

La relación socioafectiva de la semillita zapatista con la Madre Tierra. Procesos de socialización, educación y subjetivación

The socio-affective relationship of the little Zapatista seed with Mother Earth. Processes of socialization, education and subjectivation.

Angélica Rico Montoya(*)

Reseña bibliográfica

(*) Angélica Rico Montoya es de nacionalidad mexicana, Doctora en investigación Educativa (Instituto de Investigaciones en Educación.) de la Universidad Mexicana: Veracruz, Xalapa, MX, también Maestra en Desarrollo Rural (Posgrado en Desarrollo Rural-Ciencias Sociales). Actualmente es Docente investigador (Maestría en Cambio Climático y Biodiversidad) del Instituto de Estudios Superiores Rosario Castellanos de la Ciudad de México: Ciudad de México, México, MX.

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

CE: angelmayuk2001@yahoo.com.mx.

Recibido: 01.09.2024

Revisado: 15.10.2024

Aceptado: 4.12.2024

MONTOYA, Angelica (2024). “La relación socioafectiva de la semillita zapatista con la Madre Tierra Procesos de socialización, educación y subjetivación ”. Conciencias Sociales, AÑO 16 – N° 31 – diciembre 2024 pp. 49-62. Universidad Rosario Castellanos, Ciudad de México.

Resumen

La comprensión del contexto global en el que se producen la violencia política en contra del movimiento zapatista ha permitido a madres, padres, abuelos/as y promotoras/es militantes diseñar una serie de estrategias políticas, sociales, culturales y educativas de resistencia para las niñas, así como proyectos autonómicos y espacios de re-existencia que fortalecen las subjetividades resilientes y rebeldes desde muy temprana edad, reivindicando la cosmovisión indígena y su relación socioafectiva con la Madre Tierra. A través del trabajo etnográfico colaborativo con familias de la selva, los dibujos-entrevistas, la observación participante de la vida cotidiana y los espacios infantiles se reflexiona con los pequeños y sus cuidadores en torno a la guerra y la resistencia-rebelde socializadas y reconfiguradas desde la primera infancia, así como el intrincado tejido de relaciones que va de lo público a lo privado poniendo su acento en la identidad y memoria colectiva.

Palabras claves: Infancias, Violencia, Resistencias, Subjetividad

Abstract

Understanding the global context of political violence against the Zapatista movement has enabled mothers, fathers, grandparents, and militant promoters to design a range of political, social, cultural, and educational resistance strategies for children. These strategies, alongside autonomous projects and spaces of re-existence, serve to strengthen resilient and rebellious subjectivities from a very early age, while also reclaiming Indigenous worldviews and their socio-affective relationship with Mother Earth. Through collaborative ethnographic work with families in the jungle, including drawing-based interviews and participant observation of daily life and children's

spaces, this research reflects on how war and rebel resistance are socialized and reconfigured from early childhood. The study also delves into the complex web of relationships that span from the public to the private, with a particular focus on collective identity and memory.

Keywords: Childhoods, Violence, Resistance, Subjectivity, Indigenous education.

Resumo

A compreensão do contexto global em que ocorre a violência política contra o movimento zapatista permitiu que mães, pais, avós e promotores militantes desenhassem uma série de estratégias de resistência política, social, cultural e educacional para as crianças, bem como projetos autônomos e espaços de re-existência que fortalecem subjetividades resilientes e rebeldes desde muito cedo, reivindicando a visão de mundo indígena e sua relação socioafetiva com a Mãe Terra. Através do trabalho etnográfico colaborativo com famílias da selva, desenhos-entrevistas e observação participante da vida cotidiana e dos espaços infantis, refletimos com as crianças e seus cuidadores sobre a guerra e a resistência rebelde socializada e reconfigurada desde a primeira infância, bem como a intrincada teia de relações que vão do público ao privado, enfatizando a identidade e a memória coletiva.

Palavras-chave: Infâncias, Violência, Resistência, Subjetividade

Introducción

Hombres, niños y mujeres, el esfuerzo siempre haremos, campesinos los obreros siempre juntos todo el pueblo... (Fragmento del Himno zapatista).

Desde el cese al fuego entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional - EZLN y el Gobierno mexicano (1994), las familias zapatistas han ido transformando la estructura jerárquica de una organización armada en una civil, política y horizontal, conformada por miles de comunidades indígenas que participan en la construcción de un proyecto de desarrollo alternativo basado en la organización y en la epistemología indígena del respeto a la naturaleza (Corona, Núñez y Rico, 2018). La selva lacandona, como espacio territorial en el que se da el proceso autónomo zapatista, es también un espacio geoestratégico para el Gobierno mexicano, las empresas transnacionales, y en la última década, los Cárteles del Narcotráfico debido a su enorme biodiversidad, abundancia de recursos minerales, energéticos y su frontera con Centroamérica.

Por esta razón, se ha implementado por más de 30 años, una guerra integral de desgaste o “guerra de baja intensidad” en contra del movimiento que busca debilitar el tejido social comunitario y detener la construcción de la autonomía territorial, política, cultural, económica y social de las comunidades a través de la militarización y uso de paramilitares.

