

¿DÓNDE ESTÁN LOS NIÑOS? REFLEXIONES PARA UNA HISTORIA DE LA INFANCIA DURANTE LA REVOLUCIÓN

Eugenia Meyer*

Razón de ser

LA REVOLUCIÓN MEXICANA de 1910, la primera gran revolución del siglo XX, define y determina nuestra centuria. Sin haber empezado como tal, se transformó en un proceso eminentemente campesino, social y nacionalista. El esfuerzo significativo de la generación de la Reforma por reafirmar al liberalismo como *razón de Estado*, concluye entonces.

La Revolución y el resto de los años transcurridos del presente siglo son tema de interés sustantivo para el *revisionismo* histórico —en su acepción de corregir, comprobar y enriquecer el conocimiento—, que ha dado por resultado una considerable producción expresada en el auge de las historias regionales o específicas, frente a una historia total o integral.

Distintas formas de interpretación dan cuenta de procesos políticos, económicos y sociales. De manera simultánea, los historiadores nos hemos atrevido a incursionar en campos desconocidos, a la vez que reconocemos la necesidad del trabajo multidisciplinario.¹

Millares de páginas escritas por gran cantidad de autores, las cuales abarcan desde improvisaciones hasta estudios

* Facultad de Filosofía y Letras (FFyL, UNAM).

¹ Véase Alan Knight, "Interpretaciones recientes de la Revolución mexicana", en *Secuencia. Revista Americana de Ciencias Sociales*, núm. 13, México, Instituto de Investigaciones doctor José María Luis Mora, enero-abril de 1989, pp. 23-43, y Paul Vanderwood, "Explicando la Revolución mexicana", en *Secuencia...*, núm. 13, pp. 5-22.

doctos, por encargo, por pasión o por convicción, habían encaillado a nuestra Revolución en una suerte de acartonamiento; a ser asumida como historia de bronce, deshumanizada y, sin duda, alejada de la comprensión popular.²

Durante décadas, los políticos se apropiaron del discurso y de la categoría misma de *Revolución*, lo cual le restó prestigio y, quizá también, importancia y atención. Entonces surgieron las primeras historias parciales, regionales, y fue también como, finalmente, se entendió el proceso revolucionario en sus múltiples expresiones, descartando las generalizaciones que homogeneizaban y obligaban a una consideración simultánea de los procesos.

Si bien es cierto que la revolución, como fenómeno y proceso histórico, en su acción deconstructora³ presenta múltiples facetas, salvo algunos esfuerzos significativos, aunque aislados, poco se ha estudiado en el ámbito de la historia social a la familia, y dentro de ésta a los hijos.⁴

Luego de la lectura de un buen número de libros de historia acerca del tema, pareciera que la Revolución se describe como exclusiva del mundo de los adultos. En consecuencia existe una significativa laguna en la producción historiográfica en la que faltan trabajos que se ocupen del papel de la infancia, víctimas indiscutibles de la violencia política de la época. Hasta ahora se ha ignorado a los niños como parte fundamental de la población civil que inició la Revolución.

Una mirada a vuelo de pájaro por la bibliografía existente da cuenta de un mínimo de obras al respecto, vacío que sólo

² Véase Luis González et al., *Fuentes para la historia contemporánea de México. Libros y folletos*, 3 vols., México, El Colegio de México, 1961 y 1962; y Stanley Ross (comp.), *Fuentes para la historia contemporánea de México. Periódicos y revistas*, 2 vols., México, El Colegio de México, 1965 y 1967.

³ Véase Jacques Derrida, *La carte postale de Socrate à Freud et au-delà*, París, Aubier-Flammarion, 1980; así como Christopher Norris, *Deconstruction. Theory and Practice*, Londres y Nueva York, Routledge, 1991, y Derek Attridge (ed.), *Acts of Literature*, Nueva York y Londres, Routledge, 1992.

⁴ Hay que resaltar el caso del esfuerzo de rescate testimonial encauzado por Guillermo Bonfil como un "ejercicio de memoria popular", que recoge los testimonios espontáneos de actores directos del proceso revolucionario, en *Mi pueblo durante la Revolución*, 3 vols., México, INAH/ Dirección de Culturas Populares/Conafe (Serie Testimonios), 1985.

parece atemperarse con ejemplos escasos, que indican un interés relacionado con el tema.⁵

Salta a la vista la imperiosa necesidad de atender de manera prioritaria el análisis de los efectos de la violencia en los niños;⁶ faltan respuestas a temas sustantivos como el sentido de "pérdida"; las consecuencias de la migración obligada por las condiciones de la guerra; la vida en asentamientos humanos carentes de servicios; los problemas estructurales que agobiaron a la niñez: desnutrición, mortalidad, morbilidad, abandono, falta de seguridad, y el desamparo que generó la Guerra Civil de 1910 a 1920.

