las condiciones de exclusión y desigualdad en las que ellas crecieron, así como la convicción de que sus niños/as algún día puedan habitar ese mundo digno, utópico aunque posible, que ellas no conocieron cuando eran pequeñas. Las mujeres-madres participan activamente en el movimiento insurgente, educan como madres, promotoras de educación, de salud, derechos humanos y a través de sus cargos políticos, a niños y niñas sensibles que reconozcan sus derechos, conscientes de sus culturas e historias, para que sean los depositarios y recreadores de sus memorias de lucha y resistencia.

Los retos y conflictos que experimentan las mujeres-madres zapatistas con trabajo político son múltiples, pero quizá el más difícil de sobrellevar es el de cambiar algunas prácticas culturales que las discriminan, desmoralizan y buscan terminar con sus trabajos e iniciativas, motivo por el que los lazos de solidaridad entre mujeres-madres zapatistas y los espacios políticos-productivos que construyen como las cooperativas textiles, de abarrotes, de pan, así como las hortalizas fortalecen su trabajo y las empoderan para abrir nuevos espacios para las nuevas generaciones.

#### 6.4 La figura paterna y la demanda educación para las mujeres-madres zapatistas

Cabe señalar que aunque en esta tesis nos hemos enfocado más en la presencia de la madre, el padre al interior de las familias zapatistas es una figura de vital importancia

para su reproducción y cambio sociocultural, así como en la socialización de los hijos e hijas. Siendo el hombre, en casi todos los casos, el primero en participar en el movimiento zapatista y en la formación política rebelde, los procesos de subjetivación política que experimenta no sólo le permite *darse cuenta* de la falta de equidad en algunas relaciones sino que los obliga de cierta manera a impulsar cambios al interior de sus familias y comunidades. El hombre-padre o abuelo, si es una persona justa, buena y consciente, es capaz de generar mayor equidad en las relaciones de género e intergeneracionales en la familia y en el desarrollo personal de las niñas, niños y esposas fuera del hogar.

Tal como ocurrió en algunos casos de las mujeres-madres de esta investigación, en los que la figura masculina jugó un papel preponderante en sus historias de vida y en sus decisiones: sin el apoyo de su padre y hermanos, Gabriela muy seguramente no hubiera sido insurgente, ni Ana María, promotora de educación, a pesar de ser madre soltera. Amalia no hubiera llegado a la selva, sin la decisión de su padre de salir de la finca cafetalera y su estado de dominación. Mariana aseguraba que cuando su padre sonreía, ella y los demás niños sabían “que todo estaba bien”. Después del ataque paramilitar en *Pokonichim*, su padre, como responsable comunitario zapatista, no sólo asumió el cuidado y organización de su familia sino de las otras familias de desplazados y promovió la reubicación de estas familias a la selva en cuanto fue posible organizar un proyecto de “tierras recuperadas” para los desplazados *tsotsiles*. En el caso de Manuela, el padre encarnaba el machismo, el alcoholismo y la violencia de género, que ella buscaba erradicar de su nueva familia. La actitud y la militancia de Antonio, su esposo, no sólo apoyaron esta decisión, sino que la reforzaron, impulsando relaciones más justas y equitativas con su pareja, sus padres y con sus hijos e hijas.

Otro aspecto crucial que comparten estas cinco mujeres son sus trayectorias educativas y la relación conflictiva que han tenido con la escuela oficial. Tal como se analizó en el tercer capítulo, las trayectorias escolares de las mujeres-madres de esta investigación permiten comprender que la educación parecía ser un derecho casi inaccesible para las niñas indígenas de la selva, motivado en muchos sentidos por aspectos culturales, económicos, políticos y sociales machistas que les impedían un desarrollo pleno. Las mujeres-madres de esta investigación han manifestado en sus relatos y con su actuar político que esperan que algún día sus hijos, pero también sus

hijas, tengan acceso a una educación que no las discrimine por ser mujeres indígenas, las violente o las obligue a olvidar su lengua y cultura para poder acceder a su desarrollo profesional. En este sentido la Ley revolucionaria de las mujeres como instrumento legal y la reflexión cotidiana sobre sus derechos han que han dado legitimidad a la demanda de las mujeres indígenas zapatistas por la educación.

Aunque las mujeres-madres durante su infancia y adolescencia no tuvieron acceso a la Educación Autónoma, porque no existía, Manuela, Gabriela, Mariana, Amalia y Ana María aprendieron a leer, escribir sumar y la historia de sus pueblos, a través de la educación comunitaria y la formación política. Sin duda, el zapatismo ha sido un espacio político-pedagógico en el que las mujeres adquieren otros saberes, conocimientos y perspectivas de futuro. Las mujeres-madres no sólo se encontraron en la organización como mujeres indígenas pobres, sino como viudas, madres, niñas, desplazadas, activistas, sobrevivientes, promotoras, catequistas, mandos militares, autoridades y bases de apoyo. Sus subjetividades, de cierta manera, imprimieron un nuevo sentido a la vida, rompiendo esquemas y estereotipos, además de conformar redes de solidaridad y relaciones de reciprocidad que se construyen inherentemente entre mujeres zapatistas organizadas y que representan sin duda una fortaleza que no sólo les permite hacer frente a la contrainsurgencia, sino a los chismes y rumores en su contra, así como resistir y transformar las prácticas culturales machistas que todavía perviven en las comunidades indígenas y que limitan el desarrollo personal y político de las mujeres y los jóvenes.

Tal es el caso de Ana María y Mariana, quienes al crecer después del levantamiento armado, continuaron con su educación personal, al interior del Movimiento donde se prepararon como promotoras de “Educación Verdadera”, formadoras de las nuevas generaciones de niños y niñas rebeldes. Actualmente son parte del grupo de “formadores indígenas zapatistas” de promotores y promotoras de educación autónoma del Caracol ubicado en la región selva *tseltal* por lo que inciden en la currícula y en los planes de estudio rebeldes.

De esta forma, la demanda zapatista de educación, pero también la de salud, trabajo y alimentación, han empezado a ser subsanadas por los pueblos rebeldes de forma autónoma, a través del trabajo colectivo, la organización comunitaria, municipal, regional y de manera específica la participación política de las mujeres y los/as niños/as.

## 6.5 *Alaetik* zapatistas, procesos de socialización, subjetivación y participación política

Los niños y niñas desde pequeños se socializan en un ambiente de rebeldía, colectividad y organización, sus padres, madres, abuelos, compañeros, autoridades, hermanos mayores y los demás niños les enseñan valores, juegos, principios comunitarios y zapatistas que no sólo adquieren a nivel cognitivo sino *socioafectivo* a través de las relaciones intergeneracionales, las prácticas socioeducativas, políticas y de resistencia-rebelde frente a las experiencias de violencia.

A través del lenguaje cotidiano, los niños y niñas se autonombran zapatistas y por consiguiente asumen algunas tareas y actitudes como niños rebeldes tal como nos los explicó Toñito, cuando tenía 5 años: los niños zapatistas “cuidan a la madre tierra”, “van a la escuela autónoma”, “se portan bien” y “cuidan a sus padres”; resulta interesante que un niño tan pequeño piense que uno de sus responsabilidades como “niño zapatista” es el cuidado del “otro”. Esta idea de proteger al otro y de participar colectivamente en los trabajos comunitarios remite a la socialización en la que están inmersos los niños y niñas desde pequeños, pero también a su capacidad de tomar decisiones y la firme creencia de que los papeles que ellos desempeñan son importantes para su familia, comunidad y organización política. Es así como empiezan a identificarse con valores y principios, desde muy temprana edad y participar en la idea nosótrica comunitaria.

A través de lo analizado en el presente trabajo se puede decir que la condición de infancia, juventud o adultez no es determinante para la toma de consciencia; el nivel de reflexión crítica de la realidad y frente a las experiencias de violencia y de lucha, aunque es diferente de persona a persona, no es determinado por la edad. Quizá el adulto puede argumentar mejor en algunos aspectos, sin embargo, niños, niñas y jóvenes experimentan, elaboran y son capaces de sobreponerse a sus pérdidas y tragedias de formas por demás constructivas.

Las experiencias y los recuerdos de la infancia dejan marcas profundas en la subjetividad y en muchas ocasiones guían las decisiones que se tomaran en el futuro, decisiones que pueden reproducir sus condiciones socioculturales, o por el contrario, optar por su transformación. Las infancias zapatistas han experimentado por generaciones la violencia, la muerte, la colonización, el racismo y la desigualdad, sin embargo también han sido participes de procesos pedagógicos y experiencias educativas y de vida como la organización, la resistencia, la lucha por la liberación de sus pueblos y la construcción de su autonomía.

Los niños y niñas, tal como lo hicieron sus madres cuando eran pequeñas, recrean la memoria colectiva-histórica de los pueblos rebeldes, las enseñanzas de sus padres, madres y abuelos/as, además de configurar con sus juegos, sueños e imaginarios sus propias formas de ser autónomos. Los procesos de subjetivación política experimentados por sus madres, padres y abuelos/as y su formación como sujetos políticos e históricos sitúa a los niños y niñas zapatistas en un espacio diferente al de los otros niños indígenas de Chiapas y a los niños indígenas y no indígenas de México y diversas partes del mundo.

A través de las relaciones intergeneracionales, la experiencia histórica (Ankersmit, 2010) y la memoria colectiva los y las niñas han aprendido y configurado diversas prácticas de resistencia rebelde, resignificando la noción de infancia y su participación política al interior del movimiento. Si bien las niñas sintetizan cambios profundos en las comunidades zapatistas, como se ha estado revisando a lo largo de esta investigación a partir del ejercicio metodológico de contrastar la infancia de las mujeres-madres con las prácticas cotidianas de las niñas zapatistas, también los niños son expresión de estos cambios, y no por imposición, sino por convicción, imitación y aprendizaje. Estos cambios además de ser paulatinos han sido reforzados por la socialización comunitaria, la *educación y formación* recibida en las escuelas autónomas y comunidades, pero sobre todo por el valor, el cuidado y las enseñanzas rebeldes transmitidas por sus madres, padres, abuelos/as y resignificadas por los/as *alaetik* y por su propio actuar.

