



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**Construyendo nuevos espacios: participación de mujeres
indígenas zapatistas en la reivindicación del derecho a la
educación
EZLN, Caracol Morelia, 1993-2013.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA

P R E S E N T A :

LETICIA SÁNCHEZ GARCÍA

**ASESORA DE TESIS: DRA. MARTHA PATRICIA
CASTAÑEDA SALGADO**

CIUDAD UNIVERSITARIA, 2014





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Cada vez que una mujer da un paso, todas avanzamos.

María Teresa Fernández de la Vega

Aunque estemos mal hechos, no estamos terminados; y es la aventura de cambiar y de cambiarnos la que hace que valga la pena este parpadeo en la historia del universo, este fugaz calorcito entre dos hielos, que nosotros somos.

Eduardo Galeano.

Agradecimientos

La realización de la presente investigación implicó una labor de muchos años que esconde grandes aprendizajes de diferentes personas que me acompañaron durante éste proceso, son muy importantes porque no sólo fueron académicos sino, a través de su compañía, apoyo y solidaridad pude cerrar este ciclo, por eso es que la presente tesis es un esfuerzo conjunto que tiene de trasfondo pláticas, ánimos, aprendizajes, consejos y sobretodo amistades que me acompañaron hasta el punto final de la presente tesis.

En primer lugar le agradezco a mi asesora de tesis, la Dra. Patricia Castañeda quién me apoyó durante todo este tiempo, me permitió colaborar con ella en espacios donde aprendí muchísimo tanto académica como personalmente, pude acercarme más al feminismo y a feministas, esto ha representado uno de los momentos más emblemáticos de mi formación por la solidaridad y apoyo que encontré en estos espacios, pude crecer con la teoría, la práctica y sobre todo con las personas que conocí en estos espacios. Agradezco profundamente su comprensión, comentarios, asesorías, aprender con ella en otros espacios (además de la tesis), su apoyo para continuar mi formación y la revisión de este documento para concluirlo. Me llevo muchos aprendizajes de una de mis maestras de la vida y de la academia.

Agradezco a Orlandina de Oliveira quien me permitió colaborar con ella y con su ejemplo he aprendido a mejorar en todos los aspectos académicos y laborales, agradezco su paciencia, pláticas, ejemplo de mujer paciente, trabajadora, admirable, inteligente, sencilla; permitirme trabajar con ella en gran medida, determinó que pudiera terminar este trabajo y agradezco mucho sus ánimos e impulso para continuar con mi formación académica.

También agradezco a las sinodales Angélica Morales, Teresa Ordorika, Mina Navarro e Isabel Sanguinés quienes tomaron tiempo y dedicación para leer y aportar comentarios que realmente enriquecieron este trabajo y me permitió completar éste ciclo de formación. Todas fueron muy acertadas en sus observaciones y traté de recoger cada comentario que me hicieron.

Le agradezco a Lía Barbosa, Amaranta Cornejo, Diana Gabriela Peña, Adriana Arreola, Raquelita y la Dra. Norma Blázquez quienes, en algún momento contribuyeron a la investigación con sus comentarios, aprendizajes, pláticas, convicción feminista y observaciones, me dieron herramientas para tener una visión más integral de la investigación.

Ser Puma representa una parte fundamental de mi identidad y de mi vida, sin el cobijo de las aulas, la facultad, los y las amigas que encontré, el conocimiento que trastocó la esfera escolar y me permitió aprender de amores, caídas, desilusiones, al mismo tiempo que fue un espacio de reflexión, conciencia y crítica durante mi estancia universitaria. Pumita desde el CCH Oriente, agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México, mi segunda casa, por darme las herramientas que necesité para mi formación.

También agradezco a mi familia quienes me dieron los motivos para continuar mi formación escolar y mi desarrollo personal, buscar dignificar mi vida y principalmente, construir caminos propios de desarrollo personal. A mis padres, a Saulito, esta investigación en gran medida es tuya porque con tu apoyo, lindura, ánimos, risas, juegos, pude continuar sin dar retorno, además, me diste más ejemplos de fortalezas y cariño que de los que yo pude dar. Toñito, muchas gracias por el apoyo recibido, ánimos y socorro cuando pensé que se me hundía la barca, también eres una parte importante de este trabajo.

Asimismo, agradezco principalmente a aquellas mujeres, amigas, feministas y maestras sororarias, inteligentes y grandiosas que estuvieron en todo este proceso, con sus consejos me han ayudado a aprender a dignificar nuestra vida día a día: Lina, amiga del alma, aunque te me fuiste al otro lado del charco, como te extraño (sé que siempre lo digo), agradezco profundamente a la vida permitirme conocerte, aprender de ti, de todas esas mañanas, tardes y noches de felicidad, sororidad, cariño y amistad tan honesta e incondicional que, sin duda, me permitió conocer los momentos más bellos de una parte de mí y por supuesto, muchas gracias por acompañarme en el cierre de la tesis, sé que siempre contaré contigo.

A Rosita del alma, los mil años que llevamos de amigas no pasan por nosotras, aunque tomamos caminos diferentes y hemos crecido juntas “cada quién a su modo”, tengo que agradecer muchos momentos importantes en los que estuviste y me enseñaste que la vida no es sólo estar enclaustrada estudiando sino que hay otros lugares, espacios donde también se puede ser feliz y aprender cosas que no están escritas en un libro, sino, una por sí misma tiene que redactar.

A mis queridas amigas con las que terminé este proceso, mujeres hermosas, dignas y luchonas, estudiosas, inteligentes que me acompañaron a cerrar este ciclo y además me mostraron que se puede volver a confiar en la amistad: mi querida Lulú sin todo tu apoyo amiga, otra historia estaría contando, me has ayudado tanto desde que te conocí que no me canso de agradecer todo el apoyo brindado durante este tiempo, he aprendido mucho de ti, a hacer las cosas con amor sin dejar de creer en lo que queremos buscando una vida justa para todas nosotras.

A mi hermosa Sammy quien mejor que nadie me enseñó que las amigas también están en las malas, no juzgan y curiosamente la vida entreteje coordenadas para que sean aquellas amistades las indicadas para atravesar los momentos más difíciles y con mayor aprendizaje de la vida.

Lizeth alias Liz, amiga como comenzamos nuestra amistad, de verdad que es bizarro estar agradeciéndote todo el apoyo que me diste en este tiempo, los desayunos tan enriquecedores, las pláticas y bueno, como no voy a agradecer de conocer amistades tan bonitas.

También agradezco a mi prima, Sandy: como nos ha costado mantener nuestra amistad, pero te agradezco por ser tan linda, atenta, estar en aquellas madrugadas cuando tengo mucho miedo. Agradezco a mi querida Eva, Lidia y Víctor con ustedes aprendí muchísimo como mujeres y como personas, han sido sinónimo de hermanas mayores porque, con sus consejos, entendí cosas que no hubiera entendido sin su sabiduría.

Le agradezco a Janet, amiga sincera que, pese al tiempo y la distancia, me abrió las puertas de su casa, confió en mí y dejó sembrar una amistad: agradezco la felicidad que tuve en todos los momentos que compartí contigo. A Tony, Jacky, Pame, también les agradezco a ustedes por ser tan geniales, por divertirme a su lado, saber que aunque pase el tiempo, hay seguiremos para compartir más momentos.

Tengo que agradecer a mis queridos amigos que me han acompañado durante este tiempo: Rebeca, como te extraño miguis; Yumil, gracias por acompañarme en tantas noches que pasé en vela escribiendo esta investigación, Aída, Ilse, Mijael, Vanessa, Manuel (pollo), Rafita, Teddy, Chucho, Catalina y Zandra, de todos guardo algún lindo recuerdo.

A mis queridas trinis quienes en más de un desayuno, cena, desvelo, puente, escucharon de manera atenta los sollozos, quejas, alegrías que dejaron este trabajo: A mi linda Sheila, agradezco las porras que me echaste antes de terminar la tesis, hacerme ver las cosas de manera positiva, luchar y enseñarme como la dignidad se traduce en respeto hacia nosotras mismas. Le agradezco a Bárbara, Brendita, Andy, Carmelita (mi querida Carmen), Ixchell (aunque no eres trini, te quiero como si lo fueras), Almita, Berenice, Licha, Thalís, Mire, Alexis, Sharon, Claudia, Rosys y Marianita, les agradezco a todas su apoyo no sólo en el proceso de la tesis sino, también por el tiempo que me han permitido compartir con ustedes.

Chicas PEI, como crecí a su lado, mi tesis sin duda es una parte importante de ustedes, es un trabajo que sin sus lecturas, apoyo y porras, dudo que hubiera concluido: Vero, muchas gracias por tan bonitas tardes de tesis (y otras tantas), comentarios, amistad tan sincera, humana y por ser tan grandiosa, magnífica mujer y permitirme aprender mucho de ti; a Jessi, a quien agradezco tantos ánimos, porras, palabras tan sinceras y acompañamientos que hemos tenido en este proceso; Dianis, peicita que adoro desde lo más profundo de mí, gracias por compartir conmigo el viaje a Chiapas, tenerme confianza, apoyarme en esta tesis, por mostrarme que siempre se puede enfrentar cualquier adversidad pese a lo grande que sea y que las amistades no tienen derecho de antigüedad sino, son aquellas que se valoran con la experiencia y momentos compartidos; a Jahel, pifimaestra de la vida y de la academia, a quien le agradezco haber leído mi proyecto y también por brindarme confianza, apoyo y creer en mí cuando en muchas ocasiones yo misma dude; a Mariana, gracias por tan bonitas vibras y las porras y a Lizbeth (o Liz) muchas gracias por el apoyo recibido en este proceso, por ser tan linda persona, por tu amistad y por sacarme de muchos apuros.

A mis queridos amigos y amigas de Colegio de México, a quienes seguro en más de una ocasión los desespere con la plática tan aburrida que se llamó tesis, pero les agradezco hayan estado ahí para escucharme: a Perlita, mujer a la que admiro, valiosa y luchona, muchas gracias por tu cariño, sororidad y por ser mi amiga; Anita, mujer que cuando pisa la tierra tiembla, gracias por darme ejemplos de crecimiento interior y mostrarme que si se puede, con mucho esfuerzo y dolor, pero, cuando las cosas se quieren, se hacen; Marys querida, que sería el Colegio sin ti, muy aburrido quizás, muchas gracias por hacer todos los días tan bonitos y echarnos la mano cuando lo necesitamos, Ericks, Yair, como los extraño mis queridos amigos, que tardes de tanto aprendizaje y risas.

También agradezco a los queridos chicos y chicas de las masters, que me acogieron con tanto cariño: Memo, que buenas noches de diversión pasamos juntos y cuanto crecí con nuestras pláticas, gracias por ser mi amigo y estar ahí cuando necesitaba que alguien me escuchara; Claudia, eres de las mujeres más bonitas por fuera y por dentro que he conocido en mi vida y aprecio mucho tu cariño y amistad; Hilda, muchas gracias por ser tan linda y comprensiva; Fidel, agradezco mucho tan buenos ratos, sororidad y ánimos que me diste, además que eres genial; Cyn, eres una mujer admirable a la que aprecio muchísimo; Pablo gracias por darme consejos para la maestría y darme muchos ánimos; Angy, Nancy que buena onda son comadras, muchas gracias por sus palabras, las aprecio mucho y no podían faltar en estas hojas.

Finalmente, a Juan, a quien no entiendo pero siempre querré de diferentes maneras.

También le agradezco a todas aquellas mujeres zapatistas que con su ejemplo nos han enseñado La dignidad Rebelde, a que tenemos derecho a una vida digna por ser mujeres y en esta sociedad tan jerárquica no hay que rendirnos, a que Otro Mundo Puede Ser Posible a través de la lucha, la rebeldía y que no importa cuán profundas sean las raíces, es lento, pero ¡Nunca más un México sin Nosotras!

Al terminar estas hojas me doy cuenta de que soy muy afortunada, les agradezco a todas y todos su apoyo, cariño, escucha, aprendizajes y momentos compartidos, muchos de los cuales dieron pie a la formación de amistades tan bonitas, cariños sinceros y cómo lo había mencionado en otros espacios, estuvieron conmigo hasta el punto final de la presente investigación.

Índice	
Introducción.....	11
Capítulo I.....	28
Fundamentos teóricos	28
1.1 Teoría feminista-mujeres indígenas y educación.....	31
1.2 Vida y representación de mujeres indígenas.....	36
1.2.1 Perspectiva de la síntesis de opresión	37
1.3 Feminismo indígena.....	43
Capítulo II.....	50
“¿Escucharon?, es el sonido de su mundo derrumbándose”	50
2.1 Organización de mujeres indígenas zapatistas en la construcción del derecho a la educación	52
2.1.1 Ley Revolucionaria de Mujeres (1993).....	57
2.1.2 Sexto punto: Derecho a la educación	60
2.1.3 Ampliación de la Ley Revolucionaria de Mujeres (1996)	63
2.2 “Buenas y malas costumbres” Cambios en el acceso a la educación después de 1994 ..	65
2.3 Educación autónoma zapatista	68
2.3.1 Educación autónoma zapatista en Caracol IV Morelia	75
2.4 Acceso de mujeres indígenas zapatistas a la educación en el Caracol Morelia.....	81
Capítulo III	85
Promotoras indígenas zapatistas en la configuración de la educación autónoma	85
3.1 Primeras promotoras indígenas de la educación en Chiapas	86
3.2 Promotoras de la educación autónoma zapatista	94
3.3 Voces de las promotoras de la educación del Caracol Morelia	113
3.3.1 II Encuentro zapatista con los pueblos del mundo, 2007.....	114
3.3.2 III Encuentro “Comandanta Ramona y las mujeres zapatistas”, 2007.....	119
3.3.3 La Escuelita Zapatista, 2013 ¿y las voces de las promotoras de la educación del Caracol Morelia?.....	125
Consideraciones finales.....	133

Bibliografía.....	137
ANEXOS	145
ANEXO 1. Ley revolucionaria de Mujeres, (1993).....	145
ANEXO 2. Ampliación de la Ley Revolucionaria de Mujeres, (1996).....	146

Introducción

A todos ellos y a nosotras queremos preguntar: ¿sería posible que el zapatismo fuera lo que es sin sus mujeres?, ¿la sociedad civil, indígena y no indígena, que tanto nos ha apoyado, sería lo mismo sin sus mujeres? ¿Se puede pensar en el México rebelde y nuevo que queremos construir, sin sus mujeres rebeldes y nuevas?

Comandanta Ramona.¹

El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) es un movimiento armado, indígena, social y político que se levantó en armas el primero de enero de 1994 por la “democracia, libertad y justicia para todos los mexicanos”², declarándole la guerra al Gobierno Federal Mexicano, a su ejército y policías.

En la mencionada fecha, el movimiento indígena zapatista tomó siete cabeceras municipales en el estado de Chiapas y dio a conocer la Primera Declaración de la Selva Lacandona, documento donde expuso sus principales demandas: “trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz”³.

Por *movimiento indígena zapatista* se entiende el zapatismo como un movimiento social en el cual, los y las actores son choles, tojolabales, tseltales, tsotsiles y mam quienes se identifican como indígenas y comparten un proyecto político-comunitario centrado en cuatro ámbitos “(1) autonomía, 2) desarrollo; 3) democracia y 4) resistencia.”⁴

Desde que se levantó en armas, el EZLN cuestionó el sistema político mexicano y planteó la construcción de un modelo-nación que incluyera democracia, libertad y justicia; colocó en el centro de sus demandas derechos individuales y derechos colectivos de pueblos indígenas y,

¹Comandanta Ramona citada por Martha Sánchez Néstor, “Mujeres indígenas en México: acción y pensamiento. Construyendo otras mujeres en nosotras mismas”, *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 24, núm. 2, París, Antipodes, mayo- agosto, 2005, p. 41.

² Gloria Muñoz Ramírez, *20 y 10 el fuego y la palabra*, México, La Jornada Ediciones, Revista Rebeldía, 2003, p. 21.

³ Primera Declaración de la Selva Lacandona [en línea], Dirección URL: <http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1993.htm> [consulta: 20 de julio de 2013].

⁴ Manuel Ignacio Martínez Espinoza, “Las Juntas de Buen Gobierno y los Caracoles del movimiento zapatista. Fundamentos analíticos para entender el fenómeno”, *Revista de investigaciones políticas y sociológicas*, año/vol. 5, núm. 01, España, Universidad de Santiago de Compostela, 2006 p. 224.

sobretudo, apostó por definir su vida de manera autónoma a través de la organización comunitaria interna; la guerrilla funcionó como un instrumento de liberación frente al gobierno, caciques y el neoliberalismo.

A Grosso modo, la trayectoria de la lucha zapatista puede dividirse en cinco periodos desde su aparición pública en 1994:

El periodo de definición del curso del movimiento ocurrió en los años de 1994-1995. Luego, con el estancamiento de las negociaciones con el gobierno federal se lanzó una serie de iniciativas, tanto dentro como fuera de las comunidades, en 1997. En 2003 se dio un salto cualitativo en la estructura organizativa del movimiento con la creación de los Caracoles a cargo de las Juntas de Buen Gobierno. Y, por último, en 2005 se anunció el inicio de La otra campaña, que ha implicado definir una estrategia de alianzas sin perder de vista la visión de la autonomía desde el interior de las comunidades.⁵

Siguiendo a Alejandro Varas⁶, el quinto periodo comenzó a partir del anunciamiento de los siete comunicados zapatistas “Ellos y nosotros”, publicados durante los tres primeros meses del año 2013. En ellos, se da por concluida “La Otra Campaña” y comienza nueva forma de organización y experiencia teórica plasmada en la escuelita zapatista (agosto de 2013): la escuelita -dice Varas- es la propia comunidad, son sus formas y plantea una nueva teoría de emancipación.

Los Caracoles Zapatistas y las Juntas de Buen Gobierno (JBG) son dos instituciones creadas por el EZLN para llevar a la práctica *el ejercicio de la autonomía*, “no tienen cabida en el marco legal mexicano; en ellos se gestan procesos políticos-sociales relacionados con aspectos tales como la democracia, el desarrollo social y la práctica de la autonomía”⁷, están a cargo de la gestión política y comunitaria de las comunidades indígenas en un nivel superior al municipal en los territorios zapatistas así, “la estructura se da en tres niveles: la comunidad indígena, el municipio autónomo rebelde y las JBG.”⁸

⁵ Bruno Baronnet, Mariana Mora y Richard Srtalher-Sholk (coords.), *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, México, UAM, 2012, p. 35.

⁶ Alejandro Varas, Red contra la represión y por la solidaridad, en Relación con la escuelita zapatista “La Libertad” en “Escuelita zapatista La Libertad en perspectivas. Rompeviento TV. 6/8/13” [En línea] Dirección URL: <http://www.youtube.com/watch?v=9TL-ikLtrGc> [Consulta: 22 de enero de 2014]

⁷ Manuel Ignacio Martínez Espinoza, op. cit., p. 216.

⁸ *Ibid.*, p.221.

La libre autodeterminación es un principio general que expresa el derecho de todos los pueblos para definir su condición política y proveer su desarrollo económico, social y cultural; haciendo uso de este derecho, los pueblos pueden tomar diversas decisiones: desde la constitución de un estado nacional propio (lo que implicaría su separación), hasta la conformación de entes autónomos en el marco de un Estado determinado (que exige acuerdo mutuo). La autonomía es una forma de ejercer el derecho a la autodeterminación y, en este sentido, es una derivación de este derecho, pero su ejercicio implica procedimientos que incluyen un pacto autonómico entre el Estado y los pueblos, su instrumentación constitucional, legal e institucional; y la conformación y funcionamiento de los órganos de gobierno autónomo.⁹

Fueron cinco Caracoles zapatistas creados con sus respectivas Juntas de Buen Gobierno (JBG) los días 8, 9 y 10 de agosto de 2003: Caracol I. La Realidad “Madre de los Caracoles. Mar de nuestros sueños”, Caracol II. Oventic “Resistencia y rebeldía por la humanidad”, Caracol III. La Garrucha “Resistencia hacia un nuevo amanecer”, Caracol IV. Morelia “Torbellino de nuestras palabras” y Caracol V. Roberto Barrios “Que habla para todos”.

Cada caracol zapatista -en el ejercicio de su autonomía- tiene formas concretas de organización comunitaria para elegir a sus autoridades (JBG, Comités, Bases de Apoyo) así como para administrar diferentes servicios (educación, salud, agricultura, producción de ganado, tecnología e información, cooperativas artesanales y de comercio).

Si bien es cierto, los avances de los Caracoles zapatistas son graduales, los ritmos son diferentes, de acuerdo a la organización, recursos y proyectos a desarrollar, en algunos Caracoles hay más avances respecto a otros en determinadas áreas por ejemplo, en materia de educación, el Caracol Morelia presenta mayores avances respecto a otros Caracoles¹⁰ porque es el único que cuenta con centros de formación en cada Municipio Autónomo, ha elaborado material pedagógico (videos y libros) en los idiomas de sus comunidades (tseltal, tsotsil, chol, tojolabal) y entre sus proyectos se encuentra inaugurar una Universidad Autónoma.

⁹ Consuelo Sánchez citada por Gisela Espinoza Damián, *Cuatro vertientes del feminismo en México*, México, UAM, 2009, p. 240.

¹⁰ En el tercer capítulo se abordarán los cambios y características en materia de educación en el Caracol Morelia.

El Caracol IV Morelia¹¹ zona Tzots Choj -que es el Caracol en el que centré esta investigación- se encuentra constituido por las JBG: “17 de noviembre”, “Primero de Enero”, “Ernesto Che Guevara”, “Olga Isabel”, “Lucio Cabañas”, “Miguel Hidalgo” y “Vicente Guerrero”, en su mayoría, sus habitantes son tseltales, tsotsiles, tojolabales y choles.

Este Caracol se caracteriza por el constante hostigamiento militar¹², la división entre priistas y zapatistas dentro de las comunidades, la organización comunitaria en la configuración de la educación autónoma y la participación que han tenido las mujeres pertenecientes a él. Ejemplos como la Comandanta Esther, quien habló en el Congreso de la Unión el 28 de marzo de 2001 en un contexto de negociación política con el gobierno federal, da pistas del nivel de organización de las mujeres que comenzó en 1993; asimismo, los proyectos educativos que han desarrollado muestran un importante avance porque, además de impulsar la creación de una Universidad, es el único Caracol que cuenta con un centro de formación para promotores en cada municipio autónomo.

En la tribuna, la Comandanta Esther expuso las principales demandas zapatistas y la condición de las mujeres dentro y fuera de las comunidades indígenas; hizo énfasis en la triple opresión en la que viven producto de la condición de género, etnia y clase por las que son excluidas y, cómo después de 1994, las mujeres indígenas han alcanzado diferentes niveles organizativos en el EZLN.

Y es un símbolo también que sea yo, una mujer pobre, indígena y zapatista, quien tome primero la palabra y sea mío el mensaje central de nuestra palabra como zapatistas.¹³

¹¹ El Caracol Morelia lleva este nombre porque conmemora a los “Mártires de Morelia” asesinados el 7 de enero de 1994 cuando, el ejército tomó el poblado, desalojó, torturó y asesinó a los pobladores. s/a, “Caracol IV Morelia”, s/a, periódico *La Jornada* [en línea], México, lajornada.com.mx, 19 de septiembre de 2004, Dirección URL: <http://www.jornada.unam.mx/2004/09/19/morelia.html> [Consulta: 24 de julio de 2013].

¹² En diferentes municipios del Caracol Morelia han existido múltiples formas de hostigamiento por parte de grupos partidistas, paramilitares y organizaciones campesinas por ejemplo, en el año 2008 “bajantes” (se refiere a personas de otros poblados) irrumpieron de manera violenta a las comunidades, usando palos, machetes y piedras, agredieron a los habitantes y, en un caso, secuestraron a una familia dentro del mismo domicilio, en otro caso, en el año 2012 las confrontaciones se agudizaron por la disputa del territorio que recuperaron los indígenas zapatistas en 1994. En ese año hubo atentados donde usaron armas de fuego y, la organización atacante, impidió que hubiera atención médica para los zapatistas bloqueando el camino para que las ambulancias no ingresaran. Tales confrontamientos han buscado mantener el cacicazgo partidista y desfragmentar la organización comunitaria.

¹³ *Discurso de la Comandanta Esther* [En línea], Dirección URL: http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2001/2001_03_28_a.htm [Consulta 21 de julio de 2013].

Como zapatistas, las mujeres indígenas se organizaron dentro de sus comunidades para exigir su *derecho a ser personas*, es decir, a enunciar, denunciar y transformar las situaciones de exclusión, violencias y marginación por las cuales sus hijos morían de enfermedades curables, de desnutrición, la venta de niñas, bodas forzadas, violaciones sexuales, violencia física, exclusión, discriminación, maltrato, es decir, situaciones de desprecio en las cuales han vivido por el hecho de *ser mujer* agudizadas por su condición étnica y de clase.

Han sido muchos años de resistencia. De hecho, muchas de ellas ni siquiera hablan español, conservan los derivados del maya. Han mantenido la lumbre de sus antepasados. Pero a qué precio. Jamás han ido a la escuela, jamás han conocido un médico, han parido hijos en el lodo y los han visto morir de hambre, de explotación, de miseria.¹⁴

Es por ello que el 8 de marzo de 1993, mujeres choles, tojolabales, tsotsiles, tseltales y mam redactaron la Ley Revolucionaria de Mujeres¹⁵ (Anexo 1), documento que expresa en diez puntos las principales demandas y derechos de mujeres indígenas zapatistas, resultado de un largo proceso organizativo donde, las *sujetas* reflexionaron y discutieron su condición como mujeres dentro de las comunidades indígenas, asimismo, la redacción de la mencionada ley refleja “el cuestionamiento formal de su situación frente a las instituciones, frente a los varones, frente a la historia”¹⁶.

El concepto *sujetas* en este sentido alude al papel transformador que tienen las mujeres indígenas zapatistas, es decir cómo se definen y reconocen a través de prácticas que son valoradas dentro de sus propias culturas pero, emprenden acciones para transformar aquellas que cuestionan.

La participación de *mujeres indígenas zapatistas*¹⁷, durante el levantamiento armado el primero de enero de 1994, refleja la doble lucha que se gestó en el movimiento del EZLN; por

¹⁴ Guiomar Rovira, *Mujeres de Maíz*, México, Era, 1997, p. 17.

¹⁵ *Ley Revolucionaria de Mujeres*, [En línea], Dirección URL: http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1993_12_g.htm [Consulta: 20 de septiembre de 2012].

¹⁶ María Teresa Rebollar Romo, “La situación de las mujeres indígenas mexicanas en las comunidades autónomas en Chiapas” [En línea], *Acontecimientos*, Madrid, 2003, Dirección URL: <http://www.mounier.es/revista/pdfs/050054058.pdf>, p.4, [Consulta: 14 de abril de 2013].

¹⁷ Para efectos de este estudio al referirme a mujeres indígenas zapatistas será pensando en mujeres tsotsiles, tseltales, choles, tojolabales y mam del Estado de Chiapas; tienen prácticas concretas dentro de sus culturas pero comparten proyectos y objetivos comunes dentro del movimiento zapatista.

un lado se encuentra la lucha de los pueblos indígenas zapatistas por el acceso a una vida justa y digna para todos dentro de un proyecto político-emancipatorio y, por otro lado, sobresale la lucha de las mujeres indígenas zapatistas que plantearon cambios en prácticas y tradiciones que las oprimen, discriminan, excluyen dentro de sus comunidades - a su vez responde a la estructura del movimiento zapatista en cuanto a crear una sociedad justa y digna que incluye eliminar la opresión hacia las mujeres-.

Las mujeres indígenas zapatistas al ser *sujetas* que inciden en la transformación de las condiciones en las cuales vivían por su condición de género, entre sus principales alcances destaca el acceso a espacios de participación y representación política que anteriormente les eran negados: tal es el caso del acceso a cargos de promotoras de educación, salud, comités, JBG, milicianas, etc., en el ejercicio de sus derechos pero también, en la construcción del proyecto autónomo zapatista.

En el ámbito educativo, la educación es una demanda comunitaria planteada por el movimiento indígena zapatista, debido al poco o nulo acceso que los pueblos indígenas tienen¹⁸, así como la calidad en la enseñanza, el trato recibido por los profesores o la falta de recursos económicos para concluir sus estudios. Sin embargo, desde la promulgación de la Ley Revolucionaria de Mujeres, en el sexto punto, las indígenas zapatistas reivindicaron el derecho a la educación lo cual, reveló “la falta de acceso, participación y desvalorización de la mujer en los espacios educativos”¹⁹ y, principalmente, la condición de género, condición importante en su falta de acceso a la educación.

Pero no más me daban tres días a la semana clase porque soy una mujer y la mujer no tenía por qué estudiar, las mujeres no más se van a su casa y se casan con sus maridos y ya quedan cerradas en sus casas.²⁰

¹⁸ De acuerdo a las cifras del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI-2010) el estado de Chiapas ocupa el primer lugar en el índice de analfabetismo de la República Mexicana, por otro lado, el Estado se caracteriza por los diversos programas y acciones de la población civil por acceder a la educación (década 1970-1980), tales como la creación de internados indígenas (INI), el impulso de la teología de la liberación así como políticas educativas que, “han tenido como eje central su incorporación a la vida nacional, en detrimento de sus propias culturas” s/autor, *Campaña contra la discriminación en la educación que se ofrece a los pueblos originarios*, México, s/editorial, 2010, p.4.

¹⁹ Karen Kampriwirth, *Mujeres y movimientos guerrilleros. Nicaragua, El Salvador, Chiapas y Cuba*, México, Knox College- Plaza y Valdés, 2007, p. 103.

²⁰ Guiomar Rovira, *Mujeres de Maíz*, op. cit., p. 35.

Es por ello que el presente documento tiene por objetivo estudiar el proceso organizativo de las mujeres indígenas promotoras de la educación del Caracol Morelia en la construcción del derecho a la educación como un derecho de las mujeres indígenas, particularmente, las implicaciones de su participación. De igual manera, se intentará dar cuenta de cómo se ha constituido la figura de las promotoras indígenas zapatistas en términos de que la educación es reivindicada como un derecho de mujeres indígenas.

La educación autónoma en esta investigación es vista como un proceso construido desde los y las sujetas, son alternativas escolares que rechazan el modelo educativo “oficial” del gobierno y es construida a partir de su contexto, historia, tradiciones y conocimientos: “la lucha por la autonomía en la educación de los pueblos indígenas es primordial en las estrategias sociales de defensa del territorio, la afirmación cultural y el fortalecimiento del poder de gestión de las familias implicadas”²¹

Situada en el marco del ejercicio de una autonomía política amplia, la construcción de sistemas de educación de base, fuera de las modalidades ofrecidas por el Estado, indica que estas luchas sociales tienen por objetivo quitar al Estado prerrogativas extensas en materia de política escolar. En otras palabras, disputan al Estado el derecho de regular, planear y decidir la formación de sus sistemas educativos según sus proyectos étnicos. [...] La lucha por la autonomía, es decir, por autoconstituirse, para regirse a partir de reglas propias es también una lucha contra la sumisión a instituciones sociales heterónomas, es decir, que imponen desde el exterior maneras alienantes de pensar y de actuar.²²

Para llevar a cabo esta investigación, es necesario preguntarse ¿cuál es el proceso de conformación de las indígenas zapatistas promotoras de la educación en el Caracol Morelia? y, ¿cuál ha sido su participación y contribución en la construcción del derecho a la educación como un derecho de mujeres indígenas?

La formulación de estas interrogantes permite elaborar cuestiones más concretas que de igual manera serán resueltas a lo largo de la investigación. Para comenzar a referirse a las

²¹ Bruno Baronnet, *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la selva Lacandona de Chiapas, México*, México, Abya Yala, 2012, p. 15.

²² Bruno Baronnet, Mariana Mora y Richard Srtalhler –Sholk, (coords.), *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. México, UAM, 2012, p. 24-25.

promotoras de la educación, considero fundamental preguntar: antes del levantamiento zapatista ¿cuáles eran las condiciones de las mujeres indígenas en la educación? y, ¿qué es lo que impulsa la participación de las indígenas zapatistas en los espacios educativos?

La hipótesis de esta investigación es: las promotoras indígenas zapatistas se han conformado como resultado de procesos organizativos de mujeres indígenas que reivindicaron su derecho a la educación, producto de la triple opresión en la que viven. Las implicaciones de su participación recaen en la configuración de la educación autónoma como un derecho así como en las transformaciones de la vida cotidiana.

El ejercicio de los derechos, para las comunidades indígenas zapatistas se inscribe en el marco de resistencia y autonomía, primero por que conceptualiza de manera diferente los derechos individuales del Estado:

En el ejercicio directo de su derecho a la autodeterminación, el movimiento zapatista se libera de las conceptualizaciones liberales de las leyes natural y positiva y redefine los “derechos” como existentes “en su ejercicio”, no como designaciones de Dios/Naturaleza o Ley/Estado. Además son ejercidos en las regiones zapatistas como una forma de resistencia, explícitamente en el término “municipios autónomos en rebeldía”.²³

La configuración de la educación autónoma zapatista o *educación para la vida* es aquel proceso que se ha venido gestando desde 1994, basado en la necesidad y reflexiones desde los pueblos indígenas choles, tojolabales, tzeltales, tsotsiles y mam zapatistas, en el cual se apropian del ejercicio del derecho a la educación y elaboran desde sus márgenes formas propias de concebir y ejercer su derecho.

La apropiación del derecho a la educación se refiere a la apropiación de las prácticas pedagógicas, autónomas, de configuración y resistencia que cotidianamente impulsan, tanto en espacios de representación social como en las prácticas colectivas que integran las necesidades de sus pueblos y por supuesto, las demandas de las mujeres indígenas.

²³ Shannon Speed, “Ejercer los derechos/reconfigurar la resistencia en las Juntas de Buen Gobierno zapatistas”, *Ibid.*, p. 157.

¿Por qué realizar esta investigación?

Los estudios que se han realizado sobre mujeres zapatistas y el EZLN son vastos y abordan problemáticas diferentes, en su mayoría, se han centrado en los Caracoles Oventic, La Garrucha y Roberto Barrios. Sobre el Caracol Morelia, salvo el estudio de Horacio Gómez Lara (2011), no hay estudios que coloquen en el centro de su análisis a las promotoras de la educación y menos con perspectiva feminista.

Es decir, el interés por abordar esta investigación en el Caracol Morelia se debe a que son pocas las investigaciones que se han centrado en este Caracol así como en procesos organizativos de mujeres en la reivindicación del derecho a la educación. La elección de este Caracol implicó una amplia revisión bibliográfica que me llevó a cuestionar cómo se encontraba estructurada la organización de la educación en un Caracol donde las mujeres habían participado de manera activa en diferentes movilizaciones zapatistas (el ejemplo más representativo es la Comandanta Esther) y con ello, buscar comprender cómo se tejen la lucha por sus derechos y cómo se configura al interior de las comunidades.

En México, fueron pocas las investigaciones *sobre* mujeres indígenas, durante las décadas cuarenta-setenta se caracterizaron por describir las condiciones sociales en las cuales vivían las mujeres indígenas: temas como salud, educación y trabajo excesivo fueron abordados por Ruth Morales en “La mujer náhuatl de la Sierra de Puebla, México” (1960), Rosa María Lombardo Otero “La Mujer tzeltal” (1960) y Margarita Gamio de Alba quien coordinó el proyecto de la mujer indígena en esa misma década.²⁴

A partir de la década de los años ochenta, diversas autoras comenzaron a introducir los conceptos género, etnia y clase pero²⁵, es hasta 1994, a raíz del levantamiento zapatista cuando diversas autoras como Rosalva Aída Hernández (1996), Mágina Millán (1996), Guiomar Rovira (1997), entre otras autoras dieron mayor peso al papel de las mujeres indígenas, su participación e influencia dentro de sus comunidades.

²⁴ Ver Mary Goldsmith y Martha Judith Sánchez, “Reflexiones en torno a la identidad étnica y genérica. Estudios sobre mujeres indígenas en México”, *Política y cultura*, Núm. 14, México, UAM, 2000, op. cit., p. 66.

²⁵ *Ibidem*.

La importancia de realizar este estudio versa en recuperar los procesos organizativos en la construcción del derecho a la educación *a partir de las voces de las mujeres indígenas zapatistas* quienes se han visibilizado como sujetas en espacios de representación social (encuentros, comunicados, participación en diferentes cargos de las JBG, etc.) donde cuestionan, reflexionan e inciden en la transformación de su realidad social.

En los diferentes espacios de las comunidades indígenas zapatistas -escuela, familia, asamblea, JBG, por mencionar algunos-, las mujeres, por la condición de género, étnica y de clase que las constituye, histórica, social e institucionalmente, han sido excluidas del campo escolar. Esto se debe -en parte-, a las tradiciones y costumbres de las comunidades respecto al papel tradicional de la mujer, ya que no veían razón [los padres] para mandar a sus hijas a la escuela y preferían destinarlas a labores domésticas, se temía que las mujeres leyeran y hablaran español porque habría la posibilidad de la pérdida de la identidad indígena o incluso, que se volviera difícil para ellas encontrar marido porque “habría el riesgo de que dominara a su futuro consorte.”²⁶

De ahí parte la preocupación de situar a las mujeres choles, tojolabales, tsotsiles y tseltales del Caracol Morelia en el centro de esta investigación pues “el centro de su reflexión [la teoría feminista] es la explicación de la multiplicidad de factores que se concatenan para sostener la desigualdad entre mujeres y hombres basadas en el género”²⁷, en este sentido, la condición genérica es el primer rasgo sociocultural que coloca a las mujeres en desigualdad con los hombres aunada a la condición étnica, misma que se ha constituido social, política y culturalmente como un factor que coloca a las poblaciones indígenas con mayores desventajas y exclusión en la educación; la condición de clase se concatena con la etnia y el género en un sentido de estratificación socioeconómica, lo cual crea un entramado de desigualdades que acentúan la participación de las mujeres de manera asimétrica.

El centrarse en mujeres indígenas promotoras de la educación autónoma permite comprender el puente que se teje entre, por un lado su participación en las comunidades autónomas (como

²⁶ Stephen E. Lewis, “Retos y legados de los primeros promotores (as) bilingües en los altos de Chiapas”, *Culturas indígenas, Boletín de la dirección general de investigación y patrimonio cultural*, vol. 3, Núm. 5, 2011, p.36.

²⁷ Martha Patricia Castañeda Salgado, *Metodología de la investigación feminista*, Guatemala, Fundación Guatemala, UNAM-CEIICH, 2008, p. 12.

promotoras en las aulas, práctica docente y las JBG) y por otro lado, espacios de representación social (encuentros, comunicados, cuadernillos), donde las promotoras de la educación son representantes, elegidas por sus comunidades y en particular por sus compañeras, para ser portavoces, de los cambios que se están gestando dentro de la educación autónoma y sus repercusiones en las condiciones de vida de las sujetas.