Tal intención, por fuerza, debe aceptar una flexibilidad cronológica, toda vez que resulta difícil concretar el fenómeno a circunstancias coyunturales. De hecho, el estudio de la infancia durante la Revolución puede plantearse como un análisis diacrónico y sincrónico que evalúe la vida cotidiana de los niños, y cómo ésta se modificó durante la etapa de lucha revolucionaria. Asimismo, se trata de considerar aspectos como las agresiones hacia los menores, su formación moral y ética, y sus relaciones interpersonales; analizar su importancia como testigos, su experiencia o participación en actos violentos y los efectos de la guerra o los combates en la construcción social de la vida durante la infancia, incluyendo la pérdida de familiares, del hogar, la destrucción de sus redes sociales, el hambre y la orfandad.

Es innegable que los científicos sociales han soslayado el tema de la violencia política y su repercusión en los niños y, solamente hasta fechas recientes, el tema ha cobrado importancia. El interés por la infancia, como una fase de la vida, ha

⁵ Como esfuerzo iconográfico, puede verse: Francisco Reyes Palma et al., *Niños*, México, SEP/Fonapas/Conafe, 1981, o bien el trabajo de historia oral llevado a cabo por Dolores Pla Brugat, *Los niños de Morelia: un estudio sobre los primeros refugiados españoles en México*, 2a. ed., México, INAH/Cooperación Española/Embajada de España, 1999. Recientemente, además, se publicó el primer intento de Beatriz Alcubierre y Tania Carreño King, acerca de *Los niños villistas. Una mirada a la historia de la infancia en México, 1900-1920*, México, Secretaría de Gobernación/INEHRM, 1996.

⁶ Véase J. Garbarino et al., "What Can Children Tell us About Living in Danger", en *American Psychologist*, 46, abril de 1991, p. 476; L. Leavitt y N. Fox (eds.), *The Psychological Effects of War and Violence on Children*, Hilldale, Nueva York, Lawrence Erlbaum, 1993.

merecido apenas la atención de las culturas occidentales. Hasta el final de la Edad Media, el niño era, considerado casi desde el momento mismo del destete, como un pequeño adulto que se mezclaba, competía, trabajaba y hasta jugaba con adultos maduros. Sería un proceso gradual y lento el que los padres habrían de recorrer para tener el valor de separar y diferenciar a los adultos de los niños y desarrollar así una nueva actitud familiar orientada alrededor del niño y de su educación.⁷

Para el caso mexicano, los niños han sido tema esencial de la filosofía de vida desde los pueblos prehispánicos y, en consecuencia, esa ha decantado en un interés permanente por ellos.⁸

El arribo de nuestro pueblo a la modernidad durante el Porfiriato,⁹ vendría también a garantizar cierta estabilidad, así como a generar, en consecuencia, diferentes patrones de salud, educación, vivienda, alimentación, etcétera, que, pese a las crisis y las hambrunas,¹⁰ permitía considerar la llegada del siglo XX como una oportunidad fundamental para el cambio.

Los que fueron niños en los violentos años de 1910 a 1920 experimentaron, por fuerza, vivencias singulares que marcarían su destino y les impondrían pautas a su forma de vivir y pensar. Serían ellos quienes integrarían la generación que, para la década de los años treinta, protagoniza un significativo proceso de la vida nacional, luego de la reconstrucción. El mundo violento que observó y padeció la infancia durante la revolución, fuese cual fuese su condición social o su ubicación territorial, determinó su mentalidad y comportamiento futuros.

⁷ Al respecto no puede pasar inadvertido el fundamental esfuerzo de Philippe Ariès, quien inmerso en la historia cultural ha realizado tareas significativas para detectar las realidades de la vida cotidiana, desde una perspectiva social. Véase *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, París, Librairie Plon, 1960.

⁸ Evangelina Gámez Hernández, *Sociedad e historia: niños, familia, escuela y comunidad*, México, Publicaciones Cultural, 1990.

⁹ Véase Daniel Cosío Villegas (ed.), *Historia moderna de México. El Porfiriato*; Moisés González Navarro, *La vida social*, México, Hermes, 1957.

¹⁰ Véase Moisés González Navarro, *Población y sociedad en México (1900-1979)*, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (Estudios, 42), 1974, vol. 1; y *Cinco crisis mexicanas*, México, El Colegio de México (Jornadas, 99), 1983.

Si el tema de los niños ha merecido poca atención, existe aún mayor negligencia en torno al análisis del impacto de la violencia en el desarrollo de la niñez. En consecuencia, poco se sabe acerca del efecto de dicha violencia en los procesos de ajuste, adecuación, relaciones, identidad social, agresión, sensibilidad moral y en cómo los niños de la época entienden, asumen o aprehenden los procesos sociales.