Las niñas y niños indígenas protagonistas de este artículo, por el simple hecho de haber nacido en familias zapatistas se han desarrollado en un contexto de violencia y exclusión, motivo por el que sus derechos más básicos han sido violentados, tal es el caso del acceso a la educación, salud, vivienda, alimentación, el derecho a jugar, sin olvidar la libertad de tránsito, dado que pueden ser detenidos en los retenes militares y puestos de control instalados en sus comunidades mientras juegan o acompañan a sus padres a trabajar en la milpa. Los derechos a la vida y a la paz también pueden

verse perturbados, en los enfrentamientos entre grupos delincuenciales, los ataques paramilitares y el desplazamiento interno (Corona, Núñez y Rico, 2018), sin olvidar el reclutamiento forzado de los adolescentes por parte de paramilitares y grupos delincuenciales.

Sin embargo, aunque los procesos de socialización, internalización y subjetivación de la infancia son trastocados permanentemente por la violencia, la presencia militar, la irrupción de tanques, avionetas y ataques paramilitares en contra de niños y mujeres bajo la consigna de acabar con la continuidad de la organización, la guerra no ha conseguido marcar las prácticas de crianza, la reciprocidad, ni las prácticas cotidianas de la niñez; sino por el contrario, las pedagogías indígenas educativas, culturales y tradicionales de resistencia-rebelde frente al Estado, han construido marcos y espacios epistémico-ontológicos en los que las niñas y niños no se ven a sí mismos como víctimas, si no que se construyen como sujetos sociales, políticos e históricos (Rico 2018b). Padres y madres socializan a sus hijos en la noción del respeto al otro, especialmente por la tierra, a la que se refieren como una madre que los cuida y los nutre. Al igual que los analizado por Bolin (2006) en Perú, la cultura inca es “enriquecedora y tolerante, promueve un ambiente familiar en el que cada individuo es apreciado y cuidado con amor” (Bolin citada en Corona, Núñez y Rico, 2018, p. 32).

En el presente trabajo revisamos la noción ontológica de los y las niñas como semillitas zapatistas, que han nacido y crecido en un contexto de contrainsurgencia, pero también de utopía y esperanza, generando una serie de prácticas políticas, sociales y culturales de resistencia que no sólo les permite sobrevivir a la guerra sino re-existir a través de la

relación socioafectiva con su *Lu'm k'inal* la (Madre tierra) y la construcción de la autonomía para dar solución a las demandas de sus pueblos.

El trabajo etnográfico con enfoque colaborativo, las charlas, los dibujos-entrevistas y la observación participante en la vida cotidiana y en los espacios infantiles zapatistas, por más de dos décadas, ha permitido revisar la relación socioafectiva e intersubjetiva de la niñez zapatista con su territorio, la fauna y los recursos naturales de sus comunidades, así como la importancia de estos para su sobrevivencia ante los mecanismos de guerra. La presencia de la Madre Tierra es inherente a la vida comunitaria, particularmente en actividades productivas, como la agricultura, la recolección, la medicina tradicional, pero también es un espacio de protección y esparcimiento en la que niñas y niños crecen, juegan, se apropian de su medio y adquieren responsabilidades.

Las niñeces² y su derecho al territorio

A diferencia de las sociedades de corte urbana-occidental, donde se suele sobreproteger a las niñeces, limitando su participación, y en algunos casos, su derecho a expresar sus necesidades y puntos de vista sobre temas que les afecten, 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.

En el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos de los Niños (CDN) se expresa el derecho a la participación de la niñez en todas aquellas actividades que puedan ser

² Se utilizará este término para visibilizar la diversidad de infancias y adolescencias considerando su género, edad y origen étnico, que en este artículo corresponde los hablantes de lengua tseltal, ch'ol y tsotsil de la Selva Lacandona.

relevantes para su desarrollo, en las ciudades de corte occidental rara vez se escuchan las opiniones, necesidades, sentimientos de las niñeces, ni siquiera son consideradas como ciudadanos antes de la mayoría de edad. al contrario en contextos diversos, como las comunidades indígenas, rurales y migrantes, los niños son parte integral de su comunidad, se reconocen sus trabajos y participación en las actividades comunitarias, motivo por el que la interseccionalidad y la diversidad de infancias permite reconocer a las niñeces como sujetos y actores sociales en los proyectos etnoeducativos, la defensa de sus derechos y sus territorios. El reconocimiento de la niñez indígena a decir de Szulc (2015) no busca homogenizar la enorme diversidad de contextos en los que la niñez indígena habita, sino el de interpelar la definición identitaria de la niñez hegemónica construida desde occidente y su tipo de sociedad. “Además de develar el colonialismo que encubre la denominación indígena y visibilizar la diversidad y la autodenominación como un acto de descolonizar” (Rico, Corona y Núñez. 2018, p.35).

Los territorios donde sobreviven las niñeces indígenas zapatistas siguen siendo destruidos, colonizados, expropiados, por lo que, tanto sus derechos como los de sus familias son violentados constantemente. Aunque existe la consideración del interés superior del niño y en el artículo 30 de la CDN se menciona el derecho de la niñez a disfrutar de su propia cultura, religión e idioma y en el artículo 6 se habla del derecho a la supervivencia, es decir, a la vida, a la salud, a la nutrición y a la protección además de tener una forma de vida digna que les permita un espacio para el juego y recreación, “no existe ningún artículo respecto a los derechos de los niños a vivir en paz en sus territorios” (Corona, Núñez, Rico. 2018, p.34).

