



La participación política de la niñez zapatista en Chiapas. Enseñanza y aprendizaje de la organización y la resistencia indígena

Angélica Rico Montoya¹; Yolanda Corona Caraveo²; Katia Núñez Patiño³

Recibido: 9 de marzo de 2018 / Aceptado: 22 de junio de 2018

Resumen. En este artículo se dan a conocer algunas de las formas específicas de participación y agencia de niñas y niños de comunidades indígenas zapatistas que viven bajo el contexto de contrainsurgencia que se ha estado desarrollando en el sureste mexicano durante los últimos 20 años. Iniciamos con una reflexión acerca de los términos de ciudadanía y participación en cuanto a la pertinencia para abordar el tema que nos ocupa, para plantear posteriormente la importancia de reconocer la complejidad de las situaciones que están viviendo estas niñas y niños, así como la relevancia de tomar en cuenta –más que las diferencias etarias- la pertenencia étnica y las relaciones asimétricas de poder vinculadas con los temas de identidad y resistencia dentro de su propio contexto cultural. Exponemos finalmente algunos ejemplos y testimonios sobre la participación de niñas y niños en tres contextos: el de la familia, el de la escuela y el de la comunidad, para finalizar con un análisis de la participación política de las niñas y los niños en la resistencia zapatista.

Palabras clave: Participación de niños indígenas; ciudadanía; resistencia; comunidades zapatistas.

[pt] A participação política dos filhos zapatistas em Chiapas. Ensinar e aprender sobre organização e resistência indígenas

Resumo. Neste artigo são apresentadas algumas das formas específicas de participação e agência de crianças de comunidades indígenas zapatistas que vivem no contexto da chamada “guerra de baixa intensidade” que se tem desenvolvido no sudeste mexicano durante os últimos 20 anos. Começar-se-á com uma reflexão sobre os termos de cidadania e participação em relação com o tema deste estudo, para posteriormente se estabelecer a importância de reconhecer a complexidade das situações que essas crianças enfrentam, bem como a relevância de levar em conta – mais dos que as diferenças etárias - a pertença étnica e as relações de poder assimétricas vinculadas às questões de identidade e resistência dentro do seu próprio contexto cultural. Finalmente, expor-se-ão alguns exemplos e testemunhos sobre a participação de crianças em três contextos (o da família, o da escola e o da

¹ Periodista y Maestra en Desarrollo Rural- UAM-X. Doctora en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (México).

E-mail: angelmayuk2001@yahoo.com.mx

² Profesora investigadora en el Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (México).

E-mail: yolanda.corona.c@gmail.com

³ Profesora-investigadora de la licenciatura en Antropología Social y de la Maestría en Desarrollo Local de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Doctora en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (México).

E-mail: kmatyeel@gmail.com

comunidade), terminando-se com uma análise da participação política das mesmas na resistência zapatista.

Palavras-chave: Participação de crianças indígenas; cidadania; resistência; comunidades zapatistas.

[en] The political Participation of the Zapatistas Children in Chiapas. Teaching and Learning of indigenous Organization and Resistance

Abstract. In this article we discuss some specific forms of participation and agency of children of indigenous communities who live in the context of what has been called a “low intensity war” that has taken place in the Mexican southeast during the last 20 years. We begin with a reflection on the terms of citizenship and participation, and on the importance of recognizing the complexity of the situations these girls and boys are experiencing. We also emphasize the relevance of taking into account -more than the age differences- their ethnic belonging and the asymmetrical power relationships linked to the issues of identity and resistance within their own cultural context. Finally, we present some examples and testimonies about the participation of girls and boys in three contexts: the family, the school and the community, and we end with an analysis of the political participation of girls and boys in the Zapatista Resistance Movement.

Keywords: Indigenous Children Participation; Citizenship; Resistance; Zapatistas Communities.

Sumario. 1. Introducción: La participación de niñas y niños en comunidades indígenas. 2. El Movimiento Indígena Zapatista, familias en resistencia frente a la contrainsurgencia. 3. Metodología. 4. La familia y la comunidad rebelde. Espacios de participación de los más pequeños. 5. La escuela, la organización y la participación infantil. 6. La participación de los niños en comunidades en el contexto de “guerra de baja intensidad”. 7. Reflexiones finales. 8. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Rico Montoya, A.; Corona Caraveo, Y.; Núñez Patiño, K. (2018): La participación política de la niñez zapatista en Chiapas. Enseñanza y aprendizaje de la organización y la resistencia indígena, *Sociedad e Infancias*, 2, 79-101.

1. Introducción: La participación de niñas y niños en comunidades indígenas

La noción de ciudadanía que se maneja tradicionalmente resulta insuficiente para entender la compleja y sutil manera en que las niñas y niños indígenas zapatistas participan y construyen su sentido de pertenencia dentro de sus comunidades. En primera instancia, tendríamos que partir de la noción de ciudadanía indígena, diferenciándola de la manera en que algunos autores como Kymlicka (1996) la colocan al interior de las llamadas “minorías nacionales”, porque como Garzón López (2016) plantea, en la dinámica de la modernidad/colonialidad, se confina a los pueblos y comunidades indígenas al páramo de la “zona del no-ser”. Este planteamiento no sólo ha justificado que no se reconozcan, sino que sean invisibilizadas sus luchas, proyectos de liberación e incluso que se justifique el exterminio de comunidades racializadas por el patrón del poder.

En este sentido, para develar la manera en que piensan, enuncian y cultivan una forma de vivir en las comunidades en donde participan los niños y niñas tendríamos, por un lado, que entender la situación tan extrema de vivir en un contexto de guerra en el que están constantemente amenazados de perder, no sólo las tierras y las pocas posesiones de su familia, sino también sus vidas, y por el otro, comprender su sentido de pertenencia a una comunidad indígena, particularmente a las comunidades zapatistas en resistencia que han construido una

nueva manera de colocarse ante su realidad, caracterizada por trascender su lugar como víctimas de la agresión del Estado, para constituirse como sujetos históricos y políticos desde un lugar de profunda valentía y dignidad.

En el estudio de los contextos comunitarios es crucial enfatizar las diversas formas en que éstos se configuran, porque este proceso depende de las formas organizativas propias de cada comunidad, las cuales se encuentran en condiciones diferenciadas en cada contexto, ya sea por intereses específicos de grupos, recursos, relaciones, grado de conflicto y formas de resolución. También, difieren en cuanto al nivel de reproducción, apropiación y resignificación de los procesos culturales e identitarios.

De tal forma que, de acuerdo con Maya Lorena Pérez Ruiz,

los estudios de comunidad son una necesidad impostergable para acabar con estereotipos y generalizaciones infundadas; pero [...] éstos deben realizarse con rigor y profundidad y tomando en cuenta que toda generalización debe estar acotada por la historicidad y por una contextualización y una delimitación adecuadas (Pérez Ruiz, 2009: 98).

Desde estas consideraciones, la autora se refiere a lo que Maldonado (2002) menciona como los cuatro elementos centrales de la comunidad indígena, que son: el poder comunal (participación en la asamblea y los cargos civiles y religiosos), el territorio (su uso y defensa), el trabajo comunal (trabajo colectivo y ayuda mutua interfamiliar), y el disfrute comunal (participación en las fiestas).

