



Ra Ximhai
ISSN: 1665-0441
raximhai@uaim.edu.mx
Universidad Autónoma Indígena de México
México

DE LA COLONIZACIÓN AL PROYECTO DE EMANCIPACIÓN Y EDUCACIÓN ZAPATISTA. RELATOS DE INFANCIA: RACISMO, VIOLENCIA Y MEMORIA COLECTIVA

Rico-Montoya, Angélica

DE LA COLONIZACIÓN AL PROYECTO DE EMANCIPACIÓN Y EDUCACIÓN ZAPATISTA. RELATOS DE
INFANCIA: RACISMO, VIOLENCIA Y MEMORIA COLECTIVA

Ra Ximhai, vol. 14, núm. 2, 2018

Universidad Autónoma Indígena de México, México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46158063005>

DE LA COLONIZACIÓN AL PROYECTO DE EMANCIPACIÓN Y EDUCACIÓN ZAPATISTA. RELATOS DE INFANCIA: RACISMO, VIOLENCIA Y MEMORIA COLECTIVA

Angélica Rico-Montoya SÍNTESIS CURRICULAR
Universidad Veracruzana, México

Ra Ximhai, vol. 14, núm. 2, 2018

Universidad Autónoma Indígena de
México, México

Recepción: 16 Mayo 2018
Aprobación: 03 Junio 2018

Redalyc: [https://www.redalyc.org/
articulo.oa?id=46158063005](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46158063005)

Resumen: Desde la inflexión decolonial se analizan en este artículo las políticas de contrainsurgencia implementadas por el Gobierno mexicano en contra de los pueblos indígenas de Chiapas, como una estrategia de guerra que busca la colonización del poder, saber y ser, y a la Autonomía zapatista como un proceso decolonial que construye otras formas de ser y hacer política. A través de los relatos biográficos de mujeres-madres y niños y niñas se analiza la función de la memoria colectiva en las prácticas educativas y de resistencia-rebelde de las familias frente a la contrainsurgencia y en la construcción de su proyecto político de emancipación. Los niños y niñas más que ser los receptores de las enseñanzas de sus padres y abuelos son los re-creadores de la memoria, la cultura, la organización y la resistencia de sus pueblos.

Palabras clave: Infancias, memoria colectiva, movilización indígena zapatista.

Abstract: From the decolonial inflection, the counterinsurgency policies implemented by the Mexican government against the indigenous peoples of Chiapas are analyzed, as a strategy of war that is also the continuation of the colonization of power, knowing and being and the Zapatista Autonomy as a process decolonial that builds other ways of being and doing politics. Through the biographical accounts of women-mothers and boys and girls, the role of collective memory in the educational and resistance-rebellious practices of families and in the construction of their political project of emancipation is analyzed. Children more than being the recipients of the teachings of their parents, grandparents and promoters of autonomous education are the re-creators of the memory, culture, organization and resistance of their people.

Keywords: Infancies, Collective Memory, Zapatista Indigenous Mobilization.

INTRODUCCIÓN

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 este sentido, el levantamiento armado del EZLN de 1994 no sólo tuvo su origen en la explotación económica del capitalismo neoliberal en forma del TLCAN, sino esencialmente en sus formas colonizadoras de pensamiento, desde las cuales “lo indígena”, su cultura, lengua y

racionalidad habían sido desplazadas, racializadas y deshumanizadas (Rico, 2018).

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, 2007, p. 29).

Si la colonialidad del poder (Quijano, 2000) 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, 2003; Maldonado-Torres, 2007), así como en las relaciones interpersonales y valores que guían a la sociedad tales como las relaciones de poder y la reposesión.

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, p. 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 el racismo, la deshumanización, la dominación y subordinación de los pueblos originarios y afrodescendientes, sus territorios y conocimientos ancestrales en prácticas cotidianas de las relaciones de poder racial, patriarcal, capitalista y extractivista, además de ser plenamente justificadas para controlar, usar y dominar el cuerpo de lo “natural” en una especie de “colonización de la vida” (Walsh, 2007).

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 al cuerpo femenino. 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).

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 de grupos de poder por los procesos autonómicos impulsados por los pueblos originarios, quienes reivindican sus sistemas normativos, el uso y disfrute de sus recursos naturales, su cultura, organización y comunalidad.

Como ejemplo concreto de esta mentalidad racista se puede mencionar el impasse en la negociación de los Acuerdos de San Andrés (1996) y la ley en materia 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”.

A decir de Fanon (1963/2001), una de las características fundamentales del proceso de dominación colonialista, de clase y género ha sido sin duda,

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, p. 38).