En este sentido cabe resaltar la importancia de la “Leyes revolucionarias” que se aplican en los territorios zapatistas, principalmente la “Ley revolucionaria de las mujeres” la cual ha representado sin duda, un instrumento político crucial para la defensa de los derechos de las mujeres indígenas al interior de las comunidades rebeldes

y ha incidido claramente en la subjetividad de nuevas generaciones de niñas y mujeres pero también en la forma en que los niños y hombres actualmente consideran a sus compañeras de lucha.

Los niños y niñas, por el hecho de nacer y ser parte de una familia zapatista son educados y socializados no sólo como antagonistas de un sistema económico y político que los excluye, discrimina, racializa y deshumaniza, sino como parte un proyecto político y civilizatorio alternativo, construido desde otra racionalidad. Sin embargo, aunque en los sujetos se condensan las prácticas y relaciones del entorno, desde su praxis no sólo reproduce lo dado, sino que son capaces de producir nuevas prácticas, relaciones y valores. Mientras hay niños, niñas y jóvenes que se asumen zapatistas, hay otros/as que aun cuando nacieron y vivieron toda su infancia en familias en resistencia, no se sienten parte del movimiento y por consiguiente deciden no participar en él.

Aunque reconocemos la existencia de estos procesos diversos, y que dichos procesos constituyen parte de las contradicciones al interior del movimiento insurgente, en este estudio se centró la atención en los procesos subjetivos que experimentan los niños y niñas zapatistas de esta investigación, para quienes la idea de la organización, la defensa de su territorio y el “ser zapatista” comienzan a instituirse como parte de su imaginario social, de sus expectativas de futuro, memoria colectiva y elementos constitutivos de su subjetividad política, al ser enseñados y reforzados por sus madres y su quehacer político.

La decisión de los niños de continuar, o no, con la lucha que iniciaron sus padres, tiene mucho que ver con las prácticas socioeducativas y políticas en las que participaron desde pequeños, sus relaciones intergeneracionales, con su fuerte componente *socioafectivo*, las experiencias de violencia, trayectorias de vida, el nivel de conciencia, así como la fuerza organizativa al interior de sus pueblo. Muchos niños y niñas zapatistas desde pequeños comienzan a participar no sólo en las actividades productivas y domésticas de sus familias, sino en las prácticas políticas del movimiento tal como lo hicieron sus madres y padres. A la edad de 12 o 13 años, estos niños y niñas empiezan a asumir ciertas responsabilidades y a hacer valer su voz en la asamblea, por lo que no es extraño que, en algunos casos, decidan comenzar su participación política desempeñando algún cargo o servicio a la comunidad, como promotores de educación, de salud, derechos humanos o en algún proyecto productivo comunitario.



Los pueblos indígenas de la selva están experimentando cambios profundos, provocados por la participación política de las mujeres, niños, niñas y jóvenes que se han socializado, educado y formado al interior del movimiento insurgente. Esto los lleva a nuevas reflexiones, a la re-elaboración de su educación comunitaria y pedagogía indígena, así como las formas de “ser madre” y “ser niño o niña”, las relaciones que establecen entre ellos y con respecto a la educación.

La liberación de los pueblos rebeldes como horizonte y la *educación y formación zapatista* como pedagogía de la resistencia y la emancipación han funcionado para el movimiento indígena zapatista como estrategias formativas de sujetos históricos y políticos que fortalece los elementos identitarios y lazos de pertenencia e identificación entre las familias rebeldes y sus niños/as. Aparece así la idea de solidaridad, compañerismo, las redes protectoras, el cuidado del otro y la relación con la “Madre Tierra” como parte constitutiva de las prácticas políticas pedagógicas y la resistencia-rebelde frente a la inconformidad, la injusticia y las experiencias de violencia experimentadas. La *educación y formación zapatista* se convierte así en una herramienta decolonizadora del ser, saber y poder, pero también en un proceso creativo de otras formas de vivir, pensar, sentir y hacer política.

La *educación y formación zapatista*, la memoria colectiva y la resistencia-rebelde han sido pilares en la construcción del proyecto de futuro de los pueblos en resistencia y en la socialización de los niños, niñas y mujeres-madres zapatistas de la presente investigación. La revisión crítica del pasado y del proceso político autonómico no sólo reconfigura al movimiento sino que motiva a los y las zapatistas a reescribir su propia historia, el acto de narrar y narrar-se, no solamente constituye una acción comunicativa, sino que es ante todo un ejercicio en el cual el ser humano construye y reconstruye su subjetividad, su comprensión del mundo y la posición que asume en éste.

## 6.6 La historia oral y el contexto político militar

El trabajo de campo realizado en la presente investigación ha permitido comprender que en contextos de conflicto político-militar, la violencia juega un papel preponderante en la subjetividad de los actores, no sólo marca sus cuerpos, sino sus

actitudes, memorias, sueños y formas de relacionarse, de ahí que los testimonios pueden ser dolorosos no sólo para quienes los recuerdan sino para el que escucha.

Quien investiga temas de violencia debe de estar consciente de esta situación y de las emociones que se puede despertar tanto en él como en el sujeto colaborador, para tratar de sobrellevarlas y de cierta manera entender que “conocer la historia del otro“, lo hace partícipe de ésta y por lo tanto corresponsable de la seguridad de los sujetos colaboradores y de lo que se va a escribir sobre ellos.

Los relatos biográficos en contextos de violencia son relatos vivos que duelen y que se reconstruyen al ser recordados y narrados. El investigador-escuchador, no sólo permanece como un espectador pasivo sino que reacciona inevitablemente a lo que le cuentan, generando la empatía o por el contrario cerrando la posibilidad de que el sujeto colaborador profundice en su narración reflexiva.

Tal como se explicitó en el apartado metodológico *Vivir, pensar sentir y compartir*, los relatos de las mujeres-madres zapatistas marcaron inevitablemente el rumbo de esta investigación, no sólo atrajeron a este estudio la noción de la memoria colectiva y el uso de la oralidad en las prácticas socioeducativas de la niñez zapatista, sino la posibilidad de conocer y contrastar los recuerdos de infancia de las mujeres-madres con las de sus hijos/as.

La decisión de Mariana de narrar como momento fundante y límite de su historia el ataque paramilitar que experimentó a la edad de 6 años y su trayectoria de infancia como niña desplazada, permitió entender que la infancia como diría Agamben (2011) no sólo es un estado transitorio y cronológico en la vida del hombre, sino que es quizá la etapa más importante en la construcción del individuo y de su estar en la tierra, es en la infancia donde el individuo aprende a nombrar su mundo y se hace “sujeto del lenguaje”.

Los relatos de infancia de las madres se convirtieron así en un espacio de convergencia en el que los relatos de los niños y niñas se encontraban, se compartían, se debatían y en muchas ocasiones se complementaban. Muchos relatos espontáneos de los niños y niñas surgieron a raíz de escuchar a sus madres, de verlas llorar, sonreír así como reconocer la dignidad y valor de su lucha. Sin embargo, los niños y niñas a través de sus relatos no buscaban repetir lo que sus madres decían sino de analizar su propia infancia, sus experiencias de violencia, prácticas de resistencia y los cambios que han

sufrido las prácticas socioeducativas de la niñez zapatista en sus comunidades y organización por más de tres décadas.

Los recuerdos de infancia no se interiorizan en la memoria colectiva indígena de forma pasiva, sino como un proceso vivo que permanece a lo largo de toda la vida, enseñando y promoviendo un aprendizaje continuo que se rememora y re-elabora a partir de la cotidianidad. La memoria colectiva, no sólo se expresa a través de la oralidad sino en las prácticas educativas, culturales, en las enseñanzas, secretos sobre la naturaleza y consejos de los abuelitos mayas transmitidos a través de generaciones, motivo por el que puede verse expresada en los dibujos-entrevistas de los niños y niñas.

Los dibujos-entrevistas se utilizaron en esta tesis, no sólo como recursos cotidianos de los niños y niñas para expresarse y describir su mundo actual sino como documentos históricos que permitieron comprender que ocurría en los imaginarios de los pequeños en momentos en los que estaban experimentando la violencia política del Estado. Con los dibujos de 1997 y de 2006 se pudo reflexionar con los sujetos colaboradores sobre la vida de los niños/as que sobrevivieron a los asesinatos y persecuciones de los grupos paramilitares en los Altos y posteriormente en la Selva Lacandona de Chiapas y en consecuencia ubicar los relatos y dibujos de las mujeres-madres y sus hijos desde su historicidad, es decir, entablar un diálogo crítico entre los relatos, dibujos y los momentos histórico-políticos del movimiento zapatista a partir de los cuales pudieron ser enriquecidos, precisados y cuestionados.

Cabe señalar en este sentido, tal como se explicó al principio de la presente investigación que el ejercicio de contrastar memorias e historia, a partir de fuentes bibliográficas, hemerográficas y entrevistas de ninguna manera pretendía verificar la autenticidad de los recuerdos de las mujeres-madres, niños y niñas, sino comprender los marcos epistémicos en los cuales se produjeron las experiencias que dieron origen a estos relatos (Cerdeña, 2012a).

## 6.7 Otras posibles líneas de investigación

El trabajo de investigación en comunidades indígenas zapatistas ofrece una gran gama de posibilidades para seguir analizando críticamente el movimiento social

indígena desde la microhistoria y motivaciones personales de los militantes, la figura paterna y en general la subjetividad masculina en la lucha zapatista es un tema pendiente por trabajar, así como la constitución de la familia rebelde y las relaciones intergeneracionales al interior de las comunidades autónomas.