Parece esencial examinar la naturaleza de la tensión y la manera en que la infancia asumió dicha violencia; considerar sus impactos directos e indirectos en la vida cotidiana de los niños y cómo esa circunstancia pudo tornarlos en activistas políticos e insurgentes o, precisamente, en todo lo contrario. Aquí se trata de encontrar procesos de una identificación con grupos o facciones, nexos y raíces que quizá fortalecieron su sentido de pertenencia. Todo ello parece determinar el modo de sentir y actuar de la infancia durante la Revolución mexicana, fuese en las ciudades o en el campo. Los recuerdos afloran de diversas maneras y dan cuenta de la presencia de agentes extraños que rompieron su rutina y los obligaron a participar en formas múltiples en un complejo proceso que, a fin de cuentas, los convirtió en sus víctimas y los marcó en su desarrollo futuro.

Algunas consideraciones metodológicas

El surgimiento de nuevas inquietudes y, por ende, de nuevas posibilidades para el desarrollo del quehacer histórico, con la escuela francesa de los *Annales*¹¹ —Bloch, Febvre, Braudel, etcétera—, con la difusión de la *nueva* historia inglesa a partir de E. P. Thompson,¹² o bien con las propuestas claramente interdisciplinarias de la psichistoria,¹³ han enriquecido el oficio con nuevos, variados y promisorios espectros.

¹¹ Véase Josep Fontana, *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*, Barcelona, Crítica (Estudios y Ensayos, 88), 1982, cap. 11.

¹² E. P. Thompson, *La formación histórica de la clase obrera en Inglaterra*, Barcelona, Laia, 1977.

¹³ Véase al respecto Erik Homburger Erikson, *Childhood and Society*, Inglaterra, Penguin Books, 1972, *Life History and the Historical Moment*, Nueva York, Norton, 1975, y Lloyd de Mause, "On Writing Childhood History", en *The Journal of Psychohistory*, vol. 16, núm. 2,

El tipo de restos materiales que sirven de base al propósito del historiador en su labor heurística y hermenéutica ya no se constriñe a fuentes escritas; sabemos ahora de la existencia de recursos orales, iconográficos, imágenes en movimiento y toda suerte de restos materiales. Se propician diferentes aproximaciones a las fuentes, como también lecturas entre líneas de las emociones y los traumas que ubican al individuo en un contexto propio en el cual el consciente y el inconsciente van de la mano para asumir con un criterio más amplio y también menos elitista, que *todo es historia*.

Tal vez nos planteamos una forma distinta de ver el pasado, con nuevas perspectivas y metas, al reconocer la importancia de hurgar en la memoria colectiva, retornando a los archivos, cualesquiera fuese su contenido, volviendo al análisis de diversos restos materiales y conformando o creando fuentes mucho más individualizadas y particulares y quizá también más sobrecogedoras, para iniciar la construcción de la *nueva historia*.

Así, la cotidianidad, las rupturas, la incertidumbre, la violencia, los sentimientos y las necesidades,¹⁴ adquieren dimensiones nuevas, en su confrontación directa y precisa con el *acontecimiento*. La *larga duración* pone en evidencia la necesidad de replantearse el sentido del tiempo en la historia, establecer una relación diferente con las demás ciencias sociales y buscar nuevas nociones de la multiplicidad del tiempo y del valor excepcional del lapso largo que se iba abriendo paso consciente o no consciente, aceptado o no aceptado a partir de las experiencias y de las tentativas recientes de la historia.¹⁵

A estos problemas metodológicos deben agregarse los que surgen al estudiar a los niños, más aún en un contexto tan particular como fue el México en los albores del presente siglo, con una gran cantidad de analfabetos e incluso de niños que no hablaban el español.

otoño de 1988, pp. 135-182; y Lloyd de Mause (ed.), *The History of Childhood*, Northvale, Nueva Jersey y Londres, Jason Aronson Inc., 1995.

¹⁴ Agnes Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península (Historia/Ciencia/Sociedad, 144), 1977.

¹⁵ Fernand Braudel, *Historie et sciences sociales: le longue durée*, en *Annales E. S. C.* (Debats et Combat, 4), París, octubre-diciembre de 1958, p. 725.

Asimismo, hay que asumir que los testigos presenciales en este caso, los niños de la década de 1910 han muerto, o bien, su memoria difícilmente podría apoyarnos en la reconstrucción histórica. Sin embargo, por una circunstancia coyuntural, en los años setenta¹⁶ realizamos un amplio proyecto de historia oral que pretendía rescatar las diversas versiones acerca de los diferentes grupos y facciones que participaron en la lucha revolucionaria. Esa salvaguarda nos permite recuperar ahora las múltiples versiones sobre qué pensaron y cómo actuaron los niños mexicanos ante la adversidad de la guerra civil. Es importante manifestar que se optará por un acercamiento cuantitativo más que cualitativo, al repasar las vivencias de los niños que fueron expuestos a una serie de actos de violencia política como motines, levadas, fusilamientos, etcétera, en diversas zonas del país.

Existen, sin duda, una serie de cuestiones éticas que soportar, como también ocuparnos de los efectos indirectos al transgredirse la rutina infantil, en especial cuando estamos conscientes de que los niños más vulnerables a los efectos de la violencia pertenecen generalmente a los sectores más pobres de la sociedad.