Para que los colonizados no sólo sean subordinados, sino que reproduzcan esta subordinación por largos períodos históricos es necesaria la producción de modos de objetivación y subjetivación que argumenten, legitimen y ‘naturalicen’ su posición social desventajosa (Fernández, 2008, p. 54). Para Walsh,

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, p. 21).

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. Es así como los ataques de grupos paramilitares, los desplazamientos forzados, ataques, sobrevuelos, detenciones y la militarización de la vida cotidiana contribuyen a la omnipresencia del control y fortaleciendo la estrategia contrainsurgente del Estado en contra de las familias zapatistas.

La estrategia de guerra contrainsurgente que utiliza mecanismos, políticos, sociales, culturales, psicológicos, militares y religiosos para aislar al grupo revolucionario, socavarlo y deslegitimarlo socialmente en Chiapas, es entendida en este artículo, como un proceso colonizador que 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, p. 392).

En las construcciones narrativas de los niños, niñas, hombres y mujeres zapatistas está presente la herida colonial^[1] (Mignolo, 2007), 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.

Sin embargo, a pesar de los procesos de colonización, colonialidad y la estrategia de contrainsurgencia iniciada en 1995 los y las zapatistas, no sólo han resistido, sino construido espacios alternativos, proyectos autónomos y prácticas socio-educativas que han permitido la decolonización de los sujetos indígenas rebeldes en los que se ven expresadas otras formas de hacer política.

Es así como 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”, sino que han ido construyendo prácticas y estrategias que les han permitido iniciar un proceso descolonizador y emancipatorio (Rico, 2018) a través de su organización y proyectos autónomos.

Re-escribir la historia, memoria colectiva de la resistencia indígena zapatista. Acercamiento teórico y metodológico

A raíz del levantamiento armado de (1994) y la fuerte movilización social nacional e internacional que detuvo la guerra después de 12 días de confrontación militar entre el EZLN y el Ejército federal mexicano, los y las zapatistas han ido transformando su lucha armada por una organización política y social de miles de comunidades organizadas en torno a un proyecto alternativo de desarrollo social, político, cultural y educativo impulsado desde la racionalidad indígena.

A través del trabajo etnográfico, entrevistas dialogadas, análisis de dibujos-entrevistas con niños niñas tseltales, tsotsiles y ch'oles zapatistas, así como la observación participante en 4 comunidades de un Municipio Autónomo perteneciente al Caracol de la “Garrucha” ubicado en la región selva tseltal, se pudo hacer un acercamiento a la vida cotidiana de las familias zapatistas, pero sobre todo a la construcción del proyecto político y de vida rebelde.

Los relatos biográficos de 4 niñas, 6 niños y 4 mujeres-madres zapatistas permiten analizar en este artículo la función de la memoria colectiva en las prácticas de crianza y educación de la niñez zapatista, las relaciones intergeneracionales, así como la experiencia zapatista de re-escribir la

historia oficial para dar sentido y fundamento a su lucha y en cierta medida revertir los efectos de la violencia política del Estado.

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. 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, 2014, p. 211).

Cabe señalar que dada la temática que se aborda en la investigación y el posicionamiento ético-político que da pie a este artículo se decidió, conjuntamente con los sujetos colaboradores, utilizar su “nombre de lucha”^[2], en lugar del nombre real de las mujeres-madres, niñas y niños. De la misma forma, se optó por cambiar el nombre de las comunidades, salvo en algunas excepciones cuando las mujeres o niños lo creían pertinente para hacer referencia a algún suceso de violencia específico que quisieran denunciar, como es el caso de “Acteal”, comunidad que a raíz de la masacre, se ha convertido para los sujetos rebeldes en un “lugar de la memoria”.

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 ejercicio 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 investigación^[3] no se pretendía considerar la noción de memoria, las mujeres-madres, los niños y niñas indígenas con sus relatos biográficos y sus dibujos-entrevistas pusieron el acento en su pasado y con el de ellas, el del movimiento indígena zapatista, el del sus familias y pueblos, motivo por el que la historización de los relatos biográficos fue fundamental 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 (Medina, 2016, p. 25).

La memoria evoca la vida cotidiana de otros tiempos, en el marco de una percepción más cíclica, que lineal o cronológica de la temporalidad. 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, p. 85), a diferencia de lo que ocurre con la memoria histórica, la cual, pocas veces es significativa para un grupo determinado (Halbwachs, 2004). 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.

En el caso zapatista, se puede decir que la memoria colectiva de las comunidades zapatistas puede ser revelada a través de los recuerdos y experiencias de las mujeres, niñas y niños, hombres y abuelitos/as 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^[4] 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.