Pérez Ruiz hace una revisión de los trabajos más recientes sobre el estudio de la comunidad, de los cuales resalta elementos a considerar para el estudio de éstas, como el de “comunidades extraterritoriales” (Oehmichen, en Pérez Ruíz, 2009), en el cual define a la comunidad como un “constructo cultural”. Con esta definición, Pérez Ruíz destaca

la idea de la comunidad como una construcción social y como una unidad de integración social primaria que genera vínculos y sentimientos con carácter de primordialidad frente a otras adscripciones o pertenencias sociales, de modo que cobran relevancia para su integración: la pertenencia, las relaciones de parentesco, las lealtades, así como el principio de tener un origen común (Pérez Ruiz, 2009: 90).

De tal forma que en el análisis de la configuración histórica de las comunidades indígenas, pensadas como formas de (re)construcción social de larga duración, se identifica el tipo de relaciones que se han reproducido para su continuidad y transformación, considerando que la articulación entre cultura e identidad no está en los atributos culturales en sí, sino en la medida en que éstos generan procesos de organización en el grupo (Cardoso, 2007). Estos procesos de organización son los que, de manera recíproca, permiten el cuestionamiento de los mecanismos estructurales que definen y naturalizan las identificaciones dominantes en las relaciones sociales y también posibilitan formas para su transformación.

Otro de los estudios que Pérez Ruiz (2009) señala como novedosos para seguir en el estudio de las comunidades indígenas contemporáneas es el de Regina

Martínez Casas, quien presenta el caso de los migrantes otomíes residentes en Guadalajara y analiza a la comunidad como una “comunidad moral”, en la que

existe un complejo sistema de imperativos morales con un fuerte componente de solidaridad comunitaria. Este código en términos de Epztein “crea una fuerte identidad gracias a la cual se sostienen las relaciones sociales en virtud de encontrarse fuertemente permeadas por afectos y emociones” (Martínez Casas, en Pérez Ruiz, 2009: 92).

Son elementales estas relaciones que generan identidades, para conocer el tipo de prácticas que las estimulan para la acción política.

Con estos aportes Pérez Ruiz señala una forma que denomina “hacer comunidad”, donde

la comunidad debe comprenderse como producto de una gran diversidad de factores -económicos, políticos y culturales unos, y emocionales y simbólicos, otros- que conducen a sus miembros a solidarizarse, a tomar decisiones y a desarrollar acciones en las que se ponen en juego relaciones de poder, posiciones de clase y de estatus, las diferencias religiosas y políticas, así como los diversos proyectos para el presente y futuro de lo que debe ser la comunidad (Pérez Ruiz, 2009, 95).

Desde esta dinámica y desde la complejidad de los contextos comunitarios indígenas, los pilares de las autonomías indígenas que han destacado los intelectuales de la “comunalidad” (Maldonado, 2002) ponen de manifiesto el valor que tiene analizar la comunidad y cómo se construye, en su devenir histórico dentro de la estructura de las relaciones, porque obedece a la consideración de reconocer que los contextos comunitarios despiertan la reflexión política sobre el tipo de relaciones que generan la participación. Ésta desborda los espacios públicos hacia lo común, como los elementos constitutivos que los teóricos de la comunalidad destacan como el trabajo colectivo y la capacidad del tequio, la solidaridad y la reciprocidad, más allá del análisis académico, para la acción en los procesos de organización y acción política, ya sea desde los aportes de sistematización de las prácticas cotidianas que sustentan la idea de la “comunalidad” o de la práctica autónoma zapatista que construye proyecto político.

La comunalidad, por tanto, es también una forma de entender el reconocimiento de la pertenencia a lo colectivo. Una comunidad indígena no es sólo un conjunto de familias que crean redes sociales y comparten una cultura, sino que está formada por personas que de diferentes formas establecidas expresan su deseo de ser parte de esa colectividad.

Dentro de este marco de referencia que sustenta la lógica cultural de los pueblos indígenas, las niñas y los niños cultivan un sentido de pertenencia a la comunidad ya que pueden participar libremente en las diversas actividades que se dan en ellas. Las niñas y niños desde edades muy tempranas son responsables de ciertas tareas como cuidar de los hermanitos, sembrar, cosechar, hacer tortillas, participar en los proyectos educativos comunitarios y en las asambleas, entre otras. La participación

está anclada al vínculo colectivo por lo que las niñas y niños no se viven como un sector diferenciado de los adultos, sino como parte integrante de sus comunidades, en las que la participación se da desde las actividades cotidianas que se van distribuyendo entre todos los integrantes.

No hay una distinción tan clara entre los adultos y niños como por lo general se hace en los proyectos participativos que siguen la propuesta de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), sino que lo que se propicia es una implicación mutua con los otros miembros de la comunidad en donde cada uno establece acuerdos y compromisos de trabajo e interacción según sus capacidades. Szulc, en su estudio con la niñez mapuche en Argentina, también advierte que no existe una estricta separación entre las esferas de acción de niños y adultos y que las niñas y niños se mueven con un margen de autonomía considerable (Szulc, 2015: 242).

Uno de los aportes de los estudios de las infancias en contextos indígenas ha sido acuñar la noción de infancia indígena, no con el objetivo de homogenizar la enorme diversidad de contextos en los que la niñez indígena habita, sino el de interpelar la definición identitaria hegemónica (Szulc, 2015). Además, es importante enfatizar el sentido político y estratégico que cobra la identidad indígena (Bartolome, 1997; Hall y du Gay, 2003) para la unidad de lucha de los pueblos originarios articulada desde la experiencia de la colonialidad (Quijano, 2000; Mignolo, 2011) y desde la reflexión, sistematización y reconfiguración de sus prácticas y conocimientos. Considerando también que, en contextos específicos, la estrategia política es, al contrario, develar el colonialismo que encubre la denominación “indígena” y visibilizar la diversidad y la autodenominación como un acto de descolonizar. En este sentido vale la pena considerar los planteamientos de Medina (2012) en torno a la memoria colectiva indígena y los niños desplazados guatemaltecos, quienes

ejercen la memoria colectiva a través de las representaciones (dibujos), son portadores y transmisores de ella, retoman el pasado para mirar hacia el futuro [...], finalmente son ellos los receptores de la memoria colectiva de su comunidad, la poseen y la moldean para posteriormente transmitirla de nueva cuenta a sus hijos (Medina, 2012: 221).

Los elementos culturales que hemos mencionado son consistentes con los que se han reportado en otras investigaciones que abordan a las infancias como sujetos activos en contextos indígenas (de León, 2005, 2010; Corona Caraveo y Linares Pontón, 2007; Gaskins, 2010; Rogoff, 2010; Frisancho, 2011; Pérez López, 2012; Szulc, 2015) y han sido eje central en la construcción teórica de la participación política de la niñez y el protagonismo infantil (Rico, 2011; Torres, 2014, 2016; Núñez, 2011; Liebel y Saadi, 2012).

De esta manera, la categoría indígena más que homogeneizar contribuye a visibilizar la diversidad de experiencias infantiles, mostrando asimismo la pluralidad que existe al interior de los pueblos y comunidades que participan en luchas y movimientos sociales. Por lo tanto, la condición que alude al contexto político es relevante para abordar el concepto de “comunidad” en el análisis de la construcción de la participación y los procesos identitarios en los niños zapatistas, porque de acuerdo con Rico, “la niñez se socializa en medio de un proceso de

transformación de miles de comunidades indígenas, que sin hablar la misma lengua ni tener la misma cultura se unen en el proyecto político de autonomía zapatista” (Rico 2011: 318).

