

# De la colonialidad a la participación política de la niñez en movimientos indígenas mexicanos

*Angélica Rico Montoya\**

## *Resumen*

La colonialidad y la violencia política contra los pueblos originarios de México sigue dejando huellas imborrables en las subjetividades de las infancias, sin embargo, también aprendizajes. Aunque muchas generaciones de niños han experimentado la colonización, el racismo y la desigualdad, en las últimas décadas niñas y niños indígenas también han sido partícipes en procesos político-pedagógicos y experiencias de vida, como la organización, la resistencia, la lucha por su territorio y la construcción de su autonomía. En este artículo hacemos una revisión histórica, documental y etnográfica de tres movimientos indígenas de México: el de la CNTE en Oaxaca, el de Cherán K'eri en Michoacán y el del EZLN en Chiapas, en los que niños y niñas experimentan diferentes procesos de subjetivación que los sitúa más que como víctimas, como sujetos sociales, políticos e históricos que desempeñan cargos comunitarios,

\* Profesora-investigadora del Centro de Investigación y Posgrado del Instituto de Estudios Superiores “Rosario Castellanos” (IRC). Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana (UV) y maestra en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel I. Corresponsal en Chiapas de 1994-1997. Investigadora-colaboradora en la Red Latinoamericana de Investigación y Reflexión (Reir), en el Programa Infancia de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, y en el Grupo de Trabajo “Infancias y Juventudes” del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso). Correo electrónico: [angelmayukk2001@yahoo.com.mx] / ORCID: [https://orcid.org/0000-0002-4743-2615].

recrean diversas formas de lucha, organización comunitaria y *quehacer* político.

*Palabras clave:* infancias, colonialidad, violencias, educación, subjetividad.

### *Abstract*

Coloniality and political violence against the original peoples of Mexico continue to leave indelible marks on the subjectivities of childhood, but, also learning. Although many generations of children have experienced colonization, racism, and inequality, in recent decades indigenous girls and boys have also been participants in political-pedagogical processes and life experiences, such as organization, resistance, the fight for their territory, and the construction of their autonomy. In this paper we make a historical, documentary and ethnographic review of the indigenous movements in Mexico of the CNTE in Oaxaca, the Cherán K'eri in Michoacan and the EZLN in Chiapas, in which boys and girls experience different processes of subjectivation that situate them more than as victims as social, political, and historical subjects who hold community positions, they recreate other forms of social struggle, organization, and political work.

*Keywords:* childhood, coloniality, violence, education, subjectivity.

El pasado colonial y la posterior colonialidad del poder, saber (Quijano, 2007) y del ser (Maldonado, 2007) que dieron sustento a la desindianización y la integración de los indígenas a la nación mestiza mexicana, a través de la educación nacional vasconcelista, han marcado sin duda la relación de desigualdad, racismo y exclusión del Estado para con la niñez indígena de nuestro país. Los territorios de las infancias indígenas siguen siendo objeto de procesos de recolonización, violencia e inseguridad, así como del despojo de saberes y bienes comunes naturales-culturales por parte del capital internacional.

Sin embargo, en este contexto, también se han fortalecido los procesos que reivindican y ejercen la libre determinación, la autonomía y el autogobierno como expresión del derecho colectivo de los pueblos y como herramienta de defensa, cuidado y protección colectiva de sus territorios y de su vida.

Día a día los movimientos indígenas se han convertido en espacios político-pedagógicos para las infancias indígenas que participan a lado de sus familias en las movilizaciones por la emancipación y la dignidad, revalorizando prácticas y saberes comunitarios, resignificando sistemas normativos, formas organizativas locales, y reconfigurando una nación mestiza en una nación pluricultural y pluriétnica. Los procesos autonómicos indígenas mexicanos, con su fuerte componente educativo y antisistémico, más que una propuesta política y económica para la organización local, municipal y regional, representan una amplia iniciativa decolonial social y cultural, que puede verse expresada en las prácticas de crianza, socialización, educación y, de manera especial, en la noción de niñez al interior de los movimientos.

En las últimas décadas la presencia de los niños y las niñas en movimientos por la defensa de sus territorios, en la construcción de la autonomía indígena y en la organización asumiendo cargos comunitarios, además de ser pieza clave para la resistencia y renovación de los movimientos indígenas de Chiapas, Oaxaca o Michoacán, transgrede evidentemente las concepciones de infancia construidas desde Occidente, en las que la perspectiva adultocéntrica ha invisibilizado la participación política de niñas y niños al considerarlos *objetos de protección* y/o sujetos en formación. Incluso el derecho a la participación promovida por la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) es limitativa, por centrarse únicamente en los derechos individuales y reproducir las formas democráticas del Estado moderno, sin reparar en la diversidad de infancias y de crianzas.

Tal es el caso de los pueblos originarios, en los que se puede observar un modelo de niñez diferente del pautado hegemonícamente en el que las niñas y los niños indígenas experimentan una serie de procesos de subjetivación desde la primera infancia, si bien algunos

terribles, como pueden ser los desplazamientos forzados, la militarización de sus comunidades o la violencia; pero también existen otros que, respondiendo a su cultura ancestral, promueven su participación en actividades productivas, sociales, culturales y educativas, así como en la toma de decisiones en la asamblea, el consenso y las prácticas comunitarias, tales como la reciprocidad, *el tequio*, la relación intersubjetiva con la *madre tierra* y, recientemente, “el mandar obedeciendo” en las comunidades zapatistas. Es así que, para poder comprender a las niñas y los niños indígenas en procesos autonómicos y luchas por la defensa del territorio, optamos por la postura decolonial para mirarlos como sujetos sociales plenos, capaces de incidir en su realidad y asignar significados a sus experiencias de vida en medio de la violencia, la resistencia y la organización indígena.