La argumentación teórica bajo la cual sustentaré la presente investigación parte de la teoría feminista, como campo teórico, político-transformador que explica las relaciones asimétricas de las mujeres frente a los hombres basadas en las diferencias de género.

El género es una categoría analítica que explica el orden social a partir de las diferencias sexuales hombre-mujer (estas características en un primer momento son argumentadas a partir de las diferencias biológicas para justificar las desigualdades sociales). Histórica, social, política y culturalmente se ha estructurado de manera semántica -hombres y mujeres- para explicar los campos de acción propios a cada género y por ende, los espacios de participación, conductas y jerarquías sociales.

Las mujeres viven de manera particular la condición de género de acuerdo a la comunidad o sociedad a la que pertenezcan, esto se debe a que si bien, el género es una categoría que permite comprender las relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres, la categoría *mujeres*²⁸ remite a que hay diferentes connotaciones que determinan de manera particular la vivencia de género, por ejemplo, las categorías etnia y clase explican con mayor puntualidad la vivencia de las mujeres indígenas a diferencia de la categoría género que homologa a las mujeres en su diversidad.

La concatenación de las categorías género, etnia y clase, desde el marco teórico feminista, tiene expresiones particulares que en la educación han sido poco explorados; uno de los principales aportes de la problematización entre feminismo y educación fue estudiar el poco acceso de las mujeres, así como analizar la interiorización de los roles sexuales dentro de los espacios escolares y, al hablar de mujeres desde el feminismo, sobresalieron particularidades

²⁸ Marcela Lagarde, *Los cautiverios de las mujeres, madresposas, monjas, presas, putas y locas*. México, UNAM-CEIICH, 2012, quinta edición, p. 83

por las cuales las mujeres no acceden a la educación, entre ellas valores, creencias y prácticas acordes a contextos específicos.

Entre ellos, en los espacios de representación social:

Las feministas indígenas se colocan a sí mismas en un punto de inflexión interesante, pues refrendan la figura política de la representación colectiva. No se presentan a sí mismas como autoras de propuestas originales sino como portavoces de sus organizaciones, grupos o pueblos, rechazando que se les adjudique responsabilidad individual y aceptando que se les reconozca la autoridad que dimana del consenso en el que sustentan sus posicionamientos.²⁹

Uno de los principales aportes que hay en el movimiento zapatista es, al mismo tiempo que se les reconoce la autoridad dimanada del consenso comunitario, la participación es paritaria con sus compañeros, es decir, se inserta en un marco donde la representación colectiva integra a la comunidad.

Para profundizar en la condición y participación de mujeres indígenas zapatistas me basé en la *perspectiva de la síntesis de opresión*, como eje metodológico permite explicar a partir de las categorías género, etnia y clase, las causas concretas de su participación y acciones que emprenden para transformar sus condiciones de vida, posteriormente, desde sus vivencias, contextos y problematizaciones, sientan las bases del incipiente *feminismo indígena* producto de procesos organizativos y de diálogo con mujeres no indígenas, pero con particularidades que recuperan las mujeres indígenas, de carácter político, cultural y social para problematizar las causas y acciones de su condición genérica, de clase y étnica.

Uno de los resultados de ese conocimiento mutuo ha sido la conformación de un feminismo indígena en proceso, feminismo liminal que ubica a sus sujetas en lugar de fronteras múltiples respecto a sus grupos de origen, respecto a sus congéneres indígenas, respecto a las feministas no indígenas, respecto a los hombres, respecto a las instituciones y, por supuesto, respecto a sus propias culturas.³⁰

²⁹ Martha Patricia Castañeda Salgado, "Feministas indígenas en movimiento: propuestas para erradicar la violencia de género". José Gandarilla Salgado, Julio Juárez Gamiz, y Rosa María Mendoza Rosas (coords.), *Jornadas Anuales de Investigación 2008*, México, UNAM-CEIICH, 2009, p. 486.

³⁰ *Ibíd.* P. 483.

Metodología

“En términos estrictos, el método es una técnica para recopilar, obtener y analizar la información, evidencias o datos”³¹ mismos que se obtienen a través de una multiplicidad de procesos y herramientas a través de los cuales, se concreta la investigación.

La presente investigación parte desde el enfoque feminista, “lleva consigo una orientación interdisciplinaria derivada de proponer problemas de investigación que se basan en la pluralidad, la diversidad y la multiplicidad de experiencias de las mujeres”³²; el carácter *experiencial* de la investigación feminista -siguiendo a Martha Patricia Castañeda (2008)- “refiere a la incardinación de la desigualdad en los cuerpos y las vidas de las mujeres trayendo consigo la conformación de experiencias vitales”.³³

En este sentido al analizar las razones por las que se construyó el derecho a la educación, a través de la experiencia de las mujeres, permitió ubicar el cruce entre condición de mujeres y organización; su experiencia en la vida cotidiana fue parteaguas para visibilizar sus derechos y posteriormente crear procesos organizativos para reivindicar sus derechos.

“Las voces de las mujeres es un recurso metodológico para no hablar por ellas”³⁴, con el fin de comprender qué dicen, por qué insertan la demanda al derecho a la educación y quiénes son en virtud de que se identifican como mujeres, indígenas y zapatistas.

La investigación que sustenta esta tesis fue de carácter documental: para *recuperar las voces de las promotoras de indígenas del Caracol Morelia* me centré en el II Encuentro Zapatista con los Pueblos del Mundo (2007), III Encuentro Zapatista “Comandanta Ramona y las Mujeres zapatistas” (2007) y el cuadernillo de texto de primer grado del curso “La Libertad según l@s zapatistas”. Participación de las mujeres en el Gobierno Autónomo” (2013).

³¹ Norma Blázquez Graf, Fátima Flores Palacios, Maribel, Ríos Everardo (coords.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*, México, UNAM-CEIICH, 2010, p. 23.

³² Martha Patricia Castañeda Salgado, *Metodología de la investigación feminista*, op. cit., p. 16.

³³ *Ibíd.*, p. 12.

³⁴ *Ibíd.*, p. 89.

Para explicar la *configuración de la educación autónoma zapatista en el Caracol Morelia* se retomaron los encuentros y cuadernillo de texto antes señalados más el 1er Encuentro Zapatista con los Pueblos del Mundo, Oventic (2007) y la Caravana Nacional e Internacional de Observación y Solidaridad con las Comunidades Zapatistas de Chiapas (2008).

Cabe señalar que una parte importante de la recopilación del material se hizo a través de audios descargados en las paginas oficiales del zapatismo pero, con difícil acceso: se consultaron diversas páginas electrónicas donde había ausencia de material, las páginas habían desaparecido y en algunos casos, tenían errores en cuanto a la información proporcionada -los audios correspondían a otras mesas, principalmente de salud- por esta razón, se transcribió todo el material de audio y se sistematizó por encuentro, mesas de mujeres, mesas de educación y participación de las promotoras zapatistas. Se consultaron diferentes videos, material bibliográfico, fuentes periodísticas y documentales, así como documentos y comunicados del EZLN.

La investigación se desarrolló en el marco del proyecto de investigación: *Estudiantes indígenas en las universidades mexicanas de educación superior: experiencias de visibilización y posicionamiento* (2012-2013) financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y coordinado por la Dra. Martha Patricia Castañeda Salgado en el cual, como parte del equipo de investigación, viajé a San Cristóbal de las Casas, Chiapas donde, en compañía de Diana Gabriela Peña Trinidad, tesista y becaria del proyecto, pudimos recopilar material bibliográfico, tanto para el proyecto de investigación como para nuestras tesis.

Asimismo, sostuve pláticas con la Dra. Amaranta Cornejo, la Dra. Lía Barbosa y Diana Gabriela Peña: las primeras realizaron su investigación doctoral en el Estado de Chiapas, mientras que Diana, estuvo presente en la Escuelita Zapatista en contacto con comunidades zapatistas mientras realizaba su tesis de licenciatura. Entre los principales aportes que obtuve de las conversaciones entabladas con ellas, fue que observaron poca participación de mujeres con cargo de promotoras de la educación autónoma, por otro lado, Diana observó cambios en la vida cotidiana de las indígenas zapatistas del Caracol Morelia.

Lía Barbosa enfatizó en la asimetría entre hombres y mujeres: las zapatistas con las que tuvo contacto eran monolingües y, cuando se dirigían a ella, lo calificó como “pena” porque hablaban en voz baja y era en menor medida respecto a sus compañeros. Ellos fueron quienes finalmente platicaron con la Dra. Barbosa sobre su investigación.

El contacto con las entonces estudiantes de doctorado de Estudios Latinoamericanos mencionadas fue fundamental para la problematización y aportes de esta investigación debido a, por un lado, obtuve información acerca de problemática de la educación indígena en Chiapas y por otro, el papel de las mujeres en la educación permitió comprender las dificultades que aún enfrentan las mujeres indígenas zapatistas asociadas a la interiorización de la desigualdad genérica y las transformaciones de su participación.

Estructura del capitulado

La estructura de esta investigación comprende de tres capítulos a través de los cuales se dio respuesta a la pregunta de investigación planteada.

El primer capítulo corresponde a los fundamentos teóricos en el cual abordé la relación entre la *teoría feminista*, la *educación y mujeres indígenas* tomando como punto de partida la primera por tratarse de un campo teórico que estudia las relaciones desiguales entre hombres y mujeres, lo que permite comprender por qué las mujeres, por su condición genérica, fueron relegadas de los espacios escolares. A continuación, con el fin de profundizar en las sujetas sobre y con las que estamos realizando esta investigación³⁵ –mujeres indígenas- desarrollé la perspectiva de la *síntesis de opresión*, con el fin de comprender la participación y representación de las promotoras de la educación en los encuentros señalados.

La perspectiva de la síntesis de opresión, con el uso de las categorías *género*, *clase* y *etnia*, permite explicar la condición de vida de las mujeres indígenas y cómo se desarrolla su participación en los espacios de representación social. La categoría *género*, fue abordada

³⁵ Al señalar las mujeres “con las que se hace la investigación” se intentó desmontar los cánones tradicionales de investigación científica donde, los sujetos -en este caso *sujetas*-, son colocados como *objetos* de la investigación, en este sentido, se intentó recuperar las *voces* de las promotoras como una herramienta metodológica para no invisibilizarlas y a través de ese recurso, estuvieran presentes dentro de la investigación.

desde la teoría feminista, con la finalidad de explicar cómo se fundamentan las relaciones desiguales entre los sexos; el concepto *de clase* es una categoría histórica, social y cultural vinculada al orden socioeconómico capitalista en el cual se encuentran insertas las mujeres – y hombres-, principalmente, en la condición de invisibilización, exclusión y discriminación que se manifiesta en sus hogares y se traduce en limitantes estructurales y culturales en el acceso a la educación; la categoría *etnia*, se retomó desde una construcción sociocultural que surgió desde el periodo colonizante, diferencia a los grupos dominados de los dominantes, es reflejo de un proceso divergente de aculturación, conquista y dominación de una cultura sobre otra.

Finalmente, me basé en el feminismo indígena que están planteando las mismas mujeres indígenas como Martha Sánchez Néstor³⁶ con el fin resaltar el papel de *sujetas* de mujeres indígenas con ello, la capacidad para transformar sus condiciones de vida y reivindicar sus derechos. En este sentido el feminismo como herramienta teórica y de emancipación, no es homogéneo, incluye la pluralidad y diversidad de mujeres así como diferentes posicionamientos que permiten la formación del incipiente feminismo indígena.

En el segundo capítulo, se describió la manera como las mujeres indígenas zapatistas se organizaron en la construcción del derecho a la educación, partiendo de la reaparición pública del zapatismo el 21 de diciembre de 2012, en medio de un contexto político y hostil (regreso del PRI a la presidencia).

Dentro de este capítulo se profundizó en la Ley Revolucionaria de Mujeres (1993), documento que se dio a conocer en 1993 tras la movilización de mujeres indígenas zapatistas en sus comunidades en la lucha por sus derechos, posteriormente se profundizó en el sexto punto que hace alusión al derecho a la educación de las mujeres y porqué se incluyó ese punto en el primer documento redactado por las indígenas zapatistas.

En 1996 se dio a conocer la ampliación de la Ley Revolucionaria de Mujeres (Anexo 2), documento que también es analizado dentro de este capítulo enfocándome en los puntos que refieren a la educación.

³⁶ En el siguiente capítulo profundizaré en la importancia del Feminismo Indígena.

Asimismo se abordaron los cambios de mujeres indígenas zapatistas en la educación después de 1994, consecuencia de la creación y ampliación de la citada ley y de la movilización del levantamiento zapatista. Finalmente se profundizó en el Caracol IV Morelia y el acceso a la educación de las zapatistas dentro de éste Caracol.

El tercer capítulo trató sobre la participación de promotoras indígenas en los espacios de representación social: primero, desarrollé quiénes fueron las primeras promotoras indígenas de la educación y me enfoqué en los tres procesos educativos más representativos en Chiapas: la Teología de la Liberación, la educación popular y el papel de la educación formal del Instituto Nacional Indigenista (INI).

Posteriormente me centré en las voces de los encuentros donde participaron las mujeres zapatistas y el cuadernillo que proporcionaron durante la escuelita zapatista.

Finalmente, se encuentra el apartado de conclusiones se exponen los resultados de la investigación.

La realización de este estudio abre nuevas interrogantes acerca de la condición de las promotoras de la educación por un lado, la relación que guardan entre los espacios cotidianos y la participación política en el EZLN por otro lado, su participación entre los espacios escuela, hogar y comunidad, es decir, existen líneas de investigación acerca de las promotoras de la educación que aún no han sido explorados.

Capítulo I

Fundamentos teóricos

Una de las relaciones que puede encontrarse entre feminismo y educación, se vincula con los campos de conocimientos científicos, individuales y emancipadores que evidencia las relaciones asimétricas entre hombres y mujeres, contenidas en el acceso, permanencia y práctica en la educación.

En el campo científico, la educación se encuentra ligada a la adquisición de conocimientos para generar nuevo conocimiento; en el campo individual, en el interactuar cotidiano, los y las actoras adquirimos conocimientos³⁷ a partir de nuestras vivencias y experiencias (dentro de corrientes educativas como la pedagogía crítica³⁸; a este conocimiento se le conoce como educación informal) mientras, en el campo emancipatorio, la relación se basa en la adquisición de diferentes aprendizajes y el interés transformador de las y los actores de su entorno social.

Dentro de los movimientos sociales, el ámbito pedagógico constituye una vía para consolidar los proyectos emancipatorios y, en algunos casos, va de la mano con el proyecto político que proponen, tal es el caso del movimiento indígena zapatista, cuyo ejercicio de la educación autónoma se desarrolló como un proyecto comunitario, político y transformador.

[...] la reivindicación de las propias raíces mestizas o indígenas, la búsqueda de la justicia social, la reivindicación de los derechos humanos expresadas en prácticas de educación y comunicación popular en proyectos sociales de diversa índole, han reflejado en los últimos tiempos, las aspiraciones y visiones que aglutinan un

³⁷ “Por conocimiento/aprendizaje se plantea que éste se da en el encuentro intersubjetivo, en el dialogo [...] Que no es lineal, es un proceso que se mueve en sentido circular [...] Que se da a partir de “la experiencia vívida” y se da a partir de “niveles de aproximación a la realidad”, se realiza en movimientos diferenciados que va de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto”. Luz María Maceira Ochoa, *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista, una propuesta*, México, COLMEX, 2008, p. 98.

³⁸ La pedagogía crítica surgió en la década de los años sesenta-setenta, su principal representante es Paulo Freire. A *Grosso modo*, es una corriente de corte marxista que vincula la “*praxis, reflexión y acción del hombre para transformarlo*”. Su propuesta radica en la educación como *práctica de la libertad*, la educación es vista como una herramienta generadora de conciencia en los individuos para incidir en la transformación de la realidad social. Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, trigésima edición, 1989, p. 7-8.

“nosotros” frente a un “ustedes”, expresan las desiguales relaciones de poder y enuncian las “necesidades” propias de la región frente a las ajenas.

Estos procesos históricos y políticos no pretenden más que ilustrar la condición compartida y el carácter de las demandas y luchas de América Latina, evidenciando que más allá de una zona geográfica, implica una posición sociocultural y política.³⁹

El proyecto de la educación autónoma se construyó después de 1994, en un contexto de negociación política donde los y las indígenas zapatistas rechazaron el modelo educativo formal, llevando a la práctica el derecho a la autodeterminación, resultado de un complejo proceso organizativo en torno a las condiciones de acceso y permanencia en la educación. Intervinieron diversos actores tales como el Estado, la iglesia y la sociedad civil. Posteriormente, en el movimiento zapatista, la educación se convierte en un medio que acompaña los fines político-emancipatorios del zapatismo.

En el caso de las mujeres indígenas, ellas reflexionaron sobre sus condiciones de vida dentro y fuera de sus comunidades, así como respecto a la relación que tenían con el acceso al conocimiento para su desarrollo, por lo que reivindicaron el derecho a la educación como una demanda propia, principalmente por su falta de acceso a la misma.

Esto se debe a un complejo proceso organizativo en el cual, las mujeres indígenas, son sujetas que reconocieron la triple opresión en la que viven: “opresión genérica, opresión clasista y opresión étnica”⁴⁰. Estas tres categorías históricas, culturales, económicas, sociales y políticas, constituyen a las mujeres de manera simultánea en un orden social establecido acorde a las comunidades en las que viven, basados en creencias, valores, normas de cada cultura.

Las relaciones entre los géneros que se han construido de manera histórica y social en contextos particulares, las colocan en desventaja:

Estos estudios parten del planteamiento de Lagarde, de que las mujeres indígenas sufren una triple opresión: por su condición de mujer en una sociedad patriarcal (opresión de

³⁹ Luz María Maceira Ochoa, op. cit., p. 20.

⁴⁰ Marcela Lagarde, “La triple opresión de las mujeres indias”, *México indígena*, núm.21, año 4, México, 2da época, marzo-abril, 1988, p. 11.

género), por ser parte de minorías étnicas (opresión étnica) y por pertenecer a los sectores explotados.⁴¹

Esta condición de triple opresión, es lo que las mujeres indígenas zapatistas han enunciado, piden ser personas en una sociedad que les ha negado el acceso a sus derechos fundamentales, construyen “el derecho a tener derechos”⁴². Por esta razón, las mujeres indígenas zapatistas se organizaron, constituyéndose como *sujetas sociales* dentro del plano de representación social:

Como explica Margara Millán, la presencia de mujeres en el levantamiento indígena no sólo hizo que se incluyera el asunto de las mujeres en el orden del día sino que también comenzó a alterar el *orden del discurso* que ha mantenido a las mujeres indígenas encerradas en el silencio como sujetas sociales y políticos. Las condiciones de enunciabilidad necesarias para que las mujeres indígenas lleguen a ser sujetos políticos e históricos están cambiando, y se han comenzado a cuestionar las formas en que han sido inscritas en el discurso de la nación.⁴³

En este marco, la categoría etnia en los estudios que se han realizado sobre teoría feminista y educación es de reciente incorporación, se vincula al proceso organizativo del feminismo indígena en tanto la educación como un derecho, es problematizado por ellas mismas en los espacios de enunciación social <<por ejemplo, las promotoras de educación enfatizan los rasgos que las identifican como indígenas pero rechazan prácticas que las excluyen como mujeres>>, en este sentido, la organización del feminismo indígena apunta a mantener la diferencia en la educación con implicaciones transformadoras que les otorguen elementos para contrarrestar la exclusión y discriminación.

El acceso a la educación ha sido una de las luchas abanderadas de los pueblos indígenas, una educación que sea acorde con sus demandas de inclusión. Esta demanda constituye uno de los medios para contrarrestar el racismo y la exclusión que viven los y las indígenas. En el caso de las mujeres indígenas resulta ser una de las principales salidas para ser reconocidas como líderes, para interlocutar con los hombres en las mismas condiciones, así

⁴¹Mary Goldsmith y Martha Judith Sánchez, op. cit., p.75.

⁴²Maylei Blackwell, “(Re) ordenando el discurso de la nación: el movimiento de mujeres indígenas en México y la práctica de la autonomía”, Natividad Gutiérrez Chong (coord.) *Mujeres y Nacionalismos en América Latina*, México, UNAM, 2004, p. 194.

⁴³ Margara Millán, citada por Maylei Blackwell, op. cit., p. 205.

como un proceso de reconocimiento como interlocutoras validas en sus organizaciones y en los espacios de trabajo.⁴⁴

1.1 Teoría feminista-mujeres indígenas y educación

Una de las principales interrogantes que abrió diferentes perspectivas al estudio del papel de las mujeres en la educación es: “¿cómo el género influye en la educación?”⁴⁵, entre los enfoques de estudio que se plantearon, sobresalió la teoría feminista.

El feminismo se ha construido históricamente como un movimiento social, histórico, político y teórico encaminado a eliminar las relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres. Como campo teórico, coloca en el centro de estudio a las mujeres: explica las relaciones asimétricas entre hombres y mujeres a través de conceptos y categorías tales como género el cual, “reconoce las formas e implicaciones de la construcción social de la diferencia sexual así como las relaciones de poder dentro y entre los géneros”⁴⁶.

Los géneros son grupos biosocioculturales, contruidos históricamente a partir de la identificación de las características sexuales que clasifican a los seres humanos corporalmente. Ya clasificados, se les asigna de manera diferencial, un conjunto de funciones, actividades, relaciones sociales, formas de comportamientos y formas de subjetividad a los sujetos sexuados.⁴⁷

Con estas características -entre otras-, se construye al género, acorde a cada sociedad, contexto y cultura particular; le son atribuidos significados a los géneros hombre y mujer que moldean “el conjunto de actividades, funciones, relaciones sociales, formas de comportamiento, formas

⁴⁴ Georgina Méndez Torres, *Mujeres indígenas profesionales: imaginarios sociales e identidades de género* [En línea], Dirección URL: http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er_g_04.pdf, [Consulta: 23 de julio de 2003], p 2.

⁴⁵ ¿Cómo el género influye en la educación? Es la interrogante que plantea Sandra Acker en un estudio que realiza desde el campo de la sociología de la educación en Inglaterra con perspectiva feminista. Sandra Acker. *Género y educación. Reflexiones Sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, España, Ed. Narcea, 1994, p. 14.

⁴⁶ Luz María Maceira Ochoa, op. cit., p.244.

⁴⁷ Marcela Lagarde, *Identidad de género. Curso ofrecido por la Dra. Marcela Lagarde del 25 al 30 de abril de 1992 en el Centro Juvenil “Olof Palme”, Managua, Nicaragua*, Managua, Centro para la Participación Democrática y el Desarrollo, 1992, p. 5.

de la subjetividad, etc.”⁴⁸, ello permite clasificar y orientar las formas de interacción entre los géneros a lo largo de su vida.

La teoría feminista considera al género como ordenador social y como categoría significativa que interactúa con otras como clase, etnia, edad o preferencia sexual, con relaciones estructurales entre individuos, entre grupos y entre la sociedad como un todo. Sin embargo, al usar los lentes de género para ver el mundo, se obtienen diversas imágenes o teorías que ponen el acento en diferentes puntos de origen desde donde surgen las relaciones de género que oprimen y ponen en desventaja a las mujeres dentro de la organización social que se vive, por lo general, desarrollan también diferentes planteamientos teóricos y estrategias para lograr su transformación.⁴⁹

En otras palabras, el género -desde la perspectiva feminista-, es una categoría marcadamente etnocentrista en el sentido de que cada sociedad genera formas concretas de concebirlo y prácticas en torno a dicha construcción, es necesario contextualizarlas con el fin de comprender por qué ciertas categorías tienen mayor peso sobre otras y por qué, en contextos específicos, adquieren mayor significado político, social y cultural. Entre estas categorías, etnia y clase son organizadores de la vida social que constituyen el cosmos de sociedades particulares, en concreto, las experiencias de mujeres indígenas.

Cada etnia tiene su particular cosmovisión de género y la incorpora además a la identidad cultural y a la etnicidad, de la misma manera que sucede en otras configuraciones culturales. Por eso, además de contener ideas, prejuicios, valores, interpretaciones, normas, deberes y prohibiciones sobre la vida de las mujeres y los hombres, la cosmovisión de género, propia, es marcadamente etnocentrista.⁵⁰

Al ser el género una construcción etnocentrista, lo que se concibe por *ser hombre* o *ser mujer*, determina las prácticas diferenciadoras y los espacios de participación acorde a cada género, se consolida el pensamiento dicotómico de exclusión y diferenciación social en torno a dos campos que colocan a las mujeres en condiciones asimétricas, éstas determinan el orden social de cada cultura.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ Norma Blázquez Graf, Fátima Flores Palacios, Maribel Ríos Everardo, op. cit., p. 28.

⁵⁰ Marcela Lagarde, *Género y feminismo. Desarrollo Humano y democracia*, España, Horas y horas, segunda edición, 1997, p.14.

Ser mujer es no ser hombre y ser hombre es no ser mujer. Este es el principio estructurador de nuestros sistemas de género. Ser mujer es en primer lugar, no hacer las actividades de los hombres, no obtener las funciones de los hombres en la sociedad, no tener sus relaciones, ni sus formas de comportamiento, ni su subjetividad. Al revés, ser hombre, es no hacer las cosas de las mujeres, no tener sus funciones, subjetividad, etc. Y a la vez, las actividades correspondientes a nuestro género.⁵¹

La vida social se ha organizado de manera binaria, a partir de las diferencias biológico-sexuales que justificaron las asimetrías entre los géneros, ésta diferencia por sí sola no se encuentra si no, está acompañada de procesos históricos, culturales, sociales, políticos, económicos. Así, se han construido prácticas, normas, valores acordes a cada género, a cada contexto concreto y sociedad, el género “se expresa en todas las dimensiones de la vida: económicas, sociales, jurídicas, etc.”⁵², que, en sus diferentes dimensiones, definen a mujeres concretas.

Ser mujer en este mundo concreto tiene un conjunto de particularidades específicas. Podemos hablar de mujeres occidentales, y no nos referimos a una categoría del mundo, sino a la categoría del sujeto. [...]

El mundo en que se ubican las mujeres es la primera particularidad que nos hace diferentes. Ser mujeres en este mundo es algo diferente y particular.⁵³

Retomando que existen múltiples dimensiones en la vida -históricas, económicas, sociales, políticas, jurídicas, etc.- éstas, modifican estructuran y determinan la experiencia de las mujeres particulares en el mundo, las categorías etnia y clase -que son las que interesa abordar en este estudio- son organizadores sociales que dan especificidad a mujeres, indígenas, pobres y zapatistas.

El termino *mujeres indígenas*, alude a mujeres concretas que viven la condición étnica, de clase y de género de manera simultánea en sociedades particulares, la construcción etnocentrista de la categoría género ha mantenido el orden entre los géneros así como

⁵¹ Marcela Lagarde, *Identidad de género. Curso ofrecido por la Dra. Marcela Lagarde del 25 al 30 de abril de 1992 en el Centro Juvenil “Olof Palme”*, op. cit. p. 6.

⁵² *Ibid.*, p. 10.

⁵³ *Ibid.*, p. 12.

mecanismos para su reproducción pero, también, responde a un posicionamiento político para exigir sus derechos como mujeres, indígenas y pobres.

Las tradiciones y las costumbres son las que han perpetuado la condición histórica de las mujeres indígenas pues constituyen el orden de la construcción de género, delimitan las pautas de acción y su reproducción, “las mujeres están repensando la tradición porque en ella se encuentran gran parte de los mecanismos que las colocan en la posición de subordinación de género”⁵⁴, por ello, Mágina Millán (1996) señala: “tradición y costumbre *significan* también dominación, segregación, desigualdad y maltrato”⁵⁵, se perpetua lo que es considerado ser mujer indígena y ser hombre indígena.

En los estudios centrados en el análisis de la cultura, el ser mujer indígena dentro y fuera de sus comunidades, se asoció al rol reproductivo: el mantenimiento de la lengua materna, el hogar, la crianza y enseñanza de los hijos mientras que, para los varones indígenas, las características atribuidas corresponden al carácter productivo, es decir, la manutención del hogar, toma de decisiones en los espacios públicos, acceso a cargos, etc., estas características se han legitimado en la práctica a través de la tradición y, por la costumbre, pasó a ser experiencias cotidianas.

Como consecuencia, la exclusión del acceso a ciertos espacios -y derechos- entre ellos, la educación de las mujeres, se delineó en virtud de prácticas tradicionales:

El acceso a la escuela tiene, por lo tanto, muchas implicaciones para las mujeres, para los hombres y para los llamados “usos y costumbres” en las comunidades indígenas. Una de dichas implicaciones es el “trastocar” los modelos de ser mujer, así como la posibilidad de contar con herramientas para exigir y demandar derechos que nos corresponden.⁵⁶

El enfoque feminista para analizar la condición de las mujeres indígenas en la educación, tiene como telón de fondo las prácticas de inclusión y exclusión por la triple opresión; después

⁵⁴ Mágina Millán, “Las zapatistas de fin del milenio. Hacia políticas de autorrepresentación de las mujeres indígenas”, *Chiapas*, núm. 3, UNAM-IIEC-ERA, 1996, p. 29.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 25.

⁵⁶ Georgina Méndez Torres, *op. cit.*, p. 3.

procesos de reflexión, organización y discusión, la educación se reivindicó como un derecho por las indígenas zapatistas.

Una forma de análisis de la relación entre feminismo y educación puede darse al relevar su carácter marginal, su vulnerabilidad y su finalidad: el estudio de las diferencias sexual, racial, social, de género y sus consecuencias e implicaciones en el ámbito educativo. Estos campos difícilmente son acogidos en los terrenos de los saberes constituidos y legitimados.⁵⁷

Maceira Ochoa (2008) señala: “una de las expresiones de la relación entre feminismo y la educación se basa en las reivindicaciones de las mujeres para acceder a la educación escolarizada”⁵⁸ así como a participar en ella, esto se da a partir de procesos de reflexión de mujeres sobre su condición y necesidad de acceder a la escuela “en la medida que su acceso permite ampliar las oportunidades no sólo de participación o de trabajo sino también en el reconocimiento de sus saberes como mujeres y los aportes que puedan hacer a los distintos movimientos”⁵⁹

De esta manera:

La educación puede verse como una construcción social e histórica y como espacio autónomo en donde circula el conocimiento, puede también generar formas de pensar, modos de conocer, de interpretar y de expresar un mundo diferente al oficial; vale decir, es capaz de generar prácticas contrahegemónicas.⁶⁰

Una de las relaciones que se ha encontrado entre educación, etnia y feminismo⁶¹ –como movimiento y campo teórico-, versa en visibilizar situaciones de poco o nulo acceso a la educación, participación y ausencia de una pedagogía feminista, insertar la variable étnica

⁵⁷ Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (comps.), *Géneros prófugos, feminismo y educación*, México, UNAM-PUEG-Colegio de las Vizcaínas, 1999, p. 9.

⁵⁸ Luz María Maceira Ochoa, op. cit., p. 25.

⁵⁹ Georgina Méndez Torres, op. cit., p. 3.

⁶⁰ Hilda Beatriz Garrido, “Aportes de la teoría del género al estudio del sistema educativo. Mujeres y educación en la Argentina”, *Géneros. Revista de análisis y divulgación sobre los estudios de género*, México, Núm. 31, año 11, octubre de 2003, p.22.

⁶¹ Los estudios que se han realizado en la relación entre feminismo y educación se basan principalmente en la adquisición de roles sexuales a través de los procesos de socialización que se dan en los espacios escolares, así como las diferencias sexuales y el papel de la mujer en la educación superior. Sandra Acker, op.cit.

para estudiar a mujeres concretas permite comprender como se tejen procesos organizativos concretos que reivindican a sujetas con derechos en el plano de la diferencia cultural.

La falta de oportunidades de escolaridad para niñas y para mujeres indígenas es una de las demandas de las movilizaciones indígenas. Entendida esta desventaja desde la óptica de los derechos humanos, ciudadanos, culturales y colectivos de las poblaciones indígenas, las organizaciones y los movimientos indígenas de distinto corte han llamado la atención sobre el retraso educativo de sus niñas y mujeres.

Las mujeres están allí, movilizadas, construyendo un proyecto femenino y cultural propio, con diferentes niveles de profundidad y consistencia.⁶²

1.2 Vida y representación de mujeres indígenas

En el apartado anterior señalé, desde la teoría feminista, la forma en que tradición y costumbre influyen en la condición particular de las mujeres indígenas dentro de la educación sin embargo, existen diferentes enfoques de estudio que denotan de manera específica lo que se considera por *mujeres indígenas* en el plano de la representación social.

En este apartado, se usará la perspectiva de la síntesis de opresión tomando en cuenta la construcción del término *mujeres indígenas*, donde, las categorías etnia, clase y género, son determinantes y determinan las condiciones institucionales, de orden histórico, económico, político y social que han definido ser mujer indígena, en tanto categoría política

Tanto desde el punto de vista teórico como del sentido común, pasando por el ámbito de las relaciones étnicas y de clase, se ha mantenido la idea de que la categoría indígena refiere primordialmente y esencialmente a una condición cultural de alteridad respecto a los grupos hegemónicos. Sin embargo, una perspectiva histórico crítica de dicha condición nos conduce a reconocer que antes que una categoría sociocultural, quienes integran las sociedades indígenas ostentan una categoría sociopolítica resultado de su subordinación, primero a los poderes coloniales, después a los poderes del estado nacional. Importantes mujeres indígenas organizadas encuentran en esa posición de

⁶² Paloma Bonfil, "Niñas e indígenas: Desigualdad en los sistemas de educación en México", Inge Sichra, (comp.), *Género, etnicidad y educación en América Latina*, Bolivia, Morata-PROEIB, 2004, p. 45.

dominación el sustento de su situación actual, por lo que aclaran el carácter político de ésta y, desde ahí, asumen la defensa de su cultura como un derecho inalienable.⁶³

Por esta razón, la perspectiva de la síntesis de opresión se usará para estudiar a las sujetas en su complejidad, permite en el plano de la representación social, explicar cómo es construido el derecho a la educación y con ello, el acceso a cargos de promoción social.

1.2.1 Perspectiva de la síntesis de opresión

La perspectiva de la síntesis de opresión es un recurso analítico que permite estudiar las dimensiones de clase, étnicas y de género en su conjunto, categorías que convergen de manera simultánea y explica porque mujeres indígenas no accedían a la educación así como los factores que consolidaron su exclusión del campo educativo. De igual manera, esta perspectiva permite explicar el carácter transformador de las condiciones de vida de las sujetas en tanto que, al adquirir conciencia de los elementos implicados en su condición de vida, permite idear mecanismos de transformación.

Dada su condición histórica, las mujeres indias, como todas las demás, ocupan una posición central en el mantenimiento y la transformación de las condiciones de reproducción de sus grupos y de sus culturas, en un mundo clasista, etnocida y patriarcal. La situación particular de las mujeres indígenas está definida por la conjugación de varios núcleos de relaciones opresivas.

La *triple opresión* de las mujeres indias se conforma por la opresión genérica, la opresión clasista y la opresión étnica. a) es *genérica* porque se trata de mujeres que, en un mundo patriarcal, comparten esta situación opresiva con todas las mujeres. b) es *clasista* porque estas mujeres pertenecen casi todas a las clases expoliadas y comparten la opresión de clase con todos los explotados. c) es *étnica* y a ella están sometidas, como los hombres de sus grupos, por el sólo hecho de ser parte de las minorías étnicas.⁶⁴

⁶³ Martha Patricia Castañeda Salgado, “Feministas indígenas en movimiento: propuestas para erradicar la violencia de género”, op., cit., p. 481.

⁶⁴ Marcela Lagarde, “La triple opresión de las mujeres indias”, op. cit., p. 13.

Cada categoría -etnia, género y clase- son construcciones históricas, culturales, políticas, ideológicas que no se forman de manera aislada sino se entretajan las unas con las otras. Estas categorías responden a un orden vertical donde se ejercen relaciones jerárquicas.

En el caso de las categorías *etnia* y *clase*, la primera se construyó desde el periodo de la conquista a raíz de desigualdades profundas (y muchas veces insalvables) entre la clase dominante y clase dominada: la clase dominante en este proceso histórico se impuso por la diferencia racial, económica que colocó a las clase dominadas en objetos de desprecio histórico: ser *mujer indígena* conjuga la clase, etnia y género que por décadas naturalizó violencias, maltratos, violaciones hacia su persona pero también como sujetos históricos.

Mercedes Olivera (1979) retrató la condición de clase de las mujeres indígenas acasilladas de Chiapas: “su situación como trabajadoras y como mujeres es compleja y difícil pues son explotadas por el capitalismo”⁶⁵, enfrentaron situaciones de discriminación por parte de los mestizos. Las mujeres indígenas vivieron en condiciones de opresión por el trabajo doméstico y agrícola que no fue reconocido y mucho menos remunerado –pues el primero se vinculó con los roles tradicionales de la mujer mientras que el segundo, era visto como una “ayuda” a sus congéneres-.

El capitalismo refiere al orden y estructuras socioeconómicas basadas en los medios de producción; a grandes rasgos, se basa en quienes son dueños de los medios de producción (burguesía) y los que no lo son (proletariado), estos últimos lo único que poseen es su fuerza de trabajo misma que se transforma en mercancía al ser puesta en venta (a través del salario) al servicio de los dueños de los medios de producción.

Las sociedades capitalistas se estructuran a través de un orden socioeconómico, político, jurídico y social basado en el trabajo, el dinero, la utilidad de los recursos de producción y la plusvalía, orden que a la vez, conforma las clases sociales entendidas como clases socioeconómicas de estratificación y jerarquía social.