Es así que el análisis teórico de la infancia, partiendo de sus contextos específicos, genera el cuestionamiento siguiente: ¿En qué medida las actividades que los niños indígenas realizan cotidianamente están condicionadas culturalmente para construir niños con mayor margen de autonomía? Para ello es necesario considerar el impacto de su participación en la vida comunitaria, las implicaciones que tienen sus contextos comunitarios expresados en los discursos y prácticas que ahí se generan, así como las disposiciones particulares que los niños tienen hacia éstos y hacia sí mismos.

En este mismo sentido, se considera la influencia de estos contextos comunitarios, políticamente diferenciados en la construcción de las identidades y subjetividades de la niñez indígena, como el que ofrece el zapatismo en tanto teoría de pensamiento y práctica autónoma educativa en la comunidad y aula zapatista.

En el siguiente apartado se contextualiza al movimiento zapatista y su propuesta autónoma como el marco de referencia político y cultural que permite analizar la participación de los y las niñas zapatistas a través de sus dibujos, relatos y la descripción de algunas observaciones participantes.

2. El Movimiento Indígena Zapatista, familias en resistencia frente a la contrainsurgencia

El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se instituye como parte de los movimientos indígenas-campesinos en los que la educación es uno de sus ejes programáticos de lucha, pero que además no sólo están conformados por individuos sino por colectivos (Zibechi, 2003) y familias de las que los niños son parte.

Aunque en México, las voces de los niños y niñas como sujetos activos en el proceso de aprendizaje y en la transformación social de sus comunidades siguen siendo invisibilizadas desde la academia, su participación política en los movimientos sociales, impulsados por sus padres, ha ido ganando espacios.

El papel de la familia en estos movimientos encarna nuevas relaciones sociales que abarcan cuatro aspectos: la relación público-privada, las nuevas formas que adquieren las nuevas familias, la creación de una producción del espacio doméstico que no es ni público ni privado sino algo nuevo que abarca ambos, y la producción y re-vida (Zibechi, 2003: 47).

La participación de las familias en el movimiento rebelde por más de tres décadas ha reconfigurado al propio movimiento, siendo quizá la presencia femenina en las filas insurgentes, entre las autoridades políticas de autogobierno, la “ley revolucionaria de mujeres” (Marcos, 2003; Millán, 2014) y la presencia de los niños, niñas y jóvenes en la construcción de la autonomía política y social pieza clave para la resistencia y renovación del zapatismo en Chiapas.

Dada su permanencia, el proceso autonómico zapatista ha tenido muchos retos pero quizá, el más esencial ha sido librar la política contrainsurgente de la que es objeto. En este contexto la condición de infancia está atravesada por procesos sociales, culturales e históricos propios de poblaciones indígenas amenazadas en su reproducción social e identitaria por parte del gobierno federal.

Nombrar la infancia en contexto de conflicto armado implica mirar a los niños y niñas como sujetos sociales plenos capaces de incidir en su realidad, que tienen sus propios modos de vivenciar la guerra, asignar significados a las experiencias de vida y su relación con los otros (Bruner, 2004). Desde 1995, con el posicionamiento territorial del ejército federal en poblaciones con presencia del EZLN, el gobierno mexicano ha utilizado la contrainsurgencia para fragmentar el tejido social comunitario, haciendo uso de mecanismos políticos, económicos, sociales y militares para desmoralizar a los milicianos y destruir la base económica de las familias indígenas, además de formar grupos paramilitares, que lastimen física y psicológicamente a las bases zapatistas, conformadas en su mayoría por mujeres, niños y ancianos.

En el presente artículo se exponen los procesos de socialización, subjetivación y construcción de identidad de los niños y niñas indígenas zapatistas en tres ámbitos de sentido: la comunidad, la familia y la escuela, considerando que la apertura de la subjetividad individual hacia lo grupal puede darse en el marco de estos mismos.

Los procesos de socialización permiten al niño identificarse con su grupo de pertenencia, sus principios y prácticas socioculturales, así como diferenciarse de los otros. La identidad, siguiendo a Hall (1992), puede ser vista como un espacio de articulación política o cultural que no siempre implica cambios profundos en las personas, contrario a la noción de subjetividad, la cual en sí misma es un proceso ontológico que transforma al ser humano. Las Subjetividades “son aquellos sentidos propios que construye cada individuo sobre su ser y estar en el mundo, incluyendo las maneras de pensar el mundo y de apropiación de lo vivido” (Ospina-Alvarado, 2013: 43)

Los procesos de subjetivación, es decir, los procedimientos mediante los cuales los sujetos se apropian y confieren sentidos particulares a los hechos históricos a partir de sus trayectorias de vida, su cultura y su momento histórico (Cerdeña, 2012) permiten al individuo hacerse sujeto a través de la conciencia, en el sentido fenomenológico “de darse cuenta de sus existencia” (Luna, 2006: 19). “La conciencia como visión del propio ser social y de sus horizontes de acciones posibles, transforma al hombre en sujeto” (Zemelman, 1992: 127) y por lo tanto puede asumir una posición frente al mundo.

Es así que no todas los niños y niñas por nacer en una familia zapatista automáticamente se apropian de los valores y de la lucha zapatistas, aun cuando sean identificados por los “otros” de esta manera, usen pasamontañas y vayan a las fiestas zapatistas. La subjetividad zapatista se ubica en la encrucijada que los sujetos experimentan en sus procesos de subjetivación, es decir, en el camino de darse cuenta de las injusticias, asumir un punto de vista crítico frente a éstas (Rico, 2018) y “ser el constructor y actor de su propia vida” (Echeverría y Luna, 2016: 40).

Entonces, la subjetividad zapatista de los niños y niñas que colaboraron con esta investigación, más que ser entendida en este artículo como una “adscripción

heredada por sus padres” (Aquino, 2014: 555), es comprendida como una decisión y una forma de agencia del niño frente a la violencia experimentada a raíz de la conainsurgencia, la formación política y pedagógica aprendida al interior del movimiento la escuela autónoma, el hogar y la comunidad, así como en las relaciones socioafectivas con sus familiares más cercanos (Rico, 2018).

3. Metodología

La información que se presenta en este artículo proviene principalmente de un trabajo etnográfico extenso que se llevó a cabo de 2014 a 2016. Se hicieron entrevistas a las familias y a los miembros de “En lucha, Bascán” y del Ejido “Bajlum”, dos comunidades ch’oles de Chiapas, México, así como observaciones en las mismas. Las estrategias que se utilizaron con las niñas y niños fueron diversas: se utilizaron los dibujos-entrevistas sobre su comunidad, su casa y su familia, para conocer sus puntos de vista y sus experiencias.

En cada sesión los niños hacían dos o tres dibujos y mientras eso ocurría se les hacían algunas preguntas (en lengua tseltal o ch’ol) sobre los elementos que representaban. El uso de la entrevista en esta herramienta permitió objetivizar los dibujos gracias a que ellos no sólo nombraban lo que habían dibujado, sino que también expresaban sus ideas y emociones en torno a su cotidianidad y al contexto político militar en el que se vivían.

Los dibujos permitieron también reconocer algunos espacios significativos que pudimos visitar con ellos, en los cuales se daban charlas informales que favorecían el que las niñas y niños compartieran muchas de sus reflexiones. Por otro lado, se realizaron dinámicas de juego y diversos talleres en los que tomaron fotografías y escribieron sus propios diarios.

