

## Ser zapatista a los 4 años. Socialización y subjetivación de niños tseltales

---

**Rico Montoya, Angélica**

Ser zapatista a los 4 años. Socialización y subjetivación de niños tseltales

Linhas Críticas, vol. 27, e36961, 2021

Universidade de Brasília, Brasil

**Disponível em:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567258104>

**DOI:** <https://doi.org/10.26512/lc27202136961>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Dossier: Participaciones y resistencias de las infancias y juventudes de América Latina: Agencia, protagonismo y movilización colectiva

## Ser zapatista a los 4 años. Socialización y subjetivación de niños tseltales

Ser Zapatista aos 4 anos. Socialização e subjetivação de crianças Tselal

Being a Zapatista at 4 years old. Socialization and subjectivity of Tselal children

Angélica Rico Montoya

Instituto de Estudios Superiores Rosario Castellanos, México

angelmayuk2001@yahoo.com.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-4743-2615>

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc27202136961>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567258104>

Recepción: 16 Marzo 2021

Aprobación: 29 Julio 2021

Publicación: 06 Agosto 2021

### RESUMEN:

Con su proceso político pedagógico y autónomo los zapatistas no sólo contrarrestan la guerra de contrainsurgencia del Gobierno Mexicano, desde 1994, sino que impulsan la reproducción sociocultural y cambio en las nuevas generaciones, configurando las prácticas socioeducativas de los niños. A partir del intercambio de más de 20 años con población zapatista, se revisan en este artículo, los procesos de socialización y subjetivación de los menores de 6 años y las relaciones intersubjetivas que entablan con sus mayores. Los más pequeños nos enseñan con sus palabras, juegos y actitudes lo que significa ser zapatista, vivir en resistencia frente a la guerra, contradiciendo el paradigma hegemónico sobre la primera infancia.

**PALABRAS CLAVE:** Primera infancia indígena, Investigación dialógica, Sociología de la infancia.

### RESUMO:

Por meio de um processo pedagógico e político autônomo, os zapatistas não só se contrapõem à guerra de contra-insurgência do governo mexicano, desde 1994, mas também promovem a reprodução e mudança sociocultural das novas gerações, configurando as práticas socioeducativas das crianças. Este artigo revisa os processos de socialização e subjetivação de crianças menores de 6 anos, bem como as relações intersubjetivas que estabelecem com os mais velhos. Os filhos mais novos nos ensinam com suas palavras, jogos e atitudes o que significa ser zapatista, viver em resistência diante da guerra, contrariando o paradigma hegemônico na primeira infância.

**PALAVRAS-CHAVE:** Primeira infância indígena, Pesquisa dialógica, Sociologia da Infância.

### ABSTRACT:

Through a pedagogical and autonomous political process, the Zapatistas not only counteract the counterinsurgency war Mexican Government, since 1994, but also promote the sociocultural reproduction and change of the new generations, configuring the socio-educational practices of children. This article reviews the processes of socialization and subjectivation of children under 6 years of age, as well as the intersubjective relationships that they establish with their elders. The youngest children teach us with their words, games and attitudes what it means to be a Zapatista, to live in resistance in the face of war, contradicting the hegemonic paradigm about early childhood.

**KEYWORDS:** Early childhood indigenous, Dialogic research, Sociology of Childhood.

### INTRODUCCIÓN

Para comprender a las y los niños zapatistas, es indispensable acercarse a sus madres, padres e incluso abuelos: mujeres y hombres militantes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que iniciaron su organización clandestina en 1983, pero que vio la luz pública con el Levantamiento armado en Chiapas en 1994. Ante la decisión del Gobierno Mexicano de no cumplir con los “Acuerdos de San Andrés” sobre derechos y cultura indígena, firmados con el EZLN en 1995, las familias zapatistas decidieron comenzar

a construir la autonomía de facto, organizando proyectos de salud y educación, así como sus gobiernos autónomos en concordancia con su cultura y cosmovisión.

Paralelamente a la construcción de la Autonomía Zapatista, la inteligencia militar mexicana diseñó una estrategia de contrainsurgencia que busca fragmentar el tejido social comunitario, desmoralizar a los milicianos y destruir la base económica de las familias indígenas, además de formar grupos paramilitares que lastiman física y psicológicamente a las bases de apoyo del EZLN (Pérez et al., 2002). Es así que la primera infancia indígena zapatista de al menos 3 generaciones, ha crecido en medio de la guerra, la pobreza y exclusión propia de las poblaciones indígenas mexicanas. Todavía en el 2016, el 26 por ciento de los niños nacidos en municipios indígenas morían antes de llegar a la primaria, generalmente por causas relacionadas con la pobreza: parásitos, desnutrición, falta de atención médica (Instituto Nacional de Salud Pública & el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - México, 2016).

El riesgo de que un niño o niña indígena muera por diarrea, desnutrición o anemia es tres veces mayor que entre la población no indígena. Bajo esta lógica, la migración, pero sobretodo la participación política de los niños y las mujeres-madres por su cultura y sus derechos, cobra sentido. Al lado de la violencia del Estado, desde 1994, la presencia de la mujer-madre zapatista acompañada por sus hijos en brazos o tomados de su mano ha sido parte de la resistencia y la movilización social, participando en cinturones de paz y eventos políticos, denunciado con su palabra y con su existencia la opresión y el racismo del Estado hacía los indígenas, y al interior de los pueblos zapatistas, luchando por cambiar los elementos de la tradición que limitan a las mujeres, niños y jóvenes su participación en la toma de decisiones.

Para acercarnos a los niños zapatistas en conflicto armado, más que verlos como víctimas, los miramos como sujetos sociales plenos, capaces de incidir en su realidad, y asignar significados a sus experiencias de vida y a sus relaciones. Este estudio se sitúa en la relación socioafectiva e intersubjetividad de las/os niñas/os con sus cuidadores. Mujeres y hombres que educan, transmitiendo su cultura, lengua y cosmovisión a sus hijos, compartiendo prácticas, costumbres y valores propios del zapatismo, pero también protegiéndoles y enseñándoles a sobrevivir, promoviendo la autonomía personal de los pequeños e instruyéndolos en los cuidados necesarios ante la militarización.