[...] el concepto de clase social no es solo una forma de conciencia social para *percibir* y *justificar* las desigualdades sociales. Es también un intento por *explicar* el

⁶⁵ Mercedes Olivera Bustamante, “Sobre la explotación y opresión de las mujeres acasilladas en Chiapas”, *Cuadernos agrarios*, año 4, núm. 9, México, septiembre, 1979, p.43.

funcionamiento y las transformaciones en la estructura social. En otros términos, participa en la corriente de pensamiento racionalista que en los siglos XVII, XVIII y XIX, pugna por transformar a la sociedad en un objeto de conocimiento científico.⁶⁶

Mercedes Olivera (1979) señaló el capitalismo como el contexto en el que surge esta triple opresión, visto como un fenómeno industrial que colocó al campo como “la fuente de materias primas y bienes de consumo e impuso en el medio rural las nuevas formas de producción que implicaron la acumulación de tierras en pocas manos y la consecuente aparición de trabajadores libres”⁶⁷. Con ello, los terratenientes se transformaron en una burguesía nacional e independiente

En el ámbito rural, el capitalismo clásico también produjo la separación clara entre el capital y el trabajo, dio un gran impulso al desarrollo de las fuerzas productivas, a la industrialización de la agricultura [...] esta forma de explotación que se sumó y conjugó a la anterior, basada en la exportación de mercancías e importación de materias primas, hizo surgir en los países periféricos, como los latinoamericanos a mediados del siglo XX, formaciones socioeconómicas sustentadas sobre la base de relaciones capitalistas progresivamente dominantes pero dependientes de los países altamente industrializados.⁶⁸

El papel que tienen las mujeres indígenas de Chiapas, dentro de este orden económico es un referente de la forma en la cual se han conformado las relaciones sociales, étnicas y de clase, vinculadas a los roles tradicionales del *ser mujer indígena* en tanto tienen que prestar servicios domésticos a las clases terratenientes por pertenecer a los grupos que no son dueños de los medios de producción. En este caso, su condición se caracterizó por soportar los malos tratos y discriminación “que corresponde no solamente a su condición de siervas, sino también de indígenas.”⁶⁹

⁶⁶ Ciro Cardoso, Héctor Pérez Brignoli, “El concepto de clases sociales: bases para una discusión”, *Anuario de Estudios Centroamericanos*, núm. 3, Universidad de Costa Rica, 1977, p. 360.

⁶⁷Ibid., p. 46.

⁶⁸Ibid., p. 47-48.

⁶⁹Ibid., p. 49.

En cuanto al espacio familiar, la dependencia de las mujeres indígenas respecto a los hombres es económica, su participación se encuentra sujeta a las decisiones del jefe de hogar así como a los valores de su cultura:

Su principal función en el hogar, como en todas las sociedades hasta ahora, es la de tener hijos y educarlos, especialmente cuando son pequeños. Entre las acasilladas esta obligación cobra especial importancia, ya que por lo general en las fincas y ranchos no hay escuelas, ni otras instituciones ni medios de educación, por lo que el peso fundamental del proceso de socialización recae en las mujeres.⁷⁰

Las condiciones de clase en las cuales las mujeres estaban subsumidas en términos de la relación entre medios de producción-clase-etnia y los roles tradicionales de las mujeres, son las condiciones que denunciaron las mujeres indígenas zapatistas al redactar la Ley Revolucionaria de Mujeres en 1993, al construirse como mujeres que también tienen derechos a ser personas, y con ello, el derecho a una vida digna.

Es decir, el proceso para alcanzar los diferentes cargos de participación, parte de la organización de mujeres indígenas zapatistas que comenzó en 1993 para reivindicar el ejercicio de sus derechos, dentro de ellos, reconocieron derechos colectivos como la educación y lo reivindicaron como *demandas de mujeres* a partir del cumulo de opresiones que en este campo enfrentan.

Las mujeres indígenas de distintas etnias se transforman en sujetas y se identifican entre sí; citando a Castañeda Salgado (2008) “retomo el término de *mujeres indígenas* en tanto que categoría política, no cultural, que mujeres de distintas adscripciones étnicas han adoptado para posicionarse en el campo de la vindicación de sus derechos”⁷¹; es una condición de pertenencia, cultural y política que *resignifican* a partir de enunciar la ausencia de sus derechos.

Desde unas posiciones eminentemente restringidas, las mujeres indígenas han desarrollado una forma de conciencia diferencial que, más que una estrategia de

⁷⁰Ibid., p. 52.

⁷¹ Martha Patricia Castañeda, “Feministas indígenas en movimiento: propuestas para erradicar la violencia de género”, op.cit., p. 481.

supervivencia, es una habilidad política a través de la cual han comenzado a alterar el orden del discurso.⁷²

Entre los derechos que enuncian, aparece el derecho a la diferencia, a la autodeterminación, al respeto como mujeres indígenas resignificando valores, prácticas, cosmovisiones construidas en torno al género en sus comunidades pero, rechazando las que las lastiman.

Estas prácticas, valores, creencias, tradiciones, costumbres, asociadas a las relaciones entre los géneros, son las que histórica, política y socialmente *definen la situación y posición* de las mujeres indígenas. El vínculo entre género y etnia parte de: “construcciones socioculturales, económicas y políticas propias de la etnia, tanto en los aspectos normativos como en la vivencia cotidiana”⁷³.

Entre las construcciones socioculturales, económicas y políticas, destacan las formaciones estatales que tuvieron un fuerte impacto en la cuestión cultural y política indígena: las políticas nacionalistas-modernizantes homologaron a las comunidades indígenas integrándolas al proyecto modernizador que invisibiliza las problemáticas concretas de los pueblos y las mujeres indígenas.

El sentido de pertenencia étnica, sobresale en las reivindicaciones del movimiento de mujeres indígenas, pues reconocen y tejen puntos específicos del cúmulo de dominaciones existentes por la condición étnica y de género, en específico, los procesos de tradición y de cambio dentro de las etnias.

Un ejemplo de la reivindicación de la pertenencia étnica es Esther cuando habló en el Congreso de la Unión el 28 de marzo de 2001, además de reivindicar la pertenencia étnica insertó la condición genérica y les dio mayor peso a ambas.

Mi nombre es Esther, pero eso no importa ahora.

Soy zapatista, pero eso tampoco importa en este momento.

⁷² Maylei Blackwell, op. cit., p. 202.

⁷³ Pilar Alberti Manzanares. “La identidad de género y etnia. Un modelo de análisis” [En línea], *Nueva antropología*, núm. 55, vol. 16, México, 1999, Dirección URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15905508> [Consulta: 17 de mayo de 2013], p.111.

Soy indígena y soy mujer, y eso es lo único que importa ahora.⁷⁴

En otras palabras, los pueblos indígenas no son entes aislados sino, intervienen factores endógenos y externos en constante interacción, identificados y reconocidos por las indígenas, en algunos casos, son retomados del diálogo del feminismo indígena y no indígena, lo que propicia que las actoras reflexionen sobre cuáles son las tradiciones que quieren transformar dentro de sus comunidades -a las cuales les llaman “malas costumbres”- creando estrategias de resistencia y de cambio.

Las mujeres indígenas tienen dos vías de presión hacia su condición, el ser mujer y el de pertenecer a una población diferente a la dominante. Es un hecho que muchas mujeres indígenas se ven más vulneradas en sus derechos por el hecho de ser mujer indígena [...] La etnicidad cobra mayor relevancia cuando un estado somete por la fuerza a un pueblo, lo elimina físicamente, lo estigmatiza y lo aborrece.⁷⁵

De esta manera, el uso de las categorías *género*, *clase* y *etnia* permiten explicar y analizar la situación de mujeres indígenas tsotsiles, tojolabales, tseltales y choles dentro del Caracol IV Morelia; tienen en común la defensa y la demanda del derecho a la educación.

Con la reivindicación de su derecho a acceder a la educación las indígenas transforman la condición tradicional del ser mujer indígena que las relegó al papel de sujetas pasivas, sujetas de reproducción cultural de sus pueblos y se han transformado en sujetas con derechos que reconocen las diferencias étnicas pero se identifican como indígenas en un entramado de reflexión y transformación de su condición histórica, social, política, cultural, económica.

Ya no permitan que nadie ponga en vergüenza nuestra dignidad.

Se los pedimos como mujeres, como pobres, como indígenas y como zapatistas.⁷⁶

⁷⁴ *Discurso de la Comandanta Esther* [En línea], op. cit.

⁷⁵ Margarita Calfio Montalva y Luisa Fernanda Velasco, *Mujeres indígenas en América Latina. ¿Brechas de género o de etnia?*, Ponencia presentada en el Seminario Internacional Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la información socio demográfica para políticas y programas, Chile, CEPAL, 27-19 de abril de 2005, p.4.

⁷⁶ Comandanta Esther citada por Martha Patricia Castañeda Salgado, “Feministas indígenas en movimiento: propuestas para erradicar la violencia de género”, op. cit., p. 487.

1.3 Feminismo indígena

El feminismo indígena es un feminismo en construcción, reivindica la diferencia y coloca en el centro de los procesos organizativos la condición de triple opresión; por mujeres indígenas feministas se entiende a “[...] quiénes se autoafirman como tales y/o a quienes reconocen la desigualdad de las mujeres indígenas y emprenden acciones para erradicar las condiciones en las que se fundamenta dicha desigualdad.”⁷⁷

Es decir, son mujeres que, dentro de sus contextos, han impulsado estrategias organizativas y de participación con el fin de cambiar, mejorar e incidir en sus condiciones de vida a través de diferentes formas de participación; es por ello que el feminismo indígena es un feminismo que se está construyendo desde la práctica y voces de las mujeres indígenas a partir del reconocimiento de su identidad étnica, genérica y de clase, es resultado de procesos de diálogo entre feministas, mujeres indígenas, mujeres no indígenas y la academia, así como procesos de transformación y de permanencia -dentro y fuera de sus comunidades- con el fin de incidir en las realidades colectivas de los pueblos indígenas pero, modificando las prácticas, costumbres y tradiciones que cuestionan.

En este sentido, Martha Sánchez Néstor, mujer amuzga del Estado de Guerrero que ha luchado por la reivindicación de los derechos de las mujeres indígenas, hace la diferencia entre quienes se han declarado *mujeres indígenas feministas* y quienes no lo son o no se reconocen como tales, al respecto, Francesca Gargallo (2012) señala la existencia de diferentes formas, líneas e ideas del pensamiento feminista indígena-vinculados a múltiples praxis políticas de mujeres indígenas- entre las cuales identifica:

1. Mujeres indígenas que trabajan a favor de una buena vida para las mujeres a nivel comunitario según su propia cultura pero que no se llaman feministas [...];
2. Mujeres indígenas que se niegan llamarse feministas porque cuestionan la mirada de las feministas blancas y urbanas sobre su accionar y sus ideas;
3. Indígenas que reflexionan sobre los puntos de contacto entre su trabajo en la visibilización y defensa de los derechos de las mujeres en su comunidad y el

⁷⁷ Martha Patricia Castañeda Salgado, “Feministas indígenas en movimiento: propuestas para erradicar la violencia de género”, op., cit., p. 482.

trabajo de las feministas blancas y urbanas para liberarse de las actitudes misóginas de su sociedad y que, a partir de esta reflexión, se reivindican feministas o “iguales” a feministas;

4. Indígenas que se autoafirman abiertamente feministas desde un pensamiento autónomo; y que elaboran prácticas de encuentro, manifiestan públicamente sus ideas, teorizan desde su lugar de enunciación en permanente crítica y dialogo con los feminismos no indígenas [...].⁷⁸

Es decir, hay una línea de posturas donde diversas mujeres indígenas - como el caso de Sánchez Néstor- diferencian el análisis teórico feminista indígena de académicas y la práctica feminista de mujeres indígenas.

El feminismo indígena es resultado de un largo proceso organizativo y de participación de mujeres indígenas en diferentes espacios, movimientos y movilizaciones, tiene sus antecedentes en el feminismo campesino y el feminismo popular que comenzó a gestarse desde 1916, año en que se llevaron a cabo los dos primeros congresos feministas en el Estado de Yucatán por la obtención del sufragio; entre las principales críticas a ambos congresos fue que las mujeres que los integraron pertenecían a la clase media alta y en sus demandas homologaron las demandas de diversidad de mujeres.

Es así como en 1931 y 1934 se llevaron a cabo tres Congresos Nacionales de Obreras y Campesinas, coincidían en la demanda del voto pero enfatizaron en las diferencias de clase así como en demandas laborales derivadas de su situación.

Aún dentro de los congresos de 1931 y 1934 se homologó a mujeres indígenas con mujeres campesinas; es hasta 1981 cuando en el Encuentro Nacional de Mujeres se reunieron mujeres rurales de Veracruz; Venustiano Carranza, Chiapas y de Aquila Michoacán y en 1986 se llevaron a cabo cinco encuentros preparatorios en Sonora, Jalisco, dos en Morelos y Chiapas⁷⁹.

Después de 1994 las mujeres indígenas han optado por construir sus propios espacios, por ejemplo “los Encuentros Continentales de Mujeres Indígenas, el primero se llevó a cabo en

⁷⁸ Francesca Gargallo Celentani, *Feminismos desde Abya Yala, Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*, Colombia, Desde abajo, 2012, p. 126.

⁷⁹ Gisela Espinoza Damián realiza un recorrido histórico del feminismo indígena, en este apartado sólo se retomaron puntos importantes de su recopilación. Gisela Espinoza Damián, op. cit. p. 243- 253.

Quito Ecuador y el segundo en México (1997), *La Cumbre de Mujeres Indígenas de las Américas*, en Oaxaca en el año 2002”⁸⁰.

Al cabo de tres lustros (en la segunda mitad de los noventa) algunos de los procesos de las mujeres campesinas que surgieron en los ochenta aún tenían vida, pero en la nueva coyuntura expresaron no sólo sus identidades rurales, de género y de clase, sino también las étnicas, y este hecho -como dijimos- operaría como un reactivo que modificó al todo.⁸¹

Durante estos encuentros el posicionamiento como mujeres indígenas ha formado parte del dialogo entre las mismas sujetas, en sus demandas reivindican la identidad étnica que las constituye, crean procesos propios en los que reconocen la lucha con sus compañeros (cuando reivindican demandas colectivas como el derecho a la tierra, educación etc.) y, al mismo tiempo, demandas particulares, esto ha particularizado sus estrategias organizativas.

Es así como el feminismo indígena se ha caracterizado por colocar la condición étnica, de clase y de género en el centro de su discurso; no es posible desvincularlo del movimiento indígena -visto éste como un movimiento mixto- pues, dentro él, mujeres y hombres indígenas comparten demandas -tierra, autonomía, educación, por mencionar algunas- sin embargo, estas demandas, son reivindicadas como derechos propios a partir de la reflexión de su condición de género.

Las mujeres indígenas comparten estas reivindicaciones y este campo político y desde ahí se posicionan ante múltiples actores; pero a la vez, al colocar sus problemas de género, se evidencia la necesidad de ser reconocidas como un sujeto colectivo específico y también en el plano individual; de ser críticas ante las instituciones, sujetos y las relaciones opresivas, incluidas las normas y prácticas de sus propias culturas.⁸²

Las demandas para las mujeres planteadas dentro del feminismo indígena, se centran en la dignidad, justicia, reconocimiento, libertad, respeto, diferencia y equidad.

⁸⁰ Rosalva Aída Hernández Castillo, “Feminismos poscoloniales: reflexiones desde el sur del Río Bravo”, Liliana Suárez Nava y Rosalva Aída Hernández, *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*, España, Catedra, 2008, p. 99.

⁸¹ Martha Patricia Castañeda Salgado, “Feministas indígenas en movimiento: propuestas para erradicar la violencia de género”, op. cit., p. 423.

⁸² Gisela Espinoza Damián, op. cit., p. 260-261.

Para mujeres indígenas como Martha Sánchez Néstor, la categoría *indígena* es una categoría política que se construye reconociendo diferencias y pertenencias étnicas (dentro del plano de la igualdad de derechos), es un término que las identifica para construir sus derechos como mujeres indígenas sin dejar de luchar a la par de sus compañeros.

Las indígenas advierten -dice Sánchez- que la armonía entre ambos planos requiere conocer, al interior de las colectividades, la pluralidad y la diversidad de identidades y derechos particulares y exigen que junto a los componentes centrales de la *autonomía de sus pueblos* [...] se precisen los derechos de las mujeres, sobre todo los políticos, por considerar que incluyen su derecho a opinar, decidir, elegir y participar en la toma de decisiones en todos los ámbitos y niveles.⁸³

De esta manera, mujeres indígenas cuestionan y rescatan elementos tradicionales de sus comunidades, se reconocen y buscan ser reconocidas como personas con derechos.

Los discursos de las mujeres indígenas ponen en tela de juicio la dicotomía entre tradición y modernidad, y rechazan la falsa disyuntiva de permanecer mediante la tradición o cambiar a través de la modernidad; *se puede permanecer cambiando y cambiar permaneciendo*.⁸⁴

En el feminismo indígena, las mujeres indígenas reivindican sus derechos como mujeres - además de los derechos colectivos (autonomía, el derecho a elegir sus representantes así como sus formas de gobierno)- tal como el derecho a la educación y el acceso a cargos:

[...] la voz de las mujeres indígenas empieza a escucharse dentro del movimiento mixto, en un periodo de ascenso y lucha por el reconocimiento de los derechos colectivos, las culturas y la autonomía de los pueblos indios. Las mujeres indígenas comparten estas reivindicaciones y este *campo político*, desde ahí se posicionan ante múltiples actores; pero a la vez, al tocar sus problemas de género, se evidencia la necesidad de reconocerse y ser reconocidas como un sujeto colectivo específico y también en el plano individual.⁸⁵

⁸³ Martha Sánchez Néstor citada por Gisela Espinoza Damián, op. cit., p. 264.

⁸⁴ *Ibíd.* p. 270.

⁸⁵ *Ibíd.*, p. 260.

El aporte del levantamiento indígena zapatista, en el estado de Chiapas (1994) así como la Ley Revolucionaria de Mujeres (1993), es que representa el punto nodal en la conformación del feminismo indígena ya que, “dentro de este movimiento indígena las mujeres se reconocen como sujetas políticas, que reflexionan y transforman sus realidades, enfatizan la triple opresión en la que viven -género, etnia y clase- y plantean procesos organizativos impulsados por las mujeres”⁸⁶ con el fin de transformar sus condiciones de vida desde las esferas cotidianas hasta los espacios públicos.

El movimiento de las mujeres indígenas que emerge con el neozapatismo y el movimiento indígena nacional, expresaría desde un inicio, un discurso crítico no sólo ante la explotación de clase y la discriminación étnica, sino también, ante las desigualdades de género⁸⁷

El hecho de que las mujeres inserten demandas propias de género dentro del movimiento zapatista, es un aporte fundamental para el feminismo indígena, pues, la participación –como sujetas políticas que buscan incidir en realidades concretas para transformar sus condiciones de vida en sus comunidades- por ejemplo, de la comandanta Ramona y Esther, tiene un fuerte impacto en la conformación de este feminismo:

Ramona y Esther, integrantes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, se convirtieron en figuras emblemáticas de la denuncia de la condición de las mujeres indígenas dentro y fuera del país. En particular, el discurso pronunciado por la comandanta Esther en el congreso de la Unión el 28 de marzo de 2001 ha sido multicitado por las estudiosas del tema debido a que colocó la discusión haciendo uso de la llamada “doble mirada”, tanto en relación a la posición del EZLN respecto a la nación como a la posición de las mujeres dentro y fuera de esta organización armada.⁸⁸

La organización de mujeres indígenas dentro de un movimiento social, se observó de manera más clara al reconocer en los diferentes espacios, sus posicionamientos y participaciones

⁸⁶ S/autor, “Sobre nuestras vidas y nuestros derechos, mujeres indias, derechos y tradición”, *Ideas feministas de nuestra América* [En línea] Taller en San Cristóbal de las Casas “Los derechos de las mujeres en nuestras costumbres y tradiciones”, 19 y 20 de mayo, 1994, Dirección URL: <http://ideasfem.wordpress.com/textos/k/k07/> [Consulta: 28 de mayo de 2013], p.1.

⁸⁷ Gisela, Espinoza Damián, op.cit., p. 247.

⁸⁸ Martha Patricia Castañeda Salgado, “Feministas indígenas en movimiento: propuestas para erradicar la violencia de género”, op. cit., p. 486.

como sujetas, por ejemplo, el haber tomado la palabra la Comandanta Esther en el Congreso en el 2003 en las negociaciones políticas; aparecieron mujeres como la Mayor Ana María y la Comandanta Ramona quienes forman parte del Comité Clandestino Revolucionario Indígena (CCRI), la comandanta Susana quién, junto con la Comandanta Ramona recorrió las comunidades zapatistas para redactar la Ley Revolucionaria de Mujeres y participó en la Marcha Zapatista por los Derechos y Cultura Indígena (2001), las capitanas Laura y Elisa han participado en las tropas del EZLN y son portavoces de los comunicados, ellas, junto con otras mujeres indígenas zapatistas han mostrado que las mujeres son sujetas políticas que pueden participar en diversos espacios en igualdad con los hombres, uno de los ejemplos más representativos es su participación en cargos militares.

A modo de conclusión, la importancia de visibilizarse y posicionarse como actoras políticas de incidencia, tanto nacional e internacional, permite comprender la construcción del feminismo indígena desde los márgenes de participación de las actoras, a través de organizaciones, cooperativas, movimientos sociales, etc.- y de elaboración académica de las propias mujeres indígenas.

La conformación del feminismo indígena va de la mano con movimientos sociales mixtos que buscan un espacio de reunión y de discusión de propuestas colectivas, enfatizando en demandas concretas donde la justicia, dignidad, reconocimiento y diferencia son elementos que constantemente aparecen en la denuncia del derecho a la educación.

Ubicar el feminismo indígena analíticamente para comprender la participación de las promotoras de la educación permite comprender la inclusión del derecho a la educación como una demanda de mujeres; por un lado, a partir de las condiciones de los pueblos indígenas y específicamente de mujeres quienes, después de largos procesos de diálogo, posicionamiento e identificación como mujeres indígenas (en un andamiaje de reconocimiento colectivo y cultural para reivindicar derechos) describieron condiciones de triple opresión ancladas con la tradición y costumbre, cuestionaron las normas, valores y prácticas que derivaban del carácter histórico, clasista de culturas y reformularon su participación en los proyectos educativos.

Por otro lado, la reformulación de los proyectos educativos se plasma con su participación, las promotoras de la educación zapatista reivindican la dignidad, la justicia, la libertad en la educación dentro de un movimiento mixto con sus compañeros y, al mismo tiempo, se posicionan como sujetas de derechos que demandan y configuran una educación que contemple las problemáticas que han reflexionado para acceder a su derecho.

Capítulo II

“¿Escucharon?, es el sonido de su mundo derrumbándose”⁸⁹

El 1ro de diciembre de 2012, tras 12 años de mantenerse en la presidencia, el Partido Acción Nacional (PAN) pierde las elecciones y regresa a la presidencia el Partido Revolucionario Institucional (PRI) el cual, durante 70 años, se mantuvo en la presidencia de la República Mexicana, en este marco, el movimiento estudiantil #YoSoy132⁹⁰ fue el movimiento más representativo que cuestionó -entre otros movimientos como el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad⁹¹- los mecanismos de gobierno en el país.⁹²

⁸⁹ “¿Escucharon? Es el sonido de su mundo derrumbándose. Es el del nuestro resurgiendo. El día que fue el día, era noche. Y noche será el día que será el día”. Este texto forma parte del comunicado que leyó el subcomandante Marcos después de la marcha del silencio el 21 de diciembre de 2012; hace referencia al *resurgimiento* del movimiento zapatista después de mantenerse alejados de la escena pública durante cuatro años. S/a, “¿Escucharon? ...Es el sonido de su mundo derrumbándose: EZLN” [En línea], México, *aristeguinoticias.com*, 21 de diciembre de 2012, Dirección URL: <http://aristeguinoticias.com/2112/mexico/escucharon-es-el-sonido-de-su-mundo-derrumbandose-ezln/> [Consulta: 26 de febrero de 2013]

⁹⁰ El movimiento #YoSoy132 es un movimiento estudiantil conformado en su mayoría por estudiantes universitarios provenientes de escuelas privadas y públicas, surge tras la publicación de un video donde 131 estudiantes de la Universidad Iberoamericana responden a las acusaciones de Pedro Joaquín Codwell, dirigente del PRI quién acusó de “porros” y “acarreados” a los estudiantes después de las protestas contra Enrique Peña Nieto, en ese entonces, candidato del PRI. El movimiento #YoSoy132 alude a la afiliación y apoyo a éste grupo. Como movimiento nació “para exigir el derecho a tener una democracia auténtica y en repudio a la dictadura mediática” principalmente contra el duopolio televisivo (TV Azteca y Televisa) y el partido priista. Laura Poy Solano, “Reivindica #YoSoy132 principios que le dieron origen hace un año” [En línea], México, *lajornada.unam.mx*, 12 de mayo de 2013, Dirección URL: <http://www.jornada.unam.mx/2013/05/12/politica/005n1pol> [Consulta 13 de marzo de 2014]

⁹¹ El Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad es la respuesta ciudadana que hizo visible y dio voz a las víctimas de la guerra contra el narcotráfico que emprendió Felipe Calderón en México; formuló propuestas para reducir la violencia y resarcir los daños. El movimiento nació el 28 de marzo de 2011, su principal representante es Javier Sicilia.

⁹² El proceso electoral de este periodo tiene características particulares pero también semejantes a anteriores transiciones presidenciales, que ameritan investigaciones con mayor profundidad. El contexto en el que surgen estas elecciones se caracteriza por mecanismos de fraude más sofisticados (MONEX GATE) en el cual surgieron nuevos instrumentos de compra de votos que legalizaron la democracia del país. Las respuestas de los movimientos sociales fueron a través de manifestaciones; sin embargo, el 1ro. de diciembre hubieron confrontaciones violentas entre policías y estudiantes que llevaron a estos últimos a la cárcel. Bajo este contexto el EZLN hace su reaparición pública el 21 de diciembre con la Marcha del Silencio para mostrar que el movimiento sigue en pie, aunque haya tenido poca participación en escena pública han continuado trabajando en las comunidades zapatistas. También publicaron una serie de comunicados “Ellos y nosotros. L@s m@s pequeñ@s” durante enero-marzo de 2013 que “transmitieron las palabras y las experiencias de las bases de apoyo zapatistas en relación con su autonomía y sus formas propias de gobierno”. Bellinghausen Hermann “Concluye el subcomandante Marcos la serie de comunicados ellos y nosotros” Periódico La Jornada [En línea], México,

Bajo este contexto, el 21 de diciembre, en el estado de Chiapas, de manera silenciosa marcharon cerca de cuarenta mil indígenas zapatistas para decir de manera simbólica “aquí estamos” y “estamos luchando”⁹³, después de un periodo donde su participación en la escena pública fue mínima. Se concentraron en medio de las inmediaciones de la Universidad de la Selva para posteriormente dirigirse al parque central de Ocosingo, al finalizar, regresaron a sus comunidades con el mismo silencio y organización que caracterizó la marcha. A esta marcha se le conoce como La Marcha del Silencio.

Días posteriores, el 30 de diciembre, el movimiento zapatista publicó un comunicado en donde señaló sus próximas actividades y los alcances del movimiento a través de la organización y ejercicio de su autonomía en los cinco Caracoles Zapatistas.

Entre los alcances mencionados explicaron que temas como salud, educación, recursos ambientales y la condición de las mujeres en sus comunidades, han mejorado en determinados espacios de su vida fortaleciendo la autonomía y organización zapatista.

Nuestros niños y niñas van a una escuela que les enseña su propia historia, la de su patria y la del mundo, así como las ciencias y las técnicas necesarias para engrandecerse sin dejar de ser indígenas.

Las mujeres indígenas zapatistas no son vendidas como mercancías.⁹⁴

A diecinueve años, después de la promulgación de la Ley Revolucionaria de Mujeres, la participación de mujeres indígenas zapatistas en la Marcha del Silencio, el 21 de diciembre de 2012, mostró parte de los alcances que han obtenido en los espacios públicos, pues en sus comunidades desempeñan cargos tanto en materia militar -comandantas, milicianas, mayores- como en materia civil -comités de las JBG, voceras, cargos en las cooperativas artesanales y de comercio, promotoras de salud y educación- entre otros.

lajornada.unam.mx/, 16 de marzo de 2013, Dirección URL: <http://www.jornada.unam.mx/2013/03/16/politica/016n1pol> [Consulta: 18 de enero de 2014]

⁹³ Media Noche/ Centro de Medios Libres de la Ciudad de México. “Al finalizar el 13 Bactun 50 mil mayas zapatistas marchan en silencio en 5 ciudades de Chiapas” [En Línea] 22 de de 2012, Dirección URL: www.kaosenlared.net [Consulta: 23 de enero de 2013]

⁹⁴ *El EZLN anuncia sus pasos siguientes. Comunicado del 30 de diciembre de 2012* [En línea], Dirección URL: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2012/12/30/el-ezln-anuncia-sus-pasos-siguientes-comunicado-del-30-de-diciembre-del-2012/> [Consulta: 10 de junio de 2013]

Es decir, el proceso para alcanzar los diferentes cargos de participación tiene sus bases en la organización comunitaria, se legalizó en 1993 donde, en la citada Ley, las mujeres indígenas zapatistas reivindicaron el ejercicio de sus derechos; la educación, de ser un derecho colectivo -que aparece entre las demandas de los pueblos indígenas- fue reivindicada como una demanda de mujeres indígenas, producto de la reflexión de su condición en este campo y de la organización colectiva que impulsó la defensa de sus derechos.

En el siguiente apartado explicaré cómo fue el proceso de organización de mujeres indígenas zapatistas para construir el derecho a la educación y en qué medida influyó su organización para que finalmente fuera plasmado en la Ley Revolucionaria de Mujeres.

2.1 Organización de mujeres indígenas zapatistas en la construcción del derecho a la educación

Las mujeres choles, tojolabales, mam, tsotsiles y tseltales, se organizaron dentro del movimiento zapatista para reivindicar, entre otros, el derecho a la educación como una demanda de mujeres indígenas, enunciaron que las causas de su exclusión corresponden al orden genérico, étnico y de clase.

Siguiendo a Guiomar Rovira (1997) la participación de las zapatistas representó una forma de promoción personal pues, “muchas mujeres se deciden a esto porque ven que no tienen ningún derecho dentro de su propia comunidad”⁹⁵. Adherirse al movimiento significó una vía de acceso al conocimiento: algunas mujeres aprendieron a leer, a escribir, participaron en cargos de educación, de salud, organizaron cooperativas, es decir, la organización comunitaria del EZLN representó un cambio en sus condiciones de participación y acceso a sus derechos:

Llegué al EZLN de muy jovencita, con unos 14 años. Cuando salí de mi casa y me enteré de que existía una organización armada me decidí. [...] Pasé muchos años participando y aprendiendo sin que mi familia se diera cuenta. Unos compas que tenían

⁹⁵ Guiomar Rovira, *Mujeres de Maíz*, op. cit., p. 73.

un poco más de preparación nos fueron enseñando las primeras letras, a leer y a escribir.⁹⁶

Fue lento el proceso de participación y organización debido a la estigmatización -por parte de hombres y mujeres, dentro y fuera de las comunidades-; en un principio, eran sólo dos mujeres pero, a medida que se organizaron, aumentó su participación: inicialmente la organización de mujeres no indígenas y grupos religiosos impulsaron la incipiente conciencia de género y, sumado a la organización, comenzaron a integrarse más mujeres de las comunidades indígenas zapatistas.⁹⁷

Esta incipiente conciencia se cristalizó en las mujeres del EZLN. En una entrevista a Ana María y Ramona que recupera Guiomar Rovira (1997), señaló que las mujeres del ejército regular realizaron trabajos políticos en las comunidades y formaron grupos de mujeres para organizarse en trabajos colectivos: “las que ya estamos un poco más preparadas alfabetizamos a las compañeras de los pueblos para que aprendan un poco a leer y escribir, ese es el trabajo que venimos haciendo desde hace años”.⁹⁸

Este trabajo no fue sencillo, por el contrario, de la existencia de una forma de organización comunal basada en la estructura familiar cerrada -donde los hombres se dedican por tradición a los espacios públicos mientras que las mujeres están destinadas al hogar, al trabajo y a la familia-, sumada a la estigmatización de quienes sí participaban, derivó en su gradual participación.

La organización de mujeres indígenas zapatistas por el derecho a la educación se relaciona con otros nueve derechos que quedaron plasmados en la Ley Revolucionaria de Mujeres (1993), en la Primera Declaración de la Selva Lacandona (1994) y diez años después, en la organización comunitaria en los diferentes Caracoles y municipios zapatistas que contribuyeron a los procesos participativos para reivindicar su derecho.

⁹⁶ Sara Lovera y Nellys Palomo (coords.), *Las alzadas*, México, Comunicación e Información de la Mujer: Convergencia Socialista, segunda edición, 1999, p. 22.

⁹⁷ Guiomar Rovira describe el proceso de organización de mujeres indígenas zapatista en la Selva Lacandona antes de 1993. Guiomar Rovira, *Mujeres de Maíz*, op. cit. p. 105-111

⁹⁸ *Ibíd.* p. 23.

Los derechos humanos de mujeres indígenas -tal como la educación- en relación con su cultura, tradiciones y costumbres han legitimado violencias, exclusiones y marginaciones, siguiendo a Viqueira (2010) el relativismo cultural (en términos de la organización comunal existe para mantener la cultura de los pueblos) ha legitimado prácticas de exclusión, por ejemplo, el nulo acceso de mujeres a la escuela para mantener el papel de reproductoras culturales; en este sentido “las mujeres son el grupo social que mas violaciones de sus derechos humanos ha sufrido en nombre de su cultura”⁹⁹, por ello no es de extrañar que la movilización de las sujetas que reivindican sus derechos humanos sean considerados una amenaza porque plantean transformar aquellas tradiciones y costumbres que las han subordinado por décadas.

Sin embargo, la Ley Revolucionaria de Mujeres se creó como un instrumento jurídico dentro de la autodeterminación indígena, en un doble juego por mantener los derechos humanos de pueblos indígenas -en tanto autonomía, diferencia y mantenimiento de la cultura- pero, las sujetas actuaron para, dentro de sus normas jurídicas, territoriales, comunitarias y de valores culturales, cuestionar aquellos valores que las segregaban: incluyeron tanto derechos humanos de los pueblos indígenas pero también, de mujeres indígenas:

Es en este marco donde surgen nuevos actores sociales que demandan ser escuchados en la escena mundial y local y, al reivindicar su inclusión como titulares de derechos, ponen de manifiesto la contradicción entre ideales abstractos y tensiones entre las mismas formulaciones de los derechos y, a la vez, pretenden redefinir sus contenidos y el sistema en su conjunto.¹⁰⁰

Es decir, las zapatistas junto con sus compañeros incluyeron la educación como una de las 13 demandas planteadas desde la Primera Declaración de la Selva Lacandona (confrontando la política escolarizada que imparte el Estado quien no ha garantizado acceso, calidad, participación y derechos culturales en la educación) posteriormente, en la organización comunitaria de los Caracoles y municipios zapatistas:

Varios cientos de comunidades campesinas mayas construyen alternativas escolares fuera de la política gubernamental que llaman “oficial”. Frente al Estado nación en

⁹⁹ Virginia Maquieira (ed.), *Mujeres, globalización y derechos humanos*, Valencia, Catedra, 2010, p 69.

¹⁰⁰ *Ibíd.* P. 49

América Latina, la construcción social de la autonomía educativa forma parte de proyectos más amplios emanados y constitutivos del gobierno regional indio.

La lucha por la autonomía en la educación de los pueblos indígenas es primordial en las estrategias sociales de defensa del territorio, la afirmación cultural y el fortalecimiento del poder de gestión de las familias implicadas.¹⁰¹

Por otro lado, el hecho de que las sujetas hayan incluido este derecho dentro de las demandas que aparecieron en la Ley Revolucionaria de Mujeres visibilizó que la condición étnica y de clase influían en el acceso de los pueblos indígenas a la educación: por un lado, en el campo institucional, existían casos de profesores que no asistían a las escuelas o en su defecto, lo hacían borrachos y, por otro lado, son pocos los recursos económicos con los que cuentan familias indígenas para sostener la educación.

En este sentido el género, es un factor que determina el papel de las mujeres en la educación en relación a clase y la etnia debido a las tradiciones, costumbres y usos que han estructurado culturalmente lo que concibe por ser mujer

En este sentido, los denominados sistemas de usos y costumbres, la cultura patriarcal y el control sobre las mujeres indígenas afectan de modo importante su acceso a condiciones que podrían contribuir a ampliar sus oportunidades de participación política en diferentes momentos de su vida. De esta forma, las mujeres indígenas enfrentan un acceso restringido a la escolaridad, al trabajo remunerado, al conocimiento y pleno ejercicio de sus derechos, y a todos los espacios de toma de decisiones en su interacción social y, esta condición se refleja principalmente en lo comunitario y lo municipal.¹⁰²

Basándome en la construcción social sobre los géneros -misma que es etnocentrista-, las mujeres indígenas zapatistas, al organizarse, cuestionaron la conformación del ser mujer indígena tradicional en sus comunidades -como reproductoras de la cultura-, primero en tradiciones y costumbres que estructuraban el orden entre los géneros, posteriormente, realizaron un consenso con base en *qué sí querían y qué no*; entre lo que sí querían sobresale

¹⁰¹Bruno Baronnet, *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la selva Lacandona de Chiapas, México*, op. cit., p.15.

¹⁰²Irma Aguirre Pérez, Dalia Barrera Bassols y Paloma Bonfil Sánchez, *Los espacios conquistados. Participación política de las Mujeres Indígenas en México*. México, PNUD, 2008, p. 116.

la valoración de la educación como un recurso para cambiar sus condiciones de vida y la relación que entabla con otras esferas en la cotidianidad.

Con relación a lo anterior la Comandanta Ana María señala:

Porque ven que no tienen ningún derecho de su propia comunidad, no tienen derecho a educación ni a prepararse; las tienen así como una venda en los ojos sin poder conocer nada; las maltratan, son explotadas, o sea, la explotación que sufre el hombre la sufre la mujer mucho más porque está mucho más marginada [...] Y además no tiene ningún derecho, no son tomadas en cuenta, nos tienen así, a un lado.¹⁰³

Ambas citas reflejan el lugar que ocupan las mujeres indígenas: dos espacios, la escuela y el hogar, reflejan la causa-acción de su condición genérica, de clase y étnica en su comunidad, ya que están destinadas al ámbito doméstico, por ende, la educación no constituye un recurso para el futuro próximo de las mujeres

Esto recae en la deficiencia del conocimiento de sus derechos -sumado a que son pocas las mujeres indígenas que hablan español además de su lengua materna- al organizarse -las que sí conocían sus derechos y convocaban a su difusión y aplicación-, no sólo denunciaron el lugar que ocupan por ser mujer en los espacios de la comunidad, sino institucionalmente, frente a los otros (los no indígenas) y la falta de recursos para hacerlo.

Es por eso que la organización de mujeres indígenas por el derecho a la educación dentro del movimiento del EZLN comenzó en la exigencia del derecho a la educación, de manera simultánea, se concatenan educación-participación-conocimiento/desconocimiento -entre otras variables- que, finalmente quedó plasmado en el sexto punto de la citada ley.

El sexto punto en la Ley Revolucionaria de mujeres respalda la organización de mujeres indígenas, ha alcanzado horizontes de lucha, denuncia, visibilización y construcción de la educación autónoma que está en otros espacios dentro del movimiento zapatista como el III Encuentro “Comandanta Ramona y las Mujeres Zapatistas” (2007) y en La Ley Revolucionaria de Mujeres (1993) y su ampliación (1996).