4. La familia y la comunidad rebelde. Espacios de participación de los más pequeños.

En las comunidades tseltales, ch’oles y tsotsiles de la Selva Lacandona y los Altos de Chiapas se considera que los/as niños/as son como semillitas, que deben ser cuidadas, respetadas y amadas para que “florezcan”. Si un niño de 3 o 4 años no quiere comer algo que no le gusta o prefiere no realizar una tarea porque le parece pesada, basta que sólo diga “max kan” (no quiero, en tseltal) para que los adultos acepten su decisión; en este sentido vale la pena revisar un suceso que puede precisar esta idea:

Mientras se realizaba un taller con los/as niños/as mayores de 8 años, se pudo observar al compa Rubén, una autoridad del Municipio, gritándoles a sus hijas de 2 y 4 años, para que entraran a su casa. Después de un largo rato, ante el caso omiso de las niñas, quienes además lo veían parado en la puerta y continuaban jugando, él se acerca ellas y amablemente les pide que vayan a la casa porque su mamá les estaba hablando. Aunque las niñas afirmaban con su cabeza, continúan jugando y después de un rato, con toda calma, recogen sus platitos de barro y

entran en la casa. Rubén, visiblemente apenado con nosotras y a manera de explicación sobre el comportamiento de las niñas comenta: “qué le vamos a hacer compañeras, son niñas rebeldes” (Observación de la estancia en Sibalja’, 2016).

Este suceso, ante ojos externos, podría parecer una falta absoluta de autoridad de los padres con respecto a los niños menores de 6 años. Sin embargo, para los pueblos en resistencia, la rebeldía y el valor que muestran los pequeños a esa edad, suelen ser muy celebrados y valorados porque esas actitudes son muestra de una personalidad fuerte, que en el futuro les permitirá defender sus derechos.

Otro suceso similar es el que se pudo observar 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 escuchaba.

-¡Toñito, te estoy hablando!

El niño mirando 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, sonríe y le dice:

-Está bueno, Don Antonio, véngase a comer. Toma de la mano al niño y entra con él en la cocina (Observación de la estancia en Elemux, 2015).

Para Toñito traer su paliacate en el cuello era sinónimo de ser grande, un hombre de respeto y, por supuesto, un símbolo de rebeldía y de “ser zapatista”, así es que desde su imaginario era lógico pedirle a su madre que ya no le llame Toñito, sino “Don Antonio”. Para Toñito, el paliacate en su rostro no sólo significaba organización y fuerza, sino sobre todo un símbolo de admiración y respeto por la responsabilidad que adquiere el que lo porta.

El paliacate y el pasamontañas están presentes en todos los actos políticos importantes del movimiento, en la vida cotidiana, incluso en las fiestas religiosas y los juegos de los niños, en los que los niños y a veces las niñas suelen jugar a soldados contra zapatistas, emboscadas o cebollitas en resistencia.

En una entrevista que se le realizó a Toñito, días después de este suceso, el niño clarificó lo que para él significaba ser zapatista:

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

-[...] soy compa pues.

-¿Y qué hace un compa?

Toñito suspira y mirando por la puerta entreabierta, dice:

-Cuidan la tierra, a sus papás... van a la escuela zapatista, se portan bien...

-Ahh, ¿y tú te portas bien?

-Jii jiiijji ¡no! estoy chiquito todavía (Toñito, entrevista 2015).

Toñito, desde pequeño, parece reconocer los principios rebeldes, y lo que se espera de un niño zapatista, puesto que él mismo se asume “compa”. Para el niño “ser zapatista” implica cuidar a sus padres y a su tierra, pero también sabe que por ser chiquito, en la cultura tseltal se tienen ciertos privilegios, como no tener que portarse bien todos los días, la participación política para Toñito es un aprendizaje y un proceso que se construye día a día, es así que

el niño, al enfrentarse con la realidad física y social, no la adopta tal cual sino que la transforma y la asimila a sus estructuras de conocimiento, tomando datos del mundo exterior, interpretándolos, transformándolos y organizándolos (Vila 1998: 61).

El ser nombrado por otros y reconocerse a sí mismo como “guerrillero”, “para” o “desplazado”, como ha sido el caso de algunos niños en Colombia, “bases de apoyo” o niños zapatistas en el caso de Chiapas, constituyen un punto fundamental en la construcción de la subjetividad, mostrando así la generatividad del lenguaje (Ospina-Alvarado, 2013) en la construcción del sujeto y en las interacciones que se entablan con los demás.

Cabe señalar que los niños y niñas indígenas desde antes de los 5 años no sólo socializan con sus padres y abuelos, sino de manera esencial con sus hermanos, primos y niños mayores de la comunidad, quienes son los encargados de cuidarlos, mostrarles todos los espacios comunitarios y sus juegos. Lenkersdorf (2002) analizó ampliamente que los niños no sólo son aprendices sino que “interrelacionan el papel de educando y educador a la vez, convirtiéndose en educador, con respecto a los hermanos que nacen después de él o ella” (Lenkersdorf, 2002: 67).

Ahora bien, una forma muy poco explorada de participación política es la que se refiere al silencio y la clandestinidad que en el caso de estas comunidades sigue siendo parte de la resistencia-rebelde de los niños y niñas:

No me gusta pasar con mi mamá por el retén, ella piensa que me dan miedo los guachos (soldados), pero no, a mí me da miedo que descubran que ella es insurgente y se la lleven [...] ella me calma, dice no, no pasa nada, perro que ladra no muerde y me hace cosquillas (Alma, 11 años, entrevista 2015).

Alma, a pesar de su corta edad, se sabe parte de la lucha, y resulta interesante que mientras para ella su preocupación es el peligro que corre su madre ante la posibilidad de ser reconocida como insurgente zapatista, para Gabriela su mayor preocupación es el bienestar de su hija y para que no tenga miedo de la presencia militar recurre a las cosquilla y a un dicho popular. De igual manera, en otras situaciones Alma protege a su madre con el silencio a pesar de que tenga que soportar las burlas de sus compañeros de escuela, tal como ella dice:

Los niños de la escuela oficial se burlan de nosotras (dice con cierta tristeza), dicen que mi mamá es una bruja.... Que no tiene esposo y sale a caminar por las noches, (mueve la cabeza) yo quiero decirles que no es una bruja, que sale de comisión, pero cómo les digo pues, si es un secreto (Alma, 11 años, entrevista 2015).

Los sentimientos de miedo e impotencia que experimentan, madre e hija, son canalizados y sublimados por el sentido de protección y cuidado del otro, pero también expresan que no se asumen víctimas de las circunstancias, sino sujetos capaces de buscar estrategias para revertir esta situación, tal como lo explica Alma:

Por eso voy a la escuela autónoma para seguir la lucha, para que los guachos (soldados) se vayan de Yochib y nunca más regresen (Alma, 11 años, entrevista 2015).

5. La escuela, la organización y la participación infantil

Casi 10 años después del levantamiento armado se empezaron a organizar proyectos de educación en todos los Municipios Zapatistas. Uno de los primeros planteamientos político-pedagógicos de estos Proyectos de Educación Autónoma fue sacar la educación del aula y situarla en la comunidad, la familia y en todos los espacios autonómicos rebeldes (Rico, 2013), tal como se describe en el proyecto de Educación Verdadera⁴.