En el presente artículo se centra la atención en los procesos de subjetivación política que experimentan niñas y niños de municipios autónomos de Chiapas y comunidades en resistencia de Michoacán y Oaxaca, por el simple hecho de haber nacido y crecido al interior de una movilización indígena impulsada por sus padres para resistir a las políticas contrainsurgentes del Estado, pero, sobre todo, en la construcción de proyectos político-educativos y de vida alternativos.

Por medio de la revisión histórica, documental y periodística de prácticas socioeducativas y de momentos disruptivos, ocurridos en las últimas décadas en Cherán K’eri, Michoacán, y Asunción de Nochixtlán, Oaxaca, así como el trabajo etnográfico y colaborativo realizado en el Municipio Autónomo “Ricardo Flores Magón”, Chiapas, desde el año 2000, se realizó un análisis de contraste de estos tres movimientos indígenas, los cuales no sólo comparten la resistencia frente a la colonización y represión estatal, sino que han construido propuestas educativas autónomas en las que reivindican su lengua, su cultura y la función de la memoria colectiva en las prácticas de crianza-educación como estrategia decolonizadora del saber y del poder, además de fortalecer su organización mediante la formación política y pedagógica de sus militantes, contribuyendo a la decolonización del saber y del ser de las nuevas generaciones.

La propuesta metodológica y epistemológica de dibujos-entrevistas y su relación con el contexto (Rico, 2007) permite reconocer los dibujos infantiles como documentos históricos que expresan los marcos de legitimidad y espacios locales más significativos para su cultura y organización, así como los procesos de subjetivación política en los que se ven envueltos niños y niñas desde pequeños, lo cual les permite reescribir la historia oficial, dar sentido y fundamento a su lucha y, en cierta medida, revertir algunos efectos de la violencia política.

### **Sujeto, subjetividad y proceso de subjetivación en los movimientos indígenas**

La violencia encuentra su fundamento en la negación de la historia y subjetividad del otro, “hace del sujeto un objeto de protección o de exterminio, le impone su fuerza para quebrar su capacidad de resistir y actuar, anulando su libertad para decidir” (Medina y Rico, 2019: 38), por tanto, la subjetividad se convierte en un objetivo estratégico de la violencia política. En este sentido, vale la pena discernir entre la noción de *identidad* y *subjetividad*: mientras la *identidad* es el punto de *sutura*, es decir, “son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas” (Hall, 1992: 20), 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).

Para continuar en esta línea, 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, entendida en el sentido fenomenológico *de darse cuenta*: “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). 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).

Entonces, 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 procedimientos mediante los cuales los individuos y los grupos sociales confieren sentido a los hechos históricos. Es justo en estos procesos en los que el sujeto puede actuar como lo han hecho sus antepasados, o bien posicionarse en el mundo, asumir una posición crítica frente a las problemáticas y actuar en consecuencia (Rico, 2018). 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 (2007), 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). Sin lugar a duda, la resistencia, la construcción de autonomía, la movilización social y los proyectos educativos alternativos son procesos que contribuyen a las resignificaciones de las subjetividades de la niñez indígena y sus expectativas de futuro.

Para entender el proceso de producción de subjetividades alternativas a la hegemónica, vale la pena considerar que los y las militantes de los movimientos indígenas, incluso antes de resignificar el papel de la política y las relaciones de poder, tuvieron que resignificar su papel como sujetos dentro de la sociedad a la cual pertenecen; es decir, los sujetos en resistencia se descolocaron del lugar histórico

que les había sido asignado: pasaron de ser subalternos a ser antagonistas de quienes los explotaban y oprimían (Rico, 2018). Las infancias indígenas de Chiapas, Oaxaca y Michoacán, además de haber vivido en contexto de violencia, colonización y racismo, también han sido parte de un proceso, todavía en marcha, de defensa de su territorio y su conocimiento. Los proyectos educativos que emergen de los movimientos indígenas tienden a fortalecer el proyecto político, la cultura, identidad y memoria colectiva, además de las diferentes subjetividades del ser niño y niña que se articulan en estos procesos. 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 la infancia.

En este sentido, la postura decolonial como una forma de deconstrucción del saber, del poder y del ser permite romper con la idea hegemónica del niño como sujeto en construcción y objeto de protección, para entablar un puente con el nuevo paradigma de la niñez, desde el cual se puede comprender que las niñas y los niños inmersos en comunidades movilizadas en torno a demandas específicas, como las educativas del magisterio oaxaqueño, la defensa del territorio de Cherán y el movimiento político-civil zapatista en Chiapas, transforman su realidad y ellos se transforman mediante las prácticas políticas, socioeducativas y culturales de los movimientos iniciados por sus padres y abuelos. Debe recalcarse que los niños son agentes activos que no están aislados del contexto cultural, social y político al que pertenecen sus familias, y que 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. En los siguientes apartados revisaremos las experiencias organizativas y de confrontación de la CNTE de Oaxaca, Cherán K'eri en Michoacán y el movimiento zapatista en Chiapas, y la forma en que los niños lo han experimentado.