¹⁰³ Guiomar Rovira, citada por Gisela Espinoza Damián, op. cit., p. 254.

En el siguiente apartado describiré el proceso a través del cual se conformó la Ley Revolucionaria de Mujeres, elaborada por y para mujeres indígenas en 1993, la cual funge como punto medular del movimiento de mujeres indígenas en México.

2.1.1 Ley Revolucionaria de Mujeres (1993)

A raíz de la exclusión, marginación, desprecio, discriminación y maltrato que vivían las mujeres indígenas de Chiapas, la redacción de la Ley Revolucionaria de Mujeres implicó un profundo proceso de participación y reflexión sobre derechos, tradiciones y costumbres de las comunidades indígenas; asimismo, “constituyó un hito en el discurso –propio, indígena– de los derechos de las mujeres indígenas.”¹⁰⁴

Para su redacción, se convocó la participación de miles de mujeres indígenas de diferentes comunidades y etnias zapatistas; fue un proceso que duró aproximadamente un año con el fin de participar en la construcción de sus derechos. Esto implicó transformaciones en la vida cotidiana de mujeres zapatistas (pues expresaron su derecho a ser personas), de sus compañeros y por supuesto, de sus tradiciones por ejemplo: actualmente las niñas zapatistas asisten a la escuela, tradición que se ha modificado paulatinamente en contraposición de que las mujeres estaban destinadas -por su rol tradicional- al hogar.

Asimismo hay mujeres que son promotoras de la educación (es decir, ocupan cargos en las JBG) cuando antes, salvo por apoyo de sus padres, institucional o iniciativa propia, pocas eran las que asistían a la escuela, es decir, han participado en las decisiones tanto en la configuración de la autonomía educativa (a través de la comunidad donde eligen a sus representantes y organizan el proyecto educativo) y sobretodo, han alcanzado a nivel personal la libertad de acceso, participación y permanencia en la educación.

El proceso de participación fue gradual y cristalizó años de conciencia, reflexión, consultas y debates primero, porque había pocas mujeres entre las filas zapatistas, por ejemplo mujeres insurgentas como la Comandanta Ramona, la Comandanta Susana y la Mayor Ana María

¹⁰⁴ Irma Aguirre Pérez, Dalia Barrera Bassols y Paloma Bonfil Sánchez, op. cit., p. 138.

quienes convocaron a reuniones en diferentes comunidades para discutir la Ley Revolucionaria de Mujeres.

La comandanta Ramona recogió opiniones de las mujeres tsotsiles y la Comandanta Susana se encargó de la zona tseltal. Posteriormente, en una asamblea, presentaron el documento donde estuvieron todos y todas: niños, niñas, ancianos, ancianas, hombres, mujeres, bases de apoyo, insurgentes, insurgentas, etc., surgieron dudas, tonos de inconformidad por parte de sus compañeros, pero “ellas defendieron lo que consideraban les correspondía de la revolución.”¹⁰⁵

Es decir, tras un largo proceso organizativo donde tradiciones, usos y costumbres son diferentes entre sí de los diferentes grupos indígenas que conforman el zapatismo, las mujeres identificaron las condiciones de opresión compartidas; se reflejaron en los diez puntos que constituyen la Ley Revolucionaria de Mujeres. Con ello, la situación *como mujeres indígenas* que las identifica permitió abrir espacios de diálogo en los que consensaron las principales problemáticas en las que vivían y plasmaron como derechos: participación en cargos públicos, trabajo, reproducción, salud, educación, elección de su vida matrimonial, derechos y obligaciones.

Es en este contexto donde las indígenas chiapanecas, paralelamente a su apoyo y movilización en torno a las demandas generales de la comunidad y de la etnia, empiezan a enunciar demandas de género: la construcción de relaciones democráticas al interior de la familia, de la comunidad, de las organizaciones, la participación en tanto mujeres en la toma de decisiones en la estructura comunal y organizativa, el derecho a la herencia y propiedad de la tierra, el derecho a decidir cuándo y con quién se casan, el derecho a decidir cuántos hijos tienen y en qué momento, a trabajar, a estudiar y a ser respetadas por los varones cuando ocupen un puesto de mando.¹⁰⁶

Estos diez derechos se articulan para cambiar las condiciones de vida de las mujeres indígenas zapatistas, desde el espacio cotidiano hasta el plano de la representación social, por ejemplo, el acceso a estudiar influye en el conocimiento adquirido para participar y acceder a cargos,

¹⁰⁵ Guiomar Rovira, *Mujeres de Maíz*, op. cit. p. 115.

¹⁰⁶ Mágina Millán, “Las zapatistas de fin del milenio. Hacia políticas de autorrepresentación de las mujeres indígenas”, op.cit., p.25.

así como conocer sus derechos; el derecho sobre su cuerpo y la elección de hijos se asocia a las cuestiones de salud y elección de la vida matrimonial, etc., es decir, en diez derechos se vislumbra la experiencia y necesidades concretas de las cuales parten para incidir en sus realidades.

“Queremos que no se nos obligue a casarnos con el que no queremos. Queremos tener los hijos que queramos y podamos cuidar. Queremos derecho a tener cargo en nuestra comunidad. Queremos derecho a decir nuestra palabra y que se respete. Queremos derecho a estudiar y hasta ser choferes.” Así siguió hasta que terminó.¹⁰⁷

Este párrafo forma parte de las palabras de la Comandanta Susana mientras se organizaron para la redacción de dicha ley; las comandantas dialogaron con las mujeres de cada comunidad sobre qué es lo que querían y necesitaban, sus compañeros manifestaron rechazo y incluso también lo recibieron de otras mujeres de la comunidad. Sin embargo, la Ley Revolucionaria de Mujeres fue aprobada:

Esa es la verdad: el primer alzamiento del EZLN fue en marzo de 1993 y lo encabezaron las mujeres indígenas zapatistas. No hubo bajas y ganaron. Cosas de estas tierras.¹⁰⁸

La ley se tradujo en todos los idiomas de las comunidades zapatistas, incluido “la castilla”: en zoque, tsotsil, tseltal, mam, tojolabal y chol, y se elaboraron diferentes materiales para su difusión, principalmente en medios zapatistas como Radio Insurgente (a través de spots con contenido de género); buscó aplicarse y transformar las relaciones en sus comunidades. Empero, es una ley cuyo impacto no fue inmediato sin embargo, ha buscado plantear y resignificar ciertas prácticas que influyen en la condición de mujeres y ha sentado un precedente en su participación dentro de procesos organizativos.

Es decir, la Ley Revolucionaria de Mujeres está hecha por, desde y para las mujeres. En este sentido, se le puede considerar parte del feminismo indígena que se está construyendo: reconoce la igualdad en la diferencia y constituye un hito en la transformación de las relaciones de género en las comunidades, mostrando tradiciones y costumbres que aquejan a

¹⁰⁷ Testimonios de lucha zapatista (EZLN) El primer alzamiento, marzo de 1993 citado por Sara Lovera, Nellys Palomo, op. cit., p.61.

¹⁰⁸ Ibidem.

las indígenas, al mismo tiempo que se enuncia cuáles sí quieren mantener y entre las que sí quieren conservar destaca el derecho a la diferencia.

La Ley Revolucionaria de Mujeres, promovida por las militantes zapatistas es uno de los múltiples documentos que expresan estas nuevas demandas de género [...]

Estas nuevas demandas de género se han expresado de distintas formas en foros, congresos y talleres que se han organizado a partir de 1994 y han venido a cuestionar las perspectivas esencialistas del movimiento indígena y los discursos generalizadores del feminismo, que subrayan el derecho a la igualdad sin considerar la manera en que la clase y la etnicidad marcan las identidades de las mujeres indígenas.¹⁰⁹

2.1.2 Sexto punto: Derecho a la educación

Como se ha señalado con anterioridad, la redacción de la Ley Revolucionaria de Mujeres es el reflejo del proceso organizativo de mujeres indígenas zapatistas en la construcción de derechos propiamente de mujeres; en el sexto punto “Las mujeres tienen derecho a la educación”¹¹⁰ paradójicamente la educación es un derecho que reivindican dentro de un movimiento social donde la educación es una demanda comunitaria, empero existen derechos que, por la exclusión derivada de la condición de género, sintetizada con la etnia y con la clase, también es en un derecho de mujeres.

Entonces las compañeras empiezan esa discusión [acerca de la Ley Revolucionaria de Mujeres] Ellas dijeron que habían muchas cosas por las que necesitaban luchar aparte de las demandas generales de todos los pueblos.¹¹¹

La educación, además de ser una demanda de los pueblos indígenas, es un derecho amparado por la Constitución Mexicana de los Estados Unidos Mexicanos en el artículo tercero

¹⁰⁹ Aída Hernández, “Entre el etnocentrismo feminista y el esencialismo étnico. Las mujeres indígenas y sus demandas de género”, Mágina Millán, Nora Ninive García, Cynthia Pech (coords.) *Cartografías del feminismo mexicano, 1970-2000*, México, UACM, 2007, p. 279-280.

¹¹⁰ *Ley Revolucionaria de mujeres indígenas* [en línea], op. cit.

¹¹¹ Guiomar Rovira, *Mujeres de Maíz*, op. cit. p. 110.

constitucional¹¹², ello implica que los individuos no sólo tienen derecho a acceder a la educación básica sino que ésta se ha convertido en obligatoria; no obstante, el hecho de que aparezca dentro de una ley conformada por *mujeres indígenas* visibiliza que no sólo por la condición étnica y de clase, las mujeres indígenas no acceden a los espacios escolares sino que hay un entramado cultural, político e institucional que determina -junto con la etnia y la clase- el poco o nulo acceso de las mujeres indígenas a la educación.

Esto se debe -como se ha abordado anteriormente- al conjunto de condiciones que determinan el lugar, situación y condición de mujeres indígenas en el mundo, mismas que aluden a la discriminación histórica hacia mujeres y hacia pueblos indígenas, se expresa en la diferencia de oportunidades de la población indígena para acceder a la educación, lo que en muchos casos se traduce como el “sueño de estudiar”, a la par, en las comunidades y frente a las instituciones, persiste la diferencia de oportunidades de hombres-hombres y hombres-mujeres para “acceder, prolongar y aprovechar la escuela”.¹¹³

Y también estudié, a veces en la noche y a veces de día, sin el apoyo del gobierno, sin el apoyo de mi familia, porque mis familiares son también indígenas. Pues mi sueño era tener una carrera, una profesión, de ser maestro, de ser doctor, pero por el sufrimiento, por falta de recursos económicos, no pude avanzar.¹¹⁴

Las comunidades indígenas exponen sus demandas, “planteando la necesidad de cambiar la costumbre y modificar la tradición ahí donde tradición y costumbre significan también la dominación, segregación, desigualdad y maltrato”.¹¹⁵

¹¹² “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.” *Constitución Mexicana de los Estados Unidos mexicanos* [En línea], Dirección URL: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf> [Consulta: 04 de julio de 2013], p. 4.

¹¹³ Inge Sichra, (comp.), *Género, etnicidad y educación en América Latina*, op. cit., p. 31.

¹¹⁴ *Mensaje a los chicanos de la educación* [En línea], palabras de un compañero zapatista, Caracol Morelia durante la Zelta Internacional, Caravana Nacional e Internacional de Observación y Solidaridad con las comunidades zapatistas de Chiapas, 29 de julio de 2008, Dirección URL: <http://www.regeneracionradio.org/index.php/autonomia/autonomia/item/1637-caravana-nacional-e-internacional-de-observacion-y-solidaridad-con-las-comunidades-zapatistas-de-chiapas> [Consulta: 17 de julio de 2013]

¹¹⁵ Mágina Millán, “Las zapatistas de fin del milenio. Hacia políticas de autorrepresentación de las mujeres indígenas” op. cit., p.25.

Para las indígenas zapatistas, el hecho de no acceder a la educación significó continuar con este sistema de dominación, violencias, desigualdades que históricamente han enfrentado: en diversos comunicados hacen referencia a que el desconocimiento, el no saber español, el no haber ido a la escuela, influyó en sus condiciones de vida: maltratos por ladinos o ladinas, por sus esposos, por maestros, por *los otros*.

Asimismo, las dimensiones étnicas, de clase y de género, se cruzan para construir el derecho a la educación, ya que la pobreza es una de entre diversas causas históricas de despojo y colonización, se traduce en inequidades de género por ejemplo, el grado de marginalidad en calidad educativa, infraestructura, planes de estudio etc., se refleja en largas distancias que recorren las mujeres para trasladarse a la escuela, implicaba probables agresiones sexuales en el camino, o en lo referente a la calidad educativa, los profesores desvalorizaban la capacidad intelectual de las niñas en las aulas diciéndoles que tenían que dedicarse al hogar (reforzando los roles de género).

En el carácter etnocentrista se han construido los códigos, acciones y lugar que ocupan las mujeres indígenas en el mundo, intervienen factores endógenos, culturales y exógenos, políticos, económicos que constituyen la exclusión de las mujeres de la escuela.

Ejemplos como el de la compañera abuelita Amelia reflejan esta situación:

Como yo no sé bien hablar español, no sé leer, no sé escribir, ¿por qué? Por causa de los patrones, nos tenían como animal.¹¹⁶

Por otro lado, la mayor Ana María señala la relación que existe entre costumbre-tradición:

No hay chance pues para ir a la escuela, aunque haya una en el poblado, tenemos que ayudar a la mamá. La misma mamá se ve obligada a dejar a la niña en casa para que cuide al bebito mientras se va a traer algo o a trabajar en la milpa. Deja a su niño encargado a la niña más grandecita, y la niña deja de ir a la escuela porque tiene que

¹¹⁶ Video “La comandanta Ramona y las Zapatistas: primer encuentro mujeres zapatistas-Caracol la Garrucha [En línea] minuto 7:53-8:3. Dirección URL: <http://www.ciem.ucr.ac.cr/spip.php?article97> [Consulta 08 de julio de 2013].

cuidar a su hermanito, tiene que ayudarlo a su mamá, y así me pasó a mí, pues, ésa fue mi vida.¹¹⁷

Entre estas costumbres, el cuidado por las hijas del hermano menor y la ayuda a la madre en las labores domésticas, son parte de los elementos que influyen en las actividades a las cuales las mujeres se encuentran destinadas, razón por la cual la educación en términos de acceso y permanencia, pasa a un segundo plano.

Las mujeres son las más perjudicadas, puesto que la costumbre indígena impide que se aventuren a salir más allá de los alrededores de su casa, menos a lanzarse solas a diario por las veredas. Y además para encontrarse después de la caminata con que no hay clase. Porque el ausentismo de los maestros roza el escándalo, igual que los míseros sueldos y la escasa formación con que cuentan.¹¹⁸

De igual manera, tener derecho a la educación supone una gradual transformación en las relaciones de género, no de manera inmediata pero si, de manera gradual, modifica el imaginario de lo que se concibe como *ser mujer indígena* y las relaciones entre los géneros; implica una herramienta de conocimientos y acceso a espacios de participación que tienen las promotoras de la educación al estar desde el interior mismo de la educación, es decir, en su configuración.

2.1.3 Ampliación de la Ley Revolucionaria de Mujeres (1996)

En 1996 se dio a conocer la versión ampliada de la primera Ley Revolucionaria de Mujeres, consta de 31 puntos y “ha sido criticada por centrarse más en el nivel comunitario”¹¹⁹; sin embargo, al centrarse en la comunidad, se centró en el interior mismo de las mujeres indígenas pues abordó temas que van desde los sentimientos, el uso del alcohol y drogas -que propiciaron la violencia física y verbal-, el derecho a defenderse, a capacitarse, es decir, son

¹¹⁷ La mayor Ana Maria, citada por Guiomar Rovira, *Mujeres de Maíz*, op. cit., p. 70

¹¹⁸ Guiomar Rovira, *Mujeres de Maíz*, o. p. cit., 160.

¹¹⁹ Sarri Vuorisalo-Tiitinen, *¿Feminismo indígena? Un análisis crítico del discurso sobre los textos de la mujer en el movimiento zapatista 1994-2009*, Tesis para obtener el grado de Doctora en Latin American Studies, Doctoral Latin American Studies, University of Helsinki, Department of World Cultures, Finlandia, 2011, p. 130.

31 puntos que revelaron las condiciones concretas de las mujeres indígenas zapatistas en sus comunidades.

A diferencia de la primera ley, dentro de este documento no hay un punto explícito que refiera al derecho a la educación; no obstante, el punto dos “Las mujeres tienen los mismos derechos que los hombres dentro de la comunidad y municipio”¹²⁰ refleja la constante demanda por la igualdad razón por la que las mujeres indígenas zapatistas siguen movilizándose.

En este derecho, referirse a *la comunidad y el municipio*, muestra que la redacción de esta ley fue pensada para que mujeres indígenas incidieran en la vida cotidiana y organización comunitaria de las comunidades zapatistas, por esta razón, el punto cinco:

Las mujeres tienen el derecho a participar en las reuniones y tomas de decisiones sin que nadie lo impida o critique y tienen derecho a capacitarse, tener espacios y mecanismos para ser escuchadas en asambleas comunitarias y municipales, y tener cargos en lo cultural y social.¹²¹

Claramente, muestra el derecho a la participar en las decisiones comunitarias y, a tener espacios propios para ellas mismas que se transforman en virtud de que las decisiones se mueven en planos de equidad para hombres y mujeres.

A su vez en el punto mencionado, *tener cargos en lo cultural y social*, es un punto que apareció desde la primera ley, remite a aquellos cargos de la organización en la vida civil del zapatismo, entre ellos se encuentra la promoción de la educación donde, la relación entre *derecho a capacitarse* y *tener cargos en lo cultural y social* aparecen en un mismo punto.

Finalmente, en el punto sexto es donde, si bien ya no se hace explícito el derecho a la educación, refiere a la preparación de las mujeres en todos los niveles:

Las mujeres tienen derecho a prepararse en todos los niveles necesarios para su desarrollo político, económico, social y cultural.¹²²

¹²⁰ *Ampliación de la segunda Ley revolucionaria de mujeres* [En línea], Dirección URL: <http://redlilla.files.wordpress.com/2009/09/red-lilla-directorio-color-v2-anexos.pdf> [Consulta 10 de julio de 2013]

¹²¹ *Ibidem*.

¹²² Sarri Vuorisalo-Tiitinen, op. cit., p.131.

Esto muestra que en la primera ley y su ampliación hay una clara preocupación por la adquisición de conocimientos; dentro de la educación autónoma zapatista representa la relación entre conocimientos y educación para la vida, tiene sus fundamentos en la crítica a la educación formal que separa a ambas esferas colonizando e individualizando a los individuos, he ahí la importancia de ambas leyes en relación con la educación autónoma ya que implica un nivel de preparación no sólo escolar sino que influya en el desarrollo de las demás esferas de su vida: político, económico, comunitario, histórico y cultural de mujeres indígenas, se asocia a los niveles de preparación que inciden en estos ámbitos.

2.2 “Buenas y malas costumbres” Cambios en el acceso a la educación después de 1994

El movimiento zapatista ha representado para las mujeres indígenas un espacio de organización y reflexión, “una opción distinta a una vida predeterminada”¹²³ misma que -siguiendo sus declaraciones- no hubieran contemplado.

El proceso fue largo e implicó años de participación que se cristalizaron en la Ley Revolucionaria de Mujeres, su ampliación y su presencia en diferentes niveles del movimiento.

Se desprende de la reflexión de tradiciones, usos y costumbres que, por un lado, conforman la identidad de los pueblos indígenas y por otro, forman parte de una estructura histórica, jerárquica que sosiega su dignidad, en otras palabras, las mujeres indígenas zapatistas han reflexionado sobre las estructuras más profundas de su comunidad, defienden aquellas tradiciones, usos y costumbres que las identifican como parte de los pueblos indígenas pero, rechazan aquellas que preservan las relaciones de subordinación entre los géneros.

El que la costumbre o la tradición adquieran legitimidad para justificar la diferencia tiene que entenderse como el reconocimiento en la coyuntura contemporánea de prácticas y discursos que tienen un sentido actual para la colectividad [...] cualquier

¹²³ Guiomar Rovira, “Ahora es nuestra hora, la hora de las mujeres indígenas”, *Debate Feminista*, año 12, vol. 24, Octubre, 2001. p. 196.

esfuerzo por conservar los usos y costumbres como una herencia precolombina que resiste adecuaciones a la experiencia actual puede ser contraproducente, como en el caso de obstaculizar la participación de la mujer.¹²⁴

Las tradiciones y costumbres de los pueblos indígenas son parte de la organización comunitaria que define lo político, cultural, social, civil, económico y religioso que se ha construido histórica y culturalmente “revela un orden social asimétrico y es en sí mismo producto histórico de la dominación [...] Resulta por lo tanto pertinente preguntarse en qué sentido y cómo las normas y las costumbres estructuran las relaciones sociales y sexuales en contextos culturales determinados.”¹²⁵

La negación del acceso a la educación coincide con la costumbre existente en las comunidades, pues las mujeres -y hombres- antes de 1994 habían naturalizado su ausencia de los espacios escolares: la tradición se orientaba al matrimonio a edades tempranas, para lo cual su preparación se centraba en el campo doméstico (y no en el educativo).

Con ello, las mujeres indígenas zapatistas al redactar el sexto punto de la Ley Revolucionaria de Mujeres, representaron la lucha sostenida para el cambio de estructuras profundas, comunitarias, históricas y culturales; definieron cuáles tradiciones y costumbres sí defendían en términos de identidad indígena que las asemeja con sus compañeros pero, cuestionaron aquellas estructuras para generar transformaciones organizativas a nivel comunitario, político, incidió directamente en la vida cotidiana, por ejemplo, el acceso a cargos militares, de autoridad, educativos, etc.

Después de 1994, todos los pueblos y municipios autónomos entraron a la resistencia de la nueva educación que es donde nos hacen saber y rescatar nuestras culturas y derechos como mujeres y niñas.¹²⁶

¹²⁴ Laura Carslen, “Autonomía indígena y usos y costumbres, la innovación de la tradición”, *Chiapas*, núm. 7, México, Instituto de investigaciones Económicas-UNAM-Era, 1999, p. 50.

¹²⁵ María Teresa Sierra, “Derecho indígena y mujeres: viejas costumbres y nuevos derechos”, Sara Elena Gil Romo, Patricia Ravelo Blancos (coords.) *Voces disidentes. Debates contemporáneos en los Estudios de género*, México, CIESAS, 2004, p. 116

¹²⁶ Palabras de la compañera Amanta [en línea], III Encuentro “Comandanta Ramona y las mujeres zapatistas”, Dirección URL: <http://www.regeneracionradio.org/live/?l=55> [Consulta 02 de julio de 2013]

Las mujeres insurgentas, desde el año de 1993, tenían la tarea de instruir a otras mujeres dentro de los poblados zapatistas, entre ellas, mujeres como la Comandanta Ramona y la Comandanta Susana –que eran analfabetas- enunciaron este derecho así como las implicaciones que había tenido adherirse al zapatismo, pues aprendieron a leer, a escribir, a ocupar cargos, a reclamar sus derechos.

El proceso fue lento pero, como lo señala la compañera Judith en el III Encuentro “Comandanta Ramona y las mujeres zapatistas”: “nosotras, como mujeres, hay vamos, aunque no hablan bien la castilla, ni leer ni escribir, tienen que pensar”¹²⁷ y, esto implica el reconocimiento de que hay un antes y un después en la lucha zapatista: “pensar” rompe con la desvaloración intelectual de las sujetas que caracterizó a las comunidades en su actuar y en sus costumbres.

Nuestros papás no nos dejaban ir a la escuela. Antes no era obligado que fueran las mujeres, nuestros papás eran igual que nosotras, sin escuela. Nosotras no pensamos así, porque saber nos permite trabajar mejor.¹²⁸

La necesidad de modificar la costumbre que sustentaba el poco o nulo acceso de las mujeres a la escuela fue un proceso de reflexión a partir del cúmulo de opresiones en las que vivían; cambiar las tradiciones que atravesaban los espacios familiares, escolares, el sistema de cargos e incluso la identidad indígena misma, implica reafirmar los derechos de los pueblos indígenas, propone el cambio en la costumbre a través de novedosas formas organizativas que buscan incluir y tomar en cuenta las voces de mujeres “que extiendan el reconocimiento de su trabajo (doméstico) en la esfera pública, en la gestión y toma de decisiones comunitarias.”¹²⁹

Es importante mandar a las hijas a la escuela y aunque seamos viejitas, como algunas de nosotras. Podemos aprender. Las mujeres que saben deben [de] enseñar lo poquito que saben a las demás. Pero los señores dicen que no, que ya no lo van a aprender porque tienen mucho trabajo. Las mujeres tienen miedo a sus maridos. Debe de haber

¹²⁷ Palabras de la compañera Judith, [En línea], III Encuentro “Comandanta Ramona y las mujeres zapatistas”, op. cit.

¹²⁸ S/a, *Ideas feministas de Nuestra América, sobre nuestras vidas y nuestros derechos. mujeres indias: derecho y tradición*, op. cit., p. 5.

¹²⁹ Mágina Millán, “Las zapatistas de fin del milenio. Hacia políticas de autorrepresentación de las mujeres indígenas”, op. cit., p.26.

un apoyo para las niñas, solicitar educación de mayor nivel en las comunidades porque es difícil salir. No basta que haya escuelas sino también [se necesita] dinero para ir a estudiar, que se enseñe bien. En las escuelas, debe de enseñarse en nuestras lenguas y en español.¹³⁰

Actualmente las niñas -como Marina (quien será citada en el siguiente capítulo)- deciden asistir a la escuela autónoma zapatista, son mujeres que están creciendo con la conciencia de la existencia de la Ley Revolucionaria de Mujeres y con ello, de las condiciones que las aquejaban antes y después.

Las que han nacido dentro del movimiento zapatista son sujetas que están en un plano derivado de procesos organizativos, aunque aún existen paradojas del zapatismo por ejemplo, hay mujeres que no quieren asistir a las reuniones y son obligadas por las autoridades, es una paradoja porque al mismo tiempo que se busca ejercer su derecho, se impone el derecho al ejercicio (lo cual estaba planteado dentro del marco de la equidad y libertad) además, no para todas representa el acceso a cargos:

Un día que mi mamá sabía que había reunión, y me dice: ¿no vas a la reunión?, no para qué, ¡vamos, dice mi mamá!... Fui con mi mamá, ya cuando estaba ahí me nombraron, nos dijeron es que sólo van a ir al encuentro de Oventik, ya cuando regreses de ahí, hasta ahí no más. De ahí ya no van a seguir trabajando, sólo van a participar en este encuentro, no van a ser autoridades del municipio.¹³¹

2.3 Educación autónoma zapatista

En este apartado esbozaré cómo se configura la educación autónoma zapatista partiendo de que, por *configuración de la educación autónoma* se entiende aquel proceso que se ha venido gestando desde 1994, basado en la necesidad y reflexiones de los pueblos choles, tojolabales, tseltales, tsotsiles y mam zapatistas, en el cual se apropian del ejercicio del derecho a la

¹³⁰ S/a, *Ideas feministas de Nuestra América, sobre nuestras vidas y nuestros derechos. mujeres indias: derecho y tradición*, op. cit., p. 6.

¹³¹ Adriana Gómez Bonilla, “La autonomía zapatista: un escenario donde se gestan posibilidades de una vida digna para las mujeres jóvenes zapatistas”, *La ventana*, vol.4, n.30, 2009, p. 113.

educación y elaboran desde sus márgenes, formas propias de concebir y ejercer su derecho; implica “la organización de un sistema educativo autogestivo [...], resultado de la consolidación de la organización y la movilización”¹³² que permite implementar su propio proyecto educativo.

La educación autónoma o educación para la vida tiene sus antecedentes en los esfuerzos de organizaciones religiosas, del Estado y organización civil -fundamentalmente en la educación popular-, se enfocaron en llevar educación a los pueblos indígenas debido a que la pobreza, atraso, malas condiciones de vida asociadas a la falta de acceso a la misma.

La organización de los y las indígenas zapatistas por acceder a la educación se remonta a los esfuerzos de la teología de la liberación que, después de 1980 -década en que “el apoyo económico e infraestructural y los programas gubernamentales tardaron en llegar a la zona”¹³³-, los *catequistas* fueron los encargados de impulsar labores de alfabetización en los poblados indígenas. Su trabajo tenía como telón de fondo el carácter ideológico-religioso que se inculcaba a través de la educación para mantener “la encarnación del evangelio”.¹³⁴

El proceso de alfabetización no fue fácil para los catequistas debido a los problemas de comunicación con los y las indígenas (sobre todo por el predominio de los idiomas indígenas de la zona), por lo que vieron que era indispensable formar a los habitantes dentro de su pastoral. A los primeros catequistas indígenas se les podría considerar los primeros promotores de la educación, pues fueron quienes transmitirían los fines ideológico-religiosos para aminorar las condiciones de pobreza y marginación en la que vivían los pueblos indígenas.

La introducción de la teología de la liberación coincide con las políticas públicas implementadas por el Instituto Nacional Indigenista (INI) desde el año de 1951 en San Cristóbal de las Casas, mismas que respondían al “proyecto modernizador, desarrollo y asimilación cultural”¹³⁵ el cual, no solucionó los problemas de los pueblos indígenas ya que

¹³² Burkhard Schwarz, *Etnias, educación y cultura, defendamos lo nuestro*, Bolivia, Nueva Sociedad, 1991, p. 11.

¹³³ Vuorisalo-Tiitinen, Sarri, op. cit., p. 39.

¹³⁴ Ibid, p. 40.

¹³⁵ Lewis, Stephen E., op. cit., p. 33.

no se adaptó a las necesidades que requerían pues “se deriva de la rigidez normativa del sistema educativo nacional”.¹³⁶

El carácter organizativo de la sociedad civil que influyó en la conformación de la educación autónoma corresponde a la *educación popular o pedagogía crítica*, tiene sus antecedentes en 1970, se basa en la educación como una herramienta crítica, de liberación y transformación para la sociedad, “No hay nada que contradiga y comprometa más la superación popular que una educación que no permita al educando experimentar el debate y el análisis de los problemas y que no le propicie condiciones de verdadera participación”.¹³⁷

Tras el complejo proceso organizativo de la región selvática en la que se conformó el EZLN y sus formas de organización internas, la educación autónoma fue configurada por los y las indígenas zapatistas en el ejercicio de su autonomía, con el fin de recuperar los elementos de su cultura, la lengua, conocimientos para los pueblos pero también, encaminado al proyecto político zapatista.

Pues por la misma necesidad pues tuvimos que hacer esto, pues crear nuestra propia educación y esa educación es verdaderamente de nosotros, fue creada y fue iniciativa de nuestros propios pueblos y el otro trabajo dentro de la propia autonomía.¹³⁸

El proceso organizativo de indígenas zapatistas fue dado a conocer con el levantamiento armado en 1994 después de que se reunieron mujeres, hombres, niños, niñas, ancianos, ancianas, jóvenes y jóvenes de todos los municipios pertenecientes a los cinco Caracoles zapatistas, dando lugar al nacimiento de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ)-, son municipios o instituciones encargados de la organización civil de cada municipio autónomo-. Al comenzar con el proyecto autónomo, rechazaron el modelo educativo formal (en algunas comunidades expulsaron a los profesores, en otras huyeron, o se quedaron con ambos sistemas educativos -el autónomo y la educación formal-) para comenzar con la nueva educación autónoma con el fin de que realmente ejercieran sus

¹³⁶ S/autor, *Campaña contra la discriminación en la educación que se ofrece a los pueblos originarios*, op. cit., p. 17.

¹³⁷ Freire, Paulo, op. cit., p. 88-89.

¹³⁸ Palabras de un compañero zapatista [en línea], Caravana Internacional de Observación y Solidaridad con las Comunidades Zapatistas de Chiapas, Dirección URL: <http://www.regeneracionradio.org> [Consultada: 17 de julio de 2013]

derechos. Primero, “salió el acuerdo de sacar a nuestros hijos de la escuela de gobierno”¹³⁹ (en algunos casos, tras el levantamiento de 1994, los profesores huyeron de las escuelas oficiales); posteriormente, con la ayuda de organizaciones internacionales, nacionales y simpatizantes zapatistas, comenzaron a configurar el nuevo modelo educativo autónomo en los que se crearon formas de educación propias, ligadas a la teoría y práctica, basadas en el consenso de la comunidad.

La forma de organización fue a través de reuniones donde retomaron las experiencias de “los veteranos zapatistas” con el fin de que ellos fueran los que pensarán acerca de su propia educación autónoma, nombrando comités directivos que se encargaron de manera directa del funcionamiento dentro de sus municipios.

Después de 1994, todos los pueblos y municipios autónomos entraron a la resistencia de la nueva educación. [...] Por esta razón, fue entonces que como mujeres fuimos obligadas, entre nosotras mismas, con nuestros compañeros, a organizarnos para tener nuestra educación autónoma. [...] Entonces, como mujeres y hombres nos organizamos todos y todas como zapatistas, empezamos a ver sobre nuestra educación autónoma que queremos tener. Entonces, entre todos y todas nos organizamos en una asamblea general, nos organizamos las autoridades municipales y autoridades locales conjuntamente con el pueblo y llegamos a un acuerdo para iniciar la nueva educación autónoma, entonces fue un 30 de diciembre de 1999, fue la fundación de la nueva educación autónoma.¹⁴⁰

Entre las características del proyecto educativo zapatista, destaca el ejercicio de la autonomía en cada Caracol a través de los MAREZ, en los que convocan la participación comunitaria de los y las indígenas zapatistas a través de la asamblea del pueblo, “máxima instancia de deliberación y de decisión comunal, se consolida en la práctica como vía legítima para transformar la gestión educativa”.¹⁴¹

¹³⁹ Palabras de la compañera Elisa, [En línea], 1er encuentro Oventic pueblo zapatista, Dirección URL: <http://regeneracionradio.org> [Consultada: 24 de julio de 2013]

¹⁴⁰ Palabras de la compañera Amanta, [en línea], III Encuentro “Comandanta Ramona y las mujeres zapatistas” op. cit.

¹⁴¹ Bruno Baronnet, *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la selva Lacandona de Chiapas*, op. cit., p.106.

La estructura creada hasta el momento, se divide en el conjunto de Escuelas Primarias Rebeldes Autónomas Zapatistas (EPRAZ) que se ubican en las comunidades indígenas de Chiapas, posteriormente configuraron la Escuelas Secundarias Autónomas Zapatistas (ESRAZ) y, finalmente conformaron el Centro de Español y Lenguas Mayas Rebelde Autónomo Zapatista (CELMRAZ) donde se imparte los idiomas tzotzil y castellano –con sede en el Caracol II Oventic-.

Tras el consenso comunitario, se conformaron los comités de educación: instancias que se encargan de manera directa de la educación conformada por bases de apoyo zapatista de la región. Comisionados por sus propias comunidades, velan por la estructura pedagógica, discuten las materias que se imparten y vigilan las actividades de los/las promotores/promotoras de la educación.

Además de los comités de educación, hay coordinadores de educación, quiénes se encargan de velar por el funcionamiento de las escuelas zapatistas; se dividen en zonas y se encargan de recorrer y visitar las regiones donde están trabajando los promotores, preguntándoles qué les hace falta así como el avance de los niños y niñas. A los padres de familia les preguntan acerca del desempeño del o la promotora, realizan informes que presentan en las juntas regionales y después se reúnen con los comités de educación para dar solución a los problemas que puedan surgir, así como para explicar avances o retrocesos en la educación autónoma.

Los miembros del comité permanecen en el cargo durante dos años y tienen el trabajo de velar por el buen funcionamiento de la escuela. Administran los recursos destinados de las Juntas de Buen Gobierno para los gastos de alimentación, tramitan la solución a problemas de infraestructura, están encargados del cuidado cafetal, [...] organizan el trabajo periódico de promotores y alumnos, tienen una tienda colectiva en la escuela que es atendida por los alumnos, participan en reuniones de tipo académico con promotores y acompañantes y en reuniones con padres de familia.¹⁴²

¹⁴²Raúl de Jesús Gutiérrez Narváez, *Escuela y zapatismo entre los tsotsiles: entre la asimilación y la resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos*, Tesis para obtener el grado de Maestro en Antropología Social, CIESAS, México, 2005, p. 177.