Nosotros no queremos una escuela que sean los libros, los salones, los maestros o los niños, nosotros queremos ver y luchar para que la escuela sea la comunidad toda, porque en la comunidad está el pueblo y su verdad (Proyecto EV, MAR-RFM, 2001).



Figura 1. “Afuera de la escuela autónoma”. Clara Josefina, 12 años, en una comunidad de San Cristóbal de Las Casas, 2015.

⁴ Proyecto de Educación y formación de Promotores del Municipio Autónomo en rebeldía Ricardo Flores Magón, de la zona selva tsetal, denominado “Educación Verdadera”. Documento base escrito en lengua tsetal y español e implementado en comunidades zapatistas de la Selva Lacandona desde 2001.

En el dibujo de Clara Josefina sobre la escuela autónoma, por ejemplo, los niños zapatistas son representados fuera del aula. A decir de la niña, la escuela tiene una resbaladilla, niños que juegan, el maestro, los alumnos, los árboles, el sol, la escuela, flores.

A decir de Clara, en la escuela autónoma además de estudiar hacen muchas otras cosas:

Por decir, sacábamos nuestros borregos, veníamos a almorzar antes, íbamos en la escuela, entrábamos a las 9 y hacíamos puros temas de, temas de... las tareas de agroecología, salud, humanismo, este, higiene personal y ya a la hora de receso, era a las 11, ya entrábamos a las 11:30 parece, ya a las dos de la tarde, ya salíamos, ya veníamos y estudiábamos pues, de agroecología, todos esos temas que veíamos (Comunicación personal, comunidad de San Cristóbal, 2015).

Tanto el dibujo como el relato de Clara en torno los aprendizajes en la clase de agroecología reflejan el principio de

la escuela vivencial de la cotidianidad zapatista, de aula abierta, el ‘caminar preguntando’ del proyecto político-pedagógico de la escuela zapatista más allá del aula y que se expresa de manera clara en la frase de “la escuela es la comunidad” (Stahler-Sholk y Baronnet, 2017: 110).

En las aulas zapatistas se dan los aprendizajes a partir de establecer relaciones pedagógicas, que estimulan la relación, la participación y la inclusión de los aprendizajes comunitarios: se integran los aprendizajes de los niños más grandes con los más pequeños, se da la relación más cercana del promotor con los niños, lo que genera mayor confianza en los niños para participar, no sólo en las actividades de aprendizaje, sino en la organización de la estructura escolar, al establecer las jornadas de trabajo considerando sus estados de ánimo y los tiempos de la comunidad (Núñez, 2013: 86).



Figura 2. “Paseando con el promotor”. Paulina, 8 años, Bajlum, 2015.

Esta educación toma como ejes las demandas zapatistas, por lo que es común que los promotores lleven a los niños a caminar, reconocer plantas medicinales, hablar de los procesos agrícolas o pedirles de tarea hacer entrevistas a sus padres y abuelos sobre la historia y vida comunitaria.

Sin embargo, esta relación cercana y empática que establecen en las clases promotores/as y niños/as resulta poco comprensible para algunos padres y madres de familia, quienes afirman que sus hijos e hijas “no están aprendiendo nada”, porque no les dejan tarea en casa, no los obligan a hablar español, pues salen a jugar y a pasear por la comunidad en lugar de estar en su salón, tal como lo representa claramente Paulina, en su dibujo.

A fin de terminar con estas críticas los promotores realizan pláticas con los padres de familia para explicarles que en la escuela zapatista se articulan los aprendizajes locales con los de las aulas, se ven claramente conectados con las prácticas cotidianas de los procesos de autonomía comunitaria (Núñez, 2013). Además se les explica que los niños y niñas son “compañeros de lucha” por lo que deben ser tratados con respeto y cariño a fin de “estimular la participación de los niños para que sientan que sus aportaciones tienen valor y así se animen a tomar cargos en la comunidad” (Núñez, 2013: 87).

Entre las demandas zapatistas están las reivindicaciones de la cultura y lengua indígena, así como la defensa de su territorio, por eso uno de los saberes eje de los niños en la escuela autónoma es el cuidado y trabajo de la tierra tal como lo expresa Clara quien confirma que aunque esos conocimientos ya los conocía desde su casa, en la clase de agroecología se integran nuevos conocimientos:

Primero quebrar con mancuerna de toro, sembrar, después ya va criando pues ya la milpa, tapiscarlo ya es para nuestro alimento y eso es agroecología, sembrar verduras, frijol, tomate, así lo que crían en esta tierra pues, ahí lo sembramos, ahí en agroecología... donde no “supíamos” de abono y ya ahí empezamos a juntar estiércol de ganado, echar en las milpas para que crezca más la milpa (entrevista, 2015).

Este conocimiento recuperado por la escuela autónoma es parte de los conocimientos compartidos y heredados por los abuelitos y padres mayas a través de la memoria colectiva de los pueblos en resistencia. De esta manera, la escuela autónoma zapatista se vuelve un espacio de recuperación y reflexión de las prácticas y saberes que han sido despojados y desvalorizados, a través de formas de despojo disfrazadas de políticas públicas, dirigidas a los pueblos y comunidades indígenas

Al inicio del curso escolar, los temarios y horarios son discutidos en Asamblea, considerando las fiestas y los tiempos de la siembra. En dicho espacio participan de manera importante las mujeres y los abuelos/as, además de los niños y niñas. En este sentido, sus opiniones son muy respetadas por sus padres, puesto que ellos/as son los que tienen “la experiencia más reciente”, en lo que refiere a las “problemáticas escolares” (Rico, 2013).

Si es tiempo de siembra o cosecha se les permite a los niños mayores no asistir a clases, pero se les deja un trabajo sobre la milpa: un cuento, que pregunten una

historia a sus padres y a sus abuelos, o bien que hagan listas de alimentos que nos da la “Madre Tierra” para compartirlos en la clase (Juan, promotor E.V, entrevista, 2016).



Figura 3. Dibujo autonomía en la milpa. Fotografía de dibujos sobre la autonomía en la escuela autónoma zapatista, una comunidad de San Cristóbal, 2015.

En esta educación se excluyen los modelos impositivos, cambiando el rol tradicional del docente por el de facilitador. El conocimiento se construye en colectivo, por lo que los saberes se complementan con el saber y las experiencias de todos, incluido el de los niños y niñas, a quienes se les reconoce como sujetos activos en su proceso de aprendizaje. José Manuel, un niño que abandonó la escuela oficial para entrar en la escuela autónoma recuerda como experimento este proceso:

Al principio me puse triste, pero poco a poco me gustó. En la escuela zapatista, hay más libertad, podemos decir lo que pensamos, no nos pegan, porque pues somos compañeros todos, promotores, niños y niñas “pajal yax benotik” (caminamos juntos), sufrimos igual, resistimos. En la escuela oficial te hincan en corcholatas si no hablas bien la castilla, te entierran agujas en las uñas, te pegan con palo si no pudiste hacer la tarea. A veces hay trabajo en la milpa y no hay tiempo, pero a los maestros ni les importa. Te encierran en el salón y no te dejan salir a tomar matz (pozol), mueres de hambre (José Manuel, entrevista 2015).

Para José Manuel, la decisión de sus padres de entrar en “la organización” le dio la oportunidad de comparar los dos tipos de educación que se construyen en su comunidad; más allá del currículo, para José la gran diferencia radica en el trato que reciben los/as niños/as por parte de su profesor.