El análisis de las subjetividades políticas de los niños, niñas y mujeres madres zapatistas por su parte, permite contrastar la presencia de estas subjetividades en otros movimientos sociales e indígenas latinoamericanos, su participación política en los proyectos de educación propia y en la transformación social y cultural de sus pueblos.

La militarización de las comunidades indígenas de México, la “guerra contra el narco” y la inseguridad en la que sobrevivimos nos obliga como investigadores sociales a continuar con los análisis sobre la violencia política del Estado en contra de los movimientos sociales y las comunidades indígenas organizadas, los desplazamientos forzados que cada vez son más recurrentes en todo el territorio del país, la naturalización de la violencia a la que hemos llegado los mexicanos, principalmente las nuevas generaciones que han nacido y crecido en este contexto.

Así como visibilizar a través de nuestros estudios su contraparte: la capacidad de resistencia-rebelde de los pueblos, sus enseñanzas comunitarias y de relación con la *madre tierra*, pero sobre todo la construcción de autonomías políticas y culturales locales que resquebrajan el sistema capitalista desde abajo y con otra racionalidad *del ser, saber, poder y hacer política*, ejemplo de esto es la apuesta del CNI, el EZLN y demás organizaciones sociales de constituir un *Concejo Indígena de Gobierno que ha* nombrado como vocera a una *mujer-madre-indígena* para la presidencia, que permita encontrar caminos “otros “de resistencia y rebeldía frente a la muerte y a la guerra de exterminio en contra de nuestros pueblos, así como construir mundos más justos en donde vivir con dignidad sea la costumbre.

## Bibliografía

- Aceves, J. (1997). "Un enfoque metodológico de las historias de vida". En: G. Garay (Coord.). *Cuéntame tu vida, historia oral*. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, Ciudad de México, pp. 9-15.
- Agamben, G. (2011). *Infancia e Historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires.
- Aguirre Rojas, C. (2013). "Raíces, orígenes e inicios del Neozapatismo Mexicano". *Contrahistorias*, vol. 10 (20), pp. 7-38.
- Alban, A. (2008). "¿Interculturalidad sin decolonialidad? Colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia". En: A. Grueso Bonilla y W. Villa (Eds.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Alcaldía Mayor y Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, pp. 62-83.
- Albertani, C., G. Rovira y M. Modonesi (Coords.). (2009). *La autonomía posible. Reinención de la política y emancipación*. UACM, Ciudad de México.
- Almeyra, G. (2002). *Lo político y la política en la mundialización. Redefinir lo político*. UAM-Xochimilco, Ciudad de México.
- Alvarado, S., M. C. Ospina-Alvarado y M. Sánchez-León (2016). "Hermenéutica e Investigación Social: Narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 14 (2), pp. 987-999.
- Alvarado, S., M. C. Ospina-Alvarado y M. Sánchez León (2015). "Construcción social de la subjetividad política de niños y niñas en contexto de conflicto armado: acción colectiva en la escuela como alternativa de paz". En: R. Unda Lara, L. Mayer y D. Llanos Erazo (Coords.). *Socialización escolar Procesos, experiencias y trayectos*. CLACSO, Universidad Politécnica Salesiana, primera edición, Manizales, pp. 101-122.
- Alvarado, S., A. Gómez, M. C. Ospina y H. Ospina (2014). "La hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa: una propuesta epistémica y metodológica" *Nómadas*, núm. 40, pp. 206-219.
- Alvarado, S. y J. Patiño (2013). *Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: aprendizajes y resultados*. Centro Editorial CINDE, Childwatch, Manizales.
- Ankersmit, F. (2010). *La experiencia histórica sublime*. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

- Antillón, X. (2011). "El territorio del alma. Una experiencia de acompañamiento psicosocial en la zona norte de Chiapas". En: B. Baronnet, M. Mora Bayo y R. Stahler-Sholk (Coords.). *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. UAM-Xochimilco, CIESAS, UNACH, Ciudad de México, pp. 299-316.
- Amador, Z. (2012). *Ocupar, resistir, aprender a organizarse: Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, zona da mata, nordeste de Brasil*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. CIESAS, Guadalajara.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Construcción de conocimiento, representaciones de poder y movimientos sociales. Proyectos de educación popular en asentamientos de MST y reforma agraria en el nordeste de Brasil*. Tesis de Maestría en Ciencias Antropológicas. UAM-Iztapalapa, Ciudad de México.
- Ameglio, P. (2002). *Gandhi y la desobediencia civil. México hoy*. Plaza y Valdés, Ciudad de México.
- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Alianza Madrid, Ciudad de México.
- Álvarez, C. (2000). "Reseña de Chiapas. ¿Y las mujeres qué?". *Revista Política y Cultura*, núm. 14, pp. 163-171.
- Arendt, H. ([1958] 1993). *La condición humana*. Paidós, Barcelona.
- Aquino, A. (2014). "Los retos del movimiento zapatista ante la migración de sus jóvenes a Estados Unidos". En: F. Escárzaga, R. Gutiérrez, J. Carrillo, E. Capece y B. Nehe (Coords.). *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y transformación social*. UAM-Xochimilco, BUAP y CIESAS, Ciudad de México, pp. 553-564.
- Aubry, A. (2002). "La autonomía en los Acuerdos de San Andrés: expresión y ejercicio de un nuevo pacto federal". En: L. Shannan, A. Hernández y J. Rus (Eds.). *Tierra, libertad y autonomía: impactos regionales del zapatismo en Chiapas*. CIESAS, Ciudad de México, pp. 403-433.
- Ávila, Y. (2004). "Las mujeres frente a los espejos de la maternidad". *Revista de Estudios de Género. La ventana*, núm. 20, pp. 55-100
- Ayora, G. (2016). "Metodologías que reconozcan la diversidad en la escuela y en los espacios informales de niños en la primera infancia" Encuentro-discusión. *Metodologías de Intervención con las infancias y las Juventudes*. Programa Infancia, UAM-X, Ciudad de México.

- Basave, A. (1992). *México Mestizo. Análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de Andrés Molina Enríquez*. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México.
- Baschet, J. (2012). *Resistencia, rebelión, insurrección. Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, Ciudad de México.
- Barbosa, L. (2016). “Diálogo de saberes en la construcción del conocimiento: aportes de la praxis educativa –política de los movimientos sociales en América Latina”. *Hemisferio Izquierdo*, núm. 14, pp. 27-45.
- \_\_\_\_\_ (2015). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. UNAM, Ciudad de México.
- \_\_\_\_\_ (2014). “Educación y lucha autonómica en la Voz Zapatista: Aportes de la pedagogía del Sentir-ser, sentir pensar y Sentir-saber”. *Educación y Cultura, Movimientos sociales y Educación*, núm. 29, pp. 21-27.
- Baronnet, B. (2013). “Movimientos sociales y educación indígena en América Latina”. En: B. Baronnet y M. Tapia (Coords.) *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. UNAM, Centro Regional de Investigaciones, Cuernavaca, pp. 129-150.
- \_\_\_\_\_ (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Abya-Yala, Quito.
- Baronnet, B., M. Mora Bayo y R. Stahler-Sholk (Coords.). (2011). *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. UAM-Xochimilco, CIESAS, UNACH, Ciudad de México.
- Baronnet, B. y M. Tapia (Coords.). (2013). *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Cuernavaca.
- Bartra, A. (1996). *El México bárbaro*. El Atajo, Ciudad de México.
- Bartolomé, M. (1999). *El empleo de la fuerza en los conflictos de baja intensidad. Seguridad Internacional y Conflictos de Baja Intensidad*, conferencia realizado por ISCO el 24 de junio, en San Salvador.
- Baschet, J. (2012). *Resistencia, rebelión, insurrección*. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, Ciudad de México.
- Bermúdez, L. (1987). *Guerra de Baja Intensidad. Reagan contra Centroamérica*. Siglo XXI Editores, Ciudad de México.
- Beristain, C. M. (2001). *Enfrentando las tragedias. Psicología social y violencia política*. ECAP, Ciudad de Guatemala.

- Bonfil Batalla, G. (1987). *México profundo. Una civilización negada*. Grijalbo, Ciudad de México.
- Bonfil, P. (1997). "La presencia de las mujeres en las movilizaciones indígenas contemporáneas de México". En: P. Alberti y E. Zapata (Coords.). *Estrategias de sobrevivencia de las mujeres campesinas e indígenas ante la crisis*. GIMTRAP, Ciudad de México, pp. 55-78.
- \_\_\_\_\_ (1999). "Oficios, conocimientos y padecimientos: la salud como práctica política en el mundo indígena femenino". *Estudios Agrarios. Las mujeres indígenas al final del milenio*, núm.10, pp. 189-198.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Niñas indígenas la esperanza amenazada*. GIMTRAP-UNICEF, Ciudad de México.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama, Barcelona.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa, Barcelona.
- Bulbeck, C. (1998). *Re-orienting Western Feminism: Women's Diversity in a Postcolonial World*. Cambridge University Press, Cambridge, Melbourne.
- Carlsen, L. (1999). "Las mujeres indígenas en el movimiento social". *Chiapas*, núm. 8, pp. 27-
- Castellanos, R. (1984). *Mujer que sabe latín*. Lecturas Mexicanas, FCE, México, 45.
- Castellanos Suárez, A. (2011). "Cada 44 minutos una mujer fue violada por actores armados en Colombia". *Revista Pueblos*, núm. 33, pp. 1-16.
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico social. Seminarios 1986-1987. La Creación Humana I*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Castro-Gómez S. y R. Grosfoguel (Edits.). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. IESCO, Instituto Pensar, Siglo del Hombre Editores, Bogotá.
- Chacach, R. (2012). "Encuentros y desencuentros entre el mayanismo, feminismo e identidades masculinas". En: A. Hernández, y A. Canessa (Eds.). *Complementariedades y exclusiones en Mesoamérica y los Andes*. Academia Británica de las Ciencia, CIESAS, IWGIA, Editorial Universitaria Abya-Yala, Quito, pp. 201-209.
- Cerda, A. (2012a). "El potencial descolonizador de la memoria indígena. Elementos para su problematización". *Tramas, subjetividad y procesos sociales*, núm. 38, pp. 179-205.