Aunque México firmó y ratificó la CDN, en las últimas décadas no se ha priorizado la seguridad y el bienestar de los niños indígenas, ni siquiera en los derechos sociales más elementales. Este olvido expone a niños a la violencia, a la pobreza, a la discriminación, el reclutamiento forzado y el continuo racismo.

Frente a estas exclusiones, los movimientos indígenas mexicanos, tal como el Movimiento indígena zapatista de Chiapas ha construido diferentes procesos autónomos de educación, salud, derechos humanos, agroecología en sus 38 Municipios Autónomos y Juntas de buen gobierno sin apoyo de gobierno a nivel regional. Siendo las juventudes y las niñeces los actores protagónicos y dando el relevo generacional a 30 años del ¡Y Basta! Zapatistas (1994), a través de la participación de las niñeces en estos procesos político-pedagógicos, las prácticas socioeducativas y de resistencia-rebelde frente a la violencia, niñas y niños se autonombran semillitas zapatistas, se reconocen como parte importante de su pueblo y de su organización, motivo por el que asumen algunas tareas y responsabilidades comunitarias relacionadas con la educación, cultura y cuidado de la Madre Tierra tales como: asistir a la escuela autónoma, aprender sus derechos, realizar rituales y ceremonias al maíz, pedir permiso al señor de la montaña o que haya lluvia para tener una buena cosecha. Si es niño acompaña a los hombres mayores para aprender y reproducir las prácticas tradicionales agrícolas y su calendario; si es niña, aprende de las madres y abuelas las propiedades medicinales de las plantas, sus secretos y elaboración de alimentos.

1. La semillita zapatista: familia, escuela, comunidad y organización

En las comunidades tseltales, ch'oles y tsotsiles de la selva, se considera que las

niñas y niños son como semillitas, que deben ser cuidadas, respetadas y amadas para que “florezcan”. Esta situación aunada a la muerte infantil en la primera infancia indígena de México refuerza la idea de que los y las niñas deban de ser protegidos, cuidados y respetados por sus mayores (adolescentes y adultos) para que “se logren” y puedan llegar a la edad adulta (Rico 2021b).

La socialización zapatista en la primera infancia se nutre del anhelo colectivo de que las niñas y niños 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. En la pedagogía tradicional tseltal, ch'ol y tsotsil se sabe que estos saberes son aprendidos y apropiados por sus niñeces a través de lo que observan e imitan; motivo por el que sólo es posible si se enseña con amor, paciencia y con el ejemplo (Paoli 2003). Abuelos, abuelas, madres y padres no deben ser guía sólo porque son adultos, sino porque conocen y respetan los valores comunitarios.

Así las niñas y niños tendrán vida, germinarán bien y ascenderán en el medio ambiente porque harán bien su trabajo, hablarán bien, se dirigirán adecuadamente a quienes son sus compañeros de germinación, verán la grandeza de sus padres y también verán la grandeza de quienes son las primeras semillas que brotan (Paoli 2003, p.19).

Si el niño descubre desde pequeño que el otro es grande e importante para mantener la armonía hombre-naturaleza, el niño se hace humilde y su trato es dulce y respetuoso con el otro, entendiendo por el otro: a los ancianos, padres de familia, principales,

autoridades, otros niños, animales de la montaña y por supuesto la Madre Tierra, “tomar la grandeza” de los otros, implica “tomar lo mejor” de cada persona o cosa (Paoli 2003), a decir, De León (2005), la socialización como 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 una cultura en la que no sólo aprende sino también participa:

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, [...] 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, hablar apropiadamente y la participación social que experimentan las niñas y niños durante su primera infancia. Para los niños y adultos indígenas zapatistas todos los elementos de la naturaleza tienen su espíritu o *ch’ulel* por lo que hay que cuidarlos y respetarlos, por ser parte de la Madre Tierra, y por lo tanto, parte nuestra.

La milpa y la selva para las niñas y niños de familias zapatistas no solo representan un espacio de aprendizaje para la supervivencia, sino también de juego. En este lugar la niñez experimenta, aprende a sembrar chile, calabaza, frutas, verduras, 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. Motivo por el que tienen que aprender cómo vive cada especie, cómo se reproduce, cómo camina, dónde duerme, cuáles son sus rutas de acceso al sembradío, los gustos y temores del animal. Cuando el niño va a la milpa adquiere un saber importante para la reproducción y producción de la unidad doméstica, motivo por el que los adultos intentan que este aprendizaje, transmitido de generación en generación, no sea pesado ni complicado para los más pequeños, sino que sea divertido (Rico 2021a).

Las niñas y niños cuando son muy pequeños ayudan a sembrar y cuidar el árbol, que igual que ellos crecerá y 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 la niñez a su territorio.