El trabajo etnográfico, la investigación-acción en proyectos de educación autónoma y socioculturales en comunidades zapatistas de la selva Chiapaneca por más de 20 años, me ha permitido interactuar con al menos 3 generaciones de niños y niñas tseltales en momentos límites de su vida: ataques paramilitares, revisión en los retenes y enfrentamientos, pero también, en los momentos de fiesta y construcción de autonomía de los pueblos zapatistas en los que las y los niños participan de manera cotidiana, y que se han podido ir sistematizando a través del tiempo; más recientemente en la investigación de Doctorado con una perspectiva socio-histórica (2014-2018).

En este artículo, se pone especial atención a las prácticas de socialización y educación de las nuevas generaciones zapatistas, a través del diálogo y la observación participante en las relaciones intersubjetivas, los juegos, prácticas de socialización y relaciones socioafectivas que se entablan en tres familias con niños menores de 6 años. De igual forma, se pone el énfasis en la subjetividad de los pequeños a través del análisis de los dibujos-entrevistas que se realizaron en unos talleres en lo que se les pidió dibujar su comunidad, así como su participación sociocultural en su cotidianidad, pero sobretodo la escucha atenta de la palabra y el sentir de los niños y niñas en contexto de guerra y resistencia-rebelde.

## LA INTERSUBJETIVIDAD MADRE/PADRE-NIÑO/NIÑA EN CONTEXTO DE GUERRA

La violencia encuentra su fundamento en la negación del otro, anulando su libertad y capacidad para decidir; la subjetividad se convierte así, en un objetivo estratégico de la contrainsurgencia. En este sentido, cabe destacar la diferencia sustantiva entre individuo y sujeto: mientras el individuo refiere al hombre como especie, el sujeto se hace a través de la conciencia, entendida en el sentido fenomenológico “de darse cuenta”,

es la conciencia la que le permite mirar el mundo, nombrarlo y posicionarse en él. El ser humano se hace sujeto en la medida “que ha tomado un camino de subjetivación, es decir que ha tomado la decisión de descentrarse y asumir un punto de vista crítico frente aquello que lo rodea” (Echeverría y Luna, 2016, p. 18). Siendo el sujeto lo que existe en el ser, la subjetividad el ámbito de la conciencia y la subjetivación lo que hace posible al sujeto, los procesos de subjetivación por lo tanto pueden ser entendidos como procedimientos o circunstancias en los que los individuos se apropian de éstos y les confieren sentido posibilitando su agencia y su posicionamiento ético y político frente a las problemáticas experimentadas.

La guerra y la violencia, desafortunadamente, no sólo son situaciones externas de estrés con la que el niño y sus padres tienen que lidiar, sino que también construyen procesos de subjetivación, a veces violentos, con los que los niños tienen que lidiar. Dicho contexto repercute en el desarrollo emocional del individuo, en sus relaciones humanas, normas morales, incluso en su visión de vida. En un conflicto armado, el niño crece familiarizado con la destrucción, la violencia y la hostilidad que los adultos parecen aceptar de forma natural. En este sentido, la intersubjetividad se construye a través de un significado objetivado en la cultura (Dreher, 2010), es decir, entre la significación del individuo y la de los otros.

A decir, de Lourdes de León (2005), la socialización, en su sentido de proceso interactivo, supone la gradual emergencia de la “persona” en su expresión situada en tanto “participante” y “sí mismo”, el niño como aprendiz de un lenguaje y de una cultura no sólo aprende sino participa de ésta:

La noción de “participante” permite entender la presencia del infante en la interacción y comunicación preverbal, antes de la producción lingüística, y su capacidad de aprender en estructuras participativas complejas, en donde tiene que trabajar identidades fluctuantes de diversos participantes [...] la capacidad de observación y la de inferencia están desde temprano, como lo indican diversas pistas verbales y no verbales en la participación de los pequeños. (De León, 2005, p. 32)

Es en la vida cotidiana, en el “mundo del sentido común” donde las personas entran en mutua relación y construyen significados. De León (2005), ha documentado ampliamente la llegada del ch’ulel (del entendimiento) en una comunidad indígena de Chiapas. Dicho proceso implica la capacidad de comunicar, tener emociones y hablar apropiadamente que experimentan los niños y niñas durante su primera infancia. En esta etapa pre-verbal la autora recomienda poner especial atención en los patrones interactivos, emotivos y formas de participación de los pequeños en su socialización temprana.

Para entender el campo de la interacción entre adulto y niño, debemos considerar dos dimensiones: el “contexto” en el que se llevan a cabo y la “construcción de un universo compartido de significados”. La acción de uno influye en la del otro, a partir de la secuencia, la interpretación de signo-significado y las respuestas gestuales. Por ejemplo, si una madre reacciona con calma y de forma organizada, frente a un evento de violencia, su hijo/a experimentará este suceso de una forma menos traumática que si reacciona con miedo y desesperación.

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

La intersubjetividad entre los/as niños/as y con sus padres, no presupone de entrada un conocimiento compartido sobre el contexto cultural, político, social y militar, sino la posibilidad de los sujetos de dialogar y de actuar en estos contextos. La situación de diálogo no está dada, desde el inicio, sino que hace falta negociarla. El ámbito de la interacción social, no sólo posibilita un instrumento para mantener los intercambios comunicativos, sino que “paralelamente se construye en el ámbito individual una nueva perspectiva sobre la realidad, un universo compartido de significados” (Vila, 1998, p. 60).

Sin embargo, en las prácticas de crianza no sólo se reproducen prácticas y discursos sino también cambios y resistencias. La socialización infantil no es un proceso estático ni pasivo, sino dinámico, en el que los niños aprenden su cultura como sujetos que interpretan, reproducen, cuestionan y transforman la realidad que están conociendo, a partir de las interacciones cotidianas. El impacto de la fase socializadora sobre la formación de las identidades de los niños, refiere en un primer momento, al proceso general de identificación; es decir, de cómo el niño se identifica con los otros significantes, se apropian de referentes simbólicos, políticos y culturales desde su cotidianidad y contexto (Rico et al., 2018).