- \_\_\_\_\_ (2012b). “Reclamos de las memorias y usos de los márgenes: movimientos indígenas en América Latina”. *Política y Cultura*, núm. 37, pp. 135-157.
- \_\_\_\_\_ (2011). *Imaginando Zapatismo. Multiculturalidad y autonomía indígena en Chiapas desde un municipio autónomo*. UAM-Xochimilco, Porrúa, Ciudad de México.
- CIDH Corte Interamericana de Derechos Humanos (2009). “Caso de la masacre de las Dos Erres vs. Guatemala”. Sentencia de 24 de noviembre, CIDH, Ciudad de Guatemala.
- Clemente, Á., M. Dantas-Whitney y M. Higgins (2011). “Queremos enseñarles que hay otras maneras: los encuentros etnográficos y la enseñanza de inglés en una escuela de Oaxaca”. En: D. Milstein, A. Clemente, M. Dantas-Whitney, L. Guerrero y M. Higgins *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Instituto de Desarrollo Económico y Social, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 79-102.
- Corona, Y. y C. Pérez (2000). “Infancia y resistencias culturales. La participación de los niños en los movimientos de resistencia comunitarios”. En: N. del Río (Coord.). *La infancia vulnerable en un mundo globalizado*. UAM-Unicef, Ciudad de México, pp. 127-145.
- Corona, Y. y M. Morfín (2003). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. UAM-Xochimilco, Ciudad de México.
- Corona, Y. y C. Pérez (2003). “Resistencia e identidad como estrategias para la reproducción cultural”. En: *Anuario 2002*. UAM-Xochimilco, Ciudad de México, pp. 55-66.
- Cussiánovich, A. (2010). *Ensayos sobre Infancia II. Sujeto de derechos y protagonista*. IFEJANT, Lima.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Ensayos sobre infancia I. Sujeto de derechos y protagonista*. IFEJANT, Lima.
- Crenzel, E. (2010). “Historia y memoria. Reflexiones desde la investigación”. *Aletehia*, vol. 1(1), pp. 1-12.
- Das, V. (2008). “El acto de presenciar: Violencia, conocimiento envenenado y subjetividad”. En: F. Ortega (Coord.). *Sujetos del dolor; agentes de dignidad*. Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, Centro de Estudios Sociales (CES), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, pp. 217-250.
- De Beauvoir, S. (1949/2005). *El segundo sexo*. Gandhi, De Bolsillo, Ciudad de México.
- De Vos, J. (2002). *Una tierra para sembrar sueños. Historia reciente de la Selva Lacandona 1950-2000*. CIESAS, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México.

- Dietz, G. (2011). "Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad". *Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 6 (1), pp. 33-52.
- \_\_\_\_\_ (1995). "Zapatismo y movimientos étnico-regionales en México". *Nueva Sociedad*, núm. 140, pp. 33-50.
- Dietz, G. y L. Mateos (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. CGEIB, SEP, Ciudad de México.
- Díaz, Á. (2014). *Devenir subjetividad política: Un punto de referencia sobre el sujeto político*. Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, Bogotá.
- Dobles, I. (1986). "Psicología Social desde Centroamérica: retos y perspectivas. Entrevista con el Dr. I. Martín-Baró" *Revista Costarricense de Psicología*, núm. 8, pp. 71-78.
- Dreher, J. (2010). *Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckmann*. UAM-Iztapalapa, Universidad de Konstanz, Ciudad de México.
- Dussel, E. (2007). *Política de la Liberación. Historia Mundial y crítica*. Editorial Trotta, Madrid.
- \_\_\_\_\_ (2006). *20 Tesis políticas*. CREFAL, Siglo XXI Editores, Ciudad de México.
- Echeverría, M. y M. T. Luna (2016). "La subjetividad infantil en contextos de conflicto armado". *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, núm. 81, pp. 39-60.
- Ehrensaft, E. y M. Tousignant (2000). "Ecología humana y social de la resiliencia". En: M. Manciaux (Comp.). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Editorial Gedisa, Barcelona, pp. 159-174.
- Escalona, G. (2003). "Desarrollo humano e infancia". *Tramas, subjetividad y procesos sociales*, núm. 20, pp. 14-20.
- Escárzaga, F., Gutiérrez, R., Carrillo, J., Capece, E. y B. Nehe (2014). *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y transformación social*. UAM-Xochimilco, BUAP y CIESAS, Ciudad de México.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA, Medellín.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Bogotá.
- Eliade, M. (1984). *El mito del eterno retorno*. Alianza Editorial, Madrid.

- Espinosa Damián, G., Dircio, L. y M. Sánchez (Coords.). (2010). *La coordinadora guerrerense de mujeres indígenas. Construyendo la equidad y la ciudadanía*. UAM-X, CGMI A.C., UNIFEM, Ciudad de México.
- Espinosa Damián, G. (2011) “Feminismo popular. Tensiones e intersecciones entre el género y la clase”, En: G. Espinosa Damián y A. Lau Jaiven. *Un fantasma recorre el siglo. Luchas feministas en México 1910-2010*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Itaca, Conacyt, Ecosur, pp. 277-308.
- Espinosa, N. (2009). “Etnografía de la violencia en la vida diaria. Aspectos metodológicos de un estudio de caso”. *Universitas humanística*, vol. 67 (67), pp. 105-125.
- Esteva, G. (2002). “Sentido y alcances de la lucha por la autonomía”. En: L. Shannan, A. Hernández y J. Rus (Eds.). *Tierra, libertad y autonomía: impactos regionales del zapatismo en Chiapas*. CIESAS, Ciudad de México, pp. 365-401.
- EZLN (2015). *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista, Participación de la Comisión sexta del EZLN*, tomo I. San Cristóbal de las Casas
- \_\_\_\_\_ (2015) “Hacia una genealogía de la lucha de las zapatistas”, en *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista*, tomo I. San Cristóbal de las Casas, pp. 109-126
- \_\_\_\_\_ (2003). *Documentos y comunicados 4*. Ediciones Era, Ciudad de México.
- \_\_\_\_\_ (1999). “Testimonios de lucha zapatista (EZLN): El 'Primer Alzamiento', marzo de 1993”. En: Lovera et al. (eds.), *Las alzadas, México*. CIMAC, La Jornada, Convergencia Socialista, Ciudad de México.
- \_\_\_\_\_ (1996). *Cuarta Declaración de la Selva Lacandona*. Consultado el 5 de octubre de 2011 en: <http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1993.htm>
- \_\_\_\_\_ (1993b). “Ley revolucionaria de mujeres”, en *El despertador mexicano, órgano informativo del EZLN*, núm. 1, diciembre de 1993.
- \_\_\_\_\_ (1993a). *Primera Declaración de la Selva Lacandona*. Consultado el 2 de octubre del 2011 en: <http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1993.htm>
- Fabian, J. (1983). *Time and the Other: How Anthropology Makes its Object*. Columbia University Press, Nueva York.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Memory against culture*. Duke University Press, Durham, Londres.
- Faber, H. (2009) “Foucault: de la biopolítica a la micropolítica”. *Katharsis, Ciencia Educación y desarrollo*, núm. 8, pp. 97-110.
- Fanon, F. (1952/ 2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Ediciones Akal, Madrid.
- \_\_\_\_\_ (1963/2001). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México.

- Fazio, C. (2013). *La variable contrainsurgente*. Periódico, La Jornada. 4 de marzo. Sección Opinión. p. 31.
- \_\_\_\_\_ (2008). "Planes imperiales y militarización". En: *Foro Social Mundial México* . Jornada de acción Global del FMS. Zócalo de la Ciudad de México.
- Fernández, A. M. (2008). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Ed. Biblos, Buenos Aires.
- Ferrandiz, F. y C. Feixa (2004). "Una mirada antropológica sobre las violencias". *Alteridades*. vol. 14 ( 27), pp. 159-174.
- Flores, J. (2001). *Democracia, ciudadanía y autonomía de los indígenas en la región Costa de la Montaña en el estado de Guerrero*. Plaza y Valdés, Ciudad de México, 2001.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. Obras esenciales, vol. 2. Paidós Ibérica S.A., Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (1979). *Microfísica del poder*. Ed. La Piqueta, Madrid.
- \_\_\_\_\_ (1978). *Genealogía del Racismo*. Caronte ensayos. Editorial Altamira, La Plata.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (1992). *Pedagogía de la Esperanza*. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- \_\_\_\_\_ (1986). *Pedagogía del oprimido*. Editorial siglo XXI, Ciudad de México.
- Fregoso, A. (2009). "Infancia y maternidad después de la Revolución: sus imágenes y representaciones a través de un diario tapatío (1917-1943)". *Nueva época*, núm. 11, pp. 163-192.
- Freyermuth, G. (1998). "Antecedentes de Acteal: muerte materna y control natal, ¿Genocidio silencioso?". En: A. Hernández *La otra palabra: mujeres y violencia en Chiapas, antes y después de Acteal*. CIESAS, Ciudad de México, pp. 63-83.
- Gaitán L. (2006). *Sociología de la Infancia. Nuevas perspectivas. Análisis e intervención social*. Editorial Síntesis, Madrid.
- Galende, E. (2004). "Subjetividad y resiliencia del azar y la complejidad". En: A. Melillo, E. Suárez, y D. Rodríguez (Comps.). *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*. Paidós, Buenos Aires, pp. 23-62.
- \_\_\_\_\_ (1997). *De un horizonte incierto. Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual*. Paidós, Buenos Aires.
- García, M. (2002). *Foucault y el poder*. UAM-Xochimilco, Ciudad de México.