A modo de ejemplificar la organización político-educativa de la zona Selva Tseltal de las escuelas autónomas, el siguiente cuadro del caracol La Garrucha muestra una forma de cómo se organizan los Caracoles zapatistas:

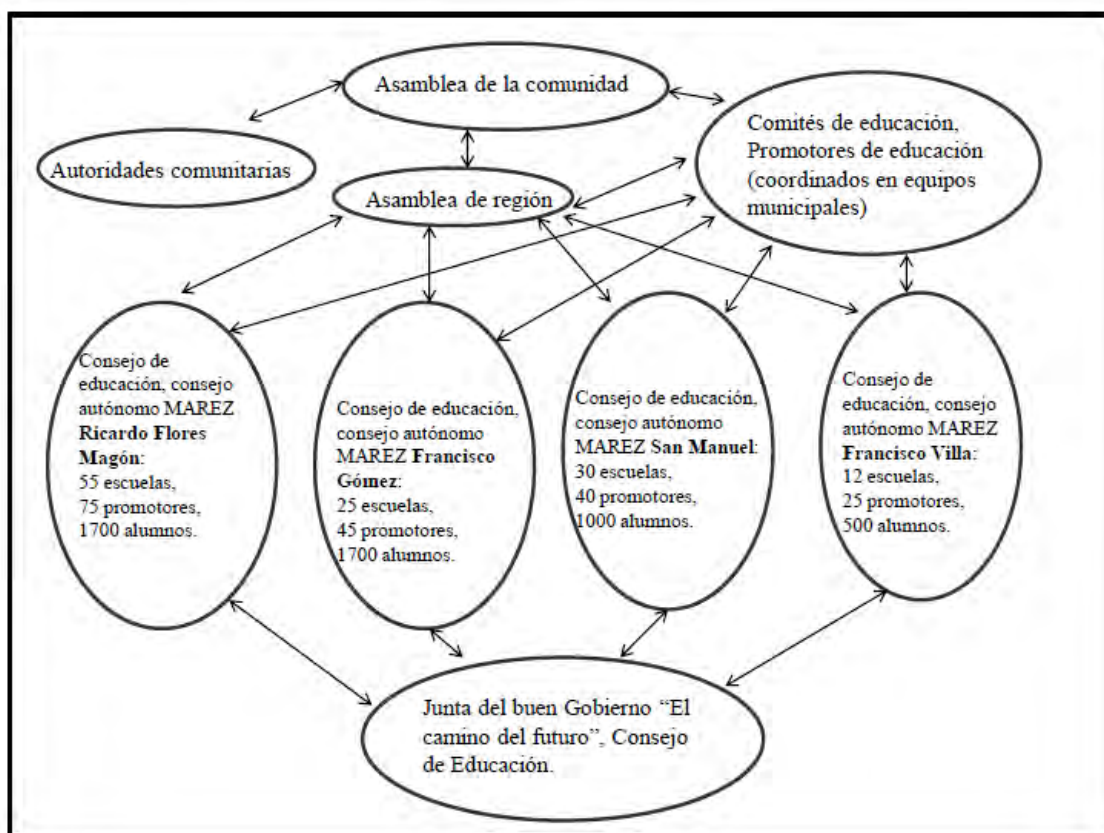


Diagrama 1. Organización político-educativa de la zona tseltal y número aproximado de alumnos, promotores y escuelas zapatistas (2007).¹⁴³

La asamblea de la comunidad es un espacio de organización comunitaria donde se elige y se da legitimidad a las autoridades encargadas del funcionamiento correcto del proyecto educativo. Su trabajo es vigilar, sancionar y estructurar el modelo educativo autónomo ya que:

Éste [la asamblea de la comunidad] no cumple un rol pedagógico directo, sino de evaluación, vigilancia y control además de ser garante del cumplimiento de la

¹⁴³ Bruno Baronet, *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la selva Lacandona de Chiapas*, op. cit., p. 125.

cooperación interfamiliar en apoyo al promotor, a las actividades organizadas por él y a las faenas en el sonar de la escuela. El comité recibe el mandato colectivo de cumplir con un papel extenso y absorbente de gestoría, para lo cual tiene que mostrarse competente al atender a la diversidad de cuestiones relativas al funcionamiento cotidiano del espacio escolar.¹⁴⁴

En el ejercicio de la autonomía zapatista sobresale el hecho de que la tradición está cambiando; se convoca a la participación de hombres y mujeres a través de asambleas para configurar el proyecto educativo; sin embargo, ahí donde la tradición cambia -en cuanto las voces de las mujeres son tomadas en cuenta y anteriormente no lo era- la costumbre¹⁴⁵ sigue latente pues “las mujeres no llegan a participar en todas las reuniones, pero les interesa particularmente intervenir cuando se trata de la escolarización de sus hijas y de sus hijos.”¹⁴⁶

Esto se da en relación a las actividades que las mujeres realizan de manera cotidiana, asociadas a los roles de género, ya que si bien, las mujeres están accediendo a cargos de participación, en la vida cotidiana aún fungen como las encargadas de velar por el desarrollo de sus hijos y mantener la estructura del hogar.

La escuela no es sólo un referente de aprendizaje y socialización: también *la comunidad* se organiza para la elección y manutención de los promotores quienes, por el compromiso que implica asumir el cargo, abandonan sus labores productivas, aunque no sucede de manera positiva en todos los casos y hay promotores que deciden dejar el cargo.

Los niños y las niñas también son partícipes: se encargan de cubrir las necesidades de la escuela como el mantenimiento, preparación y servicio de los alimentos, atienden la tienda de coordinación en conjunto con sus compañeros del comité de educación. Es hasta los 13 años cuando pueden comenzar a participar en la toma de decisiones del gobierno autónomo.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 126.

¹⁴⁵ Tradición alude a los acuerdos que hay en una comunidad o sociedad determinada mientras que costumbre son los hechos que no necesariamente tiene que ver con los acuerdos de la comunidad pero son reconocidos como tales, por ejemplo, la tradición de que las niñas asistan a la escuela se ha transformado pero, por la costumbre, se siguen reproduciendo roles de género que influyen en que las niñas transgredan o no las tradiciones.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 81.

En el siguiente apartado desarrollaré cómo se conforma la educación en el Caracol IV Morelia con el fin de contextualizar la configuración de la educación autónoma y entender la construcción de género que se refleja en el acceso y participación en la educación de mujeres indígenas que pertenecen a este caracol.

No podríamos estudiar el género sin contextualizarlo en un tiempo concreto, un lugar determinado y una sociedad dada, pues las características que darán un sesgo u otro al sistema genérico vienen dadas por las pautas culturales, los códigos simbólicos, [...].¹⁴⁷

2.3.1 Educación autónoma zapatista en Caracol IV Morelia

La educación autónoma zapatista es parte del ejercicio de la autonomía que planteó el EZLN desde su aparición pública, cuando dio a conocer la Primera Declaración de la Selva Lacandona en 1994: a partir de entonces, en los municipios y cinco Caracoles zapatistas comenzaron a organizarse en la construcción del derecho a la educación para los pueblos indígenas

Cuando fue lo del 94, hay pedimos este, nuestros 13 puntos, nuestras demandas con el mal gobierno pues, hay esta entablado también la educación.¹⁴⁸

Y, pues por la misma necesidad, pues tuvimos que hacer esto, crear nuestra propia educación y esa educación es verdaderamente de nosotros, fue creada y fue su iniciativa de nuestros propios pueblos y el otro trabajo dentro de la propia autonomía.¹⁴⁹

El Caracol IV Morelia –antes Aguascalientes IV- se caracteriza por los constantes hostigamientos y represiones paramilitares en las regiones que lo componen¹⁵⁰, es un Caracol

¹⁴⁷ Pilar Alberti Manzanares, *La identidad de género y etnia. Un modelo de análisis*, op. cit., p. 107.

¹⁴⁸ Palabras de un compañero zapatista. [En línea], Caravana Nacional e Internacional de Observación y Solidaridad con las Comunidades Zapatistas de Chiapas, op. cit. [Consultada :17 de julio de 2013]

¹⁴⁹ Palabras de un compañero zapatista [En línea] Caravana Nacional e Internacional de Observación y Solidaridad con las Comunidades Zapatistas de Chiapas, op. cit.

¹⁵⁰ Entre sus denuncias destacan hostigamiento, agresiones físicas y verbales de policías, paramilitares y priistas, ante estas acciones se han organizado las Juntas de Buen Gobierno para lanzar comunicados en donde denuncian explícitamente las agresiones y a los responsables de las mismas.

que nació junto con cuatro Caracoles en el año 2003, con sus respectivas JBG que gestionan las actividades político-culturales dentro de sus comunidades.

El proyecto educativo que se desarrolla en él se particulariza porque los educadores, sus comisiones y el pueblo han creado los niveles de primaria, secundaria, media superior y el actual proyecto es la creación de una universidad.

Al comenzar *la nueva educación*, los zapatistas mantenían el sistema de enseñanza formal institucional. Sin embargo, al pasar los años, han creado sus propios materiales, programas de estudio, dinámicas de enseñanza, es decir, una propuesta pedagógica de, desde y para los pueblos en donde incluyen la igualdad entre hombres y mujeres, el mantenimiento de su cultura y el ejercicio de uno de sus derechos.

Este Caracol es el único que cuenta con un centro de formación para promotores en cada municipio, esto se debe a la organización interna: eligen a sus promotores o delegados de la educación, tienen su coordinador directivo que es la instancia que se encarga de dirigir sólo el nivel educativo. En los otros Caracoles zapatistas, los promotores y promotoras, para poder capacitarse, tienen que desplazarse a un municipio donde todos se reúnen, mientras que en este Caracol han formado centros de capacitación en cada comunidad para los promotores y las promotoras.

En el año 2003 se creó una escuela a nivel zona donde niños y niñas provenientes de los siete municipios del Caracol Morelia, llegaron a estudiar. A esta escuela se le llamó “nivelación de conocimientos”, y la asamblea pidió que cada municipio contribuyera con un promotor o delegado. Dentro de este mismo proyecto, los promotores también se capacitaron con la finalidad de separar las escuelas para trasladarlas a cada municipio autónomo, este proyecto funcionó durante un año.

A las escuelas, después de haber funcionado durante ese año en cada municipio, se les llamó *escuelas secundarias*; en este tiempo se preparó tanto a promotores y promotoras como a alumnas y alumnos y, ya capacitados, pudieron funcionar completamente como escuelas de nivel secundaria

Un año después, debido a la situación económica que sufren nuestros pueblos en resistencia, esa escuela se tuvo que trasladar a cada municipio dándole así vida a cada escuela municipal con el grado de nivelación de conocimiento, éstas escuelas se organizaron ya en cada municipio [...] un año después, a éstas escuelas municipales decidimos llamarlas formalmente, escuelas secundarias ya que vimos que ya estaban preparados, para darle una vuelta completa, o sea, para trabajar completamente como secundarias.¹⁵¹

En las secundarias autónomas se imparten 11 materias que son: “lectoescritura, matemáticas, política, naturaleza, producción, historia, deportiva, salud, cultura, geografía y arte”¹⁵² mismas que son discutidas por las comunidades. Cada año realizan encuentros los siete municipios y cinco caracoles zapatistas con el fin de compartir sus experiencias, información y trabajo.

Éstas materias son propuestas y analizadas por el mismo pueblo para que al alumno le sirva y también al pueblo le sirva para el desarrollo de nuestros pueblos, al año se hacen encuentros, se hace un encuentro para intercambiar información entre una escuela a otra escuela y se celebra cada 30 de septiembre, es el aniversario de nuestra educación autónoma. En éste encuentro se hace intercambio de información, intercambio de trabajo, experiencias entre alumnos y educadores.¹⁵³

Las áreas en las que se divide la educación autónoma son cinco: matemáticas, historia, vida y medio ambiente, integración y lengua. En la primera área se enseñan las operaciones básicas con el fin de que se administren de manera adecuada los trabajos colectivos de los pueblos, regiones y municipios; en el área de historia se recupera a su comunidad, las experiencias de las y los abuelos, lo que les han negado; en cuanto a vida y medio ambiente se enseña el cuidado a la biodiversidad (cómo aprovecharlo sin destruirlo); el área de integración hace referencia al campo donde se enseña el objetivo y función de cada una de las trece demandas que plantearon el primero de enero de 1994, por las cuales se alzaron en armas, finalmente, el área de la lengua es porque los aprendizajes se enseñan en su lengua materna y en castilla.

¹⁵¹ Palabras de un compañero zapatista [En línea], II Encuentro de los pueblos zapatistas con los pueblos del mundo, Dirección URL: <http://www.regeneracionradio.org> [Consultada: 17 de julio de 2013]

¹⁵² *Ibidem*.

¹⁵³ *Ibidem*.

Los alumnos en el nivel primaria asisten 3 veces por semana y, en cuanto al método de evaluación de conocimientos, en el caso de la primaria es aplicando un examen final por año frente al pueblo, tanto para los alumnos como para los promotores, los resultados son públicos.

La dinámica escolar zapatista consiste en, en el nivel secundaria, los promotores imparten clases 30 días seguidos contando los fines de semana, después hay un periodo de 15 días de descanso donde los alumnos se comprometen a compartir con su pueblo lo adquirido en clases. La práctica de trabajo es fundamental para la vida del estudiante, ello explica el compromiso de regresar a sus comunidades para aplicar los conocimientos aprehendidos.

Dentro de las escuelas secundarias, -dependiendo del ecosistema- cada escuela municipal efectúa trabajos colectivos de siembra de maíz, siembra de frijol, crianza de pollos etc., con el fin de llevar a la práctica lo aprendido en la escuela, es decir, los conocimientos se complementan con lo que necesiten para ellos y para su comunidad

Entonces empezamos a formar nuestra propia educación autónoma, hay fueron inventados, las materias que vamos a enseñar, por ejemplo, las matemáticas, se fue, buscando pues [...] por ejemplo, la suma, la resta, la división, eso es lo que sí podemos usar porque lo usamos en compra-venta de nosotros pero, no usamos, la división de la raíz cuadrada, o no podemos meterlo porque no tenemos la profesión de ser un contador.¹⁵⁴

En este Caracol, la distribución de las escuelas hasta el 2006 es la siguiente: en los siete municipios y cuatro regiones hay diez escuelas secundarias municipales “con una cantidad variable de alumnos y promotores.”¹⁵⁵

Existe la clara convicción de que los niños y niñas indígenas se están preparando para mejorar sus condiciones de vida y mantener el movimiento zapatista pues “lo que quiere el pueblo es:

¹⁵⁴ Palabras de un promotor zapatista [En línea], Zetzta Internacional. Caravana Nacional e Internacional de Solidaridad con las Comunidades Zapatistas de Chiapas, Dirección URL: <http://zetztainternacional.ezln.org.mx/> [Consultada: 17 de julio de 2013]

¹⁵⁵ Palabras de un compañero zapatista [En línea], II Encuentro de los pueblos zapatistas con los pueblos del mundo, op. cit.

saber leer, escribir y hacer servicio en el pueblo”¹⁵⁶, es decir, los jóvenes que se han formado en la escuela autónoma actualmente ocupan cargos en las JBG entre ellos, los cargos de promoción educativa, de salud, etc.

Porque eso es lo que queremos, aprender como indígenas pues no estamos buscando ser doctores, no estamos buscando ser maestros sino que estamos buscando como apoyarnos entre nosotros, ya saliendo su nivel secundaria un alumno viene a su pueblo para ser autoridad.¹⁵⁷

El trabajo que refleja la organización comunitaria de este Caracol, se centra en construir un proyecto educativo que forme mejor a los y las indígenas zapatistas en virtud de que esta educación es de y para el pueblo –persiguiendo los fines del zapatismo- pero enfrentan problemas como migración, abandono y salida del movimiento, éstas problemáticas han sido abordadas en su conjunto por los mismos zapatistas.

Fue un proceso gradual, retomó algunos elementos del sistema educativo institucional así como de la educación popular y la teología de la liberación; insertaron propuestas propias que se adecuaron a las realidades de sus pueblos y además, han intercedido para que las niñas accedan a la educación y, en este plano, exista igualdad en sus escuelas, es decir, que el acceso sea tanto para niños y niñas.

Entre los elementos que retomó del modelo educativo institucional sobretodo fue al comienzo de la educación autónoma, funcionó como base para después modificarlos y apropiarse de su propio sistema educativo, por ejemplo, al principio usaban los libros de la escuela oficial (que fueron sustituyendo conforme crearon su propio material pedagógico como libros); de la educación popular han retomado planteamientos principalmente que reivindica a la educación como una herramienta de transformación y, en cuanto a la teología de la liberación retomaron el carácter humanista que caracterizó su formación.

¹⁵⁶ Palabras de un compañero zapatista [En línea], Caravana Nacional e Internacional de Solidaridad con las Comunidades Zapatistas de Chiapas, op. cit.

¹⁵⁷ Palabras de un compañero zapatista [En línea], Caravana Nacional e Internacional de Observación y Solidaridad con las Comunidades Zapatistas de Chiapas, op. cit.

Esto es importante, pues al observar los avances del proyecto educativo autónomo en cuanto a la construcción de escuelas, centros de formación para promotores e igualdad acerca del acceso a la educación, la participación de las mujeres se va reconfigurando en este Caracol.

¿Cómo participamos las mujeres en las cuestiones educativas autónomas en la zona Altos de Chiapas? A nivel primaria y secundaria las mujeres participamos con los trabajos pedagógicos, así como nuestros compañeros promoviendo la formación educativa de las niñas y niños [...] porque junto con nuestros pueblos estamos en la lucha y la resistencia.¹⁵⁸

Cabe señalar que en este Caracol viven personas que no son zapatistas y hay escuelas que no son autónomas, esto ha resultado en constantes confrontamientos¹⁵⁹ – pues, se introdujeron programas asistencialistas, entre ellos Oportunidades- que segmentaron a la población de las comunidades: en muchos casos los y las zapatistas, niños y niñas que asisten a la educación autónoma, fueron objeto de burla.

Cuando entramos en resistencia no fue fácil ser alumnos y alumnas zapatistas porque muchos se burlaban de nosotros pero, a pesar de esas burlas que nos hacían, seguimos avanzando hasta ahora, ahora entre todos y todas nos organizamos para trabajar en trabajo colectivos, para el bien de los municipios autónomos.¹⁶⁰

No obstante, dentro del movimiento han reflexionado respecto a que la educación formal es un aparato que continúa reproduciendo cánones del modelo neoliberal para segmentar a las comunidades en resistencia y dividir el movimiento zapatista. En este contexto, las mujeres indígenas luchan para mantener la igualdad, la educación y la autonomía del zapatismo.

¹⁵⁸ Palabras de una promotora de la educación del caracol Morelia, [En línea] III Encuentro “Comandanta Ramona y las Mujeres Zapatistas”, op. cit.

¹⁵⁹ El año 2002 “los enfrentamientos eran muy crudos. Mientras que el gobierno apoyaba a los priistas y apostaba por la confrontación induciendo a los indígenas afines al gobierno a sus programas asistencialistas” Horacio Gómez Lara, *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los altos de Chiapas*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Antropología Social, Departamento de Antropología Social, Universidad de Sevilla, España, 2011, p. 279.

¹⁶⁰ Palabras de una promotora de la educación del caracol Morelia, [En línea] III Encuentro “Comandanta Ramona y las Mujeres Zapatistas”, op. cit.

2.4 Acceso de mujeres indígenas zapatistas a la educación en el Caracol Morelia

En el apartado anterior señalé la forma en que se ha configurado el proyecto educativo autónomo zapatista en el Caracol IV Morelia principalmente, los alcances que ha tenido en cuanto a nivel, distribución de escuelas y centros de formación de promotores, lo que muestra un panorama de la organización comunitaria de los y las indígenas zapatistas pertenecientes a él.

Asimismo, la participación y organización de las mujeres por acceder a la educación en sus comunidades se refleja en espacios representativos, primero porque mujeres de este Caracol son elegidas como representantes por toda la comunidad, son portavoces de los avances y resultados que han obtenido a través de su organización:

Yo me llamo Eugenia y vengo del Caracol IV Morelia “Torbellino de nuestras palabras” de la zona Tzotz Choj, estoy aquí para explicarles un poco de cómo era la vida de la educación antes de 1994. Fui nombrada por todas las compañeras promotoras de la educación.¹⁶¹

Como he señalado antes, la asamblea es el espacio donde se elige a los y las encargadas, promotoras, autoridades quienes, en diferentes espacios, exponen los alcances y retrocesos en sus actividades dentro del movimiento zapatista. La participación de las mujeres indígenas zapatistas integra la reflexión y acciones emancipadoras para acceder a la educación atravesando por una histórica condición de triple opresión para constituirse como sujetas de derechos.

En estos espacios -como el II Encuentro Zapatista con los Pueblos del Mundo (2007)-, las mujeres indígenas zapatistas del Caracol Morelia se posicionaron reconociendo los cambios que ha generado su participación dentro y a partir del movimiento zapatista, tanto en el acceso del derecho a la educación como en otros derechos.

Al comienzo de la participación de las promotoras de la educación en los espacios de representación social, reconocieron las condiciones de triple opresión por las cuales eran

¹⁶¹Palabras de la compañera Eugenia [En línea], III Encuentro “Comandanta Ramona y las mujeres zapatistas”, op. cit.

excluidas de la escuela como negación de sus derechos, situación que reflexionaron durante muchos años para elaborar un punto en una ley para mujeres que legitimara y permitiera el acceso a la educación así como para participar en los cargos dentro de la configuración del proyecto educativo que anteriormente, en su mayoría, era ocupados por promotores varones (actualmente se busca la paridad en su participación.)

[...] cómo empezamos a organizarnos antes del 94 [...] siempre fuimos humilladas y despreciadas dentro de la comunidad, casa y sociedad [...]. Pero nosotras como mujeres, hablaron las compañeras de que nosotras cuando fuimos organizándonos fue muy difícil por que no entendíamos pues, no hablábamos la castilla, no estamos acostumbrados a participar y a escucharnos [...]. Pero después de tantos años que sufrieron nuestros abuelos y nuestras abuelas nos dimos cuenta [de] que es necesario luchar, que no podemos quedarnos así calladas, que no podemos quedar [nos] así humilladas. Por eso nosotros empezamos a organizarnos aunque con sacrificio pues, poco a poco empezamos a entendernos y a saber escucharnos como mujeres, dolor, sufrimiento. Pasó los años [y] empezamos a perder la vergüenza y empezamos a valorar nuestros derechos como mujeres, por que no podemos quedar calladas cuando alguien nos insulta. Después, cuando empezamos nosotras a valorar nuestro derecho, perdimos el miedo y ya, cuando perdimos el miedo, cuando ya nosotras empezamos a organizar el trabajo colectivo, tuvimos que buscar la forma. Porque si nosotros no organizamos un trabajo, no podía avanzar la lucha”.¹⁶²

La organización y lucha de las mujeres por ser reconocidas como *personas* tiene resultados que se reflejan en las nuevas generaciones; las mujeres jóvenes -como se profundizará en el siguiente apartado- han podido acceder a los espacios educativos y también tienen voz en los espacios de representación social.

Actualmente, las niñas que se formaron en la escuela autónoma de este Caracol, tienen derecho a decidir si quieren o no asistir a la escuela, así como a jugar con sus compañeros, esto refleja el impacto que han tenido los procesos organizativos donde mujeres y niñas indígenas zapatistas se están preparando, ya no en virtud de ejercer labores domésticas y reproducir el rol tradicional de *mujer indígena* sino, en este proceso de construcción de

¹⁶² Palabras de la compañera Miriam, [En línea] II Encuentro de los pueblos zapatistas con los pueblos del mundo, op. cit.

mujeres que reconocen su derecho a educarse, a prepararse para así poder ocupar cargos y decidir cómo se estructura su vida.

En el video “Letritas para nuestras palabras”¹⁶³ se puede observar el acceso de niñas a los espacios escolares y la forma en que interactúan con sus compañeros. Aunque a través del video no se puede generalizar la vida cotidiana de las niñas, es posible observar su presencia, lo que constituye un hito entre un antes y un después de 1994 (cabe señalar que el acceso de las niñas del Caracol Morelia no es general por la existencia de sesgos de género que influyen en que algunas no asistan a la escuela). En este video las niñas juegan basquetbol y “las atrapadas” donde, en diferentes planos, se observa que interactúan en juegos mixtos, asimismo, en el aula escolar, participan igual que sus compañeros, *grosso modo* es una aproximación de la participación de las niñas del Caracol Morelia que están construyendo la otra educación de una manera integral donde no hay grupos segregados sino que la participación es equitativa dentro y fuera del aula.

Las mujeres jóvenes que ya han estudiado en la escuela autónoma, son las que desempeñan el cargo de promotoras de la educación y participan en la elaboración y uso de los materiales pedagógicos que elaboran dentro de su Caracol. Esto refleja un largo proceso organizativo, de reflexión, crítica y confrontamientos con estructuras profundas comunitarias que determinaban los espacios y destinos de las mujeres indígenas. El hecho de que las promotoras de la educación se organicen y que existan centros de formación para promotores de la educación, da cuenta de los cambios internos que se están gestando en este Caracol.

Como se ha mencionado, hay cambios graduales en el acceso a la educación de niñas zapatistas quienes contribuyen al ejercicio autonómico del EZLN así como al desarrollo de la “otra educación”, transforma tradiciones y costumbres que segregaban a las mujeres a nivel personal y comunitario, es decir, es una educación para la vida que trastoca esferas de lo personal.

Sin embargo, en la teoría feminista se ha reivindicado lo personal como político; la educación es un derecho humano, cultural y de las mujeres mismas que han desarrollado procesos organizativos para contribuir en los procesos educativos, el acceso a la educación implica

¹⁶³ “Letritas para nuestras palabras” [DVD] Pro medios, Caracoles. 2005.

decisiones que son derechos y, estos se exigen en el escenario de la representación social donde mujeres indígenas zapatistas se han posicionado como sujetas con derechos que inciden en el proceso educativo autonómico del EZLN con miras a transformar sus condiciones de vida en las diversas esferas de sus vidas.

En el siguiente capítulo profundizaré en el ejercicio de las promotoras de la educación del Caracol Morelia y las contribuciones de su participación en el proyecto educativo a través de sus voces en dos Encuentros Zapatistas y un Cuadernillo de texto de la Escuelita que pertenecen a diferentes periodos del movimiento zapatista.

Capítulo III

Promotoras indígenas zapatistas en la configuración de la educación autónoma

En este capítulo, intentaré dar cuenta de quiénes son las mujeres indígenas zapatistas promotoras de la educación que representan al Caracol Morelia en el II Encuentro Zapatista con los Pueblos del Mundo (2007), el III Encuentro “Comandanta Ramona y las Mujeres Zapatistas” (2007) y el cuadernillo de texto del primer grado del curso “La libertad según l@s zapatistas. Participación de las mujeres en el gobierno autónomo” (2013) con la finalidad de señalar los puntos centrales de su participación, cabe destacar que en el documento de 2013 no aparecen voces de las promotoras de la educación del Caracol Morelia¹⁶⁴, lo cual abre nuevas interrogantes acerca de su participación en los espacios de representación social.

Al profundizar en el conocimiento de las promotoras de la educación del Caracol Morelia, da cuenta de la conformación de nuevas actoras, reflejo del complejo proceso organizativo por acceder a la educación y ejercer cargos; *ser mujer indígena* ya no se caracteriza por la obediencia, sumisión y pobreza, sino que se reconfigura en torno a mujeres que deciden luchar dentro de estructuras comunitarias, quienes, además son portavoces de demandas, alcances y retrocesos que construyen diariamente el derecho a una vida digna.

En este sentido, la perspectiva de la síntesis de opresión permite explicar la situación de mujeres indígenas zapatistas antes de 1994, da cuenta de que las categorías etnia, clase y género determinan y son determinadas por las condiciones de vida de las actoras, también de su transformación en la medida en que las mujeres indígenas zapatistas han adquirido conciencia de estas condiciones y emprenden acciones para transformarlas, de forma tal que las actuales formas organizativas son el resultado de la reflexión de las condiciones jerárquicas estructuradas sobre las diferencias étnicas, de clase y de género.

En el presente capítulo, comenzaré señalando la participación de las primeras promotoras indígenas de la educación en Chiapas, principalmente en los procesos de evangelización, la promoción de la educación popular (impulsado por la organización civil) y el INI (retomados

¹⁶⁴ En el apartado 3.3.3 La Escuelita Zapatista ¿y las voces de las promotoras de la educación del Caracol Morelia?, se reflexionará del por qué no están las voces de las promotoras de educación de este Caracol.

por la influencia que tuvieron en la construcción de la educación autónoma) para, a continuación, señalar las líneas centrales de la participación de las promotoras zapatistas de los otros cuatro Caracoles Zapatistas anteriormente señalados que constituyen la organización comunitaria y política del EZLN. Finalmente, enfatizaré en las líneas principales de las promotoras de la educación autónoma del Caracol Morelia en los encuentros y cuadernillo mencionados.

3.1 Primeras promotoras indígenas de la educación en Chiapas

La promoción de la educación alude al “conjunto de acciones y programas de los grupos populares con el fin de producir transformaciones en los niveles de vida de éstos incorporando no sólo los aspectos de su desarrollo material sino también los de su desarrollo social y cultural y muy particularmente de sus procesos educativos”.¹⁶⁵

Los promotores de la educación indígena zapatista, también conocidos como delegados de la educación o educadores, son actores que, con su participación, contribuyen a crear acciones encaminadas a transformar sus condiciones de vida, fungen como portavoces y figuras que consolidan el proyecto político autónomo del zapatismo.

Ser promotor se percibe como una cierta promoción o distinción social a la comunidad y a la vez representa una estrategia para posicionarse como actor con algún prestigio social o reconocimiento colectivo, que se destaca dentro del proyecto de autonomía zapatista.¹⁶⁶

El cargo -y la figura- de las promotoras indígenas, es mucho más complejo, forma parte de un entramado histórico, social y político que delineó la actual estructura educativa del Estado de Chiapas y la participación de las mujeres indígenas, como figuras docentes o educadoras. Su referente son los procesos organizativos en un diálogo con mujeres no indígenas así como dentro del marco de la lucha por los derechos de los pueblos indígenas; con su participación,

¹⁶⁵ Daniel Shugurensky, *Introducción al mundo de la promoción social. Apuntes del promotor 2*, México, UNESCO-CREFAL, 1989, p. 11.

¹⁶⁶ Bruno Baronnet, *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la selva Lacandona de Chiapas*, op. cit., p. 129.

modifican estructuras comunitarias y reflexionan sobre todo en la configuración de la educación autónoma, la importancia de su participación recae en el papel que han tenido en todo este proceso y sus implicaciones.

Aunque la contribución activa de las mujeres a la vida política local parece haber sido fuertemente incitada por el mando político-militar del EZLN, no se puede hablar hasta ahora de igualdad de participación política creciente en la última década, las jóvenes zapatistas se han rebelado contra la posición de subordinación que les asignan las jerarquías de género, clase y etnia. Esto significa una creciente toma de conciencia de su opresión, incluso cuando los cambios han sido parcos, tal como ellas y el EZLN lo reconocen.¹⁶⁷

En este proceso, se involucraron diferentes actores que influyeron en la reflexión y condición de las mujeres indígenas en la educación así como en el modelo educativo de Chiapas y, posteriormente, en el modelo educativo autónomo del movimiento zapatista; entre estos actores destacan el Estado, los grupos religiosos, la sociedad civil y los grupos zapatistas.

Inicialmente, el proyecto modernizador-nacionalista caracterizó la década de los años cincuenta en México basándose en el progreso y desarrollo que, inmediatamente, contrastó con la existencia de los pueblos indígenas, quienes eran considerados factor de atraso - principalmente por el uso de sus lenguas, tradiciones, costumbres, etc.- en este sentido, el papel de las mujeres indígenas y de los educadores fue catalizador de los proyectos de “modernización, desarrollo y asimilación cultural”¹⁶⁸ que impulsó el Instituto Nacional Indigenista (INI) al mismo tiempo, sentó un antecedente de la conformación de primeras promotoras indígenas de la educación en Chiapas, pues:

A partir de 1956, mujeres promotoras, si bien mucho menos numerosas, introdujeron a la modernidad a las niñas y mujeres de sus comunidades, en el interés por el uso por la medicina occidental, maquinas de coser, clases de higiene e instrucción en labores agropecuarias. Los promotores culturales evidentemente fueron los agentes más eficaces en cuestiones de negociación, convencimiento y cambio, porque una vez que

¹⁶⁷ Olivera citada por Bruno Baronnet, *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la selva Lacandona de Chiapas*, op., cit., p. 171

¹⁶⁸ Lewis, Stephen E., op., cit., p. 33.

una comunidad aceptaba que se pusiera una escuela con un promotor, por lo regular aceptaba los demás proyectos de desarrollo del INI.¹⁶⁹

En este sentido, el papel de las mujeres en cuanto a la reproducción de su cultura fue un elemento clave pues la introducción de la medicina occidental, la máquina de coser, las clases de higiene, estaban encaminadas al cambio hacia la modernidad sin que ello implicara un cambio en las pautas de los roles tradicionales de género.

Los planes de los indigenistas para el desarrollo de las tierras altas y que su población indígena la asimilara dependía en gran medida, de su capacidad de hacer que niñas y mujeres se involucraran como estudiantes y promotoras. Las niñas de hoy, serían las esposas y madres del mañana, y mientras la lengua materna (como lo llamaban los indigenistas) siguiera siendo indígena, la asimilación sería un punto lejano en el horizonte.¹⁷⁰

En 1954 asistieron las primeras niñas tsotsiles al centro de alfabetización del INI en Chenalhó; cuando las esposas de los promotores comenzaron a ayudar dentro del salón de clases, en el caso de Xunuch -zona tsotsil-, la asistencia de las alumnas aumentó, esto se debe a la confianza que generaba a los padres la educación en manos de una mujer pues: “aun los propios padres confían más cuando saben que una mujer indígena está con sus hijas en la escuela”¹⁷¹

Ganarse la confianza de las niñas, de sus padres y de sus comunidades era un proceso difícil “en que se juega nada menos que el prestigio del instituto”. Montes informó que las niñas se habían vuelto más seguras de sí mismas y desarrollaron su deseo de seguir aprendiendo cada vez más, “se ve el esfuerzo de colocarse en el mismo nivel que los hombres”. Sin embargo, el INI no dejaba de tener problemas para captar y conservar a las niñas y mujeres tzotziles. En febrero de 1958 había 8 estudiantes mujeres tomando clases en el internado (de un total de 24 alumnos), pero sólo una de ellas era tzotzil.¹⁷²

El papel de las mujeres en la educación durante el funcionamiento del INI es importante pues es un antecedente de la participación de las mujeres indígenas ya que más tarde, quienes se

¹⁶⁹ Ibidem.

¹⁷⁰ Ibid., p.36.

¹⁷¹ Ibid., p. 37.

¹⁷² Ibid. p. 38.

formaron bajo el auspicio de los programas del Estado tenían influencia de los proyectos educativos que desembocarían en las movilizaciones dentro de las comunidades de la Selva, también las primeras mujeres que asistieron a clases serían las que apoyarían enseñando lo aprendido en la escuela oficial a sus compañeras.

Aunque no deriva de procesos organizativos en sí, refleja un paso importante para la educación de las mujeres que más tarde serían promotoras de la educación en las comunidades zapatistas y en otros espacios educativos.

Aunque el INI no había logrado desarrollar y transformar los altos de Chiapas, no obstante su programa educativo tuvo un efecto palpable en capacitar a los indígenas para que se defendieran ellos mismos y tomaran la iniciativa política a partir de esos años y desde entonces.¹⁷³

A la par, la participación de otros actores como las organizaciones religiosas en la teología de la liberación y aún después del periodo de alfabetización a través del evangelio, influyeron en la participación de las mujeres indígenas en Chiapas. El 14 de noviembre de 1960, Samuel Ruíz García fue nombrado Obispo de la Diócesis de San Cristóbal de las Casas, su obispado se caracterizó por “la opción por los pobres y liberación de los oprimidos”¹⁷⁴ en un marco político-ideológico-religioso en el cual la Teología de la Liberación fue el eje principal para las actividades liberadoras y la educación una herramienta para este fin:

La teología de la liberación se reconoce como una teología de orientación práctica y fomentadora de una “conciencia social” en el pueblo cristiano, que por medio de la acción “liberadora” podría ser capaz de hacer una sociedad más justa. El orden social imperante era concebido, entonces como “opresor” y “pecaminoso”, como un sistema que “violaba la dignidad humana” y obstruía la posibilidad de una “vida cristiana verdadera”. Los simpatizantes de la teología de la liberación afirmaban que: “Nuestra acción pastoral no podrá ser auténticamente evangelizadora si no confronta la situación económica, política e ideológica de un sistema que aparece como concreción del egoísmo, del pecado”.¹⁷⁵

¹⁷³ Lewis, Stephen E., op., cit., p. 41.

¹⁷⁴ Marco Estrada Saavedra, *La comunidad armada rebelde y el EZLN*, México, COLMEX, 2007, p. 185.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 213

En 1961 surgen en las Diócesis escuelas de formación catequista para la capacitación de indígenas en Bachajón, San Cristóbal y Comitán donde los promotores fueron indígenas tsotsiles, tseltales y tojolabales; para 1985 ya se habían formado 6,180 catequistas indígenas que fueron agentes de evangelización en sus comunidades:

“fueron promotores de un desarrollo integral comunitario” mediante el fomento entre los indígenas, de una conciencia social y política que les permitiera sentir “respeto” de sí mismos como personas para “lograr una vida mejor”. En este sentido, los catequistas habrían de convertirse en “promotores” de ese cambio de sus parajes a sus comunidades.¹⁷⁶

Estos primeros promotores fueron hombres; no obstante, la inclusión de las mujeres se presentó en cuanto a su papel como reproductoras de la cultura –tal es el caso del INI- ya que, “los agentes inculcaban a los catequistas a fomentar la participación de toda la comunidad con el fin de que “no fueran los únicos que estuvieran hablando”¹⁷⁷.

La teología de la liberación dirigida a las mujeres se caracterizó por su carácter asistencialista en cuanto a que:

El objetivo primordial fue el de alcanzar la promoción de las mujeres indígenas, acudiendo para ello al uso de mecanismos que las predispusieran a la modificación de sus hábitos de su vida cotidiana. De este modo se aplicaron actividades encaminadas a fomentar la higiene personal y el aseo doméstico y se introdujeron las labores de costura y, finalmente se iniciaron las tareas de alfabetización; alfabetización que pretendía que las mujeres aprendieran a hablar, a escribir y a leer en castellano, y en consecuencia el detrimento del propio idioma materno.¹⁷⁸

Tanto en los objetivos del INI como en la teología de la liberación, se observa a las mujeres indígenas como las principales fuentes de la reproducción de su cultura y el planteamiento no se centraba en cambiar los roles tradicionales de género -pues ese no era su objetivo- sino, en

¹⁷⁶ Ibid. p. 199.

¹⁷⁷ Ibid., p. 233.

¹⁷⁸ Pilar, R. Gil Tébar, *Caminando en un solo corazón. Las mujeres indígenas de Chiapas*, Málaga, Universidad de Málaga, 1999, p. 62.

intereses modernizantes-ideológico-políticos donde las poblaciones indígenas eran vistas como obstaculizadoras del desarrollo por el uso de su idioma.

En este sentido, la dificultad en la comunicación por el uso de los idiomas de la región versus la “castilla” fue un impedimento que influyó en la poca participación de las mujeres pues “se sentían triplemente presionadas por tomar la palabra junto a los hombres, hablar en público y hacerlo en 'castilla'. Entonces hubieron mujeres que se levantaron y se fueron”¹⁷⁹.

Las implicaciones del desconocimiento y uso de “la castilla” amerita mayor reflexión: por un lado el INI usó el idioma como medio de detrimento de la cultura ,principalmente por que, al evitar el monolingüismo en las mujeres y que sólo hablaran español en los espacios escolares -como el aula- se buscó que ya no se reprodujera la lengua materna -que era vista como la base de las culturas indígenas¹⁸⁰- en este sentido, evitar que las mujeres hablaran su idioma materno estaba enfocado en su papel como reproductoras de la cultura en tanto el cuidado y transmisión de conocimientos a las generaciones siguientes.

Por otro lado, las indígenas zapatistas enunciaron que el desconocimiento de “la castilla” tenía consecuencias reflejadas en la opresión y violencias dentro y fuera de sus comunidades, esto se debe a que, por las dificultades que implicaba sólo comunicarse dentro de sus comunidades, sus interlocutores ejercían poder sobre ellas (entendido este como práctica de la opresión), las consecuencias se reflejaron en el desconocimiento de sus derechos, la poca participación en espacios de organización, el engaño en la venta de sus prendas (para las bordadoras) etc.

Es así como “La castilla” se ha transformado en una herramienta de conciencia y transformación que no desplaza al idioma materno, por el contrario, las indígenas zapatistas reivindican el uso de sus lenguas, tradiciones sin excluir el uso “la castilla” por ejemplo -en los salones de clases las y los zapatistas enseñan en ambos idiomas, acorde a la región en la que vivan, (recuérdese de los idiomas que existen en el estado son el chol, tojolabal, mam, tsoltsil y tseltsal).