Mientras en la escuela oficial se les llega a discriminar por no hablar el español, e incluso pueden recibir castigos bastante crueles por parte del profesor, como dejarlos sin comer o infringirles castigos físicos, los promotores/as de “Educación Verdadera” los tratan como compañeros, los invitan a ser parte del *pajal yax benotik*, caminar juntos y parejos, hacen que los niños se sientan parte importante del movimiento, por lo que pueden decir lo que piensan y bajo ninguna circunstancia pueden golpearlos.

Antonio, por su parte, afirma que lo que más “le gusta” de ir a la escuela autónoma es:

aprender, saber escribir y saber hacer mis cuentas, [...] mi tío nos daba de dibujar, de escribir, salíamos a receso, salíamos a jugar, entrábamos, empezábamos a hacer a veces nos daba jugábamos con el maestro ahí, mi maestro así ¡Ah, sí! Hacíamos ejercicio también, de todo si era diferente, sí porque los demás no cuidaban mucho su salón nos decía a nosotros que teníamos que aprender más, porque ellos, la verdad, no escriben bien ellos nosotros también no escribimos bien, pero ahí íbamos así (Comunicación personal, 2015).

El reconocimiento que Antonio hace de su escuela, lo reitera en una conversación que tuvimos en la que nos decía que sus padres ya no les enseñaron, pero que en la escuela lo estaban aprendiendo y decía que su tío era un muy buen maestro y aprendían mucho. Lo que nos narra Antonio deja ver entrelíneas este “otro” conocimiento que les genera bases de reflexión sobre su responsabilidad y conciencia como zapatistas, cuando señala que “los demás” no cuidan su salón y al señalar que: “nosotros teníamos que aprender más”.

Otro suceso distintivo de esta educación es que los niños no usan uniforme, situación que permite a las niñas vestirse con el traje tradicional, además de que pueden llevar a sus hermanitos a la escuela para cuidarlos mientras estudian.

En comunidades indígenas las hermanas, a veces menores de 10 años, suelen ser las responsables de cuidar a los hermanitos más pequeños. Esta responsabilidad no sólo genera dificultades para que las niñas puedan acudir a la escuela, sino desprecio y burla por parte de los maestros de escuelas oficiales que no conocen o no les importa considerar, el contexto cultural de las comunidades en las que trabajan, tal como lo explica Gabriela:

Una vez intenté ir a la escuela con mi hermanita cargando, le dije al profe que se portaba bien, que no lloraba... Él se burló de mí, me dijo que él no era nana de nadie que ahí se iba a estudiar, que se la dejara a mi mamá, al cabo era su responsabilidad... Imagínate si le digo a mi mamá eso, una golpiza seguro [...]. Ni modos, adiós a la escuela, y al profe, que de por sí, no muy me quería, bueno a ninguna de las niñas, decía que las niñas nada más íbamos a calentar las sillas (Gabriela, entrevista 2015).

En este sentido a diferencia de los maestros oficiales, los/as promotores de educación al ser originarios de las comunidades no sólo comprenden las prácticas de crianza y las prácticas culturales de la misma, sino que buscan alternativas para compaginar dichas prácticas con la escuela. Esta flexibilidad ha permitido que más

niñas puedan acceder a la educación autónoma y que los niños y niñas desde muy pequeños, entre dos y tres años puedan interactuar con la educación rebelde y sus enseñanzas.

Una de las actividades claves en términos de la relación de niñas y niños con la escuela es sin duda su participación en la edificación de sus escuelas que normalmente son construidas por todas las familias rebeldes de cada comunidad. Madres y padres de familia ahorran dinero de sus proyectos colectivos y solicitan recursos al Municipio Autónomo para construir la nueva escuela en el solar de uno de los responsables.

Freddy y Xap, dos hermanitos de la comunidad Bajlum, explicaron que el día de la construcción hicieron comida para niños y adultos, así como el ritual tradicional ch'ol para proteger el terreno y para pedir permiso al “dueño de la tierra”. Freddy (12 años) explica: “Dibujé la construcción de la nueva escuela, todos los zapatistas trabajamos, mi papá, mi mamá, mis hermanitos, los compas, toda mi familia”. La familia y demás compas zapatistas que participaron en la construcción son representados por Freddy con pasamontañas y realizando el trabajo colectivo en el que no sólo participan los adultos sino los niños. Xap su hermanito de 10 años, también nos explicó: “Nos quitaron la escuela los paramilitares, se hizo otra en mi solar, ahora es mi casa-escuela, la construimos todos los zapatistas, niños, padres y los animalitos de la montaña.”



Figura 4. “Familiares construyendo”, Freddy, 12 años, Bajlum, 2015.

6. La participación de los niños en comunidades en el contexto de “guerra de baja intensidad”

Todos las niñas y niños a los que hemos referido han crecido en el contexto de conainsurgencia y autonomía, en las que viven las comunidades zapatistas de Chiapas desde hace 20 años, experimentando la violencia y la guerra en diferentes niveles, dimensiones e intensidades. Por este motivo, paralelamente a sus aprendizajes comunitarios los y las niñas han tenido que aprender a sobrevivir a la guerra, reconocer un retén militar, los sobrevuelos, los movimientos de los soldados e incluso manejar su miedo ante un ataque paramilitar o desplazamiento forzado; asimismo al lado de su familia y organización han aprendido a sobrellevar sus pérdidas.

En este apartado se abordan diferentes sucesos de violencia que tanto las niñas y niños al igual que sus madres y padres han tenido que experimentar desde pequeños, mostrando la manera en que ellos tuvieron que asumir diversas formas de resistencia y participación política.

A continuación se narra 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 mama del niño le contestó -cómo no va a saber, si ustedes ponen un retén en su comunidad y lo amenazan con sus armas. El soldado entre molesto y avergonzado, los dejó pasar

Cuando íbamos para la milpa Marilú, la mamá zapatista, comentó visiblemente sorprendida, que René nunca quiere hablar español, aunque ellos le están enseñando las dos lenguas desde que nació, “no entiendo, ¿por qué a los soldados, sí les habló en castilla?” (Observación de la estancia en Yochib, 2014).

Este suceso nos permite entender la capacidad de los niños pequeños de reconocer su contexto, incidir en él y expresar incluso su molestia por la presencia de los soldados en su comunidad. René sabía que los soldados no hablaban tseltal, los ha escuchado cuando acompaña a sus padres a la milpa o a recolectar frutos y verduras, sabía que si quería que los soldados lo entendieran, tenía que hablarles en español, la lengua que hablan los que vienen de fuera. Este ejemplo nos parece sumamente importante en el sentido de reconocer la subjetivación y participación política en edades tan tempranas, ya que es muy poco reconocido y casi imposible de entender para las personas que no están inmersas en el tema de participación infantil el que un niño de dos años y medio pueda expresar un comportamiento político tan claro como el de René.

Cabe resaltar que los niños y niñas para el movimiento zapatista, no son sólo los que pueden dar continuidad a la lucha, sino que son el motivo por el cual se lucha,

tal como lo han expresado en los discursos públicos zapatistas. Antes de 1994, la muerte en la primera infancia por enfermedades curables y desnutrición era aún más cotidiana motivo por el que en los pueblos de la Selva Lacandona persiste aún la creencia de que se deben tener muchos hijos, porque no se sabe cuántos de ellos logren sobrevivir.