En el contexto que nos ocupa, la violencia está presente en su cotidianidad. Los conflictos, la ansiedad, el miedo y la agresión forman parte del desarrollo normal de los niños en cualquier circunstancia, pero en el contexto de guerra modifica el significado de la vida emocional de los niños, lo que se puede notar en los cambios de su lenguaje, en la formación de conceptos, en sus juegos y dibujos en los que el enemigo se vuelve objeto de agresión y miedo del niño, remplazando a los objetos que dominan sus emociones en tiempo de paz, condición que los lleva a pensar permanentemente les puede suceder algo a ellos o a sus familias, no tiene la seguridad de un final feliz. (Ospina-Alvarado, 2013). Sin embargo, aunque la violencia marca las subjetividades, los seres humanos, aún los más pequeños, son capaces de construir “entornos de diseño”, construcciones subjetivas y actitudinales que permiten al individuo interactuar con el peligro y con situaciones estresantes propias de un mundo complejo.

Estas relaciones con el entorno pueden limitar, pero también pueden potenciar las actividades de resolución de problemas y capacidades de afrontamiento de las situaciones críticas. Es así que la resiliencia, es decir, la capacidad de sobreponerse a los problemas y salir fortalecidos, no puede ser pensada como un atributo con el que el individuo nace, sino que está en constante desarrollo e interacción entre las características de la persona y su ambiente. Durante el conflicto armado en El Salvador, Martín-Baró (1990) analizó que los niños resisten a la violencia a través del uso de fantasías, juegos, dibujos, y sueños, pero también con “otras formas de resistencia psíquica más positivas como el desarrollo de un mayor control interno y el compromiso político con una causa” (Martín-Baró, 1990, p. 239). Tal es el caso de los niños de esta investigación, quienes se han desarrollado en medio de dos procesos de subjetivación el conflicto armado y un proceso autonómico que busca protegerlos.

## LA SOCIALIZACIÓN Y EDUCACIÓN INDÍGENA REBELDE CON “LOS MÁS PEQUEÑOS”

A través de su proceso político pedagógico, los zapatistas impulsan la reproducción política, social, económica y cultural de los pueblos y su resistencia; recreando y reconfigurando espacios locales de participación, socialización y formación donde adultos y niños/as se reconocen como sujetos. La socialización de los más pequeños y los espacios participativos en los que crecen, puede contraponerse en muchos aspectos a la socialización infantil y las prácticas de crianza pautadas hegemónicamente desde Occidente, sin embargo, responden a su cultura y al clima de conflicto en el que se desenvuelven.

En este sentido la memoria colectiva, los lazos comunitarios y familiares juegan un papel preponderante en “la relación que une a los diferentes miembros de la familia no sólo proporciona las condiciones para satisfacer necesidades biológicas y morales, sino la reproducción generacional del grupo” (Salles, 1992, p. 174). Cabe decir que las relaciones intergeneracionales no son estructuras fijas, sino que se construyen a través de la cultura y la intersubjetividad. Alanen destaca la existencia de redes a través de las cuales se construyen diariamente las generaciones, y adopta las nociones de “estructuración generacional”, “campo” y “generación social” (Alanen, 2012, citado en Tebet & Abramowicz, 2014).

Sin embargo, aunque la noción de campo permite comprender las acciones que el bebé emprende para ser niño, “la idea de campo es insuficiente para comprender el camino de los bebés, ya que éstos inflexionan singularmente lugares, espacio y también tiempo” (Tebet & Abramowicz, 2014).

Para las comunidades indígenas, los niños son vistos como semillitas, que deben ser cuidadas, respetadas y amadas para que “florezcan”, para que puedan crecer fuertes (Rico, 2018). Esta situación aunada a la muerte infantil en la primera infancia a causa de la desnutrición y las enfermedades curables, refuerza la costumbre de que se deben tener muchos hijos, porque no se sabe cuántos de ellos “se logren” y puedan sobrevivir.

Si un niño o niña menor de 5 años no quiere ir a la escuela, comer, ser curado, si sufre un accidente leve o prefiere no realizar una tarea porque le parece pesada, basta que sólo diga “max kan”, (no quiero) para que los adultos acepten su decisión fomentando su autonomía personal, en este sentido vale la pena revisar un suceso ocurrido durante una estancia en la casa de Mariana con su hijo Toñito de 5 años:

Un día, se pudo observar a Toñito con su paliacate en el cuello, sentado en el solar muy serio, extraño para él, quien siempre está corriendo, riendo o jugando con su perro. Su mamá le grita al niño desde la cocina en varias ocasiones, sin recibir respuesta, hasta que decide salir en su búsqueda. Mariana visiblemente intrigada y molesta sale a preguntarle, en tsotsil, si no la estaba escuchando.

-Toñito, te estoy hablando.

El niño, quien mira con superioridad a su madre, le muestra su paliacate amarrado en el cuello al estilo zapatista, y le contesta: -Don [...] Antonio (con su dedito levantado).

Mariana mueve la cabeza y siguiendo con el juego, sonrío y le dice:

-Está bueno, Don Antonio, véngase a comer. Toma de la mano al niño y entra con él la cocina. (Observación sistematizada en Rico, 2018, p. 302)

Para el niño usar su paliacate al estilo zapatista, era sinónimo de ser grande, un hombre de respeto y por supuesto, un símbolo de rebeldía, que utilizan sus padres y abuelos, e incluso él mismo cuando participa en un evento público. El paliacate y los pasamontañas son utilizados por los adultos en los actos políticos del movimiento, en las fiestas religiosas y por supuesto en los enfrentamientos, el pasamontañas o paliacate es parte del uniforme militar utilizado por los insurgentes y comandantes zapatistas. Desde el imaginario del niño era lógico pedirle a su madre que ya no le llame Toñito, sino “Don Antonio”. Para Toñito, el paliacate en su rostro, más que un juego es un símbolo de la organización, fuerza y resistencia de su pueblo.