Categorías sociales como la familia, la escuela, relaciones, alimentación, vida comunitaria, etcétera, y actividades y prácticas como los juegos y el trabajo deberán ser atendidas en función del papel que desempeñan en la vida infantil. En ocasiones, unas y otras desaparecen del escenario y los niños no tienen puntos de referencia. Sea por ausencia del padre o la madre, sea porque estuvieron deambulando con las tropas revolucionarias o bien porque la guerra motivó el cierre de escuelas, los niños se vieron obligados a inventar un mundo, a manera de defensa, para lo cual idearon juegos no tradicionales, convirtiendo su dramática realidad en experiencia lúdica.

Luego también habrá que distinguir la comprensión y actitud de los niños frente a las hostilidades; la destrucción y la agresión que la guerra trajo consigo; el sentido de imitación de aquéllos; los valores éticos, de crimen y castigo; el

¹⁶ Véase Archivo de la Palabra del INAH. Existen, asimismo, otros centros de acopio en Guadalajara, Jalisco; Jiquilpan, Michoacán; Mérida, Yucatán, y Hermosillo, Sonora.

desarrollo y razonamiento de una moral circunstancial y, finalmente, el sentido que los niños adquirieron acerca de la muerte. En fin, replantearnos las condiciones y las consecuencias en que los niños se tornaron en protagonistas de la guerra.¹⁷

Punto de partida obligado es la definición de qué es un niño, y ubicar los contextos históricos, sociales y políticos de esa definición. De hecho, se acepta que la infancia empieza con el nacimiento, aunque se discrepa de cuándo concluye; a fin de cuentas, el concepto mismo de infancia es relativamente moderno. En el pasado, los niños parecían transitar de una especie de estadio en el limbo hacia la vida adulta en forma por demás rápida, es decir, cuando tenían apenas siete u ocho años. Luego, cuando se *descubrió* la adolescencia, al parecer se amplió el periodo de niñez. Como quiera que sea, partimos de la idea de que el niño deja de serlo entre los doce y los catorce años.

Finalmente, los niños parecen tener insospechados recursos y capacidad de recuperación que pueden emerger durante y después de un trauma violento. Esa capacidad reconoce la habilidad imaginativa de los niños, sea para defenderse o protegerse, como también para atraer y valerse del apoyo de los adultos. Asimismo, los niños parecen desarrollar una curiosidad y dominio intelectual, frente a la sorpresa, la confrontación, el impacto, el dolor y las pérdidas que los lleva, de cier-

¹⁷ Recientemente se han iniciado diversos estudios al respecto. Entre ellos, *Los niños de la guerra*, IET, Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, 1987, que recupera la experiencia de los efectos de la violencia política en Ayacucho, Perú, o bien el esfuerzo por estudiar la violencia contemporánea en sociedades como la palestina o la israelí, en Roberta J. Apfel y Bennett Simon (eds.), *Minefields in Their Hearts. The Mental Health of Children in War and Communal Violence*, Yale University, 1996; así como los múltiples trabajos acerca de la Segunda Guerra Mundial en Europa, por ejemplo Mary Cadras, *Les Enfants de la Tourmente*, France, Fondation pour la mémoire de la Déportation, Editions Agraphein, 1995; Richard C. Lukas, *Did the Children Cry? Hitler's War Against Jewish and Polish Children, 1939-1945*, Nueva York, Hippocrene Books, 1994; Kati David, *A Child's War. World War II Through the Eyes of Children*, Nueva York, Four Walls Eight Windows, 1989; Laurel Holliday, *Children's Wartime Diaries. Secret Writings from the Holocaust and World War II*, Londres, Piatkus, 1995; y Roger Rosenblatt, *Children of War*, Nueva York, Anchor Press, Doubleday, 1983, entre otros.

ta manera, a convencerse de su derecho a sobrevivir y a visualizar la posibilidad y el deseo de la restauración de un orden dado.

Al respecto, surge un sinnúmero de interrogantes: ¿la experiencia directa de la violencia es siempre traumática en los niños? ¿Cuáles serían las diferencias entre la experiencia directa de la violencia, según recuerdan o reconstruyen en la memoria los niños de la revolución y cómo observaron la violencia en los otros? ¿Existe para ellos alguna diferencia entre la violencia perpetrada por extraños de la que cometieron gente cercana a ellos, o familiares? ¿Cuáles serían los recuerdos y repercusiones de la violencia en los niños en las diferentes edades y etapas de su desarrollo? ¿Cuáles son los factores de mediación o de protección que los niños crean o de los que se valen para amortiguar el efecto de la acción destructiva de la violencia y sus efectos? ¿Cuál es la vivencia que recuerdan los niños de la experiencia observada en los adultos y hasta qué punto se identificaron con ella, o bien se mostraron o se sintieron ajenos o complacientes? ¿En qué medida esta participación, activa-pasiva, determinó su comportamiento futuro y cómo lograron reconstruir su cotidianidad, tanto en la adolescencia como al llegar a la edad madura, en una sociedad empeñada en mitificar y glorificar el proceso revolucionario que, a la larga, se convirtió en el sustento ideológico del nuevo régimen y de la historia mexicana contemporánea?