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) y en las últimas décadas, las políticas de contrainsurgencia (Pérez, Santiago y Álvarez, 2002), implementada por el Gobierno federal 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 que 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” (1ero 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, 2012, p. 184).

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, re-significándose a sí mismas como sujetos históricos y políticos, “hacedores de la historia” (Medina, Rico y Vázquez, 2017) y no sujetos pasivos del devenir histórico.

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, 2005, p. 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” [5],

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, p. 159).

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.

Recuerdos de la finca. Memoria colectiva 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^[6] en las montañas, también son parte de las historias que escuchan los niños indígenas zapatistas 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. Es así que la memoria no es sólo “representación”, sino “construcción”; no es sólo “memoria constituida”, sino “memoria constituyente” (Giménez, 2005).

En este mar de historias y memorias, la memoria colectiva sobre las fincas tiene una significación especial para los niños y niñas zapatistas^[7], 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:

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, 43 años, 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, 2003; Maldonado, 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, p. 140).

Esta posición ideológica es lo que Mignolo (2003) y Maldonado (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, p. 35).

Los agravios a los indígenas ocurrían en las fincas, pero también en ciudades como San Cristóbal de Las Casas o Jovel. 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 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, colaboradora tsotsil 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, 23 años, 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 chiapaneco, que seguían funcionando bajo un sistema semifeudal, caracterizado por el latifundismo, el enganchamiento de peones y la esclavitud (Leyva y Ascencio, 1996).

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 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, 43 años, 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, 11 años, 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, 53 años, 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 tseltales implica cumplir cabalmente con los principios comunitarios.

Freddy, niño tseltal 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, relata 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 (tseltal) 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 su relato, el niño también 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 socio-laboral 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

embrutece y golpea 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 (Figura 1).



Figura 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”. 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, aunque el flujo migratorio de Los Altos y la Zona Norte de Chiapas comenzó desde los años 50, se acentuó en los 70 y 80. 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^[9] y por los caciques indígenas-priístas en las comunidades “tradicionales” de Los Altos, de donde muchos fueron

expulsados (Rus, 1995). La migración a la selva en gran medida fue originada por los deseos de emancipación.

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 para la construcción de la memoria colectiva rebelde, tal como las escuelas autónomas de cada comunidad.

La escuela autónoma: un espacio decolonizador de la memoria

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”.

Aculturar lo indígena, 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, p. 27). Esta ideología es la que permea la historia del indigenismo oficial institucionalizado a través del INI en todo el país por décadas (Lewis, 2015).

Casi 10 años después del levantamiento armado se empezaron a organizar los primeros 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 confrontación que se genera entre la educación oficial y la educación autónoma surge de la propia concepción de desarrollo para los pueblos indígenas. La escuela oficial ha sido 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 selvas, 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. 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 un 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 (mestizo) (Oscar, 12 años, entrevista 2015).

Mi papá le entró al PROCEDE ^[10], 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).

Mientras para los niños de familias 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 este 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 compartir 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 zapatistas hablan de su dolor, frente al racismo, 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. 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, la identidad y cultura. Es así que uno de los rasgos característicos de la resistencia zapatista es el posicionamiento político de no aceptar ningún proyecto de gobierno ni pagar impuestos.

Si la educación oficial fortalece el sistema capitalista, la educación autónoma por el contrario busca fortalecer la propuesta de autonomía zapatista. 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.

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, tal como lo relata José Manuel de 13 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 del gobierno 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 sus profesores. Mientras en la escuela oficial se les discrimina por no hablar el español, e incluso pueden recibir castigos crueles por parte de sus maestros, 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 ser golpeados.

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.

Uno de los primeros planteamientos político-pedagógicos del Proyecto de Educación Autónoma del Municipio fue 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 debían ser incluidas en el proceso. Dicho posicionamiento cambió radicalmente la visión tradicional de la relación niñas-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*. 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 legitiman la idea de que las niñas tienen 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 ha sido negada durante siglos.

El aprendizaje-enseñanza en las Escuelas Autónoma busca desarrollar en los niños y niñas 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, 2007).

Aprender el español o la “castilla” es visto por los y las zapatistas como un arma de la lucha que 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 y a sus partidos políticos son esenciales para la organización y para dar contenido a sus clases.

Aunque el proyecto educativo del Municipio, “Educación Verdadera” tiene principios filosóficos, políticos y pedagógicos muy claros, en la cotidianidad, la educación es resignificado 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. 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 *tseiales*, la lengua materna de ella; Mariana, siendo *tsotsil*, primero fue promotora de niños y niñas *tsotsiles*, pero al casarse con un hombre *tseital* se mudó a otra comunidad, situación por lo que ahora es promotora de niños/as *tseiales*:

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 su esposo y también promotor de educación, 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, 25 años, entrevista 2015).