¹⁷⁹ Ibidem

¹⁸⁰ Actualmente lo que permite autodefinirse como perteneciente a una etnia va más allá del uso de la lengua materna, por ejemplo, se busca seguir conservando las tradiciones, territorio, valores propios a cada pueblo indígena sin centrar su identidad en el uso del idioma indígena.

Es decir, el idioma representa una vía de desarrollo que les permite acceder a espacios de participación para enunciar sus derechos y ejercerlos.

Aprender. Ésa es la clave, ésa es la razón y la gran atracción que el EZLN ejerce para las muchachas. Todas, al ingresar como insurgentes, deben de aprender a hablar castilla, la lengua de comunicación dentro de un ejército formado por distintas etnias. Y la lengua del poder establecido, para defender el poder.¹⁸¹

El Congreso Indígena celebrado en 1974 fue parteaguas para un largo proceso de conciencia política de los pueblos indígenas en Chiapas, en particular de las mujeres, que más tarde desembocaría en la creación de organizaciones como la Pastoral Indígena encaminada a “que se conciba el valor de la mujer en sí misma y a que se aspire a alcanzar la igualdad de derechos con el hombre”.¹⁸²

La influencia que tuvieron tanto el INI como la teología de la liberación y la sociedad civil en los procesos educativos del zapatismo y en la organización de las mujeres zapatistas -en un diálogo con mujeres no indígenas- dentro de sus comunidades se expresó, en el caso de las zapatistas, en retomar de esos procesos educativos herramientas para reflexionar sobre su condición en la educación, principalmente, señalando que por ser indígenas no se les permitía acceder a la escuela –o como se observó anteriormente, no era visto como un derecho sino como una herramienta en detrimento de la cultura-.

En este sentido, una lectura con un enfoque desde el feminismo indígena revela, por un lado, el diálogo que hubo con otros y otras actoras no indígenas que sentó el precedente de los procesos organizativos para la reivindicación del derecho a la educación como un derecho de las mujeres pero, al acentuar su diferencia en términos de *indígenas* no sólo evidenciaron el entramado ideológico-político-religioso en el que se estructuraron los programas de evangelización y del Estado, sino también enfatizaron la reproducción de los roles tradicionales de género que no respondían a erradicar las condiciones de triple opresión en las que vivían; por el contrario, esta reflexión aparece con las mujeres zapatistas cuando

¹⁸¹ Guiomar Rovira, *Mujeres de Maíz*, op. cit. p. 74.

¹⁸² *Ibid.*, p. 63.

denunciaron que estos programas se enfocaban a mantener el orden de género que las continuaba segregando.

Una vez avanzado ese proceso de deconstrucción de la realidad, se ha colocado a las mujeres -ellas mismas lo ha hecho- en una tesitura de crítica de sus respectivas culturas para, posteriormente, iniciar el proceso de deconstrucción de una identidad nueva. Ellas mismas han discernido entre *buenas y malas costumbres*.

[...] Las mujeres quieren que sus hijos e hijas -y he aquí, lo verdaderamente innovador- sean maestras enfermeras, doctoras, licenciadas...; no quieren que insistan en los modos de vida de sus padres. Si que guarden y cuiden sus costumbres y los valores dignos de ser conservados, pero no que se habitúen a permanecer en la pobreza y en la subordinación. Los hombres, aunque se esté operando un cambio entre los catequistas, prefieren a sus hijos dentro del cosmos cultural que, según ellos, les es propio.¹⁸³

En el siguiente apartado señalaré la participación de mujeres indígenas promotoras de la educación zapatista en diferentes encuentros del movimiento zapatista, principalmente en el II Encuentro Zapatista con los Pueblos del Mundo (2007), III Encuentro “Comandanta Ramona y las Zapatistas” (2007) y el Cuaderno de texto de primer grado del curso de “La Libertad según l@s Zapatistas”. Participación de las mujeres en el gobierno autónomo.

Cabe señalar que la configuración de la educación en cuanto a los cargos y funciones para estructurar el proyecto educativo es complejo (desde comités de educación, coordinadores regionales, etc.). Sin embargo, hablar de las promotoras de la educación refiere al puente que se tiende entre la participación comunitaria-cotidiana y los espacios de acceso a cargos que no se tejen con otras instancias de la educación autónoma zapatista.

¹⁸³ Ibid., p. 171.

3.2 Promotoras de la educación autónoma zapatista

Las promotoras indígenas zapatistas son actoras que se reconocen como mujeres, indígenas y zapatistas, lo que es resultado de procesos organizativos en demanda del derecho a la educación; a través de su cargo fungen como representantes de este complejo proceso donde consolidan y legitiman su participación en diversos encuentros del zapatismo; son elegidas por sus compañeras y compañeros y, en estos espacios, consolidan su derecho a la educación.

Nosotras somos promotoras de la educación autónoma zapatista, venimos representando a todas nuestras compañeras promotoras de educación.¹⁸⁴

En los diferentes eventos y comunicados que ha realizado el EZLN, la participación de las promotoras de la educación difiere y, como se observa, ha sido gradual, con diferentes ritmos.

De acuerdo a la información recopilada, el siguiente cuadro brinda un panorama de la participación de las promotoras en los encuentros y cuadernillo señalados:

Cuadro 1. Participación de promotoras indígenas zapatistas en Encuentros y cuadernillo zapatista

¹⁸⁴ Palabras de compañeras promotoras, Caracol I. La Realidad [En línea] III Encuentro “Comandanta Ramona con las zapatistas”, op. cit.

Fecha	Encuentro/ Cuadernillo	Núm. de promotoras que participaron	Características
20-28 de julio, 2007	II Encuentro Zapatista con los Pueblos del Mundo	5	Evento que continúa con los trabajos del 1er Encuentro dentro del proyecto de La Otra Campaña. En este encuentro las promotoras participaron al lado de sus compañeros.
29, 30 y 31 de diciembre, 2007	III Encuentro “Comandanta Ramona y las Mujeres Zapatistas”	10	Evento organizado de y para las mujeres indígenas. No hubo presencia de hombres.
Agosto de 2013	Cuaderno de texto de primer grado del curso de “La Libertad según l@s Zapatistas”. Participación de las mujeres en el gobierno autónomo	6	Evento realizado para demostrar los trabajos que han realizado durante los últimos años en sus comunidades, “La escolita” es la misma comunidad, sus formas.
Total	–	20	2 eventos, 1 documento zapatista.

Elaboración propia a partir de los audios recopilados en <http://enlacezapatista.ezln.org.mx> y la revisión del Cuadernillo de texto “La Libertad según l@s Zapatistas”. Participación de las mujeres en el gobierno autónomo. Se revisaron todos los Cuadernillos de la Escolita zapatista pero, únicamente en este cuadernillo hablan las promotoras zapatistas.

Los eventos y cuadernillo antes mencionados, han sido desarrollados dentro de las comunidades indígenas zapatistas centrándose en las formas de vida de sus comunidades, en todos aparece el tema de la educación y en dos de ellos se aborda únicamente las problemáticas de las mujeres indígenas zapatistas.

En el caso del II Encuentro Zapatista con los pueblos del mundo, la participación en la mesa de educación fue de manera paritaria (rasgo que comúnmente caracteriza los eventos del movimiento zapatista, transversalizar en todas las mesas la participación equitativa de mujeres y hombres).

Como se puede observar, la mayor participación de las promotoras de la educación se concentra en el Primer Encuentro “Comandanta Ramona y las Mujeres Zapatistas” donde

participaron en total 10 promotoras y en el Cuaderno de texto “La Libertad según l@s Zapatistas”. La participación de las mujeres en el gobierno autónomo contó con la participación de 6 promotoras, lo cual apunta a *la creación de espacios y documentos propios de mujeres* para enunciar sus problemáticas, el hecho de que estos espacios se abran muestra también el papel de las zapatistas en el ejercicio de sus derechos.

En este sentido, la creación de estos espacios se vincula a la violencia que es ejercida hacia ellas porque, se crean ambientes de confianza que permite exponer los puntos que les aquejan y denunciarlos a partir de su condición como mujeres, si el agresor está con ellas en los mismos espacios, se vuelve complejo denunciarlos y se exponen a futuras sanciones, he ahí porque estos espacios son creados *de y para ellas*.

La participación de las primeras promotoras indígenas en el proyecto educativo autónomo fue difícil y es narrado de manera diferente, acorde a las experiencias de cada Caracol zapatista. Esto se debe a que antes de 1994 eran pocas las mujeres indígenas que habían accedido a la educación formal -debido al monolingüismo, las condiciones educativas que existían en la zona y la condición de triple opresión que las excluía de su derecho-, esto fue un referente fundamental para las mujeres que sí participaron como promotoras zapatistas.

Quando ella estudiaba para maestra [Roselia, indígena tojolabal] su profesor la intento mil veces desanimar: “Tú sólo puedes trapear y fregar los suelos de los mestizos”. Luego pasó a dirigir a los escritores, “hubo hombres que no lo aceptan y dicen que si yo había aceptado el cargo es porque no soy mujer. Esa es una mentalidad que tiene que cambiar.”¹⁸⁵

La participación de las mujeres indígenas promotoras de la educación en los espacios de representación social versa en enunciar diferentes problemáticas, entre ellas visibilizar las condiciones dentro y fuera de sus comunidades que influían en que no accedieran a la educación así como su participación en la configuración de la educación autónoma y los alcances e implicaciones que representa incluso para las nuevas generaciones.

¹⁸⁵ Guiomar Rovira, *Mujeres de Maíz*, op. cit., p. 226

De esta manera con base a las fuentes documentales antes señaladas- agrupé en diferentes ejes, su participación:

1. Situación de mujeres indígenas
 - a) En la educación.
 - b) En el acceso a cargos en el EZLN.
2. Participación como promotoras de la educación
 - a. Estructura interna de la educación autónoma del Caracol Zapatista que representan.
 - b. Alcances de la lucha de mujeres zapatistas: representación en el cargo de promotoras de la educación.
 - c. Ejercicio de cargos en relación con otras instancias: coordinadoras de la educación, comités de educación, encargadas regionales.
 - d. Ejercicio de la autonomía zapatista.
3. Dificultades en el ejercicio como promotoras de la educación
 - a. Persistencia de los roles tradicionales de género.
 - b. Infraestructura de las escuelas y centros de capacitación -estos últimos, acorde a cada Caracol, exigen el desplazamiento de sus comunidades-.
 - c. Condiciones de trabajo.
 - d. Tareas y materiales pedagógicos en el aula.
4. Cambios en la esfera cotidiana
 - a. Aumento en la participación de mujeres jóvenes zapatistas en los cargos de representación social del zapatismo.
 - b. Proyectos de vida e identidades genérica, étnica y zapatista más consolidados.
 - c. Participación de hombres en “actividades cotidianas” de mujeres indígenas.
 - d. Influencia de su participación en nuevas generaciones zapatistas.
 - e. Igualdad en trato y acceso de participación para niños y niñas.

El punto 1. *Condición de las mujeres en la educación* en cierta medida, se relaciona con la poca existencia de promotoras de la educación, pues el *ser mujer indígena* es un rasgo que

aún persiste en la práctica cotidiana de las comunidades, todavía se asumen roles tradicionales de género que, acorde a cada experiencia, determinan si continúan o no participando en este cargo y la interacción que tienen con otros actores mientras ejercen el cargo.

Inicialmente, la mayoría de las promotoras de la educación hacían alusión a las condiciones de género, clase y etnia a las que se enfrentaban antes de 1994, donde el ser mujer implicaba ser esposas calladas, sumisas y obedientes. El *ser indígenas* en la educación, era un rasgo que compartían con los pueblos indígenas en tanto la deficiencia en el acceso y la clase, porque no tenían los recursos necesarios para acceder a la escuela, pero lo caracterizaron como un problema particular de las mujeres indígenas por que se conjugaba con la clase y la etnia, rasgo que persistió antes de 1994, si bien había mujeres que sí accedían a la escuela, eran pocas, por la costumbre, estaba admitido que su formación fuera mínima y, en algunos casos no había la posibilidad de acceder a la escuela.

La otra es porque no tenemos buena preparación, también nos han enseñado de que nosotras debemos de ser pasivas, calladas y sentirse menos que los hombres por ser mujer y por ser indígenas.¹⁸⁶

Como mujeres indígenas promotoras de la educación, *el acceso a cargos en el EZLN* implicó un proceso que integró los problemas antes señalados, pues si bien tenían poca preparación – las mujeres que la tenían-, los cargos de la educación en el zapatismo están ocupados en su mayoría por sus compañeros, por lo tanto, dentro de la configuración de la educación autónoma se reproducen prácticas diferenciadoras de género que las mismas promotoras de la educación profundizaron:

Aunque es un hecho que ninguna promotora del Municipio Francisco Villa [Caracol la Garrucha] -ellas representan alrededor de un cuarto en total- se desentiende de las tareas domésticas ligadas a su rol de mujer, y que ningún promotor se despreocupa de sus cosechas y de su humilde vivienda. Aún siendo promotoras y promotores, no dejan de

¹⁸⁶ Palabras de una compañera promotora de la educación, Caracol Oventic [En línea] III Encuentro “La Comandanta Ramona y las Mujeres Zapatistas”, op. cit.

compartir las condiciones del modo de vida del campesinado indígena en el que la dominación masculina también se evidencia en la escuela.¹⁸⁷

El punto 2. *Participación como promotoras de educación*, alude a la relación que guarda con *la estructura interna de la educación autónoma zapatista*, las tareas concretas que desempeñan en su cargo y la lucha de las mujeres indígenas zapatistas: la Compañera Ángela en el III Encuentro “Comandanta Ramona y las Mujeres Zapatistas” -representando al Caracol Oventik- explicó cómo se conformó la educación autónoma en su respectiva zona, la cual atravesó por tres momentos diferentes: el primero comenzó desde el levantamiento zapatista en 1994 donde los maestros oficiales abandonaron las escuelas de la zona sur de San Cristóbal y, como consecuencia, fueron cerradas en ese momento.

La asamblea del pueblo se reunió y acordaron que “alguien les hiciera el favor de enseñar a los niños y niñas a leer, a escribir, a hacer cuentas”¹⁸⁸ pero, a excepción de tres jóvenes -que aceptaron el trabajo-, nadie sabía leer y escribir, ellos se autocalificaron y elaboraron material para aplicarlo en las escuelas; el segundo momento refiere a, en el año 1996 efectuaron diversas reuniones con el fin de configurar la *otra educación*, y es en 1998 cuando comenzaron los cursos de capacitación internos con los que impulsaron el plan de educación secundaria. Finalmente, el tercer proceso refiere al momento en el que se crearon los Caracoles zapatistas, en el año 2003 (que inicia con mayor fuerza después de la masacre de Acteal). Entonces se acordó, con las demás comunidades, capacitar en su conjunto a los y las promotoras de la educación elaborando materiales didácticos internos hasta llegar a la unión de los planes y programas para construir un sistema educativo autónomo de esta zona.

En el Caracol la Realidad la experiencia fue diferente: ahí resaltaron los cambios generacionales en la formación de promotores y promotoras de educación. Después de declarar la guerra al gobierno, se organizaron las autoridades de diferentes áreas para nombrar a los y las promotoras de educación, los representantes propusieron periodos de cursos, abrieron centros de formación de los promotores y promotoras y, después de las primeras capacitaciones, las formadoras comenzaron a capacitar a otros promotores en 1996.

¹⁸⁷ Bruno Baronnet, *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, op. cit., p. 219.

¹⁸⁸ Palabras de un compañero zapatista [En línea], 1er Encuentro Oventik, op. cit.

Durante esos encuentros vimos que había un desequilibrio en los grupos que tenían que nivelar para así darle la continuidad de la otra educación autónoma y así en donde nuestros asesores hacen una evaluación y representan las formadoras avanzadas de las tres generaciones, antes de nuestras autoridades, nos encargan esa tarea para nivelar a nuestras compañeras y que no prosperaron en nuestros temas y que trabajaron durante diferentes generaciones y para compartir con los nuevos promotores de educación de nuestras comunidades en resistencia.¹⁸⁹

En las experiencias de los otros dos Caracoles zapatistas -Roberto Barrios, La Garrucha-, en el encuentro de 2007 las promotoras zapatistas no participaron de manera directa sino que expusieron con sus compañeros, el tema de la configuración de la educación autónoma en sus respectivos puntos de origen.

Otro de los puntos que ha caracterizado su participación como promotoras de educación es que en estos encuentros señalaron los *alcances de la lucha de mujeres zapatistas* en tanto que lograr ese cargo –entre otros- es un avance representativo de la lucha que han tenido dentro del zapatismo así como del zapatismo mismo.

Nuestro sueño, nosotras las zapatistas que con esfuerzo cada vez lo sentimos con más fuerza donde ya hemos llegado a tener nuestras propias escuelas, donde la lucha nos ha enseñado cosas que aún ignorábamos antes del 94, pero ahora ya hemos aprendido a decidir lo que sentimos y queremos y nuestra participación que hoy les estamos demostrando, aquí frente a ustedes, compartiéndoles lo que hemos aprendido.¹⁹⁰

En cuanto al *Ejercicio de cargos en relación con otras instancias* las promotoras de la educación son elegidas –al igual que sus compañeros- por la asamblea de su comunidad. En el ejercicio de promotoras se coordinan con otras compañeras. Por ejemplo, Deisi en el III Encuentro Comandanta Ramona y las Mujeres Zapatistas, representó a las coordinadoras de la educación del Caracol La Realidad. Entre sus funciones son las encargadas de promover las escuelas que faltan y la organización en cuanto a formadores que capacitan a los promotores

¹⁸⁹ Palabras de la compañera Maribel, Caracol 1. La Realidad [En línea] III Encuentro zapatista “Comandanta Ramona y las mujeres zapatistas”, op. cit.

¹⁹⁰ Palabras de la compañera Hermicelda, Caracol 1. La Realidad [En línea], III Encuentro zapatista “Comandanta Ramona y las mujeres zapatistas”, op. cit.

de la educación, en este sentido, los promotores y las promotoras de la educación son agentes vigilados por otras instancias de la educación autónoma, de la JBG y del zapatismo en general.

¿Por qué surgió la idea de tener coordinadoras?, primero porque no se sabía cómo está el avance en los pueblos y porque sólo lo llevaban las compañeras de las JBG, segundo se nombró coordinadoras para que se coordinen mejor las y los promotores y tener un mejor control y también del avance de los niños y las niñas.¹⁹¹

Las coordinadoras se encargan de supervisar las actividades que realizan los promotores de la educación, verifican avances y retrocesos que han tenido en sus respectivas comunidades con el fin de coordinarse con el comité de educación y posteriormente con las JBG.

Por eso nos reunimos, con los promotores y los formadores para intercambiar ideas de nuestro sistema educativo, a parte, nosotras las formadoras y los formadores nos reunimos cada año con las y los compañeros del Caracol III La Garrucha y el Caracol V Roberto Barrios, también para intercambiar ideas nuevas para nuestra enseñanza.¹⁹²

La relación que guardan las promotoras de la educación con las Consejas Municipales en el Área de la Educación es que éstos últimos promueven los cursos de promotores, son los encargados de verificar si cada comunidad tiene promotoras y promotores de la educación; junto con los coordinadores, vigilan cuál es el comportamiento de las y los niños; en resumen, vigilan “el comportamiento del promotor, la participación del pueblo, el apoyo del promotor y cómo se preocupan por las necesidades de la escuela”.¹⁹³

Finalmente, en los diferentes encuentros mencionados, las actoras hacen referencia a que su labor constituye una parte del *ejercicio de la autonomía zapatista*, incluso citan los acuerdos de San Andrés Larráinzar (1996) y los Tratados Internacionales sobre los Pueblos Indios y Tribales (1989). En este sentido, ser promotora de la educación atraviesa diferentes puntos entre derechos de los pueblos indígenas, derechos de las mujeres indígenas y la lucha de los

¹⁹¹ Palabras de la compañera Deisi, Caracol 1 La realidad [En línea], III Encuentro zapatista “Comandanta Ramona y las mujeres zapatistas”, op. cit.

¹⁹² *Ibidem*.

¹⁹³ Palabras de la compañera Jeymi, Comisariada Local de la Educación [En línea], III Encuentro zapatista “Comandanta Ramona y las mujeres zapatistas”, op. cit.

pueblos indígenas tanto en un marco comunitario como en un marco que perfila la construcción del feminismo indígena y del derecho internacional.

Deben de saber toda la sociedad civil, nacional e internacional que estamos haciendo cumplir una parte de los acuerdos de San Andrés firmados en nuestra delegación con los representantes del mal gobierno federal y también nos basamos en los tratados internacionales sobre pueblos indios y tribales por lo tanto, estamos implementando que haya una educación con contenidos más realistas que trasmita lo que realmente necesita el educando para su liberación.¹⁹⁴

El punto 3. *Dificultades en el ejercicio como promotoras de la educación*, ellas han enfrentado obstáculos, van desde su subjetividad como mujeres indígenas, las labores concretas que han tenido junto con los promotores –donde persisten relaciones de género en tanto que sus compañeros no quieren colaborar en las labores domésticas porque es una actividad de mujeres en términos de roles tradicionales-, hasta dificultades para trasladarse a los centros de formación y sus respectivas escuelas.

En cuanto a la *persistencia de los roles tradicionales de género*, las mujeres indígenas de la mayoría de los Caracoles Zapatistas –acorde a su contexto- los enfrenta de manera diferente, principalmente, confrontándose con sus compañeros en la realización de labores domésticas así como la desvalorización en cuanto a que ellas puedan ocupar esos cargos, por ejemplo, Silvana –promotora de la educación- señaló que en los centros educativos tanto hombres como mujeres tienen que realizar todas las tareas de limpieza así como de elaboración de comida.

En este sentido, Silvana mencionó las discusiones que giraron en torno a la división de las tareas, como respuesta a la renuencia de sus compañeros por efectuar labores domésticas, “las jóvenes argumentaron que si ellas podían ser promotoras y hacer trabajo político, ellos podían hacer las labores de limpieza y comida”¹⁹⁵

Cuando iba a la capacitación de educación, allá me quedaba un mes, nos tocaba cocinar y limpiar a nosotros. Nos tocaba por comisión, cuando tenía comisión de comida, me levantaba a las tres de la mañana para tortear y preparar el desayuno...La comisión eran

¹⁹⁴ Palabras de Ofelia, promotora de la educación de la zona Altos de Chiapas [En línea], II Encuentro Zapatista con los Pueblos del Mundo, op. cit.

¹⁹⁵ Adriana Gómez Bonilla, op. cit., p. 109.

hombres y mujeres, eso lo ganamos las compañeras, los compañeros no querían cocinar, ni tortear y algunos ni limpiar, decían que eso era cosa de mujeres, también había compañeras promotoras de las ya casadas, que decían que nosotras teníamos que hacer todo, porque de por sí así eran las comunidades. Las solteras un día en el dormitorio platicamos y dijimos que no lo íbamos a hacer, pues nosotras también nos cansábamos, nosotras también éramos nombradas por nuestra comunidad, nosotras también teníamos que tomar capacitación y hacer tareas que dejaban los capacitadores. Fuimos a la asamblea y tardó mucho la discusión, los compañeros no entendían que nosotras no podíamos hacer todo.¹⁹⁶

En este sentido, las promotoras de la educación se enfrentan a un cúmulo de dimensiones complejas pues, a los roles de género tradicionales que influyen en su cargo, se suman las dimensiones de control y vigilancia que complejizan su trabajo -pues son vigiladas por otras instancias de la educación autónoma-.

El ser mujeres indígenas revela la acumulación de desventajas históricas, sociales y políticas que afectan la participación de las promotoras, no sólo frente a los varones sino incluso frente a las mujeres mismas, son la figura de mujeres indígenas que, a través de su participación, rompen una serie de costumbres y tradiciones arraigadas a las comunidades.

En cierta medida el hecho de que cohabiten con prístas también influye: las promotoras son estigmatizadas por otras mujeres indígenas que no participan en el EZLN - y aún dentro del zapatismo- porque continúan reproduciendo el orden de género, no lo cuestionan y continúan reproduciéndolo. En este sentido, las niñas que asisten a la escuela autónoma son objeto de burla y desprecio por los niños que asisten a la educación formal.

Claro que en esos tiempos, cuando entramos en resistencia no fue fácil ser alumnos y alumnas zapatistas porque muchos se burlaban de nosotros pero, a pesar de esas burlas que nos hacían, seguimos avanzando hasta ahora, ahora entre todos y todas nos organizamos para trabajar en trabajo colectivos, para el bien de los municipios autónomos¹⁹⁷

¹⁹⁶ Ibid., p. 109-110.

¹⁹⁷ Palabras de Amanta, promotora de la educación del Caracol Morelia, Primer Encuentro Comandanta Ramona y las mujeres zapatistas, op. cit.

La *infraestructura de las escuelas y centros de capacitación* –éstos últimos, acorde a cada Caracol- exige el desplazamiento de sus comunidades.

Las distancias recorridas tanto a centros de formación como a las escuelas es una desventaja pues influye en el tiempo de desplazamiento -considerando que no descuidan las labores domésticas dentro de su hogar- y las violaciones ocurridas en estos desplazamientos influyen en condicionar la participación que tienen y el acceso a los espacios escolares.

En este sentido, el espacio geográfico también se transforma junto con la realidad social: las largas distancias que recorrían las mujeres para acceder a la escuela como un espacio donde las agresiones sexuales se daban de manera constante es por ello que, entre los objetivos del zapatismo fue crear escuelas en las comunidades con el fin de que no fuera causa de posibles agresiones así como garantizar el acceso de todos y todas a la escuela.

El espacio social, geográficamente en el campo escolar, se transformó y sirvió como un referente de resistencia al Estado quien no cubría la creación de espacios escolares y, los indígenas zapatistas, en el ejercicio de su autonomía lo implementaron en sus comunidades, mismo que tuvo impacto en la vida de las mujeres de las comunidades y en la vida escolar.

Sobre el punto *Condiciones de trabajo* que enfrentan las promotoras, se asocia al punto de la persistencia de los roles tradicionales de género acorde al proceso en que se desarrolló la educación autónoma zapatista: en un principio la ausencia de material pedagógico (a medida que se fue configurando la otra educación crearon sus materiales y fue disminuyendo este problema), las largas distancias tanto de los centros de formación para promotores así como las escuelas donde imparten clases, la ausencia de salario y el estigma que persiste en cuanto a su participación y constitución como promotoras de la educación.

La ausencia de material pedagógico para enseñar en sus comunidades se asocia a las tareas pedagógicas que tienen; los y las promotoras han elaborado el material que usan dentro de sus clases y se caracteriza por estar elaborado en sus lenguas maternas y en castellano, incluir la historia y fines del movimiento zapatista, así como promover la igualdad entre niños y niñas.

Para todas nosotras no ha sido fácil porque hemos pasado por algunas necesidades, por falta de materiales, pero hemos enfrentado con dificultades, hemos resuelto esos

detalles porque hemos llegado a entender y nos hemos dado cuenta de la gran importancia de nuestra lucha.¹⁹⁸

El punto *Tareas y materiales pedagógicos en el aula*, las promotoras de la educación participan al lado de sus compañeros elaborando el material pedagógico interno, primero como respuesta al rechazo de la educación formal para posteriormente ser una característica del sistema de enseñanza autónomo.

Dividieron la enseñanza por temas acorde a cada Caracol -entre ellos la historia de la lucha zapatista-, se apropiaron de métodos de enseñanza y elaboraron sus propios materiales pedagógicos, como el libro que se elaboró en el Caracol IV Morelia¹⁹⁹, el cual está elaborado en tseltal para que los niños se familiaricen con él y no tengan dificultades como anteriormente sucedía con el material pedagógico en castilla.

Para mujeres promotoras nuestro trabajo es enseñar a los niños y a las niñas con amor y paciencia para que ellos aprendan lo que se debe de aprender en la escuela digna y en futuro sean hombres y mujeres honestas, conocedores de nuestros derechos y nuestras historias que como indígenas nos pertenecen y sepan llevar adelante los trabajos autónomos.²⁰⁰

Para mantener la lucha, las mujeres promotoras de la educación no sólo enfrentan problemas dentro del aula sino, al haber centros de formación lejos de sus comunidades, los roles tradicionales de género se cruzan en la medida en que tienen más o menos responsabilidad en su hogar, es decir, hay mujeres promotoras que son madres y, al trasladarse a los centros de formación fuera de sus comunidades de origen, la maternidad cruza con su participación política y hallan mecanismos para combinar su participación política con sus labores del hogar, por ejemplo, Lucía es una joven de 21 años, madre que asume tareas dentro de su hogar y, cuando sale de su comunidad para ejercer el cargos de delegada de educación, esas tareas son relegadas a otra mujer -su suegra- en el cuidado de los niños.

¹⁹⁸ Palabras de la compañera Hermicelda, Caracol 1. La Realidad, [En línea], III Encuentro zapatista “Comandanta Ramona y las mujeres zapatistas”, op. cit.

¹⁹⁹ En el video “Letritas para nuestras palabras” narran la elaboración de un libro elaborado por el Caracol Morelia en tseltal, con el fin de que los niños puedan estudiar mejor, se preserve su lengua y se lleve a cabo la autonomía zapatista.

²⁰⁰ Palabras de promotoras de la educación, Caracol 1. La Realidad [En línea], III Encuentro zapatista “Comandanta Ramona y las mujeres zapatistas”, op. cit.

Mi suegra me ayuda, ella cuida al niño, cuando era bebé y me iba al centro de capacitación y ella lo cuidaba, cuando ya estaba un poquito grandecito se quedaba con ella de por sí está acostumbrado a quedarse con ella... pues, ella (la suegra) sólo me dice que le eche ganas, que voy a hacer mi trabajo, le da gusto, por eso estamos en la organización. Las buenas suegras apoyan, las que si son zapatistas apoyan mucho, eso porque ya saben que las mujeres también tenemos derecho de trabajar en la organización.²⁰¹

En este sentido, las dificultades que enfrentan se asocian a los roles de género tradicionales pues, aunque su participación aumente al desplazarse a los centros de capacitación para formarse en su cargo, implica privilegiar lo que no está asociado a su rol materno -aunque no se desprende del todo, pues al regresar a la comunidad volverá a retomar sus labores cotidianas-.

En este sentido, el apoyo que recibió Lucía por parte de su suegra puede analizarse como una paradoja: por un lado la participación de las mujeres zapatistas de anteriores generaciones influye en el cambio de paradigma en cuanto a la participación de mujeres jóvenes pero, aún las tareas de maternidad son adjudicadas al rol tradicional del *ser mujer* y, el papel que tiene la *suegra* vira en tanto apoyo para acceder a los cargos de participación como en la reproducción de roles tradicionales, es decir, mientras se gesta la participación de las promotoras de la educación hay prácticas tradicionales de género que encrucijan el ejercicio de sus derechos.

Finalmente el punto *4. Cambios en la esfera cotidiana*, las promotoras zapatistas como portavoces de sus comunidades, además de que mencionaron su participación implicó un alcance en sí mismo, han señalado los cambios que se están gestando en sus comunidades e inciden de manera directa en sus condiciones de vida.

Por ejemplo, en la anterior escolita zapatista (2012) una de las guardianas o votanes del Caracol Morelia (que fueron las personas que estuvieron encargados de los y las visitantes) era promotora de educación, tenía 17 años y por el evento zapatista no había ido a su casa.

²⁰¹ Adriana Gómez Bonilla, op. cit. p. 104.

En este sentido, se ven reflejados los alcances de la organización porque, una mujer tan joven ocupa un cargo y sale de su casa sin los prejuicios tradicionales que anteriormente la estigmatizaba (por ejemplo, como un pretexto para buscar “novio”) por el contrario, la conciencia de su participación y de sus derechos permitieron que se reflejará en su actuar organizativo.

Otro de los aspectos de los cambios en la esfera cotidiana es que, cuando las mujeres salen a otras comunidades, los hermanos y/o esposos son los que gradualmente se van haciendo cargo de las labores domésticas, por ejemplo, cuando las promotoras que se desplazan a otras comunidades, los consortes o familia son los que van accediendo a estos espacios dentro del hogar, en este sentido, las transformaciones son más profundas porque la división de las labores domésticas y participación en los espacios organizativos integran a hombres y mujeres.

Finalmente, las niñas del Caracol Morelia se mostraron más seguras de sí mismas, todas hablan castilla (que como anteriormente habíamos señalado, el conocimiento de “la castilla” ha representado una vía de desarrollo personal) y tienen una gran conciencia política sobre lo que representa su participación en el movimiento zapatista lo que se ve reflejado en el contacto y seguridad con la que interactúan cotidianamente tanto con integrantes del movimiento zapatista como con visitantes.²⁰²

El aumento de la participación de mujeres jóvenes zapatistas en los cargos de representación social en general del zapatismo, es un referente en el que hacen hincapié, pues las mujeres participan en todas las mesas de trabajo de estos encuentros, ya sea como representantas de las JBG, coordinadoras de zona, comandantas, es decir, su participación está presente en los diferentes ejes del zapatismo, como resultado de la lucha de mujeres que comenzó en 1993.

Los ejes principales que han abordado las mujeres promotoras de la educación zapatista, dan cuenta de procesos de transformación e implicaciones que tiene su participación dentro de los diferentes Caracoles zapatistas, *grosso modo* describen en qué medida su participación ha

²⁰² Las observaciones sobre las promotoras, niñas y compañeros zapatistas fueron recogidos por Diana Trinidad Peña, compañera del proyecto en el que colaboramos. Ella estuvo de manera presencial en La Escuelita Zapatista y aniversario de los Caracoles Zapatistas y pudo de manera directa, convivir con los y las integrantes del movimiento.

influido en la configuración de la educación autónoma y, en particular, sitúan la educación como un derecho de las mujeres.

No obstante, han señalado en algunas comunidades, su participación no es al 100%, hay mujeres zapatistas que optan por dedicarse a las labores del hogar, este es uno de los elementos que han denunciado, pues si bien las mujeres indígenas zapatistas en estos encuentros señalan que su participación aumenta, su participación como promotoras aún no es equitativa, en estos términos valdría considerar que no en todas las esferas es gradual su participación por ejemplo, en las labores domesticas no se desentienden del rol tradicional de la mujer, aún hay renuencia para ocupar cargos militares, en la educación se pugna por cambiar la dicotomía genérica, en otras palabras, nos encontramos frente a procesos de transformación graduales.

Sobre *Proyectos de vida e identidades genérica, étnica y zapatista más consolidados* Mercedes Olivera (2004) señala que la identidad es un proceso relacional que se elabora dentro y fuera de los sujetos, intervienen diferentes elementos sociales que los llevan a percibirse de una manera y presentarse con características de la misma identidad. En este sentido, la autora define por identidad rebelde “aquella que ha sido construida consistentemente y que da la pauta a las transformaciones de modelos establecidos, promoviendo la autodeterminación de las mujeres”²⁰³

La rebeldía refiere a la oposición que los y las sujetas tienen frente a las estructuras de dominación, no en términos de desobediencia o anomia -como lo define Gallino (1995)²⁰⁴- sino, en términos de que el movimiento zapatista, lejos de ser una desviación social, responde a la oposición de estructuras históricas, sociales, económicas y culturales que han consolidado la exclusión de la población indígena; en ese sentido, señala Olivera(2004) que la identidad de *rebeldía* “se manifiesta en ruptura, actuante consiente de cambios que transforman la vida visible su oposición con el mundo”²⁰⁵

Las mujeres indígenas zapatistas han señalado que el derecho a la educación, fue un esfuerzo de sus padres-madres, mujeres indígenas que estuvieron organizándose en la defensa del

²⁰³ Mercedes Olivera (coord.), *De sumisiones, cambios y rebeldías: mujeres indígenas de Chiapas*, México, UACH, 2004, p. 39.

²⁰⁴ Luciano Gallino, *Diccionario de Sociología*, México, siglo XXI, 1995, p.750.

²⁰⁵ Mercedes Olivera (coord.) *De sumisiones, cambios y rebeldías: mujeres indígenas de Chiapas*, op. cit. p. 39.

derecho y acceso a la educación. Las mujeres que nacieron después de 1994 y pertenecen a la lucha zapatista, son las que han vivido estos cambios, crecen con la conciencia de la existencia de una Ley hecha de mujeres y para mujeres que engloba las condiciones de desigualdad de género en las que vivían y viven aún; las promotoras que lo han señalado, son consientes de que en su cargo, es consecuencia de este proceso y, se colocan como actoras que continúan con estas transformaciones dentro de su vida comunitaria.

Los cambios en la vida cotidiana que se desprenden del acceso a la educación, marcan una pauta importante en los procesos en los cuales mujeres indígenas zapatistas se construyen como sujetas de derechos, esto es un aporte importante de la presente investigación ya que, las generaciones de mujeres antes del zapatismo y las que están creciendo dentro del zapatismo, *son mujeres que están marcadas por cambios que implican transformaciones estructurales*: si bien las primeras mujeres indígenas zapatistas que se organizaron en la construcción de la Ley Revolucionaria de Mujeres reivindicaron con mayor fuerza su participación en las 10 demandas -entre ellas la educación-, las mujeres de estas nuevas generaciones viven en estos cambios e influyen en la participación que tienen como promotoras y en otros espacios del movimiento zapatista; sus identidades y proyectos de vida se están reconfigurando conforme a estos cambios y se han consolidado de modo que su participación política cruza con sus proyectos de vida.

El cruce que de la educación con las 9 demandas de género que están plasmadas en la Ley Revolucionaria de Mujeres, como el derecho a decidir sobre sus cuerpos, incide en que las mujeres se casen a mayor edad, deciden si son madres o no y cuando, elementos que influyen en la toma de cargos que tienen.

Pero ahí llegan las zapatistas a alterar todo este orden de cosas.

Las insurgentes son muchachas en edad reproductiva que prescinden de esa faceta de la mujer y renuncian a ella para dedicarse a la lucha. Pero no renuncian al sexo. Un abismo las separa de la mentalidad de sus madres, las mujeres de sus comunidades.²⁰⁶

La *Participación de los hombres en “actividades cotidianas” de mujeres indígenas* se relaciona con la *persistencia de los roles tradicionales de género*. Aunque valdría cuestionarse

²⁰⁶ Guiomar Rovira, *Mujeres de maíz*, op. cit. p. 93.

¿en qué medida se están reconfigurando los roles de género? ya que, la renuencia de los hombres frente a la participación de las mujeres en sí y aún más, en las actividades cotidianas que vinculan el ejercicio de las promotoras de la educación, es una característica que aparece constantemente en diversas mesas donde participan las promotoras.