El contacto de los niños tseltales con la Madre Tierra inicia desde la primera infancia, con los paseos y juegos, con el aprendizaje de actividades productivas que se relaciona con la montaña: como la milpa, la caza, la recolección de alimentos, el uso de plantas medicinales y la protección o la sanción de los guardianes de la selva. A través de estos imaginarios sociales la comunidad indígena instituye un orden simbólico que le garantiza su continuidad y su reproducción. “En mi solar sembramos limón, nance, aguacate, naranja, guayaba, pomarrosa y más cosas, comíamos de niños todo el día, la panza nos dolía... no lavaba mis manos. Mi mamá tenía árboles de medicinas, todas las enfermedades tienen su secreto, sólo hay que aprenderlo, mirar, escuchar a los mayores” (Amalia, entrevista recuperada de Rico 2018a).

En su relato Amalia hace notar que tanto el

padre como la madre cuidan y ofrecen enseñanzas a sus hijos independientemente del género del infante, a diferencia de la creencia de que el padre es el responsable de enseñar al niño y la madre, a la niña. Así mismo, en el relato se visibiliza la importancia de la medicina tradicional para los pueblos tseltales y ch'oles, así como su sobrevivencia; las prácticas médicas tradicionales siguen siendo fuente inagotable de conocimientos decoloniales que se transmiten de generación en generación y en muchos casos la madre o la abuela son las encargadas de transmitir dichos conocimientos a sus hijos/as y nietos/as.

Las niñas zapatistas aprenden desde pequeñas a conocer las plantas y frutas que les ofrece su territorio y su utilidad en la medicina tradicional o para la alimentación. Los niños de seis años no acostumbran a ir a trabajar a la milpa, sólo van de acompañantes, “por lo que ese tiempo de trabajo será más dedicado a la pedagogía que a labor dura”, proceso que Paoli (2003, p.16) nombra “el trabajo-juego en la milpa”.

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, con la finalidad de que a los 11 o 12 años, ya puedan asumir una obligación en esta actividad. Para curar a sus familias las mujeres indígenas, no sólo utilizan plantas, sino también animales tal como explica en su relato Manuela: “No sólo las plantas curan también los animales, la tuza en caldo es muy buena para el estómago, cuando hay vómito o diarrea. Los animalitos también sirven para curar, la vergüenza, el espanto o cuándo tu espíritu se queda en un río o laguna” (Manuela, entrevista recuperada de Rico 2018).

Sin embargo, el padre y la madre son los responsables directos de transmitir su cultura, lengua costumbres y conocimientos ancestrales (Paoli 2003) y en este contexto en particular, instruir a los hijos/as en los cuidados que deben tener ante la presencia de los militares, paramilitares o ante un desplazamiento forzado.

2. Del Lu'm k'inal a la construcción de un territorio rebelde

Si se les pregunta a las niñas por qué luchan los zapatistas, ellos suelen contestar inmediatamente: “por defender a nuestra tierra”. La importancia de la Madre Tierra o Lu'm k'inal (nuestra tierra grande e inmensa en lengua tselta) para los niños formar parte de los principios cosmogónicos de la racionalidad indígena en la que la tierra es un “ser vivo”, con la que se entabla una intersubjetividad:

“Ella nos cuida, nos alimenta, nos protege, cuando me siento triste me subo a la montaña y sé, que ya no puede pasar nada malo” (Milo, 11 años, entrevista recuperada de Rico 2018a). “Sin tierra, no somos nada, no somos indígena, ni zapatistas, por eso mi papá murió, por defenderla” (Juanito, 12 años, entrevista recuperada de Rico 2018).

La Madre Tierra como explica Juanito, se defiende incluso con la vida, es la base de la subsistencia, la identidad indígena y actualmente de la resistencia-rebelde zapatista. Para los niños y niñas, el territorio es inherente a su vida y a su reproducción, no obstante, este territorio, se ve trastocado por la contrainsurgencia, con helicópteros, avionetas, tanques, cuarteles militares, ataques paramilitares y desplazamientos forzados, sin olvidarse de las transnacionales farmacéuticas y petroquímicas que ven a la selva lacandona y principalmente a la

Reserva Integral de la Biosfera de Montes Azules (REBIMA) como un territorio geoestratégico para sus transacciones comerciales. En comunidades tseltales, niñas y niños participan activamente en las actividades productivas, culturales y rituales de sus comunidades y del movimiento zapatista por lo que les es cercana la defensa y lucha por su territorio. El cuidado y educación de las niñas indígenas es un trabajo colectivo de las familias nucleares y extensas, sin olvidar el papel que desarrolla toda la comunidad en la socialización y las prácticas de crianza.

El territorio del niño indígena es fascinante, está lleno de misterios que le son revelados por sus padres, abuelos, padrinos y hermanos mayores, través de las leyendas y mitos sobre los yawalwitz (los guardianes de la selva en tseltal), secretos que a veces son revelados por los otros, pero que muchas veces son descubiertos a través de sus juegos, sus caminatas en la montaña, las leyendas y en sus paseos: “Mi tío vio una vez al señor de la montaña, lo asustó pues, no conocía, no pidió perdón por una tuza que mató. Dice que tiene ramas en las manos, él cuida la tierra, castiga si no pides permiso para cazar o tumbar el monte” (Xap, 10 años, entrevista recuperada de Rico 2018a).

A través de las leyendas, mitos y testimonios místicos sobre “los guardianes de la selva” los adultos enseñan a los niños, el respeto a su Lu'm k'inal, de una manera mágica reforzando las formas comunitarias sin imposiciones. A través de estos imaginarios sociales la comunidad instituye un orden simbólico que le garantiza su continuidad y su reproducción (Rico 2021b).