## La CNTE oaxaqueña, los niños y el movimiento indígena magisterial

La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en el estado de Oaxaca ha enfrentado de manera particular distintos embates políticos por parte del gobierno federal y estatal, debido a que, además de ser parte de la lucha magisterial nacional, mantiene una estrategia de construcción local que le posibilita una representación territorial y un vínculo comunitario a través de los padres de familia y las organizaciones sociales. Los docentes-padres de familia, en su lucha por la educación ampliada, no sólo se oponen a la reforma educativa, por considerarla más de índole laboral que académica, sino que impulsan en sus comunidades la construcción permanente de “otros espacios pedagógicos”, culturales y deportivos para sus hijos.

En estos espacios de persistencia/resistencia se gestan proyectos de transformación educativa que son considerados como “un modo comunal de vida a recuperar y ejercitar de forma articulada a los diferentes movimientos regionales” (Martínez-Luna, 2013), que constituyen elementos fundamentales del planteamiento político-filosófico y pedagógico. Los proyectos pedagógicos impulsados por los maestros cuestionan claramente la educación escolarizada del Estado, generando procesos educativos fuera del aula que fortalecen la identidad étnica, cultura de los jóvenes y los niños, además de dar solución a las necesidades sociales de sus comunidades.

La lucha magisterial oaxaqueña está ligada a la lucha comunitaria, por lo que se entrelazan demandas educativas con demandas territoriales, y la represión del Estado no sólo va contra los maestros movilizados sino contra las comunidades que los apoyan. Muestra de esto es el enfrentamiento en Asunción de Nochixtlán entre maestros y simpatizantes de la resistencia magisterial de la CNTE con miembros de la Policía Federal (PF) y Estatal el 19 de junio de 2016. La coordinadora general del Centro Regional de Derechos Humanos “Bartolomé Carrasco” afirmó que los agentes de la PF entraron a esa comunidad lanzando gases lacrimógenos y disparando armas de fuego, sin importar la presencia de niños, mujeres embarazadas y

ancianos, motivo por el que fueron desplazados 30 niños mixtecos originarios que estaban tomando clases al interior de su escuela (Del Collado, 2016), tal como lo recuerda Pedro:

Nosotros éramos como veintiocho niños. Había otros que no conocíamos, entonces pitaron y nos fuimos escondidos allá, a un carrizal, para no pasar peligro. Mi abuelita y unas personas con coche ya nos estaban esperando. Nos llevarían a la clínica de un pueblo que se llama San Juan Sayultepec. Unos no podían caminar, estaban retorciéndose en el pasto. Un compañero empezó a marearse como si estuviera un poco borracho. Desde ese momento tuvieron que cargarlo. Una señora, que se llama Alejandra, y su nene se fueron con nosotros, las demás mamás regresaron a la pelea (Fierro, 2021: 14).

Hubo cerca de 70 niños y niñas víctimas directas de la agresión policiaca, además de los hijos de los asesinados y discapacitados por los granaderos. Ese día, en la colonia 20 de Noviembre, unos 30 uniformados lanzaron gases contra viviendas construidas de láminas, cartón, latas y escasos materiales.

Allí estaban 32 niños, ninguno mayor de 11 años. Los pequeños, sentados en una colchoneta, narraron a Arturo Cano cómo se ahogaban y vomitaban con el humo de los lacrimógenos. Uno de ellos le platicó cómo escuchaban vociferar a los policías: vénganse por acá, aquí van a tener su chinga. Otro le contó que gritaban groserías y provocaban a los maestros. Uno más describió cómo usaron sus pistolas y empezaron a matar gente. Y otro le dijo que aventaron una cosa redonda detrás de una casa, que explotó, sacó lumbre (Hernández Navarro, 2016: 31).

Los niños y jóvenes que han crecido en medio de las movilizaciones iniciadas por sus padres construyen sus propios discursos, representaciones e imaginarios para narrar y elaborar sus experiencias de violencia política, como es el caso de Esmeralda, hija mayor de Guadalupe, maestra de primaria e integrante de la CNTE.

*Dibujo 1. “No somos uno, no somos 100...”. Esmeralda, 15 años*



Fuente: Medina y Rico (2019: 49).

El dibujo de Esmeralda está lleno de detalles y simbolismos. En la parte superior sobresalen dos elementos por su tamaño y tonalidad: del lado derecho, se ve el torso de un hombre con la banda presidencial, con un corazón en la mano llena de sangre, y del lado superior izquierdo, la niña con un libro en sus manos que se incendia por la casa en llamas y el hombre que intenta decir algo, muy posiblemente haciendo referencia a la educación y la movilización de los maestros de la CNTE. Junto al presidente se puede ver una fila de granaderos uniformados también manchados de sangre, que parecen seguir la dirección del dedo del presidente, también con un filo de sangre. La exactitud de los detalles permite saber que la niña los ha visto en otras ocasiones y que son los encargados de reprimir a la población movilizada. Cabe precisar que Esmeralda tenía 6 años cuando los granaderos de la Seguridad Pública entraron a Oaxaca para reprimir a los maestros y a la población organizada en torno a la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) (2006-2007). En el dibujo de Esmeralda, los granaderos se dirigen a un grupo de personas muy compacto, pero que se ve muy pequeño frente a la violencia representada:

lo cual habla de las emociones contradictorias que experimenta la adolescente: por un lado, la impotencia, pero, por otro, el valor, la fuerza y la determinación expresada en la consigna política que la joven escribe sobre este pequeño grupo de maestros: “No somos uno, no somos 100, pinche gobierno, cuéntanos bien” (Medina y Rico, 2019: 50).