Lo que más ha destacado es la habilidad de “tortear” (hacer la tortilla), actividad que se le atribuye a las mujeres por el tamaño y habilidad de las manos, pero algunos hombres pidieron aprender esta actividad aunque señalaron el rechazo que manifestaron las integrantes de sus hogares, pues “tortear” es una actividad de mujeres.

Yo le dije a mi hermanita que me enseñara a tortear, y ella me dijo que no, que eso no era para que yo lo hiciera, que eso lo hacían ellas (su mamá y sus hermanas), le dije que ellas no estaban en la capacitación y ahí si me tocaba tortear, y que allá luego se burlaban los otros compañeros o las compañeras porque nos quedaban muy feas las tortillas, nos decían que parecían orejas de burro y no tortillas, le dije que yo quería ser autónomo y que cuando no hubiera mujeres saber hacer mi comida. Mi hermanita me dijo, “tá bueno, te voy a enseñar, pero cuando no estén mis primas y mis tías, porque te van a burlar”. Así aprendí [...].²⁰⁷

Es claro que los centros de formación, son espacios donde, el ejercicio de lo aprendido a través de la educación autónoma -en tanto igualdad-, la lucha de mujeres -acceso a cargos de participación- y la transformación de lo cotidiano, se conjuga y, en este sentido, “los compañeros promotores están dando sus pasos para cambiar la forma de vida”²⁰⁸, principalmente en actividades atribuidas al rol tradicional de las mujeres como lavar, cocinar, limpieza, atención y cuidado de los hijos con el fin de que ellas también puedan realizar sus actividades como educadoras; en las mesas de participación en donde hablan las promotoras, estos cambios representan avances tanto en su participación como en la lucha de las mujeres zapatistas.

Entre estos cambios, sobresale la *influencia de su participación en nuevas generaciones*. Por *nuevas generaciones* se entiende a aquellas niñas y mujeres jóvenes que han crecido dentro

²⁰⁷ Adriana Gómez Bonilla, op. cit., p. 111.

²⁰⁸ Palabras de promotoras de la educación, Caracol Oventic [En línea], III Encuentro “Comandanta Ramona y las Mujeres Zapatistas” op. cit.

del movimiento zapatista, conocen la existencia de la Ley Revolucionaria de Mujeres, la lucha zapatista y la lucha de las mujeres en concreto. El ejercicio de las promotoras influye en ellas desde el aula pues han sostenido que en el aula de clases hay *igualdad en el trato y acceso de participación para niños y niñas*, su participación es reflejo de dicha igualdad -que aún siguen construyendo- así como el que ellas hayan accedido a ocupar ese cargo.

El papel que tienen las nuevas generaciones en los cambios que se están generando dentro de la educación autónoma del zapatismo es importante, porque implica “el papel social que tienen en un momento determinado que incluye determinadas relaciones de poder en el que están inmersos”²⁰⁹, muestra que existen otras dimensiones -como la edad- que se sintetizan con la condición de género en las mujeres.

En este caso, las mujeres jóvenes, particularmente las niñas, han participado en las mesas de educación donde señalan que, gracias al movimiento zapatista, tienen la libertad de *decidir*, de participar, de jugar, cantar, bailar, sus padres “le han dado el derecho a estudiar en las escuelas autónomas”²¹⁰, es decir, se conjuga un proceso de reflexión que comenzaron sus padres, las mujeres, las promotoras de educación y refleja que las relaciones jerárquicas en estos espacios de representación social, son transformados en espacios de inclusión donde las voces de las niñas representan la conformación de nuevas actrices que posteriormente ocuparán cargos dentro de la organización del movimiento.

Marina (niña de aproximadamente 10 años de edad) al respecto dice:

Les quiero platicar unas cuantas cosas de mi vida. Yo estoy estudiando en una escuela autónoma zapatista porque tengo derecho de hacer lo que me gusta, mis padres me dan libertad de estudiar, de participar, de cantar, de bailar, de divertirme pero en mi escuela autónoma a veces no encontramos los materiales pero a veces no podemos solicitar al gobierno porque estamos en la resistencia [...] yo estoy muy orgullosa de ser zapatista.²¹¹

²⁰⁹ Adriana Gómez Bonilla, op., cit., p. 94.

²¹⁰ Palabras de una compañerita zapatista, video “Niños zapatistas en resistencia. EZLN, nuestros niños” [En línea] <https://www.youtube.com/watch?v=TBFF4My1LPk>. [Consulta 23 de agosto de 2013]

²¹¹ Palabras de la compañerita Marina. Op. cit.

En este sentido, Marina está consciente de que la educación es un derecho y también de que, aunque se esté conformando un nuevo proyecto educativo, enfrentan dificultades como es el caso de los materiales, situación que las contrapone con otros niños de sus comunidades que asisten a escuelas oficiales porque ellos reciben apoyo económico de programas como Oportunidades, por esto es que las niñas y niños llegan a ser objetos de burla.

Por eso nosotros los indígenas y no indígenas zapatistas proponemos una educación democrática [...] para que un niño sea un sujeto y no como un robot manejable como aparece en los planes y programas oficiales del mal gobierno SEP.²¹²

Los niños y niñas han adquirido un papel de sujetos activos dentro del movimiento zapatista, tienen conciencia de la autonomía y la resistencia en sus comunidades, son seguros y seguras de sí mismas, toman decisiones y comparten el compromiso político de sus familias y comunidades, hay una clara diferencia entre lo que implica asistir a escuelas oficiales y escuelas autónomas.

Según los mismos alumnos, la escuela zapatista no sólo es un salón de clases sino, un espacio de reflexión donde ellos dicen lo que sienten y piensan, donde construyen su propia forma de ser autónomos y de diferenciarse de los niños de familias que no son zapatistas. El territorio zapatista es un espacio autónomo y de resistencia que los niños conocen y reconocen en sus juegos, trabajos y paseos. Estas formas de resistencia que se construyen desde la cotidianidad, y de manera colectiva, forman parte de un proceso de construcción de conocimiento social, político y cultural que da sentido a una pedagogía de resistencia.²¹³

La participación de las promotoras cristaliza la demanda y ejercicio del derecho a la educación, pero las voces de las niñas en estos encuentros son parte del resultado gradual de nuevas sujetas que se están conformando dentro de “La otra educación”.

Sobre *Igualdad en el trato y acceso de participación para niños y niñas*, en los encuentros las voces de las promotoras de la educación aluden a la igualdad que tienen niños y niñas - anteriormente, ni siquiera podían expresar su opinión por miedo, monolingüismo o rechazo-;

²¹² Palabras de la compañera Ofelia, promotora de la educación en Zona Altos, Caracol Oventic. op. cit.

²¹³ Corona, citado por Angélica Rico Montoya “Niños y niñas en territorio zapatista. Resistencia, autonomía y guerra de baja intensidad”, Bruno Baronet, Mariana Mora Bayo y Richard Stahler-Sholk, *Luchas “muy otras”, zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, op. cit. p. 333.

no obstante, han hecho hincapié en que está cambiando la participación de las niñas dentro del aula, hay más participación y, en su conjunto, el uso de materiales en su lengua influye en que aumente. Con todo y ello, los cambios en igualdad de trato aún son graduales y, en cierta medida, no han sido profundizados por las promotoras de la educación, se han enfocado a la participación en cargos, acceso a la educación pero, en lo que refiere a una pedagogía feminista retomando a Maceira (2008) es poca la profundidad del tema cuando lo abordan.

3.3 Voces de las promotoras de la educación del Caracol Morelia

Este apartado tiene por objetivo profundizar en las voces de las promotoras indígenas de la educación zapatista del Caracol Morelia en los encuentros donde hicieron oír sus voces, estos fueron el II Encuentro zapatista con los pueblos del Mundo y el III Encuentro “Comandanta Ramona y las mujeres zapatistas”. En los documentos de 2013, pese a que hay participación de promotoras zapatistas, resalta la ausencia de mujeres con éste cargo provenientes de este Caracol, lo cual abrió nuevas interrogantes acerca de que si bien, las promotoras zapatistas han señalado el aumento de su participación, hay un contraste de ello en los últimos documentos, por esta razón se decidió buscar información sobre la participación de mujeres indígenas zapatistas dentro de este cuadernillo (sin referirse a alguna concreta) detectando qué problemáticas estaban abordando con el fin de indagar por qué no aparecieron las voces de las promotoras de la educación del Caracol Morelia.

Existen muchas similitudes sobre lo que hablan las promotoras de la educación del Caracol Morelia y las promotoras de los otros Caracoles, principalmente en los primeros puntos referentes a la condición de las mujeres antes y después de 1994, así como su participación en la configuración de la educación, sin embargo, es importante centrar que, en los espacios de representación social, son sujetas que han reivindicado el derecho a la educación en virtud de una larga lucha de mujeres indígenas, atravesando por procesos jurídicos -donde la Ley Revolucionaria de Mujeres además de ser un documento que protege su derecho, lo legitima-. Implicó transformaciones en la vida cotidiana principalmente, reivindicando su derecho a la diferencia -como mujeres indígenas zapatistas- pero dentro de un marco donde cuestionan las tradiciones y costumbres que las aquejan.

Al centrarme en la figura de las promotoras de la educación del Caracol Morelia, intento dar cuenta de mujeres que, dentro de proyectos específicos de la educación autónoma, a partir de sus voces narran sus experiencias de lucha -políticas y cotidianas- dentro de contextos específicos. Ello permite vislumbrar las transformaciones de la educación en este Caracol así como las problemáticas que emergen con ellas.

A continuación señalaré los puntos sobre los cuáles giró su participación en el II Encuentro Zapatista con los Pueblos del mundo que se celebró en el mes de julio de 2007.

3.3.1 II Encuentro zapatista con los pueblos del mundo, 2007.

Este encuentro se efectuó los días 20 al 28 de julio de 2007, las principales actividades se llevaron a cabo en tres Caracoles Zapatistas: Oventic, Morelia y La Realidad. El principal objetivo de este encuentro fue que los asistentes -provenientes de diferentes naciones y Estados- conocieran de manera directa el proceso de construcción de la autonomía en las comunidades indígenas zapatistas de Chiapas, a través de las palabras de los actores que integran la organización comunitaria.

Asimismo, buscaron conocer y compartir las experiencias de la organización y luchas de cada pueblo (los invitados especiales fueron los integrantes del movimiento “Los Sin Tierra²¹⁴” de Brasil) explicando que entre los objetivos del encuentro sobresale construir una sociedad más justa y digna “en un mundo donde quepan todos los mundos”.

Las actividades que en el Caracol Morelia comprendieron los días 23, 24 y 25 de julio, trabajaron los temas referentes a: salud, educación, trabajo colectivo, lucha de las mujeres, autonomía y buen gobierno.

La mesa de educación estuvo a cargo de cuatro promotores indígenas zapatistas: Adrian, Claudia, Samanta y Abraham quienes intercalaron su participación: un hombre y una mujer.

²¹⁴ El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil, es un movimiento agrario que surgió en 1985, fue impulsado por campesinos quienes, en virtud de no poseer tierras confrontaron a los latifundios existentes; el movimiento tiene orientación marxista y hace énfasis en la educación como una vía para crear “un nuevo hombre y una nueva mujer”, ha tenido gran influencia logrando transformaciones sin recurrir a acciones violentas -pese a las represiones que ha tenido el Estado contra él-

Las promotoras asistentes a este encuentro, participaron al lado de sus compañeros, hicieron alusión a varias problemáticas que enfrentaron mientras se construyó la educación autónoma, su condición dentro de la misma, así como las actividades que realizan.

La primera promotora zapatista que tomó la palabra enunció su derecho a ser personas, refirió el rezago educativo que existía en Chiapas antes de 1994, hizo una importante crítica al sistema educativo del Estado, además de las condiciones de infraestructura por las que tenían que recorrer largas distancias: “ni siquiera podíamos cargar un poquito de pozol”²¹⁵-, las condiciones estructurales de la educación los hacían sentirse inferiores a los “perros”²¹⁶. La promotora señaló que la educación es una herramienta que dota de conocimientos y como indígenas, al no tenerlos, se tendían puentes para aumentar el rechazo basado en la ignorancia que por muchas décadas especializó a las poblaciones indígenas.

En este sentido, la diferencia que ha caracterizado la construcción del feminismo indígena se hizo explícita durante la participación de la promotora, pues en el proyecto educativo autónomo no buscan homologar a las comunidades sino, recuperar su cultura, historia, conocimientos -incluyendo la lucha zapatista-, en un marco de la lucha de los pueblos indígenas, pero integrando el papel de las mujeres en él.

La promotora expuso la homologación a la que se enfrentaban dentro del sistema educativo -como era el uso de uniformes-, a ellas les afectaba en tanto que no están acostumbradas a usar minifaldas, a “esa forma de vestir”²¹⁷, en este sentido, a través del cuerpo reconocen las diferencias culturales que dentro de la educación las homogeneizaba.

También hizo alusión a las acciones contrainsurgentes que emprendió el Estado en rechazo al proyecto educativo autónomo: el Estado comenzó a enviar apoyos como son el programa Oportunidades, desayunos escolares, leche en polvo etc.

Los zapatistas insistiendo en mantener su lucha, conscientes de las implicaciones que tendría recibir esos apoyos optaron por seguir ejerciendo su autodeterminación de manera autónoma

²¹⁵ Compañera Promotora de la Educación, Caracol Morelia [En línea] II Encuentro Zapatista con los Pueblos del Mundo, op. cit.

²¹⁶ Ibidem.

²¹⁷ Ibidem

y, han hecho hincapié en que los apoyos recibidos del Estado son mecanismos para desestructurar la organización comunitaria.

Otro de los puntos que abordó la primera promotora de la educación que habló -de quien no se especifica su nombre- fue el maltrato en el que vivían dentro del salón de clases, tanto físico como psicológico: estudiar implicaba sólo cubrir el artículo tercero de la Constitución Mexicana sin que éste integrara la calidad educativa, pues los alumnos pasaban por los seis grados con calificaciones en sus boletas de clases pero, sin tener conocimiento de lo aprendido en el aula. La promotora en este sentido reflexiona sobre la “supuesta igualdad” que promovían los profesores y que cuestiona en la cotidianeidad:

“[los profesores] A veces llegan borrachos, llegan a pelear con su mujer, sin que nos explique y sin que nos atienda en el estudio, nos regresa a la casa y nos dice que será hasta el día siguiente, entonces nos preguntamos, ¿será que hablan sobre la igualdad entre el hombre y las mujeres mientras que ellos son los primeros que maltratan a las mujeres?”²¹⁸

Esta reflexión es muy importante pues ubicar la condición de las mujeres a través de los mismos encargados de la educación formal cristaliza el orden masculino que esconde la educación al ser el mismo docente quien somete a una mujer (su esposa) en condiciones de violencia. La educación como transmisora de conocimientos esconde el curriculum oculto que transmite estos valores binarios de género; ante estas condiciones, las promotoras indígenas zapatistas son críticas reconociendo que dentro del zapatismo han buscado trabajar colectivamente.

Después de la participación de esta promotora de la educación, habló un promotor que explicó la historia de la educación autónoma en el Caracol Morelia, los procesos organizativos en diferentes años, en diversas asambleas y encuentros de los promotores de la educación con diferentes Caracoles, estudiantes de la UNAM, ancianos y ancianas.

Posteriormente, participó una promotora de la educación, el orden en que aparecen -así como los puntos que señalan en su participación- corresponden a mostrar cómo se configura el

²¹⁸ Palabra de la compañera promotora de la educación, [En línea] II Encuentro Zapatista con los Pueblos del Mundo, op. cit.

ejercicio de la autonomía a través de la creación de sus propias escuelas, señalar la participación del promotor sirve como referente para la participación que tiene la otra promotora de la educación pues, su participación fue intercalada.

Esta promotora de la educación habló a nombre de la educación primaria de la escuela autónoma, al iniciar su participación señaló el papel que tienen las mujeres en la educación autónoma:

En esta educación autónoma de la escuela autónoma, es donde todas y todos esta respetado el derecho a participar, entre hombres y mujeres...²¹⁹

El hablar a nombre de la educación autónoma -como un proyecto de la autonomía zapatista fruto de procesos organizativos, históricos, políticos y sociales-, refleja la importancia que adquiere su participación en tanto, ser mujer indígena zapatista promotora de la educación las coloca en un espacio de participación política que integra el respeto *a participar*, alude al planteamiento de igualdad entre hombres y mujeres. Estos cambios son graduales pero, el hecho de que aparezca en el seno de la propuesta educativa, da un matiz a la *otra educación* que propone el movimiento.

Entre las características de la otra educación, el proyecto autogestivo se caracteriza porque los promotores *enseñen y aprendan* en un proceso donde ser educador no representa la transmisión de conocimientos (que caracteriza a la educación formal en donde el profesor es el que tiene el conocimiento y los alumnos aprehenden ese conocimiento) si no, basado en un modelo pedagógico transformador que integre de manera circular el conocimiento, para los alumnos retroalimentando a él y las delegadas de la educación: ellos se presentan ante otros actores como sujetos inmersos en procesos de aprendizajes de la lucha zapatista.

Los trabajos que realiza la comunidad en apoyo a los promotores también fue un tema que figuró, cuando la promotora tomó la palabra debido a que:

²¹⁹ Ibidem.

El pueblo ha estado presente para darles pasajes, el apoyo que da el pueblo para él o la promotora de la educación, hacen unos trabajos más, en los trabajos de la milpa o sea, de acuerdo a la necesidad del promotor o de la promotora.²²⁰

La promotora de la educación habló sobre el trabajo de la milpa como una necesidad de los promotores de la educación de manera homogénea, sin embargo, como se señaló anteriormente, aún persiste la segregación de sexos en las actividades cotidianas, en este sentido, en el documento es difícil ubicar en qué medida las labores de la milpa corresponden al apoyo a las promotoras.

La configuración de la educación en cuanto a su estructura pedagógica fue punto que abordó la promotora: la división de los niveles en la primaria, la forma de calificar -que corresponde también a la evaluación que ellos hacen de sí mismos en cuanto a su labor- (y que las otras autoridades hacen del trabajo de los y las delegados/as de la educación)-como parte del sistema de vigilancia en el cual se encuentran-. La promotora, mencionó el deber y la responsabilidad que implica su participación, destacando que uno de los objetivos de su labor implica la formación de nuevas generaciones que mantendrán la lucha zapatista.

En este encuentro, la participación de las promotoras refleja el proceso gradual de la reivindicación del derecho a la educación como un derecho de las mujeres mismo que comenzó en 1993, con la redacción del sexto punto en la Ley Revolucionaria de Mujeres pero, es hasta este encuentro -a 14 años de comenzar la lucha por el acceso a cargos e igualdad de participación- cuando aparecen las primeras promotoras de la educación tomando la palabra en espacios de representación social. Esto no implica que durante el proceso no hayan existido promotoras, pero es hasta este año cuando vuelven a enunciar su derecho a través de su participación como delegadas de la educación en espacios de representación colectiva.

No obstante, en este segundo encuentro, la participación no se centró en la problemática de las mujeres indígenas en la educación -y menos aún de su papel como promotoras- sino, de manera integral, en la condición de las mujeres. Es hasta el siguiente encuentro, “III Encuentro comandanta Ramona y las mujeres zapatistas”, cuando profundizaron en su condición como mujeres indígenas en la educación:

²²⁰ Ibidem.

Pues decimos nosotros que todos los seres humanos tenemos derecho a estudiar y ser respetadas su cultura, su lengua materna, por eso nosotros como indígenas, como pueblos zapatistas en resistencia decidimos formar nuestra propia educación.²²¹

3.3.2 III Encuentro “Comandanta Ramona y las mujeres zapatistas”, 2007

La primera convocatoria al primer encuentro hecho de, desde y para mujeres indígenas zapatistas ocurrió al cierre del II Encuentro Zapatista con los Pueblos del Mundo, el día 28 de julio de 2007 en el Caracol 1. La Realidad (donde finalizó el encuentro).

La compañera Everilda, candidata al Comité Clandestino Revolucionario Indígena (CCRI) a nombre de *Las Zapatistas* anunció la invitación al Tercer Encuentro Zapatista con los Pueblos del Mundo los días 29, 30 y 31 de diciembre del mismo año, en el cual:

El tema principal y único serán las zapatistas, especialmente de nosotras las zapatistas de los pueblos zapatistas para encontrarnos con las compañeras mujeres de México y del mundo²²².

La idea que impulsó la organización de ese encuentro fue que en todas las mesas apareció el tema de las mujeres como un eje, lo que les dio *mucho que pensar*, aún más cuando, como mujeres zapatistas *quedó mucho que contar*. Las voces durante este encuentro fueron principalmente de *las zapatistas*, contando con el apoyo de los compañeros en las actividades logísticas y domésticas.

Los principales temas que se tocaron durante ese encuentro fueron:

- 1.- La mujer y la mujer de la Otra Campaña.
- 2.- Cómo vivían antes y cómo están ahora organizadas las Zapatistas.
- 3.- Qué hicieron, cómo hicieron para organizarse para *lograr sus derechos*.

²²¹ Palabras de la compañera promotora de la educación [En línea] II Encuentro Zapatista con los Pueblos del Mundo, op. cit.

²²² Palabras de la compañera Everilda, candidata al CCRI, [En línea] II Encuentro Zapatista con los Pueblos del Mundo, op. cit.

4.- Cuáles son sus responsabilidades ahora.

5.-Qué cambios tienen ahora.

6.- Cómo luchan con sus niñas y niños zapatistas.

Cabe señalar que en este encuentro, los hombres no participaron de manera directa en las mesas, fue un evento exclusivo de mujeres, los compañeros participaron en las actividades de limpieza y logística del evento, incluso, una de las indicaciones en el encuentro decía:

En este encuentro no pueden participar los hombres en: relator, traductor, exponente, vocero, ni representar en estos días 29, 30 y 31 de diciembre de 2007. El 1 de enero de 2008 vuelve a lo normal.

Sólo pueden trabajar en: hacer comida, barrer y limpiar el Caracol y las letrinas, cuidar a l@s niñ@s traer leña.²²³

Es decir, estaba muy claro que los hombres no podían participar en las actividades de toma de palabra en el encuentro, esto representó un avance porque las mujeres legitimaron estos espacios de representación social y abordaron temas únicamente concernientes a su condición genérica.

La cuestión es el enunciado “El 1 de enero de 2008 vuelve a lo normal”, en este sentido, ¿qué es lo normal?, esta interrogante alude a los procesos de transformación internos del zapatismo, si bien, las labores de los hombres fueron domésticas en este encuentro, implícitamente alude a la inversión de roles que retornó al concluir este evento. En este marco, estamos frente a transformaciones profundas en la enunciación de derechos en los espacios de representación social y la vida cotidiana. Ello forma parte de los cambios graduales del zapatismo.

A través de las *voces de las mujeres indígenas zapatistas* narraron la historia de lucha de las mujeres indígenas en Chiapas, participaron comandantas regionales, locales, comisariadas, agentas autónomas, MAREZ, JBG, directivas, coordinadoras y formadoras en salud, promotoras de educación, entre otras. Narraron la lucha que han tenido para alcanzar sus

²²³ S/a, “Tercer Encuentro Zapatista con los Pueblos del Mundo, “Comandanta Ramona y las Mujeres zapatistas” [en Línea], dirección URL: <http://www.noticiasdelarebelion.info/?p=3311> [Fecha de consulta 14 de marzo de 2014]

derechos y ser partícipes de un movimiento social donde, principalmente, han buscado construir una vida digna.

El día 29 de diciembre de 2007 hablaron las mujeres del Caracol Morelia, durante el encuentro hubo una mesa específica de educación ahí, hablaron dos compañeras promotoras de la educación: Amanta y Eugenia.

Amanta comenzó su participación reconociéndose como promotora de la educación del Caracol Morelia, implícitamente, señaló la importancia que tiene la asamblea tanto para nombrar a sus promotores como para que las promotoras ocupen espacios de representación social dentro de espacios de enunciación colectiva, así como para representar a la educación - misma que se configura con la intervención de diversos actores.-

Mi nombre es Amanta soy una promotora de la educación, fui elegida por todas las compañeras del Caracol cuatro, fui nombrada para participar hoy a nombre de nuestra educación autónoma, con el debido respeto que nos merecemos compañeras, a todas las presentes y con el permiso de todas y todos, hago uso de la palabra.²²⁴

A continuación Amanta da cuenta del *antes y después de 1994*, con el levantamiento zapatista, trabajaron de manera conjunta con sus compañeros para comenzar a construir la otra educación en rescate de sus culturas y de sus derechos como *mujeres y como niñas*, en este sentido, desde el feminismo indígena comenzó a gestarse un feminismo particular donde el derecho a la igualdad -siendo diferentes- en la educación se hace explícito aún más, cuando se han organizado con sus compañeros pero, entre ellas, para reivindicar sus derechos.

Fue entonces que como mujeres y hombres nos organizamos todos y todas como zapatistas, empezamos a ver sobre nuestra educación autónoma que queremos tener, entonces entre todos y todas nos organizamos en una asamblea general, nos organizamos las autoridades municipales y autoridades locales conjuntamente con el pueblo y llegamos a un acuerdo para iniciar la nueva educación autónoma.²²⁵

²²⁴ Palabras de la compañera Amanta de la Educación, [En línea] III Encuentro Comandanta Ramona y las Mujeres Zapatistas, op. cit.

²²⁵ *Ibidem*.

Amanta también señaló las dificultades que enfrentaron al comenzar a construir la *otra educación* porque eran objeto de burla por quienes no estaban dentro del proyecto autonómico (priistas de la región), no obstante, ella rescató el *respeto* que se está buscando generar cuando participan, desde el aula de clases y como promotora de la educación zapatista. En particular, su actuación es un referente que influye en la construcción de la igualdad que transmiten en el ejercicio como educadoras.

Todos los niños y las niñas, son respetadas en la forma de hablar, de vestir, su participación es tomada en cuenta, se práctica el compañerismo y la igualdad entre niños y niñas, porque lo que han querido es que los niños y las niñas tengan una forma de vivir para los demás, no nada más para ellos, lo que quieren las niñas es que sean tomadas en cuenta, que sean respetadas, que tengan igualdad, que conozcan bien cuáles son sus derechos, que tengan libertad, que no sean discriminadas, que sea tomadas sus palabras como niñas y como mujeres.²²⁶

En la cita anterior, Amanta da cuenta de los cambios generacionales que va adquiriendo con su participación, la igualdad aparece dentro de lo que se practica en la educación autónoma manteniendo su diferencia, además, las niñas también se transforman en sujetas que reconocen la importancia de su participación y de sus derechos. El *ser tomadas en cuenta* implica que hay un reconocimiento de *quiénes son* y las actividades organizativas de las cuales son parte para construir sus derechos.

Finalmente, Amanta hizo referencia a los cargos que ocupan en el EZLN producto de la organización de las mujeres - y del zapatismo mismo-, el hecho de que sea promotora integra el esfuerzo autogestivo por construir su educación, conscientes del conocimiento de sus derechos, del respeto que merecen por el hecho de ser personas.

Ahora, gracias a esta educación autónoma hemos logrado la participación de mujeres, hombres y niños y hemos aprendido a formar una educación de respeto, gracias a esta educación autónoma que hemos formado nosotros mismos, una educación autónoma, ahora sabemos que como mujeres tenemos derechos y como mujeres también le agradecemos a nuestra organización zapatista porque fue quien nos hizo despertar y gracias a él ha abierto los corazones como mujeres y también agradecemos a nuestras

²²⁶ *Ibidem*.

autoridades porque fueron ellos quienes nos enseñaron a participar por eso ahora sí sabemos participar, y ahora como mujeres también sabemos que merecemos el respeto de todos y como mujeres ahora nuestra obligación es seguir adelante con la lucha para no volver a la humillación, al desprecio y al olvido, es todo mi palabra y muchas gracias compañeras y compañeros.²²⁷

Eugenia también participó como representante de todas las promotoras de la educación del Caracol Morelia, comenzó señalando la vida de las mujeres en la educación antes de 1994 la cual “era muy diferente como la de ahora”²²⁸ porque, –explicó- sus padres nos les daban el *derecho* de ir a la escuela, las desvalorizaban intelectualmente en el sentido en que su preparación no serviría para cumplir el rol tradicional de mujer indígena.

En este sentido, sus madres y abuelas fueron las mujeres que les transmitieron ese conocimiento y, aunque después de 1994 el acceso de las mujeres fue gradual, persistían rezagos dentro de las aulas escolares -a través del maltrato que denunciaron en las diferentes mesas- mismo que está implícito en el curriculum oculto pues las niñas no podían jugar con los niños además de que eran maltratadas por los maestros.

Asimismo, Eugenia señaló la responsabilidad de la educación del Estado quién, tras el proceso modernizador, homologó a las poblaciones indígenas y, lejos de incluirlas en el proyecto de desarrollo, las excluyó de la educación, por eso:

Ellos nunca tenían la intención de que nos eduquemos bien, por eso nos tenían y nos tienen que dar la educación a donde sólo nos hagan cambiar nuestro pensamiento, nuestra forma de ser, nuestra forma de vestir, nunca nuestra lengua materna, para que nos olvidemos de ser indígenas.²²⁹

La participación de otros actores en la conformación de la educación autónoma no excluye al Estado porque éste, además de homologar a los pueblos indígenas -dentro del proyecto modernizador-, homologaba a las mujeres por su condición de género, es por eso que la construcción de la educación autónoma como un derecho de las mujeres es muy compleja, por

²²⁷ Ibidem.

²²⁸ Palabras de la compañera Eugenia, [En línea] III Encuentro “Comandanta Ramona y las Mujeres Zapatistas”, op. cit.

²²⁹ Ibidem.

el carácter histórico, social, político de la lucha que encabezaron las zapatistas. También en este encuentro denunció las condiciones estructurales del Estado que las afectan por ser indígenas, pobres y mujeres.

No es de extrañar entonces los constantes hostigamientos contra el EZLN y las acciones contra la educación autónoma, mismas que han girado en torno al apoyo de programas públicos para fragmentar la educación autónoma.

Finalmente, al igual que Amanta, Eugenia reconoció la importancia que tuvo el EZLN para la conformación de la educación autónoma y de sus derechos porque la educación que tenían se basaba en la que el Estado impartía y lo han mirado de forma crítica.

Gracias a nuestra organización del EZLN y gracias a nuestra educación autónoma ahora ya es diferente, nos sentimos diferentes porque ahora estamos frente a ustedes, porque sabemos, porque estamos intentando y seguiremos intentando.²³⁰

Al final de la mesa, las promotoras hicieron una ronda de preguntas y respuestas donde una vez más hicieron alusión a que ellas aprenden con los niños y niñas, reconocen que no son sujetas transmisoras de conocimientos porque “no todo sabemos, porque hay cosas que no sabemos”.²³¹

De la misma manera, hay proyectos de vida más definidos; una de las preguntas es acerca de la edad en la que se deberían de casar a lo que las promotoras respondieron “creo que esa ya es una decisión de cada una de nosotras”.²³²

Este encuentro fue muy importante para la lucha de las mujeres indígenas zapatistas en defensa del derecho a la educación. La participación de las promotoras indígenas zapatistas del Caracol Morelia dio cuenta de los procesos organizativos de uno de los Caracoles del movimiento zapatista donde ejercen su derecho plasmado en el sexto punto de la Ley Revolucionaria de Mujeres.

²³⁰ Ibidem.

²³¹ Ibidem

²³² Palabras de la compañera zapatista, preguntas y respuestas [En línea] III Encuentro “Comandanta Ramona y las Mujeres Zapatistas”, op. cit.

Su trabajo se ha centrado principalmente en la configuración de la educación autónoma denunciando las condiciones de la educación en las que se encontraban antes del levantamiento zapatista, marcando un antes y un después, en el después pueden participar, tener derecho a una vida digna, ser iguales, ser personas.

El hecho de que los centros de formación se encuentren en cada zona, que los materiales de texto se elaboren en sus comunidades y la denuncia de los constantes hostigamientos militares contra ellas, muestra en su conjunto cómo las promotoras de la educación autónoma son portavoces que reconocen el cúmulo de opresiones que, por ser mujeres, indígenas y pobres, han vivido dentro y fuera de sus comunidades.

El trabajo de la configuración de la educación autónoma que se realiza en el Caracol IV Morelia tiene esas particularidades concretas -además de que están trabajando por la construcción de una universidad- lo cual, delinea las características que la educación va adquiriendo dentro de los procesos autogestivos del movimiento y principalmente, de las mujeres que son partícipes en estos espacios de representación social.

3.3.3 La Escuelita Zapatista, 2013 ¿y las voces de las promotoras de la educación del Caracol Morelia?

Después de la marcha silenciosa de las y los indígenas zapatistas, el 21 de diciembre de 2012 y de los comunicados Ell@s, nosotr@s, l@s más pequeñ@s, en agosto de 2013, comienza un nuevo proceso del zapatismo con una serie de actividades, entre las que sobresale la “Escuelita Zapatista”, evento que se organizó los días 12 al 16 de agosto de 2013, para mostrar que la escuelita es todos los trabajos que han realizado en el zapatismo, la vida misma en las comunidades.

Lo que vivimos fue una educación no institucional, donde la comunidad es el sujeto educativo. Autoeducación cara a cara, aprendiendo con el alma y con el cuerpo, como diría el poeta.

[...] La verdadera enseñanza comienza con la creación de un clima de hermanamiento entre una pluralidad de sujetos antes que con la división entre un educador, con poder y saber, y alumnos ignorantes a los que deben de inculcar conocimientos.²³³

Ciertamente, el ejercicio de la escuela zapatista es lo que los indígenas zapatistas han aplicado a través de la *otra educación* donde la figura de los promotores no versa como los transmisores de los conocimientos sino reconocen que a través de los conocimientos de los niños, niñas y de otros y otras actores del zapatismo, pueden aprender: son portavoces de los cambios que se están impulsando en las comunidades.

La autonomía es la segunda enseñanza. Hace años escuchamos discursos sobre la autonomía en los más diversos de los movimientos, algo valioso por cierto. En los municipios autónomos y en las comunidades que integran el Caracol Morelia puedo dar fe de que se construyeron autonomía económica, de salud, de educación y de poder. O sea, una autonomía que abarca todos los aspectos de la vida.²³⁴

En La Escuelita destacó la participación de las mujeres indígenas zapatistas, quienes aludieron a la equidad que se ha ido construyendo dentro del EZLN, expresada, entre otros hechos, en que actualmente ya están participando en todas áreas del gobierno autónomo, el cual:

Sin nuestra participación no sería un gobierno del pueblo, sino de los hombres; nuestra participación en los tres niveles del gobierno es un logro, una conquista muy grande, gracias a la organización del EZLN que nos hizo abrir los ojos a las mujeres que desde la clandestinidad estuvieron como insurgentes o milicianas.²³⁵

Asimismo, señalaron el derecho que actualmente tienen de participar en los espacios como la educación, dicen que la resistencia no es sólo aguantar, sino organizarse.

En todas las participaciones estuvieron de forma activa las mujeres zapatistas. En las videoconferencias, una de ellas, quien habló a nombre de todas, dijo que “las Juntas de

²³³ Raúl Zibechi, “Las escuelas de abajo” [En línea] Raúl Zibechi, “Las escuelas de abajo” periódico *La Jornada* [En línea], México, [lajornada.com.mx](http://www.lajornada.com.mx), 23 de agosto de 2013, Dirección URL: <http://www.jornada.unam.mx/2013/08/23/opinion/023a1pol> [Consulta: 24 de agosto de 2013]

²³⁴ *Ibidem*.

²³⁵ Testimonio de una mujer indígena zapatista, citada por Elio Henríquez, [En línea] *La jornada*, 13 de agosto de 2013.

Buen Gobierno nunca hubieran sido sin las mujeres. Sin la participación de las mujeres no sería la lucha del pueblo, sería la lucha de hombres, pero no lucha del pueblo.²³⁶

En este sentido, la participación de las mujeres indígenas zapatistas es muy notable; continúan reivindicando sus derechos haciendo alusión a que los ejercen, mostrando los diferentes niveles a los que acceden al ejercer su derecho a participar en todos los espacios del movimiento zapatista.

Durante el evento de La Escuelita repartieron cuatro libros de texto con la finalidad de que sirvieran de apoyo para las clases del curso La Libertad según l@s zapatistas, éstos fueron: Gobierno Autónomo (dos cuadernillos), Participación de las mujeres en el Gobierno Autónomo y Resistencia Autónoma.

En el cuadernillo de texto titulado Participación de las Mujeres en el Gobierno Autónomo, se puede leer las voces de las diferentes mujeres indígenas zapatistas pertenecientes a los cinco Caracoles, lo novedoso de este texto es que, si bien recogen muchos de los puntos señalados por las promotoras de la educación, aparecen nuevas problemáticas que se han presentado durante el proceso de su participación y configuración de la educación autónoma, problemáticas que no habían abordado en anteriores encuentros.

En este sentido, el cuadernillo se compone del testimonio de las diferentes mujeres indígenas zapatistas que integran el movimiento, entre ellas las promotoras de la educación de diferentes Caracoles hacen escuchar su voz a través de la lectura del texto. Sin embargo, el único Caracol del que no aparecen las voces de las promotoras indígenas zapatistas corresponde al Caracol Morelia.

A continuación señalaré brevemente algunos de los puntos que tocaron las promotoras de la educación de los diferentes Caracoles para finalmente realizar un análisis derivado del cuestionamiento que abre este apartado: ¿y las voces de las promotoras de la educación del Caracol Morelia?, con la finalidad de comprender porque no hay participación de promotoras indígenas zapatistas en este documento.

²³⁶ Mariscal, Ángeles, El EZLN muestra en su 'escuelita' los logros de 19 años de autonomía [En línea], México, mexico.cnn.com, 16 de agosto de 2013, Dirección URL:<http://mexico.cnn.com/nacional/2013/08/16/el-ezln-muestra-en-la-escuelita-la-organizacion-que-crearon-en-19-anos> [Consulta: 24 de enero de 2013]

La organización de las mujeres en cada Caracol es particular y el aporte que tiene sus voces a través de este cuadernillo se centra en temáticas que habían señalado en los anteriores encuentros: las dificultades que enfrentan a nivel cotidiano referidas principalmente a su participación y la persistencia de roles tradicionales de género.

En los puntos que coincidieron fueron: la denuncia de las condiciones de vida antes y después del movimiento zapatista, porque no había el cuestionamiento de las condiciones de vida en las que vivían por la triple opresión; también señalaron que no se ha podido cubrir al 100% su participación en todos los espacios del movimiento por múltiples causas, por ejemplo, algunas mujeres al ser electas abandonan el trabajo porque aún persiste la vergüenza, la pena y en muchos casos no hay *apoyo moral* de sus compañeros; en otros, se mantiene la división del trabajo en la que las labores domésticas aún le son atribuidas a las mujeres indígenas.