El contexto de guerra y resistencia modifica el significado de la vida emocional de los niños, tal como se puede notar en sus juegos, los niños juegan a emboscadas, y enfrentamientos entre soldados e insurgentes, suelen diferenciar a los zapatistas de los soldados con el pasamontañas o el paliacate en el rostro. Para los tseltales, el pasamontañas en el rostro, al igual que la máscara en los rituales mayas representan el olvido del yo y el principio del nosotros, de ahí que los comandantes zapatistas al iniciar un discurso inicien con la frase “por mi voz habla la voz de los niños, mujeres y hombres de nuestros pueblos”. El ser nombrado por otros y reconocerse a sí mismo como zapatistas, constituyen un punto fundamental en la construcción de la subjetividad, del lenguaje y la relación con los otros (Ospina-Alvarado, 2013). Para los tseltales es importante que el niño tenga la capacidad y fuerza para encauzar consciente y adecuadamente su futuro, por eso los adultos, deben darle un buen trato a su cuerpo: “alimentarlo, hacerlo sentir constantemente el calor y el cariño de los suyos, también hay que vincular al pequeño con el mundo de la trascendencia, de tal modo que pueda tener un lekil kux lejal, vida y espíritu buenos”. (Paoli, 2003, p.20)

Cuando en una familia rebelde se está esperando un bebé se dice de manera coloquial que “se está haciendo base”, haciendo referencia a las “bases de apoyo zapatistas”. En este sentido, el relato de Ana María ofrece algunos elementos de análisis: “Cuando nació mi Freddy, me decían ese niño es puro priísta (porque su padre era el maestro oficial) pero yo me paraba muy firme y les decía: No, este niño nació rebelde como su madre [...] y los compas nomas reían, movían la cabeza y se iban, ahora ya nos respetan” (Entrevista sistematizada en Rico, 2018, p. 303). Resulta interesante este testimonio, porque permite ubicar que desde que los niños y niñas nacen, son vistos por los adultos como parte del movimiento. Aunque Ana María era zapatista, como madre soltera, no sólo tenía que reivindicar su propia identidad y subjetividad rebelde sino la de su bebé, para que fuera aceptado por los demás zapatistas como uno de ellos, “como uno de nosotros”, siguiendo la “educación nosótrica” maya (Lenkersdorf, 2002), es decir, el conjunto heterogéneo de prácticas sociales e interacciones que destacan en la socialización de los niños y niñas indígenas que “compele a que se vivencie el atractor pedagógico del NOSOTROS y que se aprenda a responder al mismo” (Lenkersdorf, 2002, p. 67).

El niño entonces, se encuentra en un grupo predefinido por significantes determinados y en cierta manera con una determinación de eventos futuros, debido a que la formación de identidades se da frente a las externalidades no elegidas. Esto causa un sentimiento de inevitabilidad original que se vincula con el proceso de internalización (Salles, 1992, p. 170). Este mundo internalizado no es aprendido como uno de los mundos posibles sino como “el único mundo que existe [...] por mucho que el sentido de inevitabilidad original pueda debilitarse, la certeza de los primeros albores de la realidad, siguen adheridos al mundo primero de la niñez” (Salles, 1992, p. 171). La educación indígena “supone una integración intersubjetiva, en la que los infantes, tienen la experiencia de una fuerte relación afectiva y de participación en la vida familiar” (Paoli, 2003, p. 88).

No obstante, dicha sensación de inevitabilidad no significa que los niños al crecer reproduzcan automáticamente la ideología política y prácticas de su sociedad. La socialización infantil es un proceso dinámico, en el que los niños aprenden su cultura como sujetos que interpretan, reproducen, cuestionan y transforman la realidad que están conociendo, a partir de las interacciones cotidianas que establecen con los demás.

En este sentido, la noción de zona de desarrollo próximo acuñada por Vygotsky (1988), ofrece posibilidades para analizar la relación de niños/as y adultos zapatistas. Para que sea claro el concepto de “zona de desarrollo próximo”, algunos autores utilizan la metáfora “de andamiaje” para señalar la manera en que un adulto introduce toda una serie de apoyos, que posibilitan que el niño adquiera una determinada habilidad o conocimiento, es decir que, progresivamente, va quitando andamiajes, a medida que el aprendiz se vuelve más autónomo en la resolución individual de la tarea.

Los niños y niñas indígenas desde que nacen se socializan en un ámbito comunitario, son llevados y cargados en el rebozo a la espalda por sus madres, abuelas, padres, pero también hermanitas o hermanitos menores de 10 años, quienes los cuidan mientras los adultos trabajan, ellos les muestran todos los espacios comunitarios y sus juegos hasta que el bebé puede caminar, correr y empezar a participar en los juegos de los niños mayores. Tal como Lenkersdorf (2002) lo analizó con los niños tojolabales, los pequeños no sólo son aprendices sino que “interrelacionan papel de educando y educador a la vez, convirtiéndose en educador, con respecto a los hermanos que nacen después de él o ella” (Lenkersdorf, 2002, p. 67) a lo que se podría agregar que también son educadores de sus madres en torno a la enseñanza del español y educadores de la sociedad civil nacional e internacional que llega a la zona zapatista, sin saber caminar en la selva, conocer el territorio o reconocer los frutos que se pueden comer, entre otros aprendizajes, tal como se ha podido experimentar durante el desarrollo de esta investigación.

Los/as más pequeños/as, al ser hijos/as de mujeres y hombres, autoridades zapatistas, no sólo se socializan en el hogar sino en la comunidad, el Municipio y el Caracol, espacio físico donde labora la Junta de Buen Gobierno de la región. En este espacio niñas y niños zapatistas conocen a personas de otras comunidades y países, tal como ocurre con Milay (4 años) y Freddy (12 años), hijos de Ana María.

Antes yo acompañaba a mi mamá a trabajar, pero ya no, me quedo a ayudar y cuidar a los jmetatik (abuelitos/as) (dice orgullosamente). A mi hermanita se la lleva a todos lados, como está chiquita [...] tiene 4 años, todos la quieren y baila como caravanera [...] jajaja (ríe). ¡Ven Milay, enséñale! (le grita a la niña y empieza a cantar el corrido del Municipio apoyándose con aplausos).