En este mismo sentido, “Sir Nacho”, de 14 años, también hijo de docentes oaxaqueños, expone en su testimonio un recuerdo de su infancia, similar al descrito por el dibujo de Esmeralda. “Sir Nacho” refiere al momento cuando entendió que sus papás estaban luchando y, por lo tanto, corrían peligro en las confrontaciones con los policías y granaderos:

No recuerdo muy bien, sólo recuerdo la cantidad de gente en la marcha... Sí recuerdo la cantidad de veces que mi papá regresaba muy noche, con eso de que andaba en las barricadas, con todos los enfrentamientos con la policía. Recuerdo que a veces me ponía a llorar porque no llegaba mi papá, unos momentos difíciles, pero como me decía, unido el pueblo todo se puede (“Sir Nacho”, 14 años, entrevista, retomada de Medina y Rico, 2019: 50).

Además de la violencia ejercida por la policía y el Estado, el dibujo de Esmeralda y el testimonio de “Sir Nacho” también expresan la resistencia propia de los movimientos indígenas, la esperanza y determinación de los maestros y de las comunidades al creer que, aun frente la violencia política extrema, es posible ganar con unidad y organización. La conciencia y la subjetividad política de los niños se construye de las experiencias propias y las compartidas por sus madres y padres, también con las enseñanzas y relaciones con el poder. Entre relaciones intergeneracionales, la confrontación política y los elementos identitarios dan cohesión a la organización magisterial y, en alguna medida, ofrecen protección, enseñanzas y cierta seguridad a las nuevas generaciones (Medina y Rico, 2019).

## El proyecto educativo indígena de Cherán K'eri para las nuevas generaciones

Frente a la configuración constante del narco-Estado en Michoacán, la comunidad indígena purépecha de San Francisco Cherán decidió iniciar un proceso de lucha y resistencia autonómica desde abril de 2011 contra el despojo de sus bosques, mediante la tala inmoderada, orquestada por talamontes al servicio de grupos delincuenciales protegidos por las fuerzas policiales estatales (Colin, 2019). Desde 2009, muchos comuneros fueron asesinados, desaparecidos o secuestrados ante el silencio cómplice de las autoridades del Estado, las cuales no proporcionaban seguridad y estaban coludidas con las organizaciones criminales que tenían el control territorial de la zona.

El 15 de abril de 2011, comuneras y comuneros de Cherán decidieron organizarse y en un primer momento tomar las armas para defenderse y enfrentar a “los malos”, como llaman a los talamontes y al crimen organizado. Después se procedió al cabildeo institucional, por esta vía el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (TEPJF) reconoció el derecho de la comunidad de Cherán para conformar el sistema de representación y gobierno municipal por usos y costumbres. Así fue como se decidió consolidar un proceso autónomo con un gobierno comunal encabezado por 12 Tata K'eris (tres comuneros por cada uno de los cuatro barrios), formando un órgano colegiado que se rige por dos principios fundamentales: 1) servir a los demás (*jats'ipeni*) y 2) servir a la sociedad (*marhuatspeni*); construyendo de esta forma una estructura de gobierno del pueblo que se organiza a base de concejos (Colin, 2019).

Los comuneros aprovecharon la coyuntura para impulsar, con la participación de un grupo de maestros y maestras, un proyecto educativo propio que tuviera contenidos culturales y saberes comunitarios pertinentes para el contexto de la comunidad y el movimiento étnico-político, así como recuperar y fortalecer el uso de la lengua purépecha en la educación de niños y niñas de la comunidad. Además de utilizar la lengua purépecha, en las clases se discute en torno a las problemáticas comunitarias y reconocen su territorio por medio de

jornadas de reforestación. A partir de estas experiencias, niños y niñas reflexionan y adquieren conocimientos del territorio y del ámbito ecológico.

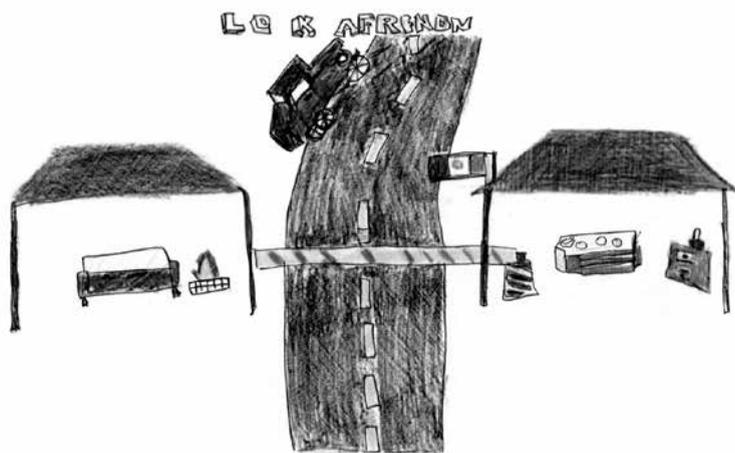
A la par de la iniciativa política y legal y el proyecto educativo, la comunidad realizó una estrategia de autodefensa comunitaria levantando más de cien fogatas o *parhankua* en las calles, en torno a las cuales se reunían los vecinos de cada cuadra para vigilar las 24 horas del día, preparar sus alimentos y protegerse de “los malos” con su propio cuerpo de seguridad. En este proceso de autodefensa, niñas y niños colaboraron en las tareas de la fogata, formaban parte de las manifestaciones sociales y acompañaban a los adultos en su recorrido, vigilando los límites territoriales para resguardar el bosque.