Si la infancia es en realidad la *era de la inocencia*, habrá entonces que empezar por buscar los rastros y las huellas que como niños nos dejaron, para incorporarlos en un análisis particular, pues a todas luces forman parte de un grupo mayor de protagonistas, que hasta ahora hemos aceptado como los "sin historia".

Parte fundamental del trabajo es la integración de un aparato crítico sólido que reúna tanto la bibliografía teórica que da sustento a la investigación, como también la bibliohemerografía específica, que, sin atender exclusivamente al tema de los niños en la etapa revolucionaria, abarque aspectos varios de la muy particular reconstrucción histórica propuesta.

En este sentido, se ha iniciado el acopio de información en archivos diversos, y el proceso de integración de un sistema de categorías para sistematizar otro tipo de fuentes, como son las iconográficas en lo general —dibujos, grabados,

pinturas, escultura, etcétera— y las fotográficas¹⁸ y cinematográficas,¹⁹ partiendo de la idea de que no hay imágenes *inocentes*,²⁰ ni fotografías o camarógrafos objetivos e imparciales.

Recurso imperativo de información y orientación es el Archivo de la Palabra del INAH, integrado por varios centenares de entrevistas de historia oral, que realizamos durante los años setenta con testigos presenciales de la Revolución, con el propósito de recuperarlos para la memoria histórica. También lo son los testimonios existentes en archivos similares en diversas partes del país, relacionados o no al proyecto matriz del INAH, al igual que un ingente volumen de documentos oficiales y privados.

Finalmente, habrá que iniciar una búsqueda de los distintos rastros materiales, tanto a nivel colectivo como individual: muebles, ropa, recetas y remedios familiares, fórmulas de boticarios y farmacéutas; diarios personales, epistolarios, música, juegos, leyendas, tradiciones, comidas y golosinas; en fin, todo aquello que pueda dar cuenta de un tránsito infantil y de la atención de los adultos hacia los niños.

Al examinar los vestidos, la comida, el mobiliario y utensilios de uso cotidiano, los juguetes, libros y otros objetos usados en la crianza de los niños y, en las formas de instruirles,²¹ podemos inferir los cambios que tuvieron lugar en la cultura material de los padres y quizá descubrir cómo diseñaron el mundo de los hijos en una sociedad convulsionada por la guerra y por las amenazas cotidianas de saqueos, violaciones y muerte.

¹⁸ El interés por el rescate y la salvaguarda de archivos fotográficos y el reconocimiento de la fotografía como parte de nuestra historia cultural han permitido que durante las últimas décadas se haya emprendido una significativa tarea de rescate. Así, existen archivos fundamentales como el Archivo Casasola del INAH, en Pachuca, Hidalgo; colecciones esenciales en el AGN, en Guanajuato y Mérida, etcétera.

¹⁹ En cuanto a las imágenes en movimiento habrá que recurrir al espléndido fondo de la Filmoteca de la UNAM, a la Cinemateca del INAH y al archivo filmico de la Sedena.

²⁰ Véase Eugenia Meyer (coord.), *Imagen histórica de la fotografía en México*, México, INAH/Fonapas, 1978, y si se quiere ahondar más, el libro reciente de Paul J. Vanderwood y Frank N. Samponaro, *Los rostros de la batalla. Furia en la frontera México-Estados Unidos, 1909-1917*, México, Conaculta/Grijalbo, 1993.

²¹ Marc Ferro, *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México, PCE, 1990.

A través de la historia mexicana han ocurrido innumerables variaciones en el modelo que cada sociedad concreta tiene sobre la naturaleza de la infancia. En toda época, los padres, los educadores, los intelectuales, el gobierno, el Estado mismo, han percibido e interpretado en forma diferente, incluso diametralmente opuesta, los reclamos y el comportamiento de las generaciones. Más aún cuando la ruptura se expresa en una guerra civil que pretendía transformar la vida nacional.

Y esa alteración del orden de la rutina diaria obliga a pensar en la infancia no como una condición estática, sino mutable; un fenómeno natural en avance progresivo, hasta alcanzar la madurez. Por ello, la infancia, con sus varias necesidades, es una etapa de la vida que conduce a la madurez; el concepto de infancia, sin embargo, es con mucho una categoría social, reinventada por cada sociedad y época. La flexibilidad inherente a los niños permite capacitarlos para llegar a ser como deseamos que sean; por ello al educar a sus hijos, los padres esperan evitar los errores de sus antecesores y recuperar de sus antepasados los vínculos y los valores de la familia.

Los niños, en el campo y en las ciudades, han vivido en condiciones precarias. Las enfermedades y la mortandad infantil; las circunstancias adversas y las peculiaridades coyunturales marcaron el destino de varias generaciones, cuya infancia se debatió entre la lucha armada y los propósitos de reconstrucción, que paradójicamente se veían entrecruzados con la necesaria cotidianeidad y rutina. En muchos casos, niños huérfanos y abandonados hubieron de buscar formas de sobrevivencia y adaptación a sus nuevas circunstancias.