La niña duda por un momento al verme, pero enseguida comienza a girar y girar por la habitación moviendo sus manitas rápidamente, hasta quedar abrazada con su hermano. (Entrevista y observación sistematizada en Rico, 2018, p. 305)

Ana María me explicó que en una fiesta zapatista del caracol la niña vio bailar a “unas compañeras griegas”, desde entonces Milay no deja de bailar y decir que “ya es una caravanera”. Para Freddy y Milay las/os caravaneras/os son las mujeres y hombres de otros países y estados de México, que llegan en Caravana a visitar, apoyar y trabajar en los “caracoles” rebeldes.

Desde pequeños los niños y niñas zapatistas, participan en las actividades sociales, políticas y culturales del municipio autónomo y de la comunidad, salen a pasear y jugar fuera de sus casas, a pescar y nadar; sin

embargo, aunque todavía es segura la comunidad, la militarización trastoca sus espacios y conocimientos. Tal como se pudo analizar en una situación observada en *Yochib*, con una pareja de promotores zapatistas y René, su bebé de 2 años y medio, mientras pasaban por el puesto de control militar, rumbo a su milpa.

El niño miraba insistentemente a los soldados y le decía a su mamá: ¡No guta, vete, vete, no guta, vete, que vaya!

El soldado, quien empezó a sentirse incómodo ante la mirada del bebé y con lo que decía. Se acercó a revisar a la mamá, entonces René exclamo:

- ¡Ahh, pitola! El soldado se sorprendió y les preguntó a los promotores:

- ¿Cómo es posible que el niño tan pequeño sepa, que esto es una pistola?, a lo que la mamá le contestó:

- Cómo no va a saber, si ustedes ponen un retén en su comunidad y lo amenazan con sus armas. El soldado entre molesto y avergonzado, nos dejó pasar. (Observación sistematizada en Rico, 2018, p. 306)

Cuando nos retiramos del retén, la madre del bebé, dijo, visiblemente sorprendida, que René nunca quería hablar español, aunque le están enseñando las dos lenguas desde que nació, “no entiendo, ¿por qué a los soldados, si les habló en castilla?”. Este suceso nos muestra la capacidad de los niños pequeños de reconocer su contexto, incidir en él y de cierta forma expresar su molestia. René sabía que los soldados no hablaban tseltal, los ha escuchado cuando tiene que pasar por el retén al lado de sus padres, si quería que los soldados lo entendieran, tenía que hablarles en su lengua, el español, la lengua que hablan los que vienen de fuera (Rico et al., 2018). Esto muestra que no hay un momento determinante para dejar de ser un bebé, “lo que existe son procesos de individuación que ocurren a través de las innumerables redes que los bebés construyen con seres humanos y no humanos (actores y actores) a su alrededor” (Tebet & Abramowicz, 2014). Dichos procesos evidentemente marcan la memoria, la identidad y la subjetividad del individuo

La vida cotidiana y el aprendizaje colectivo en comunidades fragmentadas por la paramilitarización, la incursión militar, retenes, vuelos rasantes y proyectos asistencialistas contrainsurgentes conllevan a nuevos símbolos, valores y necesidades que comienzan a integrar el *lekil kuxlejal* (la vida digna) de los niños indígenas zapatistas. Las prácticas cotidianas son procesos dinámicos e históricos, cuya especificidad “no está en las prácticas reiterativas, sino en el sentido que estas prácticas representan y en los modos en que son representadas por los grupos sociales, en un contexto histórico y social (Reguillo, 2000, p. 78).

Los niños y niñas como sujetos sociales son recreadores de las memorias, se apropian de lo que observan y escuchan, lo imitan. Sus pláticas, juegos y voces son polifónicas, transmiten no sólo sus puntos de vista sino el de su sociedad y su cultura. Tal es el caso de Jorgito (6 años), quien después de haber experimentado el desplazamiento forzado de su comunidad, representaba su realidad y sus miedos de la siguiente manera:



DIBUJO 1

“Helicóptero militar mata a niño”, Jorgito de 6 años

Fuente: Caso documentado en 1998 en un campamento de desplazados sobrevivientes de la “Masacre de Acteal”, analizado en mi tesis de doctorado (Rico, 2018, p. 268).

Cuando se le preguntó a Jorgito ¿Qué pasaba en su dibujo?, él literalmente contestó: “Helicóptero militar mata a niño. Zapatistas enojados, porque no saben qué hacer. Jorge aseguraba que cuando atacaron su comunidad había helicópteros pasando, vio como aventaban de un avión militar a un niño. Aunque los adultos no recordaban este suceso, y quizá ni siquiera ocurrió, desde el imaginario del niño era cierto. Los paramilitares que bajo el resguardo del Ejército Federal Mexicano asesinaron y atacaron impunemente a las comunidades y realizaron la “Masacre de Acteal” en 1997, podían ser capaces de los actos más atroces. No es difícil entender que para Jorgito el hecho de que los soldados aventaran niños desde su helicóptero resultaba ser una posibilidad latente (Rico, 2018).

Cabe precisar que desde 1995, con la firma de los Acuerdos de San Andrés, el Ejército mexicano no ha tenido ningún enfrentamiento con el EZLN, aunque la estrategia fue posicionarse territorialmente en las comunidades con presencia zapatista. Los encargados de atacar a los responsables zapatistas y a las familias zapatistas son los paramilitares, grupos armados, entrenado y pagados por el ejército de forma clandestina.

Esta situación permite entender que en todas las historias y sueños de los niños entrevistados se hable de “los chinchulines”, “los mira”, “los paz y justicia”, grupos paramilitares que actúan en la región, aunque muy pocas veces se atreven a dibujarlos.



DIBUJO 2

“El soldado mataniños”, Petrona, 6 años

Fuente: Caso documentado y analizado en Rico (2018, p.370).