El uso de la castilla ha sido fundamental para comunicarse y tomar acuerdos entre regiones, municipios y comunidades. Aunque en esta región la gran mayoría son tseltales, hay comunidades ch'oles, tsotsiles, zoques e incluso gente cuya lengua materna es el náhuatl y español. De ahí que haya muchos préstamos entre las lenguas y variantes. Además de la lengua indígena que hablan los y las promotoras, las trayectorias de vida y su militancia política juegan un papel preponderante en los contenidos de las clases y en la forma que quieren enseñar a sus alumnos. Retomando el uso de la memoria colectiva en la educación, 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'ó, 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 por su parte, ven en Mariana no sólo a una maestra sino una niña que sufrió mucho y una compañera a la que deben respetar, 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, p. 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 y Manero, 2003, p. 211) motivo por el que, en una de sus reglas escolares, sea el respeto a Mariana y a su historia de resistencia.

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 es muy valiente pero también muy bueno porque dejó su arma para dar clases”.

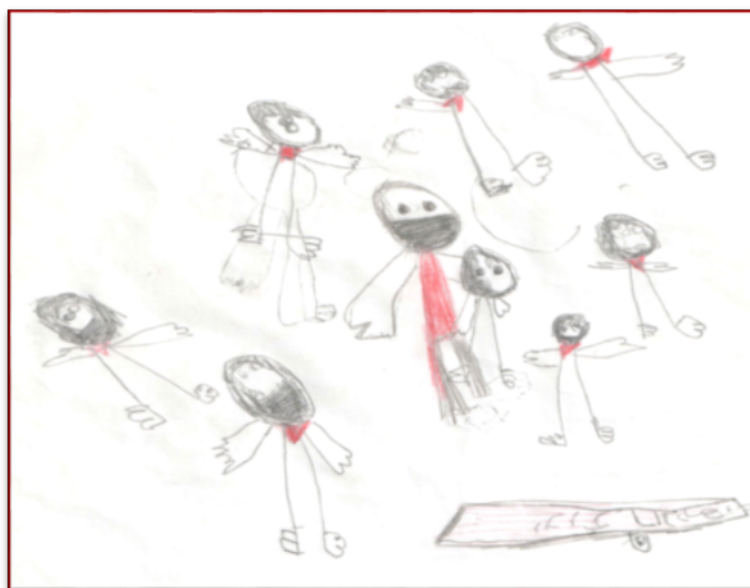


Figura 2
“Dejó su arma para dar clase”
Toñito, 6 años, 2015.

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” (Figura 2). 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.

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 al no tener que llevar uniforme, pueden usar su traje tradicional. 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.

Al ser los/as promotores/as originarios de las comunidades no sólo comprenden las prácticas de crianza y 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 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, 28 años, entrevista realizada en 2014).

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, 28 años, 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, 23 años, entrevista 2015).

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, p. 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, p. 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 posibles de ser incorporados en el imaginario colectivo” (Korol, 2006, p. 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, 2003, p. 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 (Rico, 2016).

CONCLUSIONES

El EZLN con su levantamiento armado detonó un movimiento social, cultural, político, decolonial y educativo al interior de las comunidades rebeldes en el que los indígenas pasaron de la esclavitud y subalternidad a ser los antagonistas de los gobiernos en turno y los protagonistas de una historia de liberación colectiva, en la que la memoria de sus pueblos es recuperada como mecanismo de resistencia y sobrevivencia ante el dolor causado por siglos de agravios.

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 incentivando diversos procesos de subjetivación

en los que los niños, mujeres y hombres se apropian y confieren sentidos particulares a los hechos históricos y “construyen socialmente nuevas formas de significación que posibilitan que el sujeto tome posición y actúe frente a determinadas problemáticas sociales” (Cerde, 2011, p. 7).

Los recuerdos narrados por los jmetatik (los/as abuelitos/as) mayas, 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, pero también a través de los testimonios y relatos de rebeldía y organización de sus padres, madres y hermanos/as sobre el levantamiento armado, reconocen la fuerza y la dignidad de sus comunidades. La acción de narrar los sucesos históricos no sólo al interior de las familias y escuelas, sino en los eventos políticos rebeldes como: las conmemoraciones y fiestas 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 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.

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 se convierten en prácticas formativas de las nuevas generaciones. 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, tiempo y relaciones socioafectivas con sus antecesores decidirán cuales son las experiencias y enseñanzas más significativas y por lo tanto que deberán ser recreadas, reconfiguradas y algún día, transmitidas por ellos a sus propios hijos.