- García de León, A. (1985). *Resistencia y utopía. Memorial de agravios y crónicas de revueltas y profecías acaecidas en la provincia de Chiapas durante los últimos quinientos años de su historia*. Ediciones Era, Ciudad de México.
- García-Vesga, M. C. y E. Domínguez-de la Ossa (2013). “Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica”. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 11 (1), pp. 63-77.
- Gómez Lara, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*. Ed. Juan Pablos, UNICACH, Ciudad de México.
- \_\_\_\_\_ (2010) “Entre el zapatismo y el Estado mexicano. La propuesta educativa de la Universidad de la Montaña (UNIMON)”. En: *Anuario CESMECA 2008*. UNICACH, San Cristóbal de Las Casas, pp. 193-218.
- Gómez, M. (2004). *Tzeltales. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. CDI, PNUD, Ciudad de México.
- Giménez, G. (1998). *Territorio, Cultura e Identidades. La región sociocultural*. UNAM, Ciudad de México.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Teoría y análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos*. CONACULTA-ICOCULT, Ciudad de México.
- Grosfoguel, R. (2006). “La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global”. En: Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Edits.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. IESCO, Instituto Pensar, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, pp. 17-48.
- González Casanova, P. (2011). “Prólogo”. En: B. Baronnet, M. Mora y R. Stahler-Sholk (Coords.). *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. UAM-Xochimilco, CIESAS, UNACH, Ciudad de México, pp. 13-16.
- Gutiérrez, R. (2005). *Escuela y zapatismo entre los tsotsiles: entre la asimilación y la resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos*. Tesis de Maestría en Antropología Social, CIESAS, San Cristóbal de Las Casas.
- \_\_\_\_\_ (2011). “Dos proyectos de sociedad en Los Altos de Chiapas. Escuelas secundarias oficial y autónoma entre los tsotsiles de San Andrés”. En: Baronnet, B., M. Mora Bayo y R. Stahler-Sholk (Coords.). *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. UAM-Xochimilco, CIESAS, UNACH, Ciudad de México, pp. 267-294.
- Guerrero, A. (2011). “Explorando las relaciones entre identidad y lugar construidas por niños y niñas en condición de desplazamiento en un contexto de marginalidad y violencia en

Colombia”. En: D. Milstein, D. Clemente, M. Dantas-Whitney, L. Guerrero y M. Higgins (2011). *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Colección Antropologías y procesos educativos. Instituto de Desarrollo Económico y Social, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 193-216.

Harvey, N. (2000). *La Rebelión de Chiapas*. Ediciones Era, Ciudad de México.

Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos, Barcelona.

Hale, C. R. (2005) “Neoliberal Multiculturalism: The Remaking of Cultural Rights and Racial Dominance in Central America”. *Political and Legal Anthropology Review*. Vol. 28, núm. 1, pp. 10-28

Hall, S. (1992). “¿Quién necesita la identidad?” En: R. Buenfil (Coord.). *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*. Plaza y Valdés Editores, Ciudad de México, pp. 13-39.

Hardt, M. y A. Negri (2004). *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire*. Penguin Press, Nueva York.

Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra, Valencia.

Harvey, N. (2000). *La lucha por la tierra y la democracia*”. Ediciones Era, Ciudad de México.

\_\_\_\_\_ (2001). La rebelión zapatista y el proceso de paz frustrado, 1994-2000. En: O. Gall (Coord.). *Chiapas: Sociedad, economía, política y cultura*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, Ciudad de México, pp. 155-177.

Hecht, A. (2013). “Del adultocentrismo a la agencia infantil: un enfoque desde la socialización”. *Infancias imágenes*, vol. 12 (1), pp. 7-17.

Hecht, A. y M. García (2010). “Categorías étnicas: un estudio con niñas y niños de un barrio indígena” *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 8 (2), pp. 981-993.

Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. Editorial Trotta, Madrid.

Hernández Castillo, R. A. (2006). “Feminismos Poscoloniales: Reflexiones desde el Sur del Río Bravo”. En: L. Suárez Navaz y R. Hernández Castillo. *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*. Ediciones Catedra, Madrid, pp. 16-38.

- \_\_\_\_\_ (2002). *¿Guerra fratricida o estrategia etnocida? Las mujeres frente a la violencia política en Chiapas*. En W. Jacorzynski (Coord.). *Estudios Sobre Violencia. Teoría y Práctica*. CIESAS, Porrúa, Ciudad de México, pp. 35-57
- \_\_\_\_\_ (Coord.). (1999) *La otra palabra. Mujeres y violencia en Chiapas. Antes y después de Acteal*. CIESAS, Ciudad de México.
- Hernández Castillo, R. A. y A. Canessa (2012). *Complementariedades y exclusiones en Mesoamérica y los Andes*. Academia Británica de las Ciencia, CIESAS, Ed. IWGIA, Editorial Universitaria Abya-Yala, Quito.
- Herrera, R. y P. Molinar. (2006). *En el silencio de su soledad. La reproducción de la violencia intrafamiliar*. Casa Juan Pablos, Universidad Autónoma de Sinaloa, Facultad de Sinaloa, Ciudad de México.
- Hidalgo, O. (2006). *Tras los pasos de una Guerra Inconclusa. Doce años de militarización en Chiapas*. CIEPAC A.C. San Cristóbal de las Casas.
- Horizontes. (1994). *GBI y Guerra Psicológica. Taller sobre los efectos de la GBI en la población civil para Organizaciones Sociales de Chiapas*, Horizontes, CONPAZ, San Cristóbal de Las Casas.
- Holloway, J. (2006). *Contra y más allá del capital. Reflexiones a partir del debate sobre el libro 'Cambiar el mundo sin tomar el poder'*. UAP, Herramientas, Buenos Aires, Puebla.
- Hurtado, T., Rosas, R. y A. Valdés (2012). “Aproximación metodológica al estudio del género, la clase y la raza desde la perspectiva constructivista e intersectorial”. En: R.Vargas, R. (Coord.). *Metodologías de las Ciencias Sociales. Aproximaciones desde distintas disciplinas*. Universidad de Guanajuato, Altres Costa, Amic Editores, Guanajuato, pp. 230-258.
- Infante, F. (2002). “La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente”. En: Melillo A, Suárez, N. *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*, Paidós, Buenos Aires, pp. 36-49.
- Infante, F. y A. Lamond (2006). “Resiliencia y Biculturalismo: la experiencia de los Latinos en Estados Unidos”. En: G. Henderson (coord.) *Resiliencia en el mundo de hoy como superar las adversidades*. GEDISA, Barcelona, pp. 235-169.
- Jaidopulu, M. (2000). *Las mujeres indígenas como sujetos políticos. Chiapas*, núm. 9, pp. 35-59.
- Jaramillo, N. (2012). “El feminismo decolonial, una breve introducción”. En: N. Jaramillo (Coord.). *Feminismo decolonial. Estudios Críticos de la Educación*. AUT, Auckland, pp. 5-12.

- Jasper, J. (2012). "Las emociones y los movimientos sociales: veinte años de teoría e investigación" *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, núm. 10, pp. 48-68.
- Jimeno, M. (2008). "Lenguaje, subjetividad y experiencias de violencia". En: Ortega, F. (Ed.). *Sujetos del dolor, agentes de dignidad*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, pp. 261-291.
- Jimeno, M., Varela, D. y Á. Castillo (2015). *Después de la masacre: emociones y política en el Cauca indio*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH, Bogotá.
- Jociles, M. I., Franzé, A. y D. Póveda (2011). *Etnografías de la infancia y la adolescencia*. Ed. Catarata, Madrid.
- Keesing, R. (1992). *Custom and Confrontation. The Kwaio Struggle for Cultural Autonomy*. University of Chicago Press, Chicago.
- Korol, C. (2006). "Pedagogía de la resistencia y de las emancipaciones". En: A. Ceceña (Coord.). *Los desafíos de las emancipaciones en contexto militarizado Sujetizando el objeto de estudio, o de la subversión epistemológica como emancipación*. CLACSO, Buenos Aires, pp. 199-221.
- Kotliarenco, M., Cáceres, I. y M. Fontecilla (1997). *Estado de Arte en Resiliencia*. Organización Panamericana de la Salud, Kellogg Fundación, CEANIM, Santiago.
- Landázuri, G. (2002). *Encuentros y Desencuentros en Cuentepec, Morelos*. UAM-Xochimilco y Universidad Autónoma de la Universidad de Morelos, Ciudad de México.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires.
- Lara, R., L. Mayer y D. Llanos (coords.). (2015). *Socialización escolar Procesos, experiencias y trayectos*. CLACSO, Universidad Politécnica Salesiana, Abya-Yala, Quito.
- Lagarde, Marcela (1997). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Coordinación General de Estudios de Posgrado, UNAM. México.
- Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. Porrúa, Ciudad de México