En la representación de Petrona y gracias a la entrevista que le hicimos, pudimos identificar los elementos de su dibujo: el soldado, figura representada en el extremo izquierdo, el cual, está disfrazado como lo hizo notar Petrona, “aunque usa uniforme verde como los soldados también trae un pasamontañas” (distintivo zapatista), para infiltrarse en la comunidad sin ser descubierto. Este individuo dispara directamente a la figura que Petrona utilizó para representar a todos los niños zapatistas, quienes salen de la escuela autónoma con un cuaderno que cae de su mano, “por el miedo de morir pues”.

En su dibujo Petrona parece representar gráficamente una de las consignas más utilizadas por los paramilitares, durante sus ataques a las comunidades rebeldes: “vamos a acabar con la semilla zapatista”, como ya se dijo anteriormente, la semilla es la forma metafórica en que los indígenas nombran a sus niños, “semillitas zapatistas, semillitas en resistencia” Otro elemento importante en el dibujo de Petrona, es que los zapatistas utilizan la camioneta de la cooperativa autónoma intentando detener al soldado; sin embargo, el ataque parece inevitable a pesar de los esfuerzos comunitarios. No cabe duda que la niña conoce su contexto, reconoce el peligro y su vulnerabilidad frente a éste.

Los ataques de soldados y paramilitares forman parte de los sucesos que les generan miedo a los niños zapatistas, sin embargo, estas dos figuras de poder producen en los pequeños emociones y actitudes diferentes. Los soldados, sin duda representan un peligro al estar armados y vigilar a las familias zapatistas, sin embargo, los niños los conocen, interactúan con ellos en los retenes, situación que les ha permitido, en cierta medida, entrenarse ante su presencia cuidarse de ellos y del peligro que representan. Los paramilitares, por el contrario, permanecen en las sombras, atacan alcoholizados, drogados, hacen ruidos como animales, además descuartizan y asesinan de forma cruel a sus víctimas, estos personajes representan para los niños el miedo por algo desconocido y aterrador, que les causa angustia, impotencia y les obliga a estar en alerta permanente ante un peligro que no saben cómo manejar.

Julietta, madre de Jorgito, nos explicaba que los niños a veces dicen cosas, que no aprenden en la escuela o la familia, sino en otros espacios:

Hablan de los guachos (soldados), de la guerra. Los soldados dicen que los zapatistas educamos a nuestros niños para que no los quieran, nosotros no les decimos nada...ellos se dan cuenta de todo. Cuando estuvimos en alerta roja, mi hijito de 5 años me avisó en la comida que iba a empezar la guerra, los paramilitares nos van a matar a todos. Yo le pregunté, ¿quién te dijo eso?, él me dijo que los niños de las otras comunidades lo escucharon en sus casas y se lo habían contado R (Rico, 2018, p. 325)

Los niños tienen una capacidad asombrosa para indagar lo que les interesa, escuchar diferentes puntos de vista y formarse una opinión propia sobre las situaciones que ocurren en su entorno, esta situación muchas

veces pasa desapercibida para la mirada adulta, porque es expresada a través de los juegos, sus sueños o sus fantasías (Rico, 2018), tal como se puede observar en un suceso ocurrido en la casa de Mariana:

Toñito, empezó a decir mientras jugaba que era un "tut cibil" decía y parecía jugar con un radio, "tut cibil, llamando, 1, 2 [...] llamando [...] tut cibil "aunque su mamá trataba de entender que decía, Mariana y la abuelita del niño intrigadas por su juego y por su insistencia de decir repetidamente "tut cibil" le preguntaron en tselal qué significa eso, pero no lograron comprender su explicación. Cuando llegó, Juan, el papá del niño, las mujeres le contaron lo ocurrido. Juan llamó a Toñito, lo sentó en sus piernas y le preguntó: "¿papá a qué estabas jugando?", platica un largo rato con él en tselal, y posteriormente suelta una carcajada, "ay papá" dice y lo abraza.

- El Toñito, dice que él no es miliciano ni insurgente, que él es civil, tut (pequeño) civil, un organizado civil, una "base de apoyo" pues [...] jajaja... De por sí, ese niño va a ser un buen responsable (comunitario) cuando crezca" (explica visiblemente orgulloso, todos celebramos las ocurrencias del niño). (Observación sistematizada en Rico, 2018, p. 307)

El niño no sólo utilizó vocablos de diferentes lenguas en su concepto *tut* (pequeño en lengua tselal) y "civil" en español, sino que a través del juego y el lenguaje comenzó a asumir una posición al interior del movimiento insurgente, como "base de apoyo zapatista". El lenguaje es una pre-condición del pensamiento, la posibilidad de ser, acción y posibilidad (Burr, 1995 citado en Ospina-Alvarado, 2013).

Si resulta interesante que un niño a los 5 años asuma una posición política, más interesante aún, resulta que sus padres y abuelita se interesaran en los juegos de Toñito, invirtieron tiempo en indagar, preguntarle al niño, encontrar la lógica del juego y una vez que lograron comprender al pequeño, alabaron sus ocurrencias y reconocieron frente a él, su potencial como un futuro responsable comunitario (Rico, 2018).

Días después se dio la oportunidad de platicar con Toñito, sobre el tema, mientras tomábamos pozol en la cocina de su casa:

- Entonces tu eres "tut civil" (pequeño "base de apoyo zapatista").

- "[...] soy compa pues"

- ¿y qué hace un compa?

Toñito suspira y mirando por la puerta entreabierta, dice:

- cuidan la tierra, a sus papás [...] van a la escuela zapatista, se portan bien [...]"

- Ahh, ¿y tú te portas bien?

- "jii jiiijji ¡no! estoy chiquito todavía (Entrevista sistematizada en Rico, 2018, p. 307)

En su relato, Toñitono solo habla de los principios rebeldes, sino de lo que significan para él y su ser zapatista, puesto que él mismo se asume "compa", forma coloquial en que se llaman entre sí los hombres zapatistas. Para el niño "ser zapatista" implica cuidar a sus padres y a su tierra, pero también sabe que, por ser chiquito, en la cultura tselal se tienen ciertos privilegios, como no tener que portarse bien todos los días ni realizar trabajos pesados (Rico, 2018).