LITERATURA CITADA

- 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.
- Alvarado, S., Gómez, M., Ospina, C. y Ospina, H. (2014). “La hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa: una propuesta epistémica y metodológica”, *Nómadas*, núm. 40, pp. 206-219.
- 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.
- Baronnet, B. (2012). Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México. Abya-Yala, Quito.
- Cerde, A. (2012). “El potencial descolonizador de la memoria indígena. Elementos para su problematización”. *Tramas, subjetividad y procesos sociales*, núm. 38, pp. 179-205.

- Corona, Y. y Pérez, C. (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.
- Dussel, E. (2007). *Política de la Liberación. Historia Mundial y crítica*. Editorial Trotta, Madrid.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Bogotá.
- Fanon, F. (1963/2001). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México
- Fernández, A. M. (2008). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Ed. Biblos, Buenos Aires.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos, Barcelona.
- Hernández, C. R. A. y Canessa, A. (2012). *Complementariedades y exclusiones en Mesoamérica y los Andes*. Academia Británica de las Ciencia, CIESAS, Ed. IWGIA, Editorial Universitaria Abya-Yala, Quito.
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos*. CONACULTA-ICOCULT, Ciudad de México.
- Jimeno, M., Varela, D. y Castillo, Á. (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.
- Korol, C. (2006). "Pedagogía de la resistencia y de las emancipaciones". En: A. E. 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.
- Leyva, X. y Ascencio, G. (1996). *Lacandonia al filo del agua*. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México.
- Lewis, S. (2015). *La revolución ambivalente: forjando Estado y nación en Chiapas, 1910-1945*. UNAM-Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur.
- Maldonado, T. N. (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.
- Medina, M. P. (2016). "Zonas de experiencia. Subjetivación política, memorias disidentes. Una profesora de la CNTE". *Tramas, subjetividad y procesos sociales*, núm. 46, pp. 207-241.
- Medina, M. P., Rico, A. y Vázquez, M. J. (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.
- 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
- Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación política*. CLACSO, Prometeo Libros, Buenos Aires.
- Núñez, P. K. (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.
- 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.
- 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.
- 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 Álvarez, R. (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.
- Rico, M. A. (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.
- _____ (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.
- _____ (2018). *Infancias y maternidades: subjetividades políticas emergentes en las prácticas educativas y de resistencia-rebelde frente a la contrainsurgencia en Chiapas*. Tesis de Doctorado en Investigación Educativa. IEE-UV, Xalapa.
- 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, Ciudad de México, pp. 251-277.
- 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.
- Scott, J. C. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. Ediciones Era, Yale UP, Ciudad de México.
- Toledo, S. (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.
- Villamil, R. y R. Manero (2003). "Infancia y terror en la vida cotidiana". En: *Tramas, subjetividad y procesos sociales*, núm. 20. UAM Xochimilco, pp. 221-248.
- Walsh, C. (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.
- Zemelman, H. (2011). *Los horizontes de la razón, III: El orden del movimiento*. Editorial Anthropos, Barcelona.

Notas

- [1] Se entiende por herida colonial aquella en la que se sitúa, la experiencia de los damnés, los desterrados de la tierra de Franz Fanon, las y los no adecuados al orden normal de la sociedad (Mignolo, 2010, p. 45).
- [2] En territorio zapatista, 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.
- [3] Investigación y reflexión teórica académica realizada en el marco de mi tesis de Doctorado en Investigación Educativa en la Universidad Veracruzana: "Infancias y maternidades: subjetividades políticas emergentes en las prácticas educativas y de resistencia rebelde frente a la contrainsurgencia (Rico, 2018).
- [4] Sobre lo ocurrido en Argentina, revisar Vezzetti, H. (2003). *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2003.
- [5] 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).
- [6] 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.

[7] 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/>

[8] 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 de antaño, no permitían a los indígenas usar las banquetas o mirarlos directamente a los ojos sin ser reprendidos.

[9] 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.

[10] PROCEDE, Proyecto de certificación de ejidos y comunidades. La finalidad de este programa 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 ofrecer escrituras a los campesinos para que puedan vender sus parcelas a un bajo costo.

Notas de autor

SÍNTESIS: Angélica Rico Montoya

CURRÍCULO: Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Periodista y Maestra en Desarrollo Rural (UAM-X). Asesora e investigadora en Colabal A.C. Líneas de Investigación: Violencia política y prácticas de resistencia-rebelde zapatistas frente a la contrainsurgencia. Infancias, juventudes y maternidades en contexto de conflicto armado. Educación, autonomía y decolonialidad.