- Leyva, X. (2014). "De luchas autonómicas y epistémicas en tiempos de crisis y guerras múltiples". En: F. Escárzaga, R. Gutiérrez, J. Carrillo, E. Capece y B. Nehe (2014). *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y transformación social*. UAM-Xochimilco, BUAP y CIESAS, Ciudad de México, pp. 363-386.
- \_\_\_\_\_. (2002). "Transformaciones regionales, comunales organizativas en Las Cañadas de la Selva Lacandona (Chiapas, México)". En: S. Mattiace, A. Hernández y J. Rus (eds.). (2002). *Tierra, libertad y autonomía. Impactos Regionales del zapatismo en Chiapas*. CIESAS, IWGIA, Ciudad de México, pp. 57-82.
- Leyva, X. y G. Ascencio (1996). *Lacandonia al filo del agua*. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México.
- Liebel, M. e I. Saadi (2012). "La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural". *Desacatos, Revista de Antropología Social*, núm 39, pp. 123-140.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Entre protección y emancipación: derechos de la infancia y políticas sociales*. Publisher UCM, Madrid.
- Lomelí, A. (2009). *Maestros y poder en los pueblos indios de los Altos de Chiapas*. Secretaría de Educación del estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez.
- Lomnitz-Adler, C. (1995). *Las salidas del laberinto Cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*. Series Horas de Latinoamérica, Planeta, Ciudad de México.
- López-Bárceñas, F. (2005). *Autonomía y derechos indígenas en México*. UNAM, Ciudad de México.
- López y Rivas, G. (2013). *Estudiando la contrainsurgencia de Estados Unidos. Manuales, mentalidades y uso de la antropología*. Títulos de Nuestra América. Editorial Ocean Sur, Ciudad de México.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Contrainsurgencia y paramilitarismo en Chiapas en el gobierno de Vicente Fox*. *Chiapas*, núm.15, pp.97-119.
- \_\_\_\_\_. (1999). "Paramilitarismo e insurgencia en México". *Memoria*, núm.133, pp. 2-27.
- Loyola, M. (2008). "Niñez y currículum oculto: designaciones hegemónicas de la infancia". *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, núm. 5, pp. 63-74.
- Llobet, V. (comp.). (2013). *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*. Colección Red de de Posgrados en Ciencias Sociales. Ed. CLACSO, Buenos Aires.
- Luna, M. (2006). *La intimidad y la experiencia en lo público*. Tesis de doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales, CINDE, Manizales.

- Martínez Luna, J. (2006). *A eso que llaman Comunalidad*. Secretaría Cultura de Gobierno de Oaxaca, PRODICI, Dirección General de Culturas Populares e Indígenas, CONACULTA, Oaxaca.
- Maier, E. (1998). *Las madres de desaparecidos: ¿Un nuevo mito materno en América Latina?* Paper prepared for delivery, Latin American Studies Association, Chicago.
- Mathurin, L. (1975). *The rebel woman in the British West Indies during slavery*. Institute de Jamaica, African-Caribbean Publications, Kingston.
- Maldonado, B. (2002). *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, CONACULTA, INAH, Ciudad de México.
- Maldonado-Torres, N. (2008). "La descolonización y el giro des-colonial". *Tabula Rasa*, núm. 9, pp. 61-72.
- \_\_\_\_\_ (2007). "Sobre la decolonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Iesco, Instituto Pensar, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, pp. 127-167.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. Ensayo presentado en charlas en el Centro para Estudios de la Globalización en las Humanidades, en el Centro John Hope Franklin, Duke University, el 5 de noviembre de 2003.
- Marcos, S. (2010). *Cruzando fronteras. Mujeres indígenas y feminismos abajo y a la izquierda*. Universidad de la Tierra, Cideci, Las Casas A.C., Chiapas, Ciudad de México.
- \_\_\_\_\_ (2000), "Género, clase y etnicidad". *Equis*, núm 23, pp. 29-47, Ciudad de México.
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la Liberación*. Editorial Trota, Madrid
- \_\_\_\_\_ (1991). *Psicología social de la guerra*. UCA Editores, San Salvador.
- \_\_\_\_\_ (1990). "De la guerra sucia a la guerra psicológica: el caso de El Salvador". En: I. Martín Baró *Psicología Social de la Guerra: trauma y terapia*. UCA Editores, San Salvador, pp. 159-153
- Mattiace, S., Hernández, A. y J. Rus (eds.). (2002). *Tierra, libertad y autonomía. Impactos Regionales del zapatismo en Chiapas*. CIESAS, IWGIA, Ciudad de México, Copenhague.
- Medina, V. (2016). "Trasplantando nuestras raíces. Voces y memorias de los niños y las niñas de Kuchumatán". *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, núm. 81, año 29, pp. 63-86.

- Medina Melgarejo, P. (2016). "Zonas de experiencia. Subjetivación política, memorias disidentes. Una profesora de la CNTE". *Tramas, subjetividad y procesos sociales*, núm. 46, pp. 207-241.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Identidad y conocimiento. Territorios de la memoria: Experiencia intercultural yoreme mayo de Sinaloa*. Plaza y Valdés, UPN, CONACYT, Ciudad de México.
- \_\_\_\_\_ (2009). *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. Plaza y Valdés, Ciudad de México.
- Medina Melgarejo P. y B. Baronnet (2013). "Movimientos decoloniales en América Latina: Un balance necesario desde la pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia". En M. Bertely, G. Dietz y G. Díaz (2013). *Multiculturalismo y educación. 2002- 2011*. COMIE, ANUIES, Ciudad de México, pp. 415-448.
- Medina Melgarejo, P. y A. Martínez (2016). "Hijos de mujeres indígenas organizadas en la Ciudad de México. Dispositivos metodológicos para el diálogo: Crear espacios de resistencia. De dónde vengo, de qué me enfermo y cómo me curan (herbolaria)". Capítulo de Libro en proceso de edición. UNACH, San Cristóbal de Las Casas.
- Medina Melgarejo, P., A. Rico y M. J. Vázquez (2017). "Voces y diálogos en movimiento: historia oral y metodologías colaborativas decoloniales. Otras maneras de investigar otr@s actores sociales (infancias)". Ponencia XI Congreso Internacional de Historia Oral. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, Ciudad de México.
- Melillo, A. (2004). "Sobre la necesidad de especificar un nuevo pilar de la resiliencia". En: A. Melillo, E. Suárez, y D. Rodríguez (Comps.). *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*. Ed. Paidós, Buenos Aires, pp. 77-90.
- Melillo, A., E. Suárez y D. Rodríguez (Comps.). (2004). *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*. Paidós. Buenos Aires.
- Melucci, A. (2006). *Challenging Codes*. Cambridge University Press, New York.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. Colmex, Ciudad de México.
- Mignolo, W. (2007). *La idea la herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa, Biblioteca Iberoamericana de Pensamiento, Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Historias locales/diseños globales*. Ediciones Akal. Madrid.
- Milstein, D., A. Clemente, M. Dantas-Whitney, L. Guerrero y M. Higgins (2011). *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Colección Antropologías y procesos educativos. Instituto de Desarrollo Económico y Social, Miño y Dávila, Buenos Aires.

- Millán, M. (2014). *Des-ordenando el género / ¿des-centrando la nación? El zapatismo de las mujeres indígenas y sus consecuencias*. UNAM, Ciudad de México.
- \_\_\_\_\_ (2008). "Nuevos espacios, nuevas actoras. Neozapatismo y su significado para las mujeres indígenas". En: R. A. Hernández (Edit.). *Etnografías e historias de resistencia de mujeres indígenas. Procesos organizativos y nuevas identidades*. CIESAS, PUEG, UNAM, Ciudad de México, pp. 217-248.
- \_\_\_\_\_ (1996). "Las zapatistas de fin de milenio. Hacia políticas de autorrepresentación de las mujeres indígenas". *Chiapas*, núm. 3, pp. 12-32.
- Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación política*. CLACSO, Prometeo Libros, Buenos Aires.
- Mohanty, Ch. (2008). "Bajo los ojos de occidente. Feminismo académicos y Discursos coloniales". En: L. Suárez y R. A. Hernández Castillo. *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgene*. Editoriales Cátedra, Madrid, pp 162-214.
- Moreno, M. F. (1991). *Infancia y guerra en Centroamérica*. FLACSO, San José.
- Municipio Autónomo en Rebeldía Ricardo Flores Magón (MAR-RFM) (2001). *Educación Verdadera. Proyecto educativo del Municipio*, documento no editado, Selva Lacandona, Chiapas.
- Nordstrom, C. y A. Robben (1995). *Fielworkunder Fire. Contemporary Studies of Violence and Survival*. University of California Press Berkeley, Los Ángeles-Londres.
- Núñez Patiño, K. (2013) "Conocimiento, conciencia y práctica: aprendizajes en la educación autónoma zapatista". *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, núm 73, pp. 57-94.
- \_\_\_\_\_ (2011). "De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región ch'ol". En: B. Baronnet, M. Mora y R. Stahler-Sholk. (Coords.). *Luchas 'muy otras'. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. UAM-Xochimilco, CIESAS, UNACH, Ciudad de México, pp. 267-294.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Socialización infantil en dos comunidades ch'oles. Rupturas y continuidades*. Tesis de Maestría en Antropología Social, CIESAS Sureste, San Cristóbal de Las Casas..
- Núñez-Rodríguez, V. (2004). *Por la tierra en Chiapas... el corazón no se vence. Historia de la lucha de una comunidad maya-tojolabal para recuperar su nantiklu'um, su Madre Tierra*. Plaza y Valdés editores, Ciudad de México.
- Núñez-Rodríguez V., Gómez, A. y L. Concheiro (2013). "La tierra en Chiapas en el marco de los 20 años de la rebelión zapatista". *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, núm.73, pp. 37-56.