Sin embargo, la socialización infantil en contexto de contrainsurgencia conlleva rupturas y separaciones familiares,

comunitarias y territoriales, tales como la muerte de un padre o madre, a nivel comunitario: la violencia y los ataques paramilitares resquebrajan el tejido social y los desplazamientos forzados internos obligan a las víctimas a abandonar sus territorios ancestrales y buscar nuevos lugares para establecerse.

Cuando tienen que dejar su casa y tierra, las niñas y niños indígenas pierden su identidad territorial, al carecer de espacios para sembrar, recolectar frutas, jugar y reconocerse como parte de la naturaleza. Prácticamente todas las actividades las tienen que realizar en los campamentos de desplazados, porque pocas veces cuentan con medidas de seguridad frente a posibles ataques de los grupos paramilitares. De ahí la importancia de las y los zapatistas de proteger sus territorios y diseñar paisajes de resistencia y re-existencia física y simbólica sobre estos. La noción de tierra y territorio ha jugado un papel trascendental en la guerra de contrainsurgencia que se libra en Chiapas y en la resistencia-rebelde de los pueblos zapatistas.

Mientras para el EZLN, constituido casi exclusivamente por campesinos/as-indígenas, la Madre Tierra es la base fundamental de su lucha por la autonomía y de su ser indígena, para el Gobierno federal, las Transnacionales y en los últimos años los Cárteles de la droga, la Selva Lacandona representa un espacio geoestratégico para concretar las políticas neoliberales, proyectos extractivistas y corredores del tráfico de la droga y la trata en la región.

Las confrontaciones político-militares, las muertes selectivas y desplazamientos forzados de la zona provocados por la militarización y paramilitarización, en realidad tienen como principal objetivo el

desplazamiento de la población como ocurre en otros países latinoamericanos, de África y Asia, tal como explica Mondragón (2007) “no hay desplazamiento porque hay guerra; hay guerra para que haya desplazamiento” (citado por Rozenal 2014, p.174).

A diferencia de Michoacán, Sinaloa o Chihuahua, en el norte de México, donde los desplazados por la violencia e inseguridad tienen que salir huyendo o buscar refugio en las ciudades, abandonando sus tierras y pertenencias, el conocimiento de las bases zapatistas con respecto a la guerra de baja intensidad, así como su compromiso político con la organización les ha permitido crear en torno a los niños y adultos espacios autónomos como las “Cabeceras Municipales” zapatistas, los “Caracoles”, sede de las cinco “Juntas de Buen Gobierno” ubicadas regionalmente, como espacios de reflexión, quehacer político y educativo en las que se fortalece la organización comunitaria, a través de las asambleas y los proyectos autónomos como la clínica, la escuela y las fiestas, donde los pequeños pueden escuchar por qué están luchando sus padres y abuelos, preguntar sus dudas en un ambiente propicio, decir lo que sienten y piensan, además de que construyen su propia forma de ser autónomos (Rico 2007). La educación y formación zapatista se convierte así en un proceso político y pedagógico para la vida.

3.1 La educación como pilar de autonomía

Al igual que en la vida comunitaria, la Madre Tierra es uno de los principales ejes temáticos que se enseñan a las niñas en las escuelas autónomas zapatistas. Mientras en la educación oficial neoliberal se enaltece el individualismo, la competencia y la explotación de los recursos naturales, en la Educación Zapatista se llama a la

colectividad, reciprocidad y comunalidad basada en relaciones de respeto a la naturaleza; interpelando el modelo económico, sus valores, prácticas y relaciones de poder al interior del sistema capitalista.

La composición mayoritariamente indígena del EZLN y de las bases de apoyo zapatistas, su racionalidad y cosmovisión han impreso un sello particular a sus discursos, formas de hacer política y planteamientos ideológicos, el “mandar obedeciendo”, el “para todos todo, nada para nosotros” sintetizan dicha racionalidad comunalista y su visión sobre el poder, el cual no corrompe, siempre y cuando sea compartido y su objetivo sea servir al pueblo.

A través de la educación y organización comunitaria hombres, mujeres y niños contribuyen a la construcción de nuevas relaciones, experiencias y formas de acceder al conocimiento, es decir, procesos descolonizadores del saber, del poder y del ser. Para ejemplificar esta idea última resulta interesante revisar la narrativa poética escrita por Ignacio en un “Homenaje a la Madre Tierra realizado en la Formación de promotores autónomos de educación:

Madre Tierra vine a darte las gracias, porque muchos años me has dado mis alimentos y nunca has despreciado nuestros cultivos, que me dan la vida. A veces te lastimamos cuando necesitamos comer y lloras cuando te quemamos y cuando te quebramos. Mi Madre Tierra nunca nos podremos separar de ti. Me perdonas de todo lo que he hecho, te he molestado varias veces, tumbo los árboles, mato los pájaros, tiro las cuevas y muchas veces te he picado con machete o con palo. Me duele decirte esto porque has aguantado el dolor, a

veces despreciamos tus riquezas. Tierra, tierra, tierra eres muy rica madre [...] Estás muy adornada de flores, te perfumas en ti misma y cuando morimos tú guardas nuestros huesos y nuestras carnes (Ignacio, Educación Verdadera MAR_RFM, recuperada de Rico 2018a).