El acompañamiento de los adultos es fundamental para que niños y niñas puedan sensibilizarse ante la situación política que les rodea y se sientan cómodos colaborando en el cuidado del bosque o participando en el movimiento y defensa de su territorio. A este proceso educativo en el que los niños 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”. En una entrevista realizada por Velázquez (2015) en la Fogata 24, con respecto a la participación política de la niñez, los comuneros comentaron lo siguiente: “Si no van ahora [a las marchas y las guardias], entonces ¿cuándo van a aprender? [...] el movimiento es por los que vienen, nosotros ya estamos de paso, fue por nuestros hijos, si ellos no participan, ¿cómo se van a enseñar a no tener miedo?” (Velázquez, 2015: s.p.). Reconocer la participación de las infancias indígenas que luchan por su autonomía y las relaciones intergeneracionales que están al interior de la organización comunitaria, invita a valorar su aporte al movimiento con ideas, propuestas, desveladas, cuidados y protección hacia quienes los rodean.

El movimiento social en defensa del territorio no sólo ha reivindicado y resignificado las formas ancestrales de relación con *Nana Echéri*, madre naturaleza en lengua purépecha, sino que ha generado y nombrado otras formas de participación comunitaria para niños y niñas, como defensores y re-constructores del territorio (Velázquez,

2015), a la vez de formarlos en el proceso autonómico y la filosofía del buen vivir (*irekani* en purépecha) a contracorriente del Estado y de los partidos políticos. Cherán K’eri es un pueblo históricamente de lucha, las pasadas generaciones de niños y niñas, actualmente adultos, están encargadas de guiar y encaminar a sus hijos en el deber común: *jarhojpékua*, la ayuda comunitaria (Velázquez, 2015: s.p.). La participación de los niños en las prácticas socioculturales, la movilización y la confianza que depositan en ellos sus padres y abuelos permiten que niños y niñas se apropien de su cultura y tradiciones, que reconozcan sus problemáticas, analicen su contexto y se interesen por ocupar y cumplir un cargo para servir a su comunidad, tal como puede verse en sus dibujos y testimonios.

*Dibujo 2. Barricada de Cherán, dibujos de niños y niñas*



Fuente: Velázquez (2015).

En el dibujo 2, el niño muestra la barricada en la que él participa cotidianamente al lado de su familia. En el centro se ve la carretera cerrada, impidiendo el paso a “los malos”, según el niño; del lado izquierdo se puede ver la fogata que los ilumina durante las madrugadas y que se convirtió en el símbolo de la resistencia y la organización; del lado derecho, el niño dibuja el fogón, que es el lugar

donde se preparan los alimentos de manera comunitaria, y al fondo hay una casa que representa a la comunidad y la asamblea del barrio. En Cherán, cada barrio tradicional tiene su propia fogata en la que participan niños, niñas y adultos, por lo que todos tienen el derecho de opinar, decidir y participar aprendiendo en y para la organización comunal:

—“Cuando sea grande, yo voy a *defender* a Cherán”.

—“Tres cohetes quiere decir que está pasando algo y hay que juntarse”.

—“Quiero ser K’eri” (Velázquez, 2015).

Para comuneros y comuneras de Cherán K’eri resulta una tarea primordial promover que los niños se visualicen como pueblos indígenas, participando y convirtiéndose en agentes de cambio. Muestra de esto es que actualmente se puede identificar a niñas, niños y jóvenes que tienen como sueño ser *K’eri*, formar parte de un Concejo Comunal o del grupo de élite de guardabosques, con el objetivo de “servir al pueblo, lo que en p’urhépecha se llama *marhuatspekua*: el sentido de servicio sin servirse de los demás. Ésta es una faena que cada *ireti* o comunero deberá desempeñar” (Velázquez, 2015: s.p.).

### De las memorias de violencia a los en-cargos y subjetividades de las infancias zapatistas

El movimiento indígena zapatista ha sido un caso paradigmático de resistencia y organización ante la desigualdad y la exclusión social, la militarización y la contrainsurgencia por más de 25 años. Sin lugar a duda, dos elementos han sido pieza clave para la resistencia y renovación generacional del zapatismo en Chiapas por más de 30 años: por un lado está la autonomía político-territorial expresada en la conformación de 38 municipios autónomos organizados en cinco Juntas de Buen Gobierno regionales, o Caracoles, y por otro, de manera paralela, la educación y formación zapatista expresada en la presencia

de niños, niñas y jóvenes en la construcción de la autonomía como promotores de salud, educación, derechos humanos, medios de comunicación, responsables comunitarios y “votanes-guardianes”, término que utilizó la organización en 2015 para nombrar a niños y jóvenes maestros de la sociedad civil de la “Escuelita Zapatista”, resignificando el nombre del dios maya “Votan”, guardián y corazón del pueblo.

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.

Las infancias tseltales, ch’oles y tsotsiles zapatistas de la Selva Lacandona, además de haber vivido por generaciones en contexto de violencia y colonización, también han sido parte de un proceso, todavía en marcha, de liberación de sus pueblos. 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, aunque yo agregaría también a los niños rebeldes. Si bien las niñas sintetizan cambios profundos en las comunidades 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 la 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 y abuelas. 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.