Una primera aproximación a la condición de los niños en territorios zapatistas

No es este el lugar, ni la circunstancia —toda vez que ya se ha hecho con precisión y profesionalismo—, de incidir sobre el tema de la historiografía del zapatismo²² y las nuevas, múlti-

²² Véase al respecto, María Eugenia Arias Gómez, "El proceso historiográfico en torno a Zapata, 1911-1940", tesis profesional, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1979.

ples y valiosas aportaciones que, desde el primer y significativo esfuerzo de Jesús Sotelo Inclán²³ hasta el aún no superado trabajo de John Womack, enriquecido y fortalecido por múltiples estudios parciales, regionales o de microhistoria, en torno a las experiencias habidas durante la lucha revolucionaria en las zonas en donde los postulados del Plan de Ayala encauzaron a sus pobladores a tomar las armas defendiendo los principios de "Libertad, Justicia y Ley".

Quienes fueron niños al inicio de la Revolución habrían de descubrir un mundo diferente, especialmente cuando los adultos los mantenían en la ignorancia acerca de lo que sucedía. Como bien dice una sobreviviente, nacida en 1895, "...nosotros de chamacos, pos, como digo, no sé, señorita, ora ya los dejamos los niños cuando estamos platicando así, personas, se arriman a uno, pero nosotros antes no, para que ellos platicaran, nos sacaban pa'fuera, ellos no querían que nos arrimáramos..."²⁴

O bien, "...como se juntaban los abuelitos en las trancas a divertirse [...] y comenzaban a platicar de la Revolución, que ya venía la Revolución, que venían los rebeldes, pero no sabíamos quién era el promotor [del gobierno de Díaz] [...] pues nada más que los trataban muy mal, que los arriaban ya completamente..."²⁵

De esos testimonios se desprende que la edad no era obstáculo para integrarse a la lucha. Por ejemplo, Félix Vázquez Jiménez, quien llegaría a ser mayor de caballería, relata haberse incorporado a las fuerzas zapatistas al mando de Daniel Mancilla a los doce años. Manifiesta que los admitían muy jóvenes y sin recursos, que:

había unos que cuando estábamos en combate, había unos que eran ya más grandes, eran de quince, que nada más servía uno para comprometer, porque a veces no lo dejaban a uno

²³ Jesús Sotelo Inclán, *Raíz y razón de Zapata*, México, Etnos, 1943.

²⁴ Entrevista con Juliana Flores viuda de Bolaños, realizada por Laura Espejel, el 3 de noviembre de 1973, en Santo Tomás Ajusco, México, INAH, PHO-Z/1-19, p. 13.

²⁵ Entrevista con Andrés Ávila Barranda, realizada por Laura Espejel, el 15 de mayo de 1973, en Atlatlahuacan, Morelos, México, INAH, PHO/1/53, p. 14.

[...] Nosotros no teníamos armas, las armas que teníamos eran [...] rifles desde 12, Remington de un tiro, carabinas automáticas particulares, los Remington 41, así pero nomás de un tiro, pero de plomo, de acero no teníamos nada.²⁶

Cuenta alguno que en la hacienda de Casasano, se presentó un coronel zapatista llamado Eufemio Peña y les preguntó a un grupo de muchachos de dónde eran, éstos respondieron que de Atlatlahuacan, y les dijo:

Muchachos, ¿a dónde van? —Mi coronel, vamos con ustedes. —¿Con qué creen que van a tirar, con cocoles o con dulces? [...] Entonces le dice su secretario [...] —Déjalos, es que hoy en día los muchachos, ¡ves que traemos hartos muchachos y son [...] [teníamos diez años] —En fin, ¿de veras nos van a acompañar?, ¿no van a llorar?²⁷

En ocasiones la militancia parecía ser familiar, como dice Mauro Ortiz Ramírez,

todos, toda mi raza, mi padre fue maderista y enemigo de don Porfirio [me incorporé al maderismo] en 1910 u 11 por ahí así, estaba yo muy jovencito [...] yo me salía, yo nada más pedía permiso, decía: "Voy a laborar por ahí [...]" Pues andábamos por allá, para arriba, para abajo [...] estaba yo muy chico, como a los doce años ya andaba yo armado y a los trece [mi hermano Leandro] estaba más chico todavía, tendría como unos ocho años...²⁸

Para otros, la Revolución llegó y los jaló,

estaba yo en el campo cuidando las ovejitas, ovejas de mi papá, y ahí pasó un jefe, me envitó que si me iba con ellos, sí, a la Revolución con ellos, y me fui [...] nomás por gusto [...] No tenía, vamos, experiencia, nada, si era un joven chico como de 14 años. Cuando me recordé ya andaba yo en la campaña. Ya hasta después que andábamos ya ahí que nos enculcaban que

²⁶ Entrevista con el mayor de caballería Félix Vázquez Jiménez, realizada por Laura Espejel, el 10 de agosto de 1973, en San Juan Ixtayopan, Tláhuac, México, INAH, PHO-Z/1-9, p. 18.