Este es un aporte fundamental pues si bien, las diversas promotoras en los anteriores encuentros señalaban que sí había aumentado su participación y la construcción de la figura de las promotoras indígenas de la educación se centraba en que era gradual, en este cuadernillo, desde sus voces visibilizan que es un proceso más difícil por la persistencia de los roles de género:

Las compañeras mencionaron que el trabajo si se está haciendo, porque las compañeras están participando en la lucha, no podemos decir que sólo los compañeros están luchando. Vemos que si un compañero va a un trabajo, también está de acuerdo la compañera, es ahí donde nosotros vemos que si están también luchando las mujeres, aunque no están participando al 100% en lo que es la autoridad pero si están opinando en lo que es cómo llevar a cabo la lucha.²³⁷

En este punto, la insistencia de crear espacios propios de mujeres -en este caso fue a través de un cuadernillo- revela que es precisamente en ellos donde reflexionan las condiciones concretas de su triple condición -genérica, étnica y de clase-, enuncian aspectos de su maternidad, su relación con sus compañeros, la violencia en la que viven, situadas desde su experiencia genérica.

²³⁷ Palabras de la compañera Valentina, Cuaderno de Curso “La Libertad según l@s zapatistas”. Participación de las mujeres en el Gobierno Autónomo”, op. cit. p. 66.

En este encuentro se abordó la subjetividad como una nueva problemática en términos de que, las zapatistas señalan la importancia que adquiere el apoyo de sus compañeros: ellas se han sentido incapaces de ejercer el trabajo porque si se equivocan son objeto de burla, por eso es que ahondan en el valor que implica su participación contando con el apoyo de su familia y de sus compañeros.

Por otro lado, la organización y mantenerse en los puestos de participación social es una constante que apareció entre las dificultades que enuncian dentro de este texto, en su mayoría se deben a la persistencia de los roles tradicionales de género, el desconocimiento de cómo hacer las actividades, la inseguridad y labores domésticas.

Uno de los principales puntos que abordaron las promotoras de los diferentes Caracoles fue la aplicación de la Ley Revolucionaria de Mujeres; hicieron alusión a la situación que tenían las mujeres hasta 1993; sin embargo, después del tiempo transcurrido, existen hombres que aún no permiten la plena participación de las mujeres, por eso Yolanda, promotora del Caracol Oventic señala:

Esta ley ya la tenemos escrita [Ley Revolucionaria de Mujeres], la tenemos en los cinco Caracoles. Este problema que tenemos no solamente es problema de las compañeras, incluye a los compañeros también porque, cuando se les da un cargo a una compañera a veces, los compañeros no dejan salir a su esposa o a su hija, ya depende, hay veces no le dan el derecho, la libertad, por eso el problema incluye también a los hombres.²³⁸

Yolanda hace un recorrido de la Ley Revolucionaria de las mujeres, punto por punto, destacó las dificultades para cumplirlos, entre ellos insistió en la renuencia de los hombres a permitir que las mujeres participen, reproduciendo los mismos roles que existían antes de la citada ley. Al respecto, señala que la educación es un referente importante para conocer la ley y ejercer sus derechos, sin embargo, no todas las mujeres asisten y en su caso, llegan a abandonar la escuela autónoma, como lo mencionó la compañera Guadalupe.

Todavía llega a suceder que los padres no les dan permiso a sus hijas, también a veces las compañeras no toman su derecho sobre todo, en el caso de las jóvenes que ya pueden exigir más, a veces no toman su derecho. En el caso de las niñas, cuando están en su

²³⁸ Ibid., p. 24.

comunidad, no más se cumple porque asisten a las primarias autónomas, a las EPRAZ. [...] a veces se casan y dejan sus estudios, a veces algunos compañeros tienen el acuerdo de que continúen, pero, otras veces, no llegan a un buen acuerdo y sale afectada la compañera y sale afectada la lucha cuando ellas dejan de estudiar.²³⁹

Otro de los aportes que las mujeres indígenas zapatistas realizan a través de este documento es que se cuestionan ¿qué es lo que hacen para cumplir la Ley Revolucionaria de Mujeres? He ahí la importancia de la reflexión de sus condiciones de vida pues es un paso fundamental enunciar, a 20 años de la redacción de la ley, cuáles son las dificultades a nivel cotidiano.

A Grosso modo esto fue lo que enunciaron las mujeres indígenas zapatistas promotoras de la educación de los Caracoles II. Oventic, III. La Garrucha y V. Roberto Barrios; del Caracol IV. Morelia participaron mujeres bases de apoyo, ex integrantes de las JBG, MAREZ, Comisiones de zona quienes coincidieron con algunos puntos que señalan las promotoras de la educación salvo que, cuando una compañera es electa por la asamblea para asumir un cargo dentro del movimiento social -como la promoción de la educación- cada municipio tiene “formas de sancionarlas”²⁴⁰ –no se refirió de manera concreta a alguna-.

De igual manera abordaron los avances y retrocesos de la Ley Revolucionaria de Mujeres, entre ellos, las dificultades que genera la persistencia de la costumbre y tradición que influye en que las nuevas generaciones no accedan de manera equitativa a la escuela.

Sumado a ello, los constantes hostigamientos militares que caracterizan al Caracol y los enfrentamientos con los priistas también fueron mencionados. Es así como lo que más sobresalió en las voces de las mujeres de este Caracol es la violencia física que aún se vive en sus hogares, misma que no es denunciada por temor a sus compañeros, en este sentido, no están ejerciendo sus derechos de manera integral sino, persisten ciertas pautas que continúan excluyendo a las mujeres y, en este sentido, se suman más problemáticas que atentan el ejercicio integral de derechos humanos de las zapatistas, por ejemplo, en sus comunidades la presencia de los priistas y grupos paramilitares es muy constante.

²³⁹ Ibid., p. 26

²⁴⁰ Ibidem

Sobre la educación, la abordaron en el sentido de lo que implica no como un proyecto autónomo sino en su carácter filosófico. Andrea, Comisión de Zona Lucio Cabañas, señaló:

Yo siempre he platicado en mi zona que la educación tiene que ser dentro de la casa, tenemos que enseñar a los niños lavar su ropa, los niños tienen que aprender a agarrar su comida y lavar su plato, los niños tienen que aprender a trabajar en la cocina y las niñas tienen que aprender a trabajar en el campo.²⁴¹

De esta manera, hizo alusión a la reconfiguración de roles en sus comunidades que abarca las relaciones sociales desde el hogar, en este sentido, la educación para la vida integra estos espacios, aunque implica procesos de mayor complejidad.

Retomando la interrogante que abrió este apartado ¿y donde están las voces de las promotoras de la educación? es que no se recogieron las voces de mujeres con cargos de promotoras zapatistas a diferencia de anteriores encuentros donde sí había participación de promotoras. Las mujeres que participaron de este Caracol se enfocaron a denunciar los ámbitos de violencia que existen mismos que agudizan las múltiples violencias a las que se enfrentan las mujeres indígenas y, se conjugan con el ejercicio de su derecho a educarse.

En el apartado del Caracol Morelia, las mujeres que hablaron –que son autoridades de zonadieron mayor peso a la violencia que aún viven las mujeres indígenas en sus comunidades, la segregación y renuencia de los hombres para que participen.

En este sentido, la aplicación del sexto punto de la Ley Revolucionaria de Mujeres no es homogénea, en cada Caracol hay avances y retrocesos específicos, si bien el Caracol Morelia es uno de los que más ha impulsado la educación, aun persisten márgenes asociados a la figura tradicional de la mujer, tradiciones y costumbres, así como valores, normas, creencias asociadas a la división de los géneros –vinculada con su condición de clase y etnia- que influyen en que el papel de las mujeres en la educación aun no se desarrolle de manera plena, es decir, que accedan completamente a la educación si la diferenciación genérico-cultural-de clase en sus comunidades.

²⁴¹ Ibid., p. 59.

Esos puntos son precisamente los que están trabajando las mujeres promotoras indígenas zapatistas donde su participación no ha sido constante -pues en algunos encuentros es representativa mientras que en otros hay ausencia total-, analizar qué es lo que dicen en cada encuentro permite comprender los alcances de sus procesos organizativos.

El aporte de esta investigación radica en señalar la importancia que implicó ejercer el derecho a la educación en todo el proceso organizativo, mismo que les permitió acceder a cargos y que hoy día les permite también reflexionar sobre el papel que tienen en él, situación que antes de 1994 no habían cuestionado. Esto pone de manifiesto que hay una preocupación desde su ser *genérico, étnico y de clase* por construirse como mujeres con una vida justa y digna.

Consideraciones finales

Dentro de las demandas de mujeres indígenas zapatistas, la reivindicación del derecho a la educación responde a un complejo proceso organizativo mediante el cual, mujeres choles, mam, tseltales, tsotsiles y tojolabales se reconocieron como indígenas, se organizaron y denunciaron que las causas concretas de su exclusión en el campo escolar corresponden a su condición de género, clase y etnia, categorías que se han construido histórica, social, culturalmente y, en su conjunto, dan cuenta de las razones por las que fueron segregadas.

A lo largo del tiempo, intervinieron actores del Estado (INI), religiosos (teología de la liberación) y de organización civil (pedagogía crítica) que impulsaron modelos educativos desplazando las necesidades de los pueblos indígenas; la poca participación de mujeres indígenas en estos modelos educativos se encontraba vigilada por la intervención de los actores que los coordinaban y quedaba relegada al papel reproductivo y cultural (por su condición genérica). La organización, movilización y demanda por el derecho a la educación después de 1993 en el movimiento indígena zapatista cuestionó, tanto los modelos educativos así como raíces profundas y culturales dentro de sus comunidades.

Al comenzar esta investigación, se planteó como objetivo principal analizar el proceso organizativo de mujeres indígenas promotoras de la educación del Caracol Morelia en la construcción del derecho a la educación como un derecho de las indígenas, particularmente, las implicaciones de su participación.

Se analizó la experiencia y voces de las sujetas como recursos metodológicos para, a través de la investigación documental, recoger los aportes de participación de las promotoras zapatistas en los diferentes espacios de enunciación social.

Al profundizar en las transcripciones de estos documentos -dando respuesta a la pregunta que orientó esta investigación- se encontró que las promotoras indígenas zapatistas, después de un largo proceso de organización y reflexión sobre sus condiciones de vida, se han conformado como sujetas de derechos en tanto acceso y participación en la educación e inciden en la configuración de la educación autónoma zapatista de manera integral, es decir, planteando la mejora de las condiciones de vida de las mujeres pero también de sus comunidades.

La hipótesis que sustentó esta investigación fue confirmada: las promotoras indígenas zapatistas se han conformado como resultado de procesos organizativos de mujeres indígenas que reivindicaron su derecho a la educación, esto se debe a la condición histórica, de clase, genérica y étnica que fue reflexionada y tuvo impactos en la transformación de esas condiciones por una vida mejor, digna y justa, va de la mano con la lucha por los derechos y, la educación, es una herramienta imprescindible en este proceso.

Entre los principales alcances de las promotoras indígenas zapatistas sobresale que la educación es un derecho de las mujeres, pese a sus dificultades, el sexto punto plasmado en la Ley Revolucionaria de Mujeres se está llevando a la práctica, las indígenas zapatistas de hoy tienen derecho de acceder a la educación, deciden si lo hacen y cómo participan, algunas de ellas toman el cargo de promotoras después de su formación escolar.

También, las promotoras indígenas zapatistas han mostrado que la lucha de las mujeres indígenas es una lucha que acompaña al movimiento zapatista, no se desprende de él sino, busca la paridad con sus compañeros, la autodeterminación de sus pueblos y, al mismo tiempo el cumplimiento de las trece demandas zapatistas.

Asimismo, las zapatistas caminan a lado de sus compañeros, transformando las tradiciones, costumbres y usos que las dañaban, es decir, las implicaciones de su participación tiene bases profundas en su comunidad, la cotidianeidad y la vida misma de las mujeres: son ellas quienes toman la palabra en público, deciden quién será su futuro cónyuge, conocen sus derechos y denuncian aquellos actos que históricamente las mantuvieron oprimidas buscando erradicarlos.

Se encontró que han sido graduales las transformaciones de los núcleos de vida más esenciales de las indígenas zapatistas porque sigue latente la renuencia de los compañeros a abandonar sus posiciones jerárquicas construidas sobre su condición genérica -recordando que algunos compañeros se niegan a contribuir a las tareas domésticas porque están asociadas al rol tradicional de las mujeres- sin embargo, es un aporte el reconocimiento de tales oposiciones porque problematizan y proponen mecanismos de cambio que lentamente se están reflejando en la vida cotidiana: existen parejas, hermanos, compañeros que mostraron interés en colaborar a la par de ellas.

De igual manera, la participaron las mujeres del Caracol Morelia en los encuentros abordados, giró en las actividades que están realizando para configurar la educación, principalmente enunciaron las problemáticas que enfrentan a nivel personal, pedagógico, comunitario y genérico.

Otro de los resultados de su participación se ven reflejados en las mujeres jóvenes que están creciendo dentro de la educación autónoma, tienen proyectos de vida que se transforman junto con las tradiciones que marcaban a las poblaciones indígenas, es decir, por ser mujeres se les adjudicaba el matrimonio y la maternidad, planos que han sido trasladados en lenguajes de elección personal.

Sus identidades como mujeres *indígenas zapatistas*, se han consolidado en términos de que se reconocen como mujeres choles, tojolabales, tseltales, tsotsiles y mam con particularidades concretas, pero se identifican como indígenas para reivindicar su derecho a la educación, y como zapatistas dentro de un proyecto político emancipatorio que transforme sus condiciones de vida.

Esto da cuenta de que las mujeres se convirtieron en sujetas de derechos, se organizaron y emprendieron acciones para transformar las condiciones estructurales en las que vivían; ser mujer indígena zapatista promotora de la educación que son elegidas por sus compañeras para acceder a los cargos de representación, ha pasado a ser sinónimo de mujeres rebeldes que se oponen a las estructuras socioculturales, históricas, económicas, políticas donde la educación, como vía de transformación es un espacio que están construyendo.

No obstante, existen mujeres que aún no reconocen su derecho y su participación como promotoras o en otros cargos, no aumenta. Esto, para las mujeres promotoras es un punto importante, ya que buscan transformar y seguir propiciando su organización.

En el último documento analizado, se encontró que no hubo participación de las promotoras de la educación autónoma (aunque si de otros cargos), esto abrió un sendero de análisis donde las sujetas enfatizaron la violencia como un problema que atraviesa todos los campos de la vida de las indígenas zapatistas, ello es importante porque refrenda el carácter integral que tiene la demanda de sus derechos en todos los planos de su vida. En las escuelas autónomas

zapatistas, si hay promotoras de la educación, sólo que no participaron en este espacio de representación.

Lo que se halló fue que las mujeres de este Caracol están integrando a la discusión de sus derechos las formas de violencia que viven dentro de las comunidades pertenecientes a él en un juego de múltiples marcos donde, la erradicación y denuncia de las violencias son derechos que se conjugan con la educación, con la diferencia y con los derechos humanos. A medida que avanzan las mujeres en diferentes campos -como el educativo-, insertan viejas problemáticas que eran abordadas con menos frecuencia.

Es decir, en los espacios de representación social, se están enfocando en otros puntos que son de la esfera comunitaria y cotidiana, esto permite vislumbrar que la educación es un campo donde se ha avanzado y, al mismo tiempo, las mujeres comienzan a centrar su atención en elementos que atraviesan sus condiciones de vida, la educación entra dentro de ellas porque se encuentran desarrollando una noción integral de los derechos en donde, la violencia de género afecta todas las posibilidades de ejercerlos.

Bibliografía

- Acker, Sandra, *Género y educación. Reflexiones Sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. España, Ed. Narcea, 1994.
- Aguirre Pérez, Irma; Barrera Bassols, Dalia y Bonfil Sánchez, Paloma, *Los espacios conquistados. Participación política de las Mujeres Indígenas en México*, México, PNUD, 2008.
- Alberti Manzanares, Pilar, “La identidad de género y etnia. Un modelo de análisis”, [En línea] *Nueva antropología*, núm. 55, vol. 16, México, 1999, Dirección URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15905508> [Consulta: 17 de mayo de 2013].
- Baronnet, Bruno, *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la selva Lacandona de Chiapas, México*, México, Abya Yala, 2012.
- Baronnet, Bruno, Mora Mariana y Srtalhlher –Sholk, Richard (coords), *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, México, UAM, 2012.
- Belausteguigoitia, Marisa y Mingo, Araceli (comps.), *Géneros prófugos, feminismo y educación*, México, UNAM-PUEG, Colegio de las Vizcaínas, 1999.
- Blackwell, Maylei, “(Re) ordenando el discurso de la nación: el movimiento de mujeres indígenas en México y la práctica de la autonomía”, Gutiérrez Chong, Natividad (coord.) *Mujeres y Nacionalismos en América Latina*, México, UNAM, 2004.
- Blázquez Graf, Norma, Flores Palacios, Fátima y Ríos Everardo, Maribel, (coords.) *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*, México, UNAM-CEIICH, 2010.
- Bonfil, Paloma, “Niñas e indígenas: Desigualdad en los sistemas de educación en México”, Sichra, Inge (comp.), *Género, etnicidad y educación en América Latina*, Bolivia, Morata-PROEIB, 2004.
- Calfio Montalva, Margarita y Velasco, Luisa Fernanda, *Mujeres indígenas en América Latina. ¿Brechas de género o de etnia?*, Ponencia presentada en el Seminario Internacional Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe:

relevancia y pertinencia de la información socio demográfica para políticas y programas, Chile, CEPAL, 27-19 de abril de 2005.

- Cardoso, Ciro y Pérez Brignoli, Héctor, “El concepto de clases sociales: bases para una discusión”, *Anuario de Estudios Centroamericanos*, núm. 3, Universidad de Costa Rica, 1977
- Carslen, Laura, “Autonomía indígena y usos y costumbres, la innovación de la tradición”, *Chiapas*, núm. 7, México, Instituto de investigaciones Económicas-UNAM-Era, 1999.
- Castañeda Salgado, Martha Patricia, “Feministas indígenas en movimiento: propuestas para erradicar la violencia de género”, Gandarilla Salgado, José, Juárez Gamiz, Julio y Mendoza Rosas, Rosa María (coords), *Jornadas Anuales de Investigación 2008*, México, UNAM-CEIICH, 2009.
- Castañeda Salgado, Martha Patricia, *Metodología de la investigación feminista*, Guatemala, Fundación Guatemala, UNAM-CEIICH, 2008.
- Espinoza Damián, Gisela, *Cuatro vertientes del feminismo en México*, México, UAM, 2009.
- Estrada Saavedra, Marco, *La comunidad armada rebelde y el EZLN*, México, COLMEX, 2007.
- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, trigésima edición, 1989.
- Gallino, Luciano, *Diccionario de Sociología*, México, Siglo XXI, 1995.
- Gargallo Celentani, Francesca, *Feminismos desde Abya Yala, Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*, Colombia, Desde abajo, 2012.
- Garrido, Hilda Beatriz, “Aportes de la teoría del género al estudio del sistema educativo. Mujeres y educación en la Argentina”, *Géneros, Revista de análisis y divulgación sobre los estudios de género*, Núm. 31, año 11, México, 2003.
- Gil Tébar, Pilar, R., *Caminando en un solo corazón. Las mujeres indígenas de Chiapas*, Málaga, Universidad de Málaga, 1999.
- Goldsmith, Mary y Sánchez, Martha Judith, “Reflexiones en torno a la identidad étnica y genérica. Estudios sobre mujeres indígenas en México”, *Política y cultura*, Núm. 14, México, UAM, 2000.

- Gómez Bonilla, Adriana, “La autonomía zapatista: un escenario donde se gestan posibilidades de una vida digna para las mujeres jóvenes zapatistas”, *La ventana*, vol.4, n.30, 2009.
- Gómez Lara, Horacio, *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los altos de Chiapas*, Tesis para obtener el grado de Doctor en Antropología Social, Departamento de Antropología Social, Universidad de Sevilla, España, 2011.
- Gutiérrez Narváez, Raúl de Jesús, *Escuela y zapatismo entre los tsoltsiles: entre la asimilación y la resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos*, Tesis para obtener el grado de Maestro en Antropología Social, CIESAS, México, 2005.
- Hernández Castillo, Rosalva Aída, “Feminismos poscoloniales: reflexiones desde el sur del Río Bravo”, Liliana Suárez Nava y Rosalva Aída Hernández, *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*, España, Catedra, 2008.
- Hernández, Aída, “Entre el etnocentrismo feminista y el esencialismo étnico. Las mujeres indígenas y sus demandas de género”, Millán, Mátgara, Nínive García, Nora, Pech, Cynthia (coords.) *Cartografías del feminismo mexicano, 1970-2000*, México, UACM, 2007.
- Kampriwirth, Karen, *Mujeres y movimientos guerrilleros. Nicaragua, El Salvador, Chiapas y Cuba*, México, Knox College- Plaza y Valdés, 2007
- Lagarde de los Ríos, Marcela, “La triple opresión de las mujeres indias”, *México indígena*, núm.21, año 4, México, 2da época, marzo-abril, 1988.
- Lagarde de los Ríos, Marcela, *Género y feminismo. Desarrollo Humano y democracia*, España, Horas y horas, segunda edición, 1997.
- Lagarde de los Ríos, Marcela, *Identidad de género. Curso ofrecido por la Dra. Marcela Lagarde del 25 al 30 de abril de 1992 en el Centro Juvenil “Olof Palme” Managua, Nicaragua*, Managua, Centro para la Participación Democrática y el Desarrollo, 1992.
- Lagarde de los Ríos, Marcela, *Los cautiverios de las mujeres, madresposas, monjas, presas, putas y locas*. México, UNAM-CEIICH, 2012, quinta edición

- Lewis, Stephen E., “Retos y legados de los primeros promotores (as) bilingües en los altos de Chiapas”, *Culturas indígenas, Boletín de la dirección general de investigación y patrimonio cultural.*, Vol. 3, Núm. 5, 2011.
- Lovera, Sara y Palomo, Nellys (coords.), *Las alzadas*, México, Comunicación e Información de la Mujer: Convergencia Socialista, segunda edición, 1999.
- Maceira Ochoa, Luz María. *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista, una propuesta.* México, COLMEX, 2008.
- Maquieira, Virginia (ed.), *Mujeres, globalización y derechos humanos*, Valencia, Catedra, 2010.
- Martínez Espinoza, Manuel Ignacio, “Las Juntas de Buen Gobierno y los Caracoles del movimiento zapatista. Fundamentos analíticos para entender el fenómeno”, *Revista de investigaciones políticas y sociológicas*, año/vol. 5, núm.001, España, Universidad de Santiago de Compostela, 2006.
- Méndez Torres, Georgina, *Mujeres indígenas profesionales: imaginarios sociales e identidades de género* [En línea], Dirección URL: http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er_g_04.pdf, [Consulta: 23 de julio de 2003].
- Millán, Mágina, “Las zapatistas de fin del milenio. Hacia políticas de auto representación de las mujeres indígenas”, *Chiapas*, núm. 3, IIEC-UNAM-ERA, 1996.
- Muñoz Ramírez, Gloria, *20 y 10 el fuego y la palabra*, México, La Jornada Ediciones, Revista Rebeldía, 2003.
- Olivera Bustamante, Mercedes (coord.) *De sumisiones, cambios y rebeldías: mujeres indígenas de Chiapas*, México, UACH, 2004.
- Olivera Bustamante, Mercedes, “Sobre la explotación y opresión de las mujeres acasilladas en Chiapas”, *Cuadernos agrarios*, año 4, núm. 9, México, septiembre, 1979.
- Rebollar Romo, María Teresa, “La situación de las mujeres indígenas mexicanas en las comunidades autónomas en Chiapas”, *Acontecimientos*, Madrid, 2003. <http://www.mounier.es/revista/pdfs/050054058.pdf>, [Consulta: 14 de abril de 2013].
- Rico Montoya, Angélica “Niños y niñas en territorio zapatista. Resistencia, autonomía y guerra de baja intensidad”, Bruno Baronet, Mariana Mora Bayo y Richard Stahler-

- Sholk, *Luchas “muy otras”, zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, México, UAM, 2012.
- Rovira, Guiomar, “Ahora es nuestra hora, la hora de las mujeres indígenas”, *Debate Feminista*, año 12, vol. 24, Octubre, 2001.
 - Rovira, Guiomar, *Mujeres de Maíz*. México, Era, 1997.
 - S/autor, “Sobre nuestras vidas y nuestros derechos, mujeres indias, derechos y tradición”. *Ideas feministas de nuestra América* [En línea], Taller en San Cristóbal de las Casas “Los derechos de las mujeres en nuestras costumbres y tradiciones”, 19 y 20 de mayo, 1994, Dirección URL: <http://ideasfem.wordpress.com/textos/k/k07/> [Consulta 28 de mayo de 2013]
 - S/autor, *Campana contra la discriminación en la educación que se ofrece a los pueblos originarios*, México, s/editorial, 2010.
 - S/autor, *Ideas feministas de Nuestra América, sobre nuestras vidas y nuestros derechos. mujeres indias: derecho y tradición, 1994* [En línea], Dirección URL: <http://ideasfem.wordpress.com/> [Consulta: 23 de mayo de 2013]
 - Sánchez, Néstor Martha, “Mujeres indígenas en México: acción y pensamiento. Construyendo otras mujeres en nosotras mismas”, *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 24, núm. 2, París, Antipodes, mayo-agosto, 2005.
 - Schwarz, Burkhard, *Etnias, educación y cultura, defendamos lo nuestro*, Bolivia, Nueva Sociedad, 1991.
 - Shannon Speed, “Ejercer los derechos/reconfigurar la resistencia en las Juntas de Buen Gobierno zapatistas”, Baronnet, Bruno, Mora Mariana y Srtalher –Sholk, Richard (coords.), *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, México, UAM, 2012
 - Shugurensky, Daniel, *Introducción al mundo de la promoción social. Apuntes del promotor 2*, México, UNESCO-CREFAL, 1989.
 - Sichra, Inge (comp.), *Género, etnicidad y educación en América Latina*, Madrid. Morata; PROEIB Andes, 2004.
 - Sierra, María Teresa, “Derecho indígena y mujeres: viejas costumbres y nuevos derechos”, Gil Romo, Sara Elena y Blancos Ravelo, Patricia (coords.) *Voces*

disidentes. Debates contemporáneos en los Estudios de género, México, CIESAS, 2004.

- Vuorisalo-Tiitinen, Sarri, *¿Feminismo indígena? Un análisis crítico del discurso sobre los textos de la mujer en el movimiento zapatista 1994-2009*, Tesis para obtener el grado de Doctora en Latin American Studies, Doctoral Latin American Studies, University of Helsinki, Department of World Cultures, Finlandia, 2011.

Bibliografía electrónica

Documentos y comunicados

- *Ampliación de la segunda Ley revolucionaria de mujeres* [En línea], Dirección URL: <http://redlilla.files.wordpress.com/2009/09/red-lilla-directorio-color-v2-anexos.pdf> [Consulta 10 de julio de 2013]
- *Constitución Mexicana de los Estados Unidos mexicanos* [En línea], Dirección URL: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf> [Consulta: 04 de julio de 2013]
- *Discurso de la Comandanta Esther* [En línea], Dirección URL: http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2001/2001_03_28_a.htm [Consulta: 21 de julio de 2013]
- *El EZLN anuncia sus pasos siguientes. Comunicado del 30 de diciembre de 2012* [En línea], Dirección URL: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2012/12/30/el-ezln-anuncia-sus-pasos-siguientes-comunicado-del-30-de-diciembre-del-2012/> [Consulta: 10 de junio de 2013]
- *Ley Revolucionaria de Mujeres*, [En línea], Dirección URL: http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1993_12_g.htm [Consulta: 20 de septiembre de 2012].
- *Primera Declaración de la Selva Lacandona* [en línea], Dirección URL: <http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1993.htm> [Consulta: 20 de julio de 2013]

Notas periodísticas

- Bellinghausen, Hermann “Concluye el subcomandante Marcos la serie de comunicados ellos y nosotros” Periódico La Jornada [En línea], México, lajornada.unam.mx/, 16 de marzo de 2013, Dirección URL: <http://www.jornada.unam.mx/2013/03/16/politica/016n1pol> [Consulta: 18 de enero de 2014]
- Mariscal, Ángeles, El EZLN muestra en su 'escuelita' los logros de 19 años de autonomía [En línea], México, mexico.cnn.com, 16 de agosto de 2013, Dirección URL: <http://mexico.cnn.com/nacional/2013/08/16/el-ezln-muestra-en-la-escuelita-la-organizacion-que-crearon-en-19-anos> [Consulta: 24 de enero de 2013]
- Media Noche/ Centro de Medios Libres de la Ciudad de México. “Al finalizar el 13 Bactun 50 mil mayas zapatistas marchan en silencio en 5 ciudades de Chiapas” [En Línea] 22 de de 2012, Dirección URL: www.kaosenlared.net [Consulta: 23 de enero de 2014]
- Poy, Laura “Reivindica #YoSoy132 principios que le dieron origen hace un año” [En línea], México, lajornada.unam.mx, 12 de mayo de 2013, Dirección URL: <http://www.jornada.unam.mx/2013/05/12/politica/005n1pol> [Consulta 13 de marzo de 2014]
- S/a, “¿Escucharon? ...Es el sonido de su mundo derrumbándose EZLN” [En línea], México, aristeguinioticias.com, 21 de diciembre de 2012, Dirección URL: <http://aristeguinioticias.com/2112/mexico/escucharon-es-el-sonido-de-su-mundo-derrumbandose-ezln/> [Consulta: 26 de febrero de 2013].
- S/a, “Caracol IV Morelia”, periódico *La Jornada* [en línea], México, lajornada.com.mx, 19 de septiembre de 2004, Dirección URL: <http://www.jornada.unam.mx/2004/09/19/morelia.html> [Consulta: 24 de julio de 2013].
- S/a, “Tercer Encuentro Zapatista con los Pueblos del Mundo, “Comandanta Ramona y las Mujeres zapatistas” [en Línea], dirección URL: <http://www.noticiasdelarebelion.info/?p=3311> [Fecha de consulta 14 de marzo de 2014]
- Zibechi, Raúl, “Las escuelas de abajo” periódico *La Jornada* [En línea], México, lajornada.com.mx, 23 de agosto de 2013, Dirección URL:

<http://www.jornada.unam.mx/2013/08/23/opinion/023a1pol> [Consulta: 24 de agosto de 2013]

Páginas web consultas

- <http://aristeginoticias.com/>
- <http://enlacezapatista.ezln.org.mx>
- <http://palabra.ezln.org.mx>
- <http://www.ciem.ucr.ac.cr/>
- <http://www.diputados.gob.mx>
- <http://www.inegi.org.mx/>
- <http://www.jornada.unam.mx/>
- <http://www.kaosenlared.net>
- <http://www.noticiasdelarebelion>
- <http://www.regeneracionradio.org>
- <http://zeztainternacional.ezln.org.mx/>

Videos.

- “Escuelita zapatista La Libertad en perspectivas. Rompeviento TV. 6/8/13” [En línea] Dirección URL: <http://www.youtube.com/watch?v=9TL-ikLtrGc> [Consulta 22 de enero de 2014]
- “La Comandanta Ramona y las Zapatistas: Primer Encuentro Mujeres Zapatistas-Caracol la Garrucha” [En línea] Dirección URL: <http://www.ciem.ucr.ac.cr/spip.php?article97> [Consulta 08 de julio de 2013]
- “Letritas para nuestras palabras” [DVD] Pro medios, Caracoles. 2005.
- “Niños zapatistas en resistencia. EZLN, nuestros niños” [En línea], Dirección URL: <https://www.youtube.com/watch?v=TBFF4My1LPk>. [Consulta 23 de agosto de 2013]

ANEXOS

ANEXO 1. Ley revolucionaria de Mujeres, (1993).

En su justa lucha por la liberación de nuestro pueblo, el EZLN incorpora a las mujeres en la lucha revolucionaria sin importar su raza, credo, color o filiación política, con el único requisito de hacer suyas las demandas del pueblo explotado y su compromiso a cumplir y hacer cumplir las leyes y reglamentos de la revolución. Además, tomando en cuenta la situación de la mujer trabajadora en México, se incorporan sus justas demandas de igualdad y justicia en la siguiente LEY REVOLUCIONARIA DE MUJERES:

Primera.- Las mujeres, sin importar su raza, credo o filiación política tienen derecho a participar en la lucha revolucionaria en el lugar y grado que su voluntad y capacidad determinen.

Segunda.- Las mujeres tienen derecho a trabajar y recibir un salario justo.

Tercera.- Las mujeres tienen derecho a decidir el número de hijos que pueden tener y cuidar.

Cuarta.- Las mujeres tienen derecho a participar en asuntos de la comunidad y tener cargo si son elegidas libre y democráticamente.

Quinta.- Las mujeres y sus hijos tienen derecho a atención primaria en su salud y alimentación.

Sexta.- Las mujeres tienen derecho a la educación.

Séptima.- Las mujeres tienen derecho a elegir su pareja y a no ser obligadas por la fuerza a contraer matrimonio.

Octava.- Ninguna mujer podrá ser golpeada o maltratada físicamente ni por familiares ni por extraños. Los delitos de intento de violación serán castigados severamente.

Novena.- Las mujeres podrán ocupar cargos de dirección en la organización y tener grados militares en las fuerzas armadas revolucionarias.

Décima.- Las mujeres tendrán todos los derechos y obligaciones que señalan las leyes y los reglamentos revolucionarios.

ANEXO 2. Ampliación de la Ley Revolucionaria de Mujeres, (1996).

Propuesta de ampliación de la Ley Revolucionaria de Mujeres acordada, en algún lugar de la selva, el 4 de marzo de 1996, durante una asamblea preparatoria para las actividades del Día Internacional de la Mujer.

1. Las mujeres tienen derecho a ser respetadas dentro de la vida familiar y dentro de la misma comunidad.
2. Las mujeres tienen los mismos derechos que los hombres dentro de la comunidad y el municipio.
3. Las mujeres tienen derecho a expresar sus sentimientos porque por naturaleza tenemos sentimiento propio y somos más sensibles, así que merecemos un trato especial.
4. Las mujeres casadas tienen derecho a utilizar los métodos de planificación familiar, sea natural o artificial, lo que ellas decidan, sin que el hombre se oponga, sino que tienen que entenderse y hacer acuerdos.
5. Las mujeres tienen el derecho a participar en las reuniones y tomas de decisiones sin que nadie lo impida o critique, y tienen derecho a capacitarse, tener espacios y mecanismos para ser escuchadas en las asambleas comunitarias y municipales, y tener cargos en lo cultural y social.
6. Las mujeres tienen derecho a prepararse en todos los niveles necesarios para su desarrollo político, económico, social y cultural.
7. La Ley Revolucionaria de Mujeres prohíbe estrictamente la siembra, el cultivo y el consumo de drogas, marihuana, amapola, cocaína, etcétera, en nuestros cuerpos porque somos las mujeres las que más sufrimos las consecuencias de este vicio.
8. Se prohíbe estrictamente la venta y el consumo de las bebidas alcohólicas en nuestros pueblos y comunidades porque somos las que sufrimos golpes, pobreza y miseria como consecuencia de este vicio.

9. Las mujeres y sus hijas/os tendrán igual derecho que los hombres en la alimentación, el vestido, el gasto, etcétera, y del manejo del recurso económico de la familia.

10. Las mujeres tenemos el derecho al descanso cuando realmente lo necesitamos, sea porque nos sentimos cansadas o enfermas, o porque queremos realizar otra actividad.

11. Las mujeres tenemos derecho a defendernos verbalmente cuando somos ofendidas y atacadas en palabras por la familia y por personas ajenas.

12. Las mujeres tenemos derecho a defendernos físicamente cuando seamos atacadas o agredidas por familiares o personas ajenas, y tenemos derecho a castigar a los hombres o persona que agrede, abandona e insulta las mujeres.

13. La capacidad y el trabajo de la mujer tendrá el mismo valor que el trabajo de los hombres.

14. Las mujeres tienen derecho a exigir que se cambien las malas costumbres que afectan nuestra salud física y emocional; serán castigados los que discriminen, se burlen o abusan de las mujeres.

15. Los hombres casados y las mujeres casadas, cualquiera que haya sido la ceremonia, tienen prohibido por la Ley Revolucionaria de Mujeres abandonar a su esposo/a sin razón o fundamento, o unirse con otra mujer u otro hombre cuando no ha habido ningún divorcio normal.

16. Queda prohibido por la Ley Revolucionaria de Mujeres que el hombre tenga dos mujeres, porque de esa manera a la esposa se le lastiman sus sentimientos, se violan sus derechos y se lastima su dignidad como esposa y como mujer.

17. La Ley Revolucionaria de Mujeres retorna y considera válida la norma de la sociedad indígena de que está prohibido y es indebido que algún miembro de la sociedad tenga relaciones amorosas fuera del reglamento de la comunidad o del pueblo. Es decir, que no se permite que los hombres y mujeres tengan relaciones si no son esposos, porque esto trae como consecuencia la destrucción de la familia y mal ejemplo a la sociedad.

18. Ninguna mujer podrá recibir maltrato, insulto o golpes de su esposo sólo por no tener hijos varones.

19. Las mujeres tienen derecho a tener, heredar y trabajar la tierra.
20. Las mujeres tienen derecho a recibir créditos y a impulsar y dirigir proyectos productivos.
21. Cuando se den separaciones de los matrimonios, que se reparta en partes iguales la tierra y todos los bienes de la familia entre la esposa y el esposo o entre los hijos.
22. Las mujeres tienen derecho a castigar a los hombres que venden o toman bebidas alcohólicas y cualquier otro tipo de drogas.
23. Las mujeres madres solteras tienen derecho a ser respetadas y consideradas una familia.
24. Las mujeres tienen derecho a la diversión y a salir a conocer otros lugares del estado, del país y del mundo.
25. La mujer tiene derecho a ser apoyada por el esposo cuando ella va a hacer trabajo para la organización, y cuando van a las reuniones que el hombre cuide y alimente a los hijos y atienda el hogar.
26. Que en todos los planes de desarrollo de la mujer, ésta tiene derecho a manejarlos.
27. Las mujeres tienen derecho a organizarse en lo cultural.
28. Las mujeres tienen derecho a ser reconocidas en manera de ser diferentes.
29. Las mujeres viudas, madres solteras y mujeres solas tienen derecho a ser respetadas y a ser reconocidas por la comunidad que ellas lo necesitan.
30. Las mujeres tienen derecho a estar informadas de todo lo que se hace en la comunidad y a recibir todo tipo de información para ampliar más su conocimiento.
31. La mujer tiene derecho a exigir que se erradique la prostitución en las comunidades.