Así como la resistencia y la organización conforman la identidad y la subjetividad de las infancias zapatistas, otro proceso que los ha configurado históricamente es la guerra y la colonización. 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 1980, junto a sus padres, miles de niños y niñas no sólo vivieron la represión de los finqueros y sus guardias blancas, con el apoyo del ejército federal, sino que tomaron la decisión de comenzar con la organización clandestina 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 político-pedagógica, otras generaciones de niños y niñas han crecido en la construcción de la autonomía, siendo los actores protagónicos de la educación autónoma zapatista y, por lo tanto, objetivos estratégicos de la contrainsurgencia.

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, las niñas y las mujeres suelen ser vistos como objetivos estratégicos de la contrainsurgencia por representar simbólicamente la continuidad de la etnia, la cultura y la organización (Rico, 2007).

En el caso de Chiapas, este posicionamiento ideológico se hizo evidente el 22 de diciembre de 1997 con los ataques paramilitares y el desplazamiento de 14 comunidades del municipio de Chenalh'o, 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). Los paramilitares no sólo asesinan y obligan al desplazamiento forzado de comunidades enteras, sino que generan un clima de terror e inseguridad constante que desgasta a las personas, resquebraja el tejido social comunitario e incluso rompe los lazos familiares, lo que afecta la subjetividad de niñas 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 apenas tenía 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... Petul, mi hijo, tenía como 8 años... regresó llorando, todo lleno de sangre, gritando: ¡mataron a mi papá, lo mataron! Yo no sabía si era sangre de mi niño o de mi esposo, ¡lo abrace, lo revisé, le pedí que se calmara!, que me explicara qué pasaba, qué le habían hecho a mi Antonio (Manuela, entrevista, retomada de Rico, 2018: 65).

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, 1998); de ahí que dejaran vivo a Petul, como un testigo del horror, además de ser el portavoz de éste a su comunidad (Rico, 2016).

Las autoridades autónomas municipales, como Antonio, son elegidas por ser ejemplares y ser reconocidos 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. Antonio era comisariado ejidal del municipio, reconocido por ser un hombre justo, tal como lo expresó Petul en una charla realizada en 2006:

—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, retomada de Rico, 2018: 66).

Frente a las 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, 1998: 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 busca la venganza, sino proteger a sus seres queridos. Este testimonio permite analizar la otra dimensión que constituye el contexto de los niños y las niñas zapatistas: la organización y la resistencia. Al autonombrarse “semillita zapatista”, Petul se siente parte de un movimiento en el que pueden hablar y en el que los adultos interactúan con ellos, tal como lo demuestran las pláticas que el niño sostenía con su padre (Rico, 2016).

De igual manera ocurre con Alma, hija de una autoridad zapatista, quien por haber crecido en un contexto de violencia y resistencia es consciente del trabajo político de su madre y los sacrificios que implica: “No me gusta pasar con mi mamá por el retén [puesto de control militar], ella piensa que me dan miedo los guachos [sol-

dados], pero no, a mí me da miedo que descubran que ella es insurgente, que se la lleven pues [...] ella me calma, dice no, no pasa nada, perro que ladra, no muerde, y me hace cosquillas” (Alma, 11 años, entrevista, retomada de Rico, 2018: 68).

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 cosquillas 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, 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, retomada de Rico, 2018: 68).

El silencio, los secretos para cuidarse ellos y a sus familias, así como la resistencia ante las burlas es parte de lo que niños y niñas zapatistas tienen que sortear, sobre todo cuando son hijos de madres solteras zapatistas que realizan algún trabajo político. Tal como nos explica Milay (6 años), hija de una autoridad zapatista, a través de su dibujo.

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 explica en su descripción “yo con hermanito”.

—¡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 (Milay, entrevista, recuperada de Rico, 2018: 235).

*Dibujo 3. “Todos, hasta los bebés son zapatistas”. Milay, 6 años*



Fuente: Rico (2018).

Milay intenta proteger a su mamá incluso en su dibujo, en el que busca ocultar su identidad y su militancia zapatista. La niña muestra en su dibujo a todos los zapatistas 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 la reconozcan 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, y aunque es muy pequeña, conoce perfectamente los riesgos que implica para las autoridades zapatistas pasar por retenes y puestos de control policiaco en un contexto de guerra. De igual forma, Freddy, hermano mayor de Milay, explica:

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. A veces hablan mal de ella [molesto], yo sé que es mentira y la defiendo (Freddy, 12 años, entrevista, retomada de Rico, 2018: 69).

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, siente orgullo y, por el otro, tristeza, porque no puede estar más tiempo con ella; además, en su relato habla de los chismes que se generan en torno a su madre y su trabajo político, por lo que él se siente en la obligación de defenderla. Los rumores y chismes, más que ser una práctica cultural indígena, es comprendida por las mujeres y adolescentes de esta investigación como parte de la estrategia contrainsurgente que busca desmoralizar y acabar con el trabajo político de las mujeres, en general, y las madres zapatistas, de manera específica. En este sentido, Ana María y su hijo Freddy tratan de hacer caso omiso a los rumores, mantener una buena comunicación y acompañarse:

A veces la acompaño [a 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, retomada de Rico, 2018: 70).