- Olivera, M. (2014). "La dimensión de género en las situaciones de guerra y las rebeldías de las mujeres en México y Centroamérica". En: F. Escárzaga, F. R. Gutiérrez, J. Carrillo, E. Capece y B. Nehe (2014). *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y transformación social*. UAM-Xochimilco, BUAP, CIESAS, Ciudad de México, pp. 387-410.
- \_\_\_\_\_ (1989). "Sobre la explotación y la opresión de las mujeres acasilladas en Chiapas". *Cuadernos Agrarios*, núm. 9, pp. 30-48.
- Olivera, M., M. Gómez, y D. Damián (2002). *Chiapas miradas de mujer*. Euskom Jaurlaritzza, Gobierno Vasco. Euskdi.
- Ospina-Alvarado, M. C., J. Carmona, y S. Alvarado (2014). "Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz". *Infancias imágenes*, vol. 13 (1), pp. 52-60.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2013). "La subjetividad de niños y niñas en el conflicto armado colombiano: una construcción social". En: S. Alvarado, y J. Patiño (Coords.). *Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: aprendizajes y resultados*. Centro Editorial CINDE, Childwatch, Manizales, pp. 37-60.
- Ospina-Alvarado, M. C., S. V. Alvarado y H. Ospina (2013). "Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia". En: V. Llobet (Comp.). *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*. CLACSO, Buenos Aires, pp. 143-152.
- Otunnu, A. (2005). *Informe anual del Secretario General para la cuestión de los niños y los conflictos armados*. Consejo Económico Social, Comisión de derechos Humanos, 61 periodo de sesiones, entrega de informe 15 de febrero, Naciones Unidas, Nueva York.
- Padierna, P. (2013) "Mujeres zapatistas: la inclusión de las demandas de género". *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, número 73, pp. 133-142.
- Paredes, L. (2017). "Feminismo comunitario, una propuesta desde Bolivia" Taller-conferencia en el marco del Seminario. *Buen vivir y Epistemologías del Sur-Sur*, impartido por la Dra. Patricia Medina Melgarejo. Área de Pedagogía de la Unidad de Posgrado de la UNAM. 12 de abril del 2017, Ciudad de México.
- Paoli, A. (2003). *Educación, Autonomía y Lekil Kuxlejal. Aproximación sociolingüística a la sabiduría de los tseltales*. UAM-X, Comité de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada, Ciudad de México.
- Pérez, S., Santiago, C., y R. Álvarez (2002). *Ahora apuestan al cansancio. Chiapas: fundamentos psicológicos de una guerra contemporánea*. Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez, Grupo de Acción Comunitaria, Ciudad de México.

- Peñuela, D. (2007). "Constitución de sujetos desde la educación popular y sociología crítica. Aproximaciones desde el pensamiento de Paulo Freire y Hugo Zemelman". *Educación y Ciencia*, núm. 1, pp. 87-104
- Pollak, M. (2006) *Memoria, olvido y silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Ediciones Al margen, La Plata.
- Porto-Gonçalves C. W. (2001). *Geo-grafías. Movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. Siglo XXI, Ciudad de México.
- Prawda, J. y G. Flores (2001). *México educativo. Reflexiones al comienzo de un nuevo siglo*. Editorial Océano, Ciudad de México.
- Prout, A. y A. James (1997). "A New Paradigm for de Sociology of the Childhood. Provenance, Promise and Problems". En: James y Prout, (Edits.). *Constructing and Reconstructing Chilhood. Contemporary Issues in the sociological study of Childhood*. Falme Press, Londres, Washington, D.C., pp. 7-31.
- Punamäki, R. L. (1990). "Una infancia a la sombra de la guerra. Estudio psicológico de las actitudes y vida emocional de los israelíes y palestinos". En: I. Martín-Baró (Coord.). *Psicología Social de la Guerra: trauma y terapia*. UCA Editores, San Salvador, pp. 253-267.
- Quijano, A. (2007). "Colonialidad del Poder y clasificación social". En: S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (Edits.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Iesco, Instituto Pensar, Siglo del Hombre Editores, Bogotá, pp. 93-126.
- \_\_\_\_\_ (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En: E. Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, pp.73-95.
- Quintero, G. (2003). "Desarrollo humano e infancia". *Tramas, subjetividad y procesos sociales*, núm. 20. UAM-Xochimilco, Ciudad de México, pp. 14-26.
- Reguillo, R. (2000). "La clandestinidad centralidad de la vida cotidiana" En: A. Lindón (Coord.). *La Vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Editorial Anthropos, Ciudad de México, pp. 55-79.
- \_\_\_\_\_ (1996). *La construcción simbólica de la ciudad. Sociedad, desastre y comunicación*. Universidad Iberoamericana, ITESO, Guadalajara.
- Rendón Monzón, J. J. (2003). *La comunalidad. Modo de vida en los Pueblo Indios*. Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM., Lidxi Guendabiaani', Casa de la Cultura de Juchitán, Oaxaca.

- Rico, A. (1997). *Los medios como mecanismos de guerra de baja intensidad en el conflicto armado en Chiapas*. Tesis de Licenciatura. Universidad de la Comunicación, Ciudad de México.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Niñas y niños tseltales en territorio zapatista. Resistencia, autonomía y guerra de baja intensidad*. Tesis de Maestría Posgrado en Desarrollo Rural. UAM-Xochimilco, Ciudad de México.
- \_\_\_\_\_ (2011). “Niños y niñas zapatistas. Resistencia, autonomía y guerra de baja intensidad”. En: B. Baronnet, M. Mora y R. Stahler-Sholk. (Coords.). *Luchas ‘muy otras’. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. UAM-Xochimilco, CIESAS, UNACH, Ciudad de México, pp. 267-294.
- \_\_\_\_\_ (2013). “Percepciones de niños y niñas zapatistas. Guerra, resistencia y autonomía”. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, núm. 73, pp. 57-78.
- \_\_\_\_\_ (2016). “Narrativas de violencia y resistencia de las infancias zapatistas. Educación autónoma y contrainsurgencia en Chiapas”. *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, núm. 81, pp. 13-38.
- Rico, A., Núñez, K., Y. Corona, y S. Alvarado (Coords.). (2016). “Dossier Infancias y Juventudes en contexto de violencia, movilización social y resistencia”. *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, núm. 81, Ciudad de México.
- Riquer, F. (1996). “Dinámica doméstica y cuidado infantil en familias de bajos recursos”. En: C. Stern (Coord.). *El papel del trabajo materno en la salud infantil. Contribuciones al debate desde las Ciencias sociales*. Colegio de la Ciudad de México, The Population Council, Ciudad de México, pp. 321-348.
- \_\_\_\_\_ (1998). *La niña de hoy es la mujer de mañana. Estado de la discusión sobre la niñez mexicana*. DIF, UNICEF, Ciudad de México.
- Ricœur, P. (2008). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Historia y narratividad*. Paidós, Barcelona.
- Rivera-Almaguer, X. (2015). *El Popol Wuj y sus traducciones por mayahablantes. Memoria histórica y resistencia cultural en Guatemala, 1970-2014*. Tesis de doctorado. Programa de Posgrado en Historiografía, UAM-Iztapalapa, Ciudad de México.
- Rivera, T. (2008). “Mujeres indígenas Latinoamericanas luchando por sus derechos”. En: L. Suárez Navaz y A. Hernández Castillo. *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*, Ediciones Cátedra, Madrid, pp. 329-349.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, Buenos Aires.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós, Barcelona.

- Rosas, L. (2017). *Actualización de la memoria colectiva en la comunidad de crianza Nexquipayac, Atenco, desde la mirada de niños, niñas y adolescentes*. Tesis de Licenciatura. UAM-Xochimilco, Ciudad de México.
- Rovira, G. (1997). *Mujeres de maíz*. Ediciones Era, Ciudad de México.
- Rozental, E. (2014). "Colombia, minga de los pueblos. Conciencia, resistencia y plan de vida". En: F. Escárzaga, J. Gutiérrez, E. Carrillo, E. Capece y B. Nehe (Coords.). *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y transformación social*. UAM-Xochimilco, BUAP, CIESAS, Ciudad de México, pp. 159-178.
- Ruiz, J. (2011). *La educación autónoma zapatista: un proceso de formalización del saber nosótrico*. Tesis de Doctorado en Pedagogía, FF y L-UNAM, Ciudad de México.
- Rus, J. (1995). "La Comunidad Revolucionaria Institucional: La subversión del gobierno indígena en los Altos de Chiapas, 1936-1968". En: J. P. Viqueira y M.H. Ruz (Eds.) *Chiapas: Los rumbos de otra historia*. UNAM-CIESAS-CEMCA-UAG, Ciudad de México, pp.251-277.
- Santiago, C. (2011). "Chiapas, años de guerra, años de resistencia. Mirada psicosocial en un contexto de guerra integral de desgaste". En: B. Baronnet, M. Mora y R. Stahler-Sholk (Coords.). *Luchas 'muy otras'. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. UAM-Xochimilco, CIESAS, UNACH, Ciudad de México, pp. 341-370.
- Santos, B de S. (2009). *Una epistemología del Sur*. Siglo XXI, CLACSO, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. UNMSM, Lima.
- \_\_\_\_\_ (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Editorial Trotta, Bogotá.
- Salles, V. (1992). *Las familias, las culturas, las identidades*. Colegio de la Frontera Norte, Ciudad de México.
- Sbroin de Carvalho, R. y L. Soares da Silva (2011). "Asentamiento, familia y escuela: sentidos de participación infantil producidos con una niña del movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra". En: Milstein, D, Á. Clemente, M. Dantas-Whitney, A. Guerrero y M. Higgins. *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Colección Antropologías y procesos educativos. Instituto de Desarrollo Económico y Social, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 169-192.
- Sedena (1994). Plan de "Campaña Chiapas":  
[www.frayba.org.mx/archivo/articulos/941001\\_plan%20de\\_campana\\_chiapas94\\_sedena.pdf](http://www.frayba.org.mx/archivo/articulos/941001_plan%20de_campana_chiapas94_sedena.pdf)