²⁷ Entrevista con Andrés Ávila Barrera, doc. cit.

²⁸ Entrevista con el coronel Mauro Ortiz Ramírez, realizada por Laura Espejel, el 14 y 20 de abril de 1974, en Tacubaya, Distrito Federal, México, INAH, PHO-Z/1-12, p. 18 y ss.

se peleaba el Plan de Ayala, que la Revolución. No sabíamos qué cosa, qué contenía el Plan de Ayala.²⁹

A principios de 1997, el profesor Amador Espejo Barrera pudo publicar su trabajo *Guerrilleros y lugares de Zapata*,³⁰ en el cual dedica un capítulo a la Escuela Real de Villa de Ayala, otro a la presencia femenina y otro a los niños de la revolución agraria. De alguna manera sienta las bases para integrar en una concepción global tanto a las madres y la infancia, como la educación. Así, reconoce que al inicio de la Revolución, "las familias buscaron los lugares más aislados para resguardarse de la agresión de los federales, quienes sin preguntar acusaron a cualquier campesino o campesina pobre como rebelde armado [...] En la huida los pequeños resultaron ser una gran masa que en algunos casos complicó la retirada".³¹

De acuerdo con la información recabada, parece ser que los niños no sólo estuvieron con su familia en ese cambio constante, sino que su presencia también resultó importante en los campamentos revolucionarios, toda vez que cuando el padre se levantaba en armas, la madre y los hijos lo seguían. Así, la vida infantil en los campamentos revolucionarios reprodujo, dentro de lo posible, las formas sencillas que llevaban anteriormente, atendiendo a cuestiones tácticas que planteaba la condición de guerra en que vivían, por ejemplo, cubrir con tierra los rastros de las improvisadas letrinas, para que el enemigo no pudiera encontrarlas. Tuvieron igualmente que vivir

²⁹ Entrevista con el capitán segundo Clemente Peralta Chávez, realizada por Alicia Olivera de Bonfil, el 12 de noviembre de 1973, en Ajusco, Distrito Federal, México, INAH, PHO-Z/1-20, p. 6.

³⁰ Amador Espejo Barrera, *Guerrilleros y lugares de Zapata*, México, PACMYC/Dirección General de Culturas Populares, 1997. En una advertencia inicial, el autor reconoce que los autores de la obra son los pueblos de Morelos y los familiares de aquellos guerrilleros que participaron en la revolución agraria nacidos en el municipio de Ayala y seis pueblos no pertenecientes al citado municipio. Con modestia nos dice que lo único que hizo fue recorrer los pueblos, entrevistar a las familias de guerrilleros, así como los lugares donde se desarrolló la gesta revolucionaria por la tierra, el agua y la libertad del peón esclavo. En consecuencia, en buena medida su trabajo fue de rescate testimonial a partir de entrevistas directas que luego complementó con documentos varios. (Agradezco a Laura Espejel haberme hecho consciente de este texto y convencer al autor de obsequiarme un ejemplar.)

³¹ Amador Espejo Barrera, *op. cit.*, p. 33.

y soportar las hambrunas o la precaria alimentación y, en caso de los más pequeños, que no podían entender lo que sucedía, expresar con un llanto desgarrador "la falta del tlascalol [tortilla dura] o espiga de la planta de maíz".³²

Así, los niños se aprestaban a realizar las acciones más diversas, aprovechando su agilidad y capacidad de movimiento, fueron correo o espías, transportadores de parque, ya que "con el pretexto de llevar leña escondían entre los troncos, los que acondicionaron previamente, el parque para los zapatistas, también fueron caballerangos, es decir, se ocuparon de dar alimento y agua a los animales de los rebeldes".³³

Algunos, a temprana edad, desde los diez u once años, sirvieron de tlacualeros, "así nombraban a aquél que les llevaba aunque sea tortillas, pues, tortilla seca".³⁴

Las inciertas condiciones los obligaban, por razones de seguridad, a separarse de sus padres, e incluso a afrontar la muerte de la madre cuando aún eran lactantes. Esta orfandad se solucionaba

con otra mujer que lo alimentara y/o cuidara del desamparo [surge un nuevo parentesco: hermano de leche], resultó para los pequeños complicado, otra situación negativa que no siempre lograron superar fue la enfermedad, los piquetes de alacrán, la mordedura de víbora, las altas temperaturas y las diarreas, todas ellas causa frecuente de su muerte. Otra forma de muerte fue la asfixia, pues a los menores se les tapaba la boca para impedir que su llanto delatara su presencia en algunos campamentos o lugares del monte por las tropas federales, quienes averiguando el posible rumbo de los zapatistas tardaban más tiempo en retirarse, esto ocasionó la muerte de varios pequeñitos al faltarles la respiración.³⁵

En forma paralela estos niños empezaron a desarrollar una rutina lúdica, dependiendo de las condiciones de seguridad, y así, fuesen hembras o varones, construyeron muñecas con troncos y las vistieron con pedazos de trapos que encontra-

³² *Id.*

³³ *Id.*

³⁴ Entrevista con Pascual Aguilar, realizada por Alicia Olivera, el 21 de marzo de 1974, en Tepalcingo, Morelos, México, INAH, PHO-Z/1-31, p. 7.