Aunque apenas tiene 12 años, Freddy conoce bien la estructura del gobierno autónomo y sus instituciones locales. Desde que era un bebé acompañó a su madre a la capacitación de promotores y formadores zapatistas, por lo que vivió en la “cabecera del municipio autónomo” por años 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 como 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, a su vez, también es consciente del trabajo político-militar que desempeñan sus padres y le gustaría seguir sus pasos, aunque Gabriela prefiere que su hija 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, retomada de Rico, 2018: 70).

En el relato de Alma está presente el orgullo y el 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 cuando era adolescente, 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.

Los y las adolescentes y jóvenes zapatistas son los que asisten actualmente a las marchas, quienes se preparan para los eventos políticos, artísticos y científicos en territorios rebeldes y fuera de ellos:

Aquí todos tenemos que cooperar, si no 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, retomada de Rico, 2018: 71).

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, por ello los niños pueden ir acompañados de su mamá y las niñas con su papá, permitiendo la socialización y transmisión de conocimientos intergeneracionales en espacios políticos públicos, generando así cambios determinantes en las infancias y juventudes zapatistas. En este sentido, en algunos estudios colombianos se ha tratado de analizar la paradoja en la que se encuentran los niños y las niñas en contexto de conflicto armado, 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, 2012: 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 las 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, en consecuencia, saben que ellos serán los encargados de actuar y de luchar por esa utopía posible. Niñas y niños, tal como lo hicieron sus padres, recrean la memoria colectiva-histórica de los pueblos rebeldes, las enseñanzas de sus padres y madres, 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.

Los procesos de subjetivación política experimentados por sus madres y padres 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, sitúa a 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 de diversas partes del mundo. A través de las relaciones intergeneracionales, las memorias heredadas y la pedagogía de la resistencia (Corona y Pérez, 2000), niños y niñas zapatistas han aprendido, estructurado y reconfigurado la resistencia-rebelde y la participación política infantil al interior del movimiento y en contra de una estrategia de contrainsurgencia, cuya finalidad es destruir su cultura, comunidad, historia y proyecto de futuro.

## Reflexiones finales

Aunque en México las voces de niños y niñas siguen siendo invisibilizadas desde la academia, su participación política en los movimientos indígenas y en los proyectos educativos impulsados por sus padres ha ganado espacios en la reflexión teórico-epistémica de los estudiosos de las infancias, las juventudes y los movimientos sociales.

Las familias insertas en los movimientos indígenas de Oaxaca, Michoacán y Chiapas se encuentran participando activamente en la

organización política, condición que sitúa a sus niños y niñas en espacios político-pedagógicos diferentes a los que vivieron sus padres o abuelos. Sus experiencias, recuerdos de infancia y de la organización, muy seguramente guiarán las decisiones que tomarán a futuro para su vida y la de sus pueblos, decisiones que pueden reproducir sus condiciones socioculturales o por el contrario optar por su transformación.

La liberación de los pueblos rebeldes como horizonte y los proyectos educativos comunitarios como pedagogías de la resistencia y emancipación han funcionado para el movimiento indígena mexicano como estrategias formativas de sujetos históricos y políticos que fortalecen los elementos identitarios y los lazos de pertenencia e identificación entre las familias rebeldes y sus niños. 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 político-pedagógicas y de resistencia rebelde frente a la inconformidad, la injusticia y las experiencias de violencia experimentadas. La educación autónoma que emerge de los movimientos indígenas se convierte así en una herramienta descolonizadora del ser, saber y poder, pero también en un proceso creativo de otras formas de vivir, pensar, sentir y hacer política.

Además de representar la violencia del Estado, ejercida por la policía y el ejército contra sus familias y comunidades, los niños de Chiapas, Michoacán y Oaxaca, a través de sus dibujos y relatos, expresan la resistencia propia de los movimientos indígenas, la esperanza y determinación de la lucha comunal de los maestros de Oaxaca y la filosofía comunitaria de los K'eri y los zapatistas, al creer que, aun frente a la violencia política extrema, es posible ganar con unidad y organización. Los niños, hijos de los y las militantes de estos movimientos, son socializados en medio de la organización política, que en cierta medida les ofrece protección, enseñanzas y seguridad. Inevitablemente, escuchan los puntos de vista de sus padres, la crítica social y las injusticias, motivos por los que su conciencia y subjetividad política se construye entre relaciones intergeneracionales, la confrontación política y los elementos identitarios que dan cohesión a la organización. Cabe señalar que la subjetivación polí-

tica de los niños de Cherán y las bases de apoyo zapatista, no sólo es una adscripción heredada por sus padres, sino que representa un acto reflexivo que implica una toma de conciencia, sentido de pertenencia al movimiento y el asumir una posición política antagónica frente al sistema y la cultura hegemónica, en muchos aspectos de su vida (Rico, 2019).

A través de la educación y formación política, los militantes zapatistas, la movilización de los maestros de la CNTE y la defensa de los bosques que llevan a cabo los campesinos de Cherán construyen, sin lugar a duda, otras biopolíticas de acción social, una pedagogía de la resistencia, lucha y organización que promueve cambios, permanencias, valores, principios y relaciones al interior del movimiento, los cuales son reconfigurados a través de las experiencias personales de las nuevas generaciones indígenas.

## Referencias

- Alvarado, S., Ospina-Alvarado, M. C. y Sánchez León, M. (2012), *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*, Colección Red de Posgrados, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- 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, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Guadalajara.
- 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*, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Ciudad de México, pp. 553-564.