- Scott, J. C. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. Ediciones Era, Yale UP, Ciudad de México.
- Scott, J. (1990). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En: J. Amelang y A. Nash (Coords.). *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Ediciones Alfonso el Magnanimo, Institución Valenciana de Estudios e Investigación, Valencia, pp. 23-56.
- Schmukler, B. y G. Di Marco (1997). *Madres y democratización de la familia en la Argentina contemporánea*. Editorial Biblos, Biblioteca de las Mujeres, Buenos Aires.
- Schibotto, G. (2015). "Saber Colonial, Giro Decolonial e Infancias Múltiples de América Latina". *Colonialidad en los Saberes y prácticas Antagónicas desde y con los Nats. Revista Internacional*, núm. 25, pp. 51-68.
- Segato, L. (2014). *Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres*. Pez en el árbol. Ediciones Tinta Limón, primera edición, Puebla.
- \_\_\_\_\_(2017). "Conferencia decoloniales. Pedagogía Género e Investigación". En; *Seminario Buen vivir y Epistemologías del Sur-Sur*, impartido por la Dra. Patricia Medina Melgarejo. Área de Pedagogía de la Unidad de Posgrado de la UNAM, 12 de mayo del 2017, Ciudad de México.
- Selzer, G. (1989). *Desinformación, Propaganda y Guerra Psicológica en América Latina*. Ed. Tricontinental, La Habana.
- Sieder, R. y M. Macleod (2012). "Género, Derecho y Cosmovisión Maya en Guatemala". En: A. Hernández, y A. Canessa (Eds.). *Complementariedades y exclusiones en Mesoamérica y los Andes*. Academia Británica de las Ciencia, CIESAS, IWGIA, Editorial Universitaria Abya-Yala, Quito, pp. 170-200.
- SIPAZ (2015). *Luchar con corazón de mujer. Situación y participación de las mujeres en Chiapas (1995-2015)*. Servicio Internacional para la Paz, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.
- Soriano, S. (2006). *Mujeres y guerra en Guatemala y Chiapas*. UNAM, Ciudad de México.
- Speed, S., Hernández, A. y L. Stephen (2006). *Dissident Women Gender and Cultural Politics in Chiapas*. University of Texas Press, Austin.
- \_\_\_\_\_(2016) "Postscript to Dangerous Discourses: Human Rights and Neoliberal Multiculturalism in Mexico". *Virtual Edition: Shannon Speed*, recuperado en: <https://polarjournal.org/2016-virtual-edition-shannon-speed/>
- Stanley, R. (2007). "Violencia sexualizada en tiempos de guerra: discursos hegemónicos y orden de género". *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 25, pp. 7-27.

- Stahler-Sholk, R. (2015). “Sustentabilidad, resistencia y otra forma de hacer política: reflexiones a partir del zapatismo”. En: M. A. Gracia (Coord.). *Trabajo, reciprocidad y re producción de la vida experiencias colectivas de autogestión y economía solidaria en América Latina*. Miño y Dávila, CONACYT, ECOSUR, Buenos Aires.
- Stahler-Sholk, R. (2011) “Autonomía y economía política de resistencia en las Cañadas de Ocosingo”. En: B. Baronnet, M. Mora y R. Stahler-Sholk (Coords.). *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. UAM-Xochimilco, CIESAS, UNACH, Ciudad de México, pp. 220-245.
- Suárez, E. y L. Autler (2006). “La resiliencia en la comunidad: un enfoque social”. En: E. Henderson (Comp.). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Gedisa Editorial, Barcelona, pp. 271-300.
- Suárez-Navaz, L. (2008). “Colonialismo, gobernabilidad y feminismos poscoloniales”. En: L. Suárez-Navaz y A. Hernández (Comps.). *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*. Ediciones Cátedra, Madrid, pp. 24-67.
- Suárez, E., A. De la Jara y G. Márquez (2007). “Trabajo Comunitario y resiliencia social”. En: M. Munist, E. Suárez, D. Krauskopf y T. Silber (comps.) *Adolescencia y resiliencia*, Paidós, Buenos Aires, pp. 81-108.
- Suárez-Navaz, L. y R. Hernández (Comps.). (2008). *Descolonizando el feminismo: Teorías y prácticas desde los márgenes*. Ediciones Cátedra, Madrid.
- Szulc, A. (2006). “Antropología y Niñez: de la omisión a las culturas infantiles”. En: G. Wilde y P. Schamber (Eds.). *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos*. Editorial SB, Buenos Aires, pp. 65-83.
- \_\_\_\_\_ (2011). “Esas no son cosas de chicos: Disputas en torno a la niñez mapuche en el Neuquén, Argentina”. En: M. Jociles, A. Franzé y D. Póveda (Coords.). *Etnografías de la infancia y la adolescencia*. Ed. Catarata, Madrid, pp. 79-109.
- Tapia, L. (2008). “Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política”. En: L. Tapia *Política salvaje*, Muela del Diablo Editores, Comuna, CLACSO, La Paz, pp. 53-68.
- Tohidi, N. (2008). “Feminismos Islámicos: Peligros y promesas”. En: L. Suárez- Navaz y A. Hernández Castillo. *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*. Ediciones Catedra, Madrid, pp. 235-277.
- Toledo, S. (2013). “De peones de fincas a campesinos. Transformaciones agrarias y domésticas en el norte de Chiapas” (siglos XX-XXI)”. *EntreDiversidades*, núm 12, pp. 13-41.

- \_\_\_\_\_(2002). *Fincas, poder y cultura en Simojovel, Chiapas*. PROIMMSE-UNAM/IEI-UNACH, Ciudad de México.
- Torres, I. (2012). “La nueva educación autónoma zapatista: formación de una Identidad diferente en los niños de las comunidades Autónomas zapatistas”. *Divergencia*, núm. 2, pp. 135-160.
- Torres, A. y J.C. . Torres (2000). “Subjetividad y sujetos en la obra de Hugo Zemelman”. *Revista Folios*, núm. 12, pp. 13- 28.
- Tripp, A. M. (2008). “La Política de los Derechos de las Mujeres y la Diversidad Cultural en Uganda”. En: L. Suárez Navaz y A. Hernández (Comps.). *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*. Ediciones Cátedra, Madrid, pp. 278-328.
- Touraine, A. (1993). *Crítica de la modernidad*. Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- \_\_\_\_\_(1981) *The voice and the eye: an analysis of social Movements*. Cambridge University Press.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Encuentro continental educadores agustinos, Lima.
- <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/limaponen-html>
- UNICEF (2016). *La infancia*. Unicef, Ciudad de México.
- <http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos.html>
- Vargas, V. (1994). “El movimiento feminista latinoamericano: entre la esperanza y el desencanto”. En: M. León (Comp.). *Mujeres y participación política: Avances y desafíos en América Latina*. Tercer Mundo Editores, Bogotá, pp. 34-66.
- Vásquez, C. (2012). “Miradas de las mujeres ayuujk. Nuestra experiencia de vida comunitaria en la construcción del género”. En: A. Hernández y A. Canessa (Edits.). *Complementariedades y exclusiones en Mesoamérica y los Andes*. Academia Británica de las Ciencia, CIESAS, IWGIA, Editorial Universitaria Abya-Yala, Quito, pp. 319-328.
- Velasco, L. (2005). *Desde que tengo memoria. Narrativas de identidad en indígenas migrantes*. Colegio de la Frontera Norte, Tijuana.
- Vila I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. ICE-Horsori, Barcelona.
- Villamil, R. y R. Manero (2003). “Infancia y terror en la vida cotidiana”. En: *Tramas, subjetividad y procesos sociales*, núm. 20. UAM Xochimilco, Ciudad de México, pp. 221-248

- Villoro, L. (1999). *Estado Plural, pluralidad de culturas*. Paidós, UNAM, Ciudad de México.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Tres retos de la sociedad por venir. Justicia, democracia y pluralidad*. Siglo XXI Editores, Ciudad de México.
- Vygotsky, L. (1988). *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Quinto Sol, Ciudad de México.
- Walsh, C. (2011). “Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial”. Ponencia presentada en el Cuarto Seminario Internacional "Etnoeducación e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes" CEDET, Lima, Perú, 7 de septiembre 2011.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala, Quito.
- \_\_\_\_\_. (2007). “Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo”. *Pretextos educativos. Revista Boliviana de Educación*, núm. 7, pp. 81-89.
- \_\_\_\_\_. (2006). “(De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”. En: N. Fuller (Ed.). *Interculturalidad y Política*, Red de Apoyo de las Ciencias Sociales, Lima, pp. 11-32.
- Wolf, E. (1999/2001). *Figurar el poder. Ideologías de dominación y crisis*. CIESAS, Ciudad de México.
- \_\_\_\_\_. (1957). “The Closed Corporate Peasant Communities in Mesoamerica and Central Java”. *Southwestern Journal of Anthropology* 13, núm. 1, pp. 1-18.
- Young, I. M. (1987). “The Logic of Masculinist Protection: Reflections on the Current Security State”. En: *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol. 12 (4), pp. 687-718.
- Zemelman, H. (2011). *Los horizontes de la razón, III: El orden del movimiento*. Editorial Anthropos, Barcelona.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Ángel de la Historia determinación y autonomía de la condición humana*. Editorial Anthropos, Barcelona.
- \_\_\_\_\_. (1992). *Los horizontes de la razón. II Historia y necesidad de la utopía*. Editorial Anthropos, Barcelona.
- Zerilli, L. (1996). “Un proceso sin sujeto: Simone de Beauvoir y Julia Kristeva, sobre la maternidad”. En: S. Tubert (Ed.). *Figuras de la madre. Feminismos*. Cátedra Universitaria de Valencia e Instituto de la Mujer, Madrid, pp. 155-188.
- Zibechi, R. (2003). “Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos”. En: *Observatorio Social de América Latina*, núm. 9, CLACSO, Buenos Aires, 185-188.
- \_\_\_\_\_. (2006). “La emancipación como producción de vínculos”. En: A. Ceceña (Coord.), *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*. CLACSO, Buenos Aires, pp. 123-149.

\_\_\_\_\_ (2007) *Autonomías y emancpciones. América Latina en movimiento*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Unidad de Posgrado, UNMSM, Lima.