Para la educación tseltal, por ejemplo, es importante que el niño y la niña, desde pequeños tengan la capacidad y fuerza para encauzar consciente y adecuadamente su futuro, por eso los adultos, como señala Paoli, deben intentar darle un buen trato a su cuerpo: “alimentarlo, hacerlo sentir constantemente el calor y el cariño de los suyos, también hay que vincular al pequeño con el mundo de la trascendencia, de tal modo que pueda tener un *lekil kux lejal*, vida y espíritu buenos” (Paoli, 2003: 20).

Sin embargo, en un contexto de guerra, la posibilidad de que los niños y niñas tengan un *lekil kux lejal* resulta cada vez más complicada, “la crisis reproduce un desajuste o una ruptura entre la práctica y la estructura que genera movimiento en el ‘habitus’, es decir, en los esquemas de la percepción, valorización y en la acción sobre el mundo social” (Reguillo, 2000: 82).

Ana María, autoridad autónoma y madre, todavía recuerda cómo entró el ejército a Sibalja’, su comunidad de origen en 1995, con tanquetas y helicópteros, “echando bala”. A pesar de tener 10 años y su primo 12, ellos fueron los responsables de llevarse y “cuidar a los niños” en la montaña, mientras llegaban sus padres con algunas pertenencias.

¡Nos traicionaron, viene el ejército está matando a todos! Gritaban en la comunidad, ya entraron a Nueva Estrella. Como mi papá era responsable tuvo que avisar casa por casa. Dijo, mi hija vete a la montaña, lleva tus hermanitos, tus primos, que el Beto te ayude. Mi papá, mamá, recogieron una cobijita, uno su pozol, una nuestra ropita y subieron con nosotros... Claro que tenía miedo, estaba chiquita pues, como 10 años, se oían disparos, bombas, los helicópteros volaban. Los más chiquitos lloraban [...]. No sé cuánto tiempo estuvimos escondiéndonos, con hambre, mojados [...] dicen que a los zapatistas que agarraban en las comunidades, los torturaban, desaparecían, parejo: niños, grandes [...] por eso aguantamos en la montaña (Entrevista a Ana María en 2015).

El testimonio de Ana María hace notar que los sucesos ocurridos en 1995 no fueron enfrentamientos entre soldados e insurgentes, sino una serie de ataques militares contra los civiles zapatistas, incluyendo a los niños. Ante el ataque militar Ana de tan sólo 10 años tuvo que asumir la responsabilidad de escapar y cuidar de sus hermanitos y primos para que su familia sobreviviera (Rico, 2018: 232).

Otro ejemplo es el relato de infancia de Mariana, madre de Toñito, quien vivió 6 años en un campamento improvisado con hules y palos, prácticamente a la intemperie, sobreviviendo con el apoyo de la organización zapatista y con la ayuda humanitaria de la sociedad civil nacional e internacional.

Noche y día hacemos cinturones, hombres, mujeres y niños, caxlanes [personas que llegaban de otros lugares a apoyar a los desplazados] nos sentábamos

rodeando Polh'ó agarrando una cuerda, por si llegaban los de Máscara roja... Si les tocaba la guardia a mis papás en la noche, nos vamos con ellos, no nos gustaba quedarnos solos... si llegaban a matarnos mejor estar juntos ¿no?... En las noches los jtatik tocaban música tradicional, alrededor de las fogatas. Los chamaquitos bailamos imitando a los abuelitos. Mi papá reía cuando bailamos... me gusta que mi papá ría, sentía que si él reía es que todo estaba bien. Mi papá era autoridad autónoma, siempre estaba informado de todo. La gente lo buscaba y le pedía consejo. Él con otros hombres y mujeres autoridades organizaban todo (Mariana, entrevista 2014).

En su narrativa, Mariana habla de la manera en que las niñas y niños participaban haciendo cinturones para proteger sus campamentos en Polhó. Aunque menciona la posibilidad de morir, recuerda la presencia y sonrisa de su padre que representaba para ella seguridad y protección frente a un posible ataque paramilitar, situación que no estaba alejada de la realidad, ya que había amenazas constantes en contra de las familias de desplazados. Sin embargo, Mariana no sólo remite a su miedo y cansancio, sino a la extraña capacidad que tienen los niños de ser felices y de hacer felices a los que los rodean, incluso en situaciones tan adversas. Tal como lo representa Milay, hija de Ana María, en su dibujo, en el que incluso los bebés usan pasamontañas porque a decir de la niña: “también están en resistencia”.



Figura 5. “Mamá con alal, yo y mi hermanito” Milay, 5 años, Sibaljá.

Finalmente otro aspecto que es importante destacar es la profunda transformación en los roles de género que se ha dado en las familias zapatistas. Ser autónomo, incluso para los insurgentes y autoridades, que realizan trabajo político implica conocer, saber y hacer actividades comunitarias como sembrar, cosechar, cocinar y echar tortilla, tal como explica Manuela “si no lo haces tú, quién te lo va hacer”, a lo que Petrona, su hija, agrega:

Aquí todos sembramos, todos cuidamos puerco, preparamos la comidita y vivimos tranquilos (Petrona, 18 años, entrevista 2015).

7. Reflexiones finales

En este artículo hemos resaltado la importancia del contexto en el que se cultiva la participación y agencia de niñas y niños, no sólo como sujetos que aprenden su cultura, sino como agentes que la construyen mediante un proceso en el que pueden reproducir, cuestionar, transformar y crear su realidad. Hemos presentado también la manera en que la participación dentro del contexto familiar, escolar y comunitario permite que niñas y niños cultiven una mayor autonomía convirtiéndose en educadores de sus hermanos menores, contribuyan a la organización de la estructura escolar, asuman diversas formas de resistencia y participación política y se sientan parte de un movimiento en el que sus aportaciones son tomadas en cuenta.

Para entender mejor los procesos de construcción identitaria y de participación infantil, hemos destacado las cualidades de las niñas y niños como sujetos activos, no sólo en el proceso de aprendizaje de su cultura, sino en su posicionamiento como sujetos políticos en las circunstancias que les ha tocado vivir, para ir más allá de la concepción del niño que se ha construido bajo una jerarquía social basada en la edad, desde los intereses de la visión adulta.

Planteamos que para los zapatistas las niñas y niños son considerados como “compañeros de lucha”, por lo que se les trata con respeto de manera que sientan que sus opiniones tienen valor y se vayan animando a tomar cargos en la comunidad. Las actividades cotidianas en las que los y las niñas comparten, colaboran y contribuyen al desarrollo de su comunidad no sólo llevan a la acumulación de conocimientos y habilidades, sino que dan lugar a una experiencia emocional y a una atracción hacia la actividad en el contexto social en el que se llevan a cabo (Paradise, 2011: 55).

Las niñas y niños zapatistas se han socializado en un ambiente de resistencia y rebeldía aprendiendo tanto a nivel cognitivo como socio afectivo el sentido de lo colectivo y los valores rebeldes en la relación con sus padres, madres, abuelos, compañeros, autoridades, hermanos mayores y los demás niños. Las infancias zapatistas han experimentado por generaciones la violencia, la muerte, la colonización, el racismo y la desigualdad, sin embargo, también han sido partícipes de procesos pedagógicos y experiencias educativas y de vida como la organización, la resistencia, la lucha por la liberación de sus pueblos y la construcción de su autonomía.