Se tuvo la oportunidad de estar 3 años realizando visitas periódicas a la casa de Mariana, por lo que se ha podido ir analizando, algunos cambios en la forma en que los padres se relacionan con el niño conforme van creciendo y como se les van enseñando a los pequeños el valor de la responsabilidad y del trabajo colectivo. Toñito ya casi cumple 6 años y Juan, su padre, comienza a preocuparse por algunas actitudes del niño, como lo expresa en este relato:

Ese chamaquito es un haragán, no quiere hacer nada no va a la milpa, puro jugar. Hace como un año hablé con él, le dije: papá cuando tengas 6 años ya tienes que entender, hacerle caso a tu mamita, ir a la escuela, acompañarme a la milpa. El me miraba muy serio y que va ser, se dio la vuelta y que se va con su perro caminando jajaa (ríe a carcajadas). (Mariana que lo escucha mientras echa tortillas también ríe por la preocupación de Juan, sobre el futuro de su niño). Le digo que me salió bien haragán: se va a la escuela con su mamá o conmigo (promotores de educación de la comunidad) y cuando sale a tomar pozol, se pone a platicar con sus abuelitos y ya no regresa. Me lo llevo a la milpa, de pronto lo busqué, y ya no está. Regresa a la casa solito (la milpa esta como a 35 minutos caminando), y ya está ahí, metidito en la cocina tomando su pozol o su café con galletitas hable y hable con su abuelita, como si ya hubiera trabajado. Otras veces, desaparece y de pronto lo vemos ahí, con una bolsita o con su playerita llena de limones, mandarinas, llobal (plátano), para todos, eso sí siempre nos toca a todos lo que carga. Es un buen niño, que piensa en todos [...] pero es un haragán. (Observación sistematizada en Rico, 2018, p. 308)

Aún cuando el padre del niño, reconoce que es muy solidario y piensa en su familia, su preocupación reside en que Toñito está a punto de llegar a la edad de 6 años, en la que, según la pedagogía indígena, los niños tienen que comenzar a aprender las actividades productivas y culturales propias de su grupo social, por lo que padres y madres tienen que promover en él, el respeto a la tierra y al trabajo en la milpa. De tal modo que no sólo obedezcan, sino que de verdad crean en los principios colectivos; es la etapa del desarrollo del niño indígena en el que se sitúa en el delgado hilo entre el juego, la colaboración y la contribución en el trabajo (Rico, 2018).

Las estrategias que emplea, el cuidador, “no sólo *andamian* la tarea o actividad en la que se implica el aprendiz, sino que, a la vez y simultáneamente son o no, una fuente de sentido para aquél que aprende” (Vila, 1998, p. 72). Las relaciones intergeneracionales en el proceso de construcción de un mundo compartido de significados y de sentidos, plantean una serie de negociaciones entre adultos y niños por lo que deben de estar mediadas por la afectividad, la comunicación y el respeto entre los participantes.

En este sentido, la milpa no solo representa un espacio de aprendizaje de actividades productivas sino también de juego y esparcimiento. Los niños menores de seis años no van a trabajar a la milpa, sólo van de acompañantes, “por lo que ese tiempo de trabajo será más dedicado a la pedagogía, que a una labor dura” (Paoli, 2003, p. 16).

En la milpa, todos los días son distintos, los padres buscan diversas formas para generar el interés de los niños, en este espacio se les empieza a hablar de la importancia del cuidado a la “Madre Tierra” y ayudan en actividades sencillas, como recolectar plantas y frutas para conocer sus características y formas de uso, para la medicina tradicional o para la alimentación. Con la práctica, la imitación y el tiempo los niños a los 11 o 12 años puedan asumir una obligación en la milpa, sembrar y cosechar el maíz, el chile, la calabaza, las frutas, las verduras, también aprenden a hacer trampas para cazar animales o para proteger su milpa de los insectos y roedores como las tuzas o el tlacuache que destruyen las milpas.

Cuando el niño y la niña van a la milpa con sus padres adquieren un saber importante para la reproducción económica y sociocultural de la unidad doméstica. Siendo el padre el responsable de transmitir este conocimiento a sus hijos, muchas veces intenta enseñar a través del juego, contar secretos de la montaña, enseñar a cazar y proporcionar todas las herramientas prácticas y culturales para realizar el trabajo de la mejor manera (Rico, 2018). Las prácticas cotidianas adquieren relevancia, cuando detrás de ese conjunto de rituales prácticos hay un colectivo que las sanciona y las legitima. “Cada pequeña acción individual, encuentra así, una interpretación social, que provisoriamente puede definirse como un discurso cotidiano para nombrar la vida” (Reguillo, 2000, p. 81).

En este sentido podríamos hablar de las leyendas sobre los guardianes de la selva, el señor del monte o del agua como los *Yawalwitz*, el *Sombrerón* y el *Tensún*, los cuales pierden, “vuelven locos” y/o congelan en sus cuevas, a quienes no respetan la tierra. El ideal de la educación rebelde se nutre del anhelo colectivo de que los niños y niñas tengan “fuerte su corazón”, para ser libres y autónomos, pero al mismo tiempo, que tenga un *lek yotan*, corazón bueno y solidario, para respetar la palabra, la cultura de las comunidades y luchar por la liberación de sus pueblos (Rico, 2018). En la pedagogía tradicional tseltal se entiende que todos los saberes son aprendidos y apropiados por los y las niñas a través de lo que observan e imitan; si desde pequeños descubren la grandeza del otro: la tierra, el río, la montaña, los animales, el sol pero también los padres, madres, los abuelos/as, los hermanos/as, la comunidad en su conjunto, el niño se hace humilde y su trato es dulce y respetuoso con el otro, permite mantener la armonía de hombre-naturaleza, “tomar la grandeza” de los otros, implica tomar lo mejor de cada persona o cosa (Paoli, 2003).

Los niños y niñas cuando son muy pequeños, ayudan a sembrar y cuidar el árbol que en un futuro servirá para construir la casa de su nueva familia; dicha práctica busca fomentar el cuidado a la “Madre Tierra”, fortalecer los lazos familiares, conservar sus tradiciones, así como generar el arraigo de las y los pequeños a su territorio (Rico, 2018).