Para comprender la trascendencia del Lu'm K'inal (tierra-comunidad) en la educación zapatista es interesante revisar algunos de los principios políticos y filosóficos descritos en el documento de "Educación Verdadera" del Municipio Autónomo en Rebeldía Ricardo Flores Magón (2001) "Queremos que la educación sea colectiva, que el libro sea la comunidad y que le sirva al pueblo para crecer y resolver sus problemas... Así la escuela debe ser nuestra guía de enseñanza para mejorar nuestras vidas y el salón un espacio donde la comunidad puede compartir sus ideas" (EV. MAR-RFM, recuperado de Rico 2018a)

Desde esta perspectiva, los y las promotoras de educación, son formados con la firme idea de promover el conocimiento en sus comunidades estableciendo formas de relación más equitativas, horizontales, fraternales y dialógicas; motivo por el que las niñas y niños zapatistas son vistos como compañeros, sin importar su edad, siendo participantes activos en el proceso de aprendizaje, proyectos educativos y políticos del movimiento.

Nosotros no queremos seguir el camino de la educación oficial, porque en vez de ser un lugar de transmisión de conocimiento, se convierte en un lugar para olvidar nuestro conocimiento. El maestro oficial quiere que los niños dejen de hablar su lengua materna y que la comunidad se avergüence de ser indígena, de ser campesino, de su tierra,

desconociendo sus pasados, padres y familiares. Quiere que olvidemos lo que los abuelos nos han enseñado con tanta paciencia y dedicación en los primeros años de vida (Proyecto E.V., MAR-RFM, recuperada de Rico, 2018a)

En la "Educación Verdadera" se parte de la idea de que todos: tenemos guardado, a veces inconscientemente, una parte del conocimiento, por lo que el verdadero aprendizaje- conocimiento sólo puede construirse en colectivo. Esta perspectiva nosótrica, transforma el lugar del formador, "el maestro aprende de sus alumnos, como ellos aprenden de él, ambos aprenden juntos si los problemas presentados son auténticos, de la vida real" (Lenkersdorf 2002, p.66).

La función del promotor y promotora de educación a diferencia del "maestro oficial", no es transmitir conocimientos, sino que tienen el compromiso de promover el conocimiento entre sus pueblos tal como lo expresa Ana María en su relato: "Nuestra educación es para que tengamos una lucha digna y podamos tener un sólo corazón... la educación no es sólo enseñar a leer y a escribir, a sumar y restar sino para resolver problemas, defendernos, que se enseñe nuestra historia, que se enseñe a seguir luchando" (Ana María, entrevista recuperada de Rico 2018a).

Aunque el proyecto educativo del Municipio Ricardo Flores Magón, denominado "Educación Verdadera", tiene principios filosóficos, políticos y pedagógicos muy claros, en la cotidianidad, la educación es resignificada y reapropiada en el nopteswanej (quien aprende-enseñando) de cada promotora/o, niño, niña, según su cultura, lengua, prácticas comunitarias, trayectorias de vida, participación política y experiencias de violencia; por ejemplo, Mariana quien

experimentó la violencia política siendo niña, además de vivir “como desplazada”, por más de 6 años después de la Masacre de Acteal³, adquirió una serie de enseñanzas que comparte en la escuela tal como explican dos de sus alumnas: “Me gusta que la Mariana sea mi maestra, me gusta como enseña la historia de nuestro pueblo. Una vez nos contó lo que pasó en Acteal, como sufrieron los niños, como ella, como nosotros. Por eso, niñas y niños tenemos que organizarnos para que no haya otro Acteal” (Juanita, 9 años, entrevista recuperada de Rico 2018a). “Yo quiero mucho a la Mariana, es muy buena, nunca regaña, es mi maestra y mi tía, se casó con mi tío Juan, ella viene de muy lejos desde Polh’o, donde están sufriendo los desplazados” (Mari, 9 años, entrevista recuperada de Rico 2018a).

En sus clases, Mariana no sólo habla de hechos históricos, sino de la memoria colectiva, de su pueblo y de sus recuerdos de infancia. Las niñas y niños, por otra parte, ven en Mariana no sólo a una maestra sino una niña que sufrió mucho y una compañera a la que debe respetar, tal como lo explica Rolando, alumno de Mariana: “Al principio no sabía tseltal, ella es tsotsil de San Cristóbal creo, aprendió tseltal para enseñarnos [...] si un niño le hace caso o se porta mal con ella, todos la defendemos, tenemos reglas de salón, las pusimos nosotros pues, una de esas reglas es respetar a la Mariana y a su lengua, porque es muy valiente” [...] (Rolando, 11 años, entrevista recuperada de Rico 2018a).