- Colin, B. (2019), “El proyecto educativo de Cherán K’eri y la reconstitución del territorio comunal América del Norte”, en Rocio Moreno (coord.), *Cherán Keri: caminos para recordar nuestra educación*, Consejo Mayor del Gobierno Comunal de Cherán/Universidad de Guadalajara/Fondo Editorial Universitario, Cherán/Guadalajara, México/Ibiza, España, pp. 155-175.
- 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*, Universidad Autónoma Metropolitana/Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, Ciudad de México, pp. 127-145.
- Del Collado, P. (2016), “Así son los dibujos de los niños de Nochixtlan”, [<https://plumasatomicas.com/noticias/asi-son-los-dibujos-de-los-ninos-en-nochixtlan>].
- Echeverría, M. y Luna, M. T. (2016), “La subjetividad infantil en contextos de conflicto armado”, *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, núm. 81, pp. 39-60.
- Fernández, A. M. (2008), *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*, Biblos, Buenos Aires.
- Fierro, R. (2021), “Voces de Nochixtlán”, *Milenio*, [<https://www.milenio.com/cultura/laberinto/voces-de-nochixtlan-cronica>] (consultado el 19 de noviembre de 2022).
- García, M. (2002), *Foucault y el poder*, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, Ciudad de México.
- Hall, S. (2000 [1992]), “¿Quién necesita la ‘identidad’?”, en R. Buenfil (coord.), *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio*, Plaza y Valdés, Ciudad de México, pp. 13-39.
- Hernández Castillo, R. A. (coord.) (1999), *La otra palabra. Mujeres y violencia en Chiapas. Antes y después de Acteal*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Ciudad de México.
- Hernández-Navarro, L. (2016), “Los niños de Nochixtlán”, *La Jornada*, sección Opinión, 16 de agosto, [<https://www.jornada.com.mx/2016/08/16/opinion/017a1pol>].

- Luna, M. (2006), *La intimidad y la experiencia en lo público*, tesis de doctorado en Ciencias Sociales, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud-Universidad de Manizales/Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Manizales.
- Maldonado, N. (2007), “Sobre la decolonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, en S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Instituto Pensar/Siglo del Hombre Editores, Bogotá, pp. 127-167.
- Martín-Baró, I. (1998), *Psicología de la liberación*, Trotta, Madrid.
- Martínez-Luna, J. (2013), *Textos sobre el camino andado*, tomo 1, Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca A. C./ Centro de Apoyo al Movimiento Popular Oaxaqueño, A. C./ Coordinación Estatal de Escuelas de Educación Secundaria Comunitaria Indígena, México.
- Medina, P. y Rico, A. (2019), “Niños, actores sociales en el Movimiento Magisterial de Oaxaca (CNTE) y en el Movimiento Indígena Zapatista de Chiapas del EZLN”, en P. Medina Melgarejo (coord.), *Geografías de las infancias y movimientos sociales. Dialogar con niñas y niños para descolonizar el presente*, Universidad Pedagógica Nacional, México, pp. 127-146.
- Quijano, A. (2007), “Colonialidad del poder y clasificación social”, en S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Instituto Pensar/Siglo del Hombre Editores, Bogotá, pp. 93-126.
- Rico, A. (2007), *Niñas y niños tseltales en territorio zapatista. Resistencia, autonomía y guerra de baja intensidad*, tesis de maestría en Desarrollo Rural, Universidad Autónoma Metropolitana-Universidad Xochimilco, Ciudad de México.
- Rico, A. (2016), “Memorias e imaginarios: una familia tseltal zapatista en contexto de guerra y autonomía”, *Devenir. Revista de Estudios Culturales y Regionales*, año IX, núm. 30, enero-junio, pp. 75-100, Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez.

- Rico, A. (2018), *Infancias y maternidades zapatistas: subjetividades políticas emergentes en las prácticas educativas y de resistencia-rebelde frente a la contrainsurgencia en Chiapas*, tesis de doctorado, Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana, Xalapa.
- Rico, A. (2019), “Subjetividades zapatistas: ser niña, niño y adolescente en contexto de contrainsurgencia, autonomía y resistencia-rebelde en Chiapas”, en E. Pérez, M. Plascencia, A. Villalobos y M. Gutiérrez (coords.), *Construyendo diálogos sobre derechos, políticas y participación*, Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, pp. 47-76.
- Rico, A. (2021), “Ser Zapatista aos 4 anos. Socialização e subjetivação de crianças Tseltal”, *Linhas Críticas*, vol. 27, [<https://doi.org/10.26512/lc2720213696>].
- Torres, A. y Torres, J. C. (2000), “Subjetividad y sujetos en la obra de Hugo Zemelman”, *Folios*, núm. 12, pp. 13-28.
- Touraine, A. (1993), *Crítica de la modernidad*, Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- Velázquez, J. (2015), “Niñas y niños en Cherán K’eri defendiendo el territorio”, *SubVersiones*, Colaboración, 2 de mayo, [<https://subversiones.org/archivos/115400>].
- Zemelman, H. (1992), *Los horizontes de la razón II. Historia y necesidad de la utopía*, Anthropos, Barcelona.
- Zemelman, H. (2007), *Ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*, Anthropos, Barcelona.

Fecha de recepción: 19/11/2022

Fecha de aceptación: 14/03/23

DOI: 10.24275/tramas/uamx/20225981-110