Las prácticas de la agricultura tradicional, la herbolaria, la partería siguen siendo fuente inagotable de conocimientos *decoloniales* que se transmiten de generación en generación: “Yo le enseño a mis hijos, que

conozcan las plantas, que las cuiden porque pueden salvar la vida. En la selva hay peligros, pero también muchas cosas buenas, no como en la finca puro chicote y muerte, aquí estamos tranquilos, sembramos nuestros árboles y los cuidamos después sirven para hacer nuestra casita y la de nuestros hijos” (Rico et al., 2018).

## A MANERA DE REFLEXIÓN

El contexto de guerra afecta los espacios físicos, pero de manera esencial la vida emocional de los niños, muestra de esto, es que los elementos bélicos se manifiestan en sus dibujos y su lenguaje cotidiano. Desde muy pequeños, los niños tseltales agregan en sus pláticas palabras y conceptos en español que no tienen traducción en su lengua, pero que tienen que incorporar a su vocabulario para sobrevivir y nombrar su mundo, tales como emboscadas, paramilitares, pistolas, soldados, retenes, “tut civil”.

A través de juegos, dibujos e historias los niños conocen diversos elementos de la Guerra, aprenden a resistir y a manejar el estrés provocado por la contrainsurgencia. A través de la imaginación, recrean entornos y narrativas más positivas para ellos y sus familias; los juegos, por ejemplo, les permiten repetir acciones que les duelen, aprender a manejar sus temores, además de que les permiten fortalecer su identidad comunitaria.

Desde su primera infancia, los más pequeños se socializan en un contexto de resistencia y rebeldía, aprendiendo valores propios de su cultura y organización. A diferencia de las sociedades de corte urbana-occidental, donde se suele sobre proteger a los/as niños/as, en las comunidades indígenas se les invita a participar en actividades productivas, socioculturales e incluso políticas con las guías de sus padres, abuelos y hermanos mayores. A través de sus prácticas socioeducativas y de resistencia-rebelde frente a la violencia, los niños se autonombran zapatistas, y, por consiguiente, asumen algunas tareas comunitarias tales como: asistir a la escuela autónoma, aprender sus derechos, si es niño acompañar a los mayores a la milpa, y si se es niña, aprender el uso medicinal de las plantas o recolectar frutos. Tal como, pudimos conocer a través de los testimonios de los/as pequeños/as que colaboraron con este artículo, una de las principales responsabilidades que identifican como parte de su ser Zapatista, es “el cuidado del otro”. Esta idea de los niños de proteger a sus padres, abuelos, a la tierra, y de participar en los trabajos comunitarios remite a la socialización en la que están inmersos desde que nacen, pero también a diversos procesos de subjetivación que les permiten reconocerse a sí mismos como sujetos, con capacidad de tomar decisiones, de colaborar en la transformación social de sus comunidades, con la convicción, de que lo que ellos hacen, o dejen de hacer, repercute directamente en el bienestar de su familia, comunidad y organización política.

## REFERENCIAS

- De León, L. (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. CIESAS-CONACULTA.
- Dreher, J. (2010). *Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckmann*. UAM - Iztapalapa - Universidad de Konstanz.
- Echeverría, M., & Luna, M. T. (2016). La subjetividad infantil en contextos de conflicto armado *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, 81, 39-60. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/77>
- Instituto Nacional de Salud Pública (INSP), & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - México (UNICEF-M). (2016). *Encuesta Nacional de Niños, Niñas y Mujeres. Indicadores Múltiples por Conglomerados. Informe Final*. <https://www.insp.mx/enim2015.html>
- Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. Porrúa.
- Martín-Baró, I. (1990). De la guerra sucia a la guerra psicológica: el caso de El Salvador. En I. Martín Baró. *Psicología Social de la Guerra: trauma y terapia* (pp. 159-153). UCA Editores.

- Ospina-Alvarado, M. C. (2013). La subjetividad de niños y niñas en el conflicto armado colombiano: una construcción social. En S. Alvarado, & J. Patiño (Coords.), *Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: aprendizajes y resultados* (pp. 37-60). Centro Editorial CINDE - Childwatch.
- Paoli, A. (2003). *Educación, Autonomía y Lekil Kuxlejal. Aproximación sociolingüística a la sabiduría de los tseltales*. UAM-X-Comité de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada.
- Pérez, S., Santiago, C., & Álvarez R. (2002). *Ahora apuestan al cansancio. Chiapas: fundamentos psicológicos de una guerra contemporánea*. Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez-Grupo de Acción Comunitaria.
- Reguillo, R. (2000). La clandestinidad centralidad de la vida cotidiana. En A. Lindón (Coord.), *La Vida cotidiana y su espacio-temporalidad* (pp. 55-79). Editorial Anthropos.
- Rico, A. (2018). *Infancias y maternidades zapatistas: subjetividades políticas emergentes en las prácticas educativas y de resistencia-rebelde frente a la contrainsurgencia en Chiapas*. [Tesis Doctoral, Universidad Veracruzana]. Repositorio institucional de la Universidad Veracruzana [https://www.uv.mx/pdie/files/2018/03/Tesis\\_Norma-Angelica-Rico-Montoya.pdf](https://www.uv.mx/pdie/files/2018/03/Tesis_Norma-Angelica-Rico-Montoya.pdf)
- Rico, A., Corona, Y., & Nuñez K. (2018). La participación política de la niñez zapatista en Chiapas. Enseñanza y aprendizaje de la organización y la resistencia indígena. *Sociedad e Infancia*, 2, 79-101. <http://doi.org/10.5209/SOCI.59455>
- Salles, V. (1992). *Las familias, las culturas, las identidades*. Colegio de la Frontera Norte.
- Tebet, G. G. de C., & Abramowicz, A. (2014). O bebê interroga a sociologia da infância. *Linhas Críticas*, 20(41), 43-61. <https://doi.org/10.26512/lc.v20i41.4254>
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. ICE-Horsori.
- Vygotsky, L. (1988). *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Quinto Sol.

## ENLACE ALTERNATIVO

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36961> (pdf)