En este sentido, cabe señalar que las categorías emocionales no sólo sirven para expresar y comprender el infortunio de algunas personas, sino que también

envuelven “juicios morales”, las emociones son “juicios sobre el mundo” (Jimeno et al. 2015, p.278), de tal manera que los y las niñas no sólo comparten el dolor y reconocen el valor de Mariana y los otros niños desplazados que tuvieron que abandonar su tierra, sino que comprenden la injusticia y la condenan. “La ética para los niños es un principio de realidad” (Villamil 2003, p.211) motivo por el que una de sus reglas escolares, sea el respeto a Mariana y a su cultura. En la relación socioafectiva que establecen los y las niñas con sus promotores de educación no sólo está presente el dolor o la tristeza, sino también el amor, la amistad y la alegría. “Mis promotores son enamorados [...] son esposos pues, nosotros reímos cuando se miran, así como enamorados. Cuando crezca quiero ser como ellos [...] casarme y luchar juntos, con mi esposo, pues.” (Laura, 12 años, entrevista recuperada de Rico 2018a). “La Mariana y el Juan sabe juegos muy divertidos, corremos, brincamos a veces tirados en el suelo (ríe) [...] ellos también, se tiran. Así nos enseñan, jugando, es más fácil pues aprendemos nuestros derechos y a multiplicar corriendo” (Juanita, 9 años, entrevista recuperada de Rico 2018a).

Son interesantes las expectativas de futuro expresada por Laura: no sólo quiere casarse sino quiere luchar al lado de su compañero, tal como lo hacen Mariana y Juan. La relación entre promotores/as con las niñas zapatas es una relación fraterna, de cuidado del otro y de cariño mutuo. Desde la pedagogía tseltal (Paoli 2003), los adultos enseñan con el ejemplo y las niñas y niños aprenden imitando a las figuras más significativas para ellos, de ahí, que el “ser ejemplar” sea uno de los valores más importantes que deben tener sus promotores de educación. El promotor y/o promotora de Educación Autónoma más que ser una figura

³ La masacre de Acteal, el grupo paramilitar Mascara Roja asesino a 45 personas hablantes de lengua tsotsil mientras oraban por la paz, en su mayoría eran mujeres, niños, 4 embarazados y 4 no nacidos. <https://contralacorrupcion.mx/la-matanza-de-acteal-un-caso-de-impunidad-estatal/>

de autoridad para las niñas y niños, representan una figura de respeto y de ejemplo a seguir, tal como lo expresa Toñito (niño tseltal-tsotsil de 6 años) en su dibujo, quien además explicó en su entrevista que “el promotor dejó su arma para dar clase”.



Dibujo 1. “Dejó su arma para dar clase”, Toñito, 6 años, 2005.

En el centro del dibujo de Toñito se puede observar a un zapatista adulto, abrazando a un niño y alrededor otros niños brincando, todos sin excepción usan pasamontañas y en la parte inferior, en el suelo, está el arma que tuvo que dejar el promotor para dedicarse a dar clases y ser parte de la “Educación Verdadera”. Muchos jóvenes y adultos que en la década de los años 90 habían optado por ser insurgentes o milicianos como única opción para servir a su pueblo, en los primeros años del 2000 decidieron dejar las armas para tomar un lápiz, un cuaderno y formarse para enseñar a las niñas y niños de sus comunidades.

También Paulina (niña ch’ol de 8 años) representa este proceso en su dibujo. A diferencia de Toñito, ella decidió borrar el arma de las manos de su promotor y explica: “Mi tío dejó las armas para ser mi maestro, los y las niñas tenemos milpa, el promotor nos enseña a sembrar y cuidar la tierra, sacamos repollo, tomate, chile y lo repartimos y lo llevamos a nuestra casa”.



Dibujo 2. “Cuidando nuestra milpa escolar”, Paulina, 8 años, 2015.

Resulta por demás interesante la forma en que los y las niñas reflejan a través de sus dibujos la importancia que el movimiento zapatista ha conferido a su educación, así como el proceso de reconfiguración de la lucha armada a la lucha política y civil, expresada por el Subcomandante Insurgente Moisés en sus encuentros con la sociedad civil nacional e internacional en 2014.

En la educación zapatista niñas y niños son reconocidos por los adultos como compañeros, es decir sujetos sociales y políticos, sin embargo, esto no quiere decir que se les forme como si fueran adultos, sino que se reconocen las necesidades y especificidades del “ser niño o niña”, tal como lo explicaron Mariana y Ana María (promotoras de educación), durante sus entrevistas: “como si fuera una semillita zapatista el cuerpo y la mente del niño debe de cuidarse y regarse para que florezca “se debe respetar al niño, escuchar su palabra y su sentir” para que tenga “fuerte su corazón”, ser libre y autónomo, pero también que sepa respetar la palabra, la cultura de las comunidades y a nuestra tierra” (Rico 2021a).

En efecto, a los niños en la escuela autónoma se les permite jugar, salir y entrar del salón de clases cuando lo requieran (Núñez, 2011), sin embargo, también es crucial que se

“responsabilicen ellos solitos”, motivo por el que se buscan estrategias para lograr este objetivo. “Alfredo, un promotor de la cañada, antes de empezar su clase deja a los niños jugar, reír, gritar, brincar 10 minutos sin parar, pasando esos 10 minutos los niños se sientan y comienzan a estudiar, es muy bueno ese promotor, hasta les hizo una canción a los/as niños/as, que cantaban todos los días, para saludarse” (Ana María, entrevista recuperada de Rico 2018a). “A veces niñas y niños hacen asambleas en la escuela para resolver problemas, tomar acuerdos y poner reglas. Cuando un niño no hace caso o no respeta las reglas acordadas, los demás le llaman la atención.” (Mariana, entrevista recuperada de Rico 2018a).