A través del lenguaje cotidiano, se autonombran zapatistas y por consiguiente asumen algunas tareas y actitudes como niños rebeldes en el que desde pequeños piensan que parte de sus responsabilidades como “niño zapatista” es el cuidado del “otro”. Esta idea de proteger al otro y de participar colectivamente en los trabajos comunitarios remite no sólo a la socialización en la que están inmersos, sino también a su capacidad de tomar decisiones y a la firme creencia de que los papeles que ellos desempeñan son importantes para su familia, comunidad y organización política. Es así como empiezan a identificarse con valores y principios, desde muy temprana edad y participar en la idea nosótrica comunitaria.

Los procesos de subjetivación política experimentados por sus madres, padres y abuelos/as y su formación como sujetos políticos e históricos sitúan a los niños y niñas zapatistas en un espacio diferente al de los otros niños indígenas de Chiapas y al de los niños indígenas y no indígenas de México y diversas partes del mundo.

8. Referencias bibliográficas

- Aquino, A. (2014). Los retos del movimiento zapatista ante la migración de sus jóvenes a Estados Unidos. En F. Escárzaga, R. Gutiérrez, J. Carrillo, E. Capece, B. Nehe (Coords.), *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y transformación social* (pp. 553-564). Ciudad de México: UAM-Xochimilco, BUAP y CIESAS.
- Bartolomé, M. A. (1997). *Gente de Costumbre y Gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México: Siglo XXI.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Cardoso de Oliveira, R. (2007). *Etnicidad y estructura social*. México: CIESAS/UAM-I/Universidad Iberoamericana.
- Cerda, A. (2012). El potencial descolonizador de la memoria indígena. Elementos para su problematización. *Tramas, subjetividad y procesos sociales*, núm. 38, 179-205.
- Corona Y., Pérez, C. (2000). Participación infantil en un movimiento de resistencia. En Y. Corona Caraveo (Coord.), *Infancia, legislación y política* (pp. 79-93). México: UAM.
- Corona Caraveo, Y., Linares Pontón, M. E. (2007). *Promoviendo la participación infantil y juvenil en el marco de la construcción de ciudadanía*. México, UAM, Childwatch International Research Network, Universitat de València.
- De León Pasquel, L. (2005). *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: CIESAS/INAH.
- De León Pasquel, L. (2010). Hacia espacios de interculturalidad: dos décadas de estudios interdisciplinarios sobre socialización, aprendizaje y lenguaje infantil. En L. de León Pasquel (Coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios* (pp. 13-33). México: CIESAS. Publicaciones de la Casa Chata.
- Echeverría, M., Luna, M. T. (2016). La subjetividad infantil en contextos de conflicto armado. *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, núm. 81, 39-60.
- Garzón López, P. (2016). *Ciudadanía indígena: Del multiculturalismo a la colonialidad del poder*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Hall, S. (1992). ¿Quién necesita la identidad? En R. Buenfil (Coord.), *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio* (pp. 13-39). Ciudad de México: Plaza y Valdés Editores.
- Hall, S., Du Gay, P. (Comps.) (2003). *Cuestiones de identidad cultural* (Trad. Horacio Pons). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Kimlyca, W. (1996). *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. Ciudad de México: Porrúa.
- Liebel, M., Saadi I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, núm 39, 123-140.
- Luna, M. (2006). *La intimidad y la experiencia en lo público*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales, CINDE, Manizales.
- Maldonado Alvarado, B. (2002). *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y Propuestas desde Oaxaca*. Oaxaca: INHA Oaxaca
- Marcos, S. (2010). *Cruzando fronteras. Mujeres indígenas y feminismos abajo y a la izquierda*. Ciudad de México: Universidad de la Tierra, Cideci, Las Casas A.C., Chiapas.
- Medina, V. (2012). *La encrucijada entre la violencia y el abandono infantil en Ixcán, Guatemala*. Tesis de Maestría en Antropología Social, Escuela Nacional de Antropología e Historia ENAH, México.
- Medina, V. (2016). Trasplantando nuestras raíces. Voces y memorias de los niños y las niñas de Kuchumatán. *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, 81(29), 63-86.
- Mignolo, W. (2011). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica (en línea). <http://eipcp.net/transversal/0112/mignolo/es>, acceso el 26 de febrero de 2016.
- Millán, M. (2014). *Des-ordenando el género / ¿des-centrando la nación? El zapatismo de las mujeres indígenas y sus consecuencias*. Ciudad de México: UNAM.
- Núñez Patiño, K. (2011). De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región ch'ol. En B. Baronnet, M. Mora, R. Stahler-Sholk. (Coords.), *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (pp. 267-294). Ciudad de México: UAM-Xochimilco, CIESAS, UNACH.
- Núñez Patiño, K. (2013). Conocimiento, conciencia y práctica: aprendizajes en la educación autónoma zapatista. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, núm 73, 57-94.
- 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, Manizales.
- Paoli, A. (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*. Ciudad de México: UAM.
- Paradise, R. (2011). ¿Cómo educan los indígenas a sus hijos? El cómo y el porqué del aprendizaje en la familia y la comunidad. En S. Frisancho et al. (Eds.), *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria* (pp. 41-58). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pérez López, N. G. (2012). *Socialización y trabajo desde la perspectiva de li tsebetike xch'iuk keremetike (niñas y niños) trabajadores*. Tesis de Maestría en Antropología Social. CIESAS, San Cristóbal de Las Casas.
- Pérez Ruiz, M. L. (2009). La comunidad indígena contemporánea. Límites, fronteras y relaciones interétnicas. En M. Lisbona Guillén, *La comunidad a debate. Reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo* (pp. 87-100). México: El Colegio de Michoacán/UNICACH.
- Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamérica* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.
- Reguillo, R. (2000). La clandestinidad centralidad de la vida cotidiana. En A. Lindón (Coord.), *La Vida cotidiana y su espacio-temporalidad* (pp. 55-79). Ciudad de México: Editorial Anthropos.

- Rico, A. (2011). Niños y niñas zapatistas. Resistencia, autonomía y guerra de baja intensidad. En B. Baronnet, M. Mora, R. Stahler-Sholk (Coords.), *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (pp. 267-294). Ciudad de México: UAM-Xochimilco, CIESAS, UNACH.
- Rico, A. (2013). Percepciones de niños y niñas zapatistas. Guerra, resistencia y autonomía. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, núm 73, 57-94.
- Rico, A. (2018). *Infancias y maternidades zapatistas: subjetividades políticas emergentes en las prácticas educativas y de resistencia-rebelde frente a la contrainsurgencia en Chiapas*. Tesis de Doctorado, Universidad Veracruzana, Jalapa.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Torres, E. (2013). La participación de niños y niñas en pueblos indígenas que luchan por su autonomía. *Rayuela*, núm. 9, 104-112.
- Stahler-Sholk, R., Baronnet, B. (2017). La escuela es la comunidad: luchas indígenas y autonomía en México. En S. Plá, S., S. Rodríguez Ávila (Coords.), *Saberes sociales para la justicia social: educación y escuela en América Latina* (pp. 99-135). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Szulc, A. (2015). Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuches del Neuquén. *Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales*, vol. XXXIII, núm. 35, 235-253.
- Vila I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. II Historia y necesidad de la utopía*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Zibechi, R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. *Observatorio Social de América Latina*, núm. 9, CLACSO, Buenos Aires, 185-188.