Otro de los problemas con los que tienen que lidiar los promotores/as de “Educación Verdadera” es la falta de recursos económicos de las familias. Resulta muy complicado para los promotores/as atender a niñas y niños que no cuentan con un lápiz y un cuaderno, por lo que ellos buscan alternativas didácticas como escribir en la tierra, con piedras y palos, pero cuando esto resulta insuficiente los mismos promotores/as compran hojas y lápices con su propio dinero, para compartirlos con sus alumnos.

Uno de los principales retos de la educación zapatista es generar alternativas para que niños/as y jóvenes, a pesar de que ya no están en la escuela, sigan sintiendo que su participación política en la organización es primordial para sus pueblos y se incorporen a los proyectos comunitarios de Salud, Educación, Agroecología, Derechos Humanos, pero, sobre todo, que no tengan la necesidad de migrar, abandonar su cultura o a su Madre tierra.

3. A manera de reflexión

Frente a la contrainsurgencia, la organización zapatista no sólo protege a las familias que

constituyen sus bases de apoyo, sino que se plantea estrategias de resistencia-rebelde para fortalecer los lazos familiares y comunitarios, así como los principios de reciprocidad. A través de prácticas socioeducativas y de resistencia-rebelde frente a la violencia, desde la primera infancia las niñas escuchan, imitan y aprenden valores propios de su cultura y organización, de ahí que se auto denominen semillitas zapatistas y se reconozcan como parte importante de su pueblo.

En los testimonios de las niñas zapatistas, su percepción de la naturaleza está íntimamente ligada a su supervivencia y a su identidad, existe un vínculo íntimo entre los niños y la milpa, las hortalizas, los solares, la tierra en la que viven, el agua que beben y el aire que respiran. Todos estos lugares tienen un impacto significativo en su desarrollo y salud (Corona, Núñez, Rico. 2018).

Esta relación de los niños y niñas con su Lu'm K'ina más que ser un elemento identitario de la cultura indígena implica una relación intersubjetiva de amor, respeto y agradecimiento; de ahí que la niñez siente la necesidad de proteger a la Madre Tierra y de participar en los trabajos comunitarios, en las prácticas culturales y políticas de sus padres y abuelos además de experimentar diversos procesos de subjetivación que les permiten reconocerse a sí mismos como sujetos, con capacidad de tomar decisiones y de colaborar en la transformación social, cultural y política de sus comunidades.

Bibliografía

Corona, Y., Núñez, K. y Rico, A. (2018) The right of the Ch'ol children of Chiapas to live in peace in their territories. *Canadian Journal of Children's Rights* (32-49) <https://www.researchgate.net/publication/>

- 337411587_The_right_of_the_Chol_children_of_Chiapas_to_live_in_peace_in_their_territories
- De León, L. (2005) La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán. CIESAS-CONACULTA.
- Fanon, F. (1963/2001) Los condenados de la tierra. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lenkersdorf, C. (2002) Filosofar en clave tojolabal. Ciudad de México: Porrúa.
- Núñez Patiño, K. (2011) De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región ch'ol. En: Baronnet, B., Mora M. y Stahler-Sholk, R. (Coords.). Luchas 'muy otras'. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas. UAM- Xochimilco, CIESAS, UNACH, Ciudad de México, pp. 267-294.
- Paoli, A. (2003) Educación, autonomía y Lekil Kuxlejal. Aproximación sociolingüística a la sabiduría de los tseltales. Ciudad de México: UAM-X, Comité de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada.
- Pérez, S., Santiago, C., y Álvarez R. (2002) Ahora apuestan al cansancio. Chiapas: fundamentos psicológicos de una guerra contemporánea. Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez-Grupo de Acción Comunitaria.
- Rico A. (2007) Niños tseltales en territorio: resistencia, autonomía y guerra de baja Intensidad. [Tesis de Maestría]. UAM-Xochimilco.
- Rico, A. (2018a) 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, Xalapa.
- Rico, A. (2018b) De la colonización al proyecto de emancipación y educación zapatista.
- Relatos de infancia: racismo, violencia y memoria colectiva. *Ra Ximhai Ciencias Sociales* 14(2), pp. 63-86.
- Rico, A. (2021a) En defensa de la madre tierra: la resistencia rebelde de los niños zapatistas en Chiapas. En: Derr, V., y Corona, Y., coords., *Latin American Transnational Children and Youth. Experiences of nature and place, culture and care across the Americas*, pp. 148-160. Londres: Routledge.
- Rico, A. (2021b) Ser zapatista a los 4 años. Socialización y subjetividad de los niños tseltales. *Líneas Críticas*, 27, e36961. doi.org/10.26512/lc27202136961.
- Villamil, R. y Manero, R. (2003) Infancia y terror en la vida cotidiana. *Tramas, subjetividad y procesos sociales*, 20. Ciudad de México: UAM Xochimilco, pp. 221-248
- Walsh, C. (2007) Interculturalidad y (de) colonialidad: diferencia y nación de otro modo. *Pretextos educativos. Revista Boliviana de Educación*, 7, pp. 81-89.