³⁵ Amador Espejo Barrera, *op. cit.*, p. 34.

ban, o bien jugaban al toro y los caballos, usando elementales juguetes de carrizo o de palo al que colocaban un cuerno en la punta, dejando otro para la mano que les quedaba libre y cornaban al capoteador que se les acercaba mucho. A otros niños los estimulaban con gritos, formando una tribuna al ruedo del toro que mugía y tras él, los caballos de palo que montados por un hábil jinete trataban de lazarlos con lías o reatas formadas con tiras de trapo. Fácilmente es posible reconstruir el escenario, grupos de pequeños con caras sucias, marcados por manchas blancas propiciadas por el sol o la desnutrición. Por otro lado, niños en el suelo que jugaban simulando ser heridos o bien, trepados en árboles organizando una especie de banda que sin instrumentos recurrían a su propia voz, y las niñas que se incorporaban bailando al compás de la banda infantil.

Al respecto conviene explorar otros escenarios. Ciertamente en la cultura rural tradicional, los niños y las niñas juegan, si es que juegan, separados. La niña es madre, cuidadora, cargada de responsabilidades concretas desde muy pequeña.

Pero, niños al fin, también jugaban a “la revolución”:

previo volado formaban dos bandos, el del ejército revolucionario y el federal, comenzaba la batalla, se disparaban con pistolas de madera —que hacían con ramas de huizache— y se perseguían simulando tirarse balazos. Y así pasaban las horas, los días, en espera de la llegada de su general “Miliano”, u otros que quizá en su morral o en costales amarrados a sus cantinas les traerían dulces macizos como las bolas rellenas de mermelada las trompadas o piñas para esa “tropa infantil”.³⁶

Ahora bien, las circunstancias características de la lucha sufreña dan cuenta de una serie de peculiaridades. Nos hablan de formas de guerra de guerrillas, como también de los comba-

³⁶ Según advierte Amador Espejo Barrera, “De entre la tropa infantil, resaltó además del hijo de Zapata, el niño Abraham Rivera Sandoval, a quien el general le apodó *el Petudo*, por usar pantalón de peto, este niño fue quien tuvo el honor de leerle en abundancia al general suriano acerca de Benito Juárez, José María Morelos, Vicente Guerrero, Nicolás Bravo y en ocasiones poesía y lecciones para niños tomadas de *El Abar* y *El ángel del hogar*, en Amador Espejo, *op. cit.*, p. 34.

tientes "a tiempo parcial", que, a diferencia de los norteños, permanecían en su *habitat*, con escasos pertrechos, obligados por las condiciones singulares del campesinado en el sur-centro a laborar la tierra en forma estacional. En consecuencia, la educación de los niños, así como su cotidianeidad, tuvieron características particulares, ciertamente inestables.

Según recuerda uno de los niños de la época, en Villa de Ayala recibieron a finales de 1910 al profesor Otilio Edmundo Montaña como director de la escuela. Tuvo el apoyo de la educadora, la profesora María, quien atendía a las niñas de primero a cuarto grados, sin importar la edad de los escolares y ocupaba el salón que tenía vista hacia un sembradío de higuerrillas, en tanto que el propio Montaña se hacía cargo de los varones en los mismos niveles y trabajaba en el aula posterior. Las aulas tenían paredes recubiertas de mezcla, una de las cuales, pintada de negro, servía de pizarrón.

La escuela funcionaba de las 8 a las 12 del día y de las 2 a las 5 de la tarde. No había recreo y mantenían una rigurosa disciplina que incluía, por parte de los alumnos, el aseo de las instalaciones todos los viernes. Asimismo, los estudiantes de ambos sexos, que cursaban el tercero y cuarto grados, tenían que sacar y meter las bancas, en tanto que los más pequeños debían barrer con escobas de popote que hacía el mismo Montaña.

De acuerdo con la memoria popular no había actividades deportivas, sin embargo, en el aniversario de la Independencia, los alumnos confeccionaban banderitas con papel de china y carrizo, y organizaban un modesto desfile.

La enseñanza era laica y se sustentaba en el método lancasteriano de aprendizaje y memoria. Además de enseñarles la lectura y la escritura, se les hablaba de la realidad que vivían para concientizarlos sobre las desigualdades sociales, los graves problemas económicos y políticos que aquejaban al país.

El desamparo y la desesperación de las familias surianas se refleja con claridad en la abundante correspondencia encontrada en el Fondo Emiliano Zapata del AGN. En forma reiterada el Caudillo del Sur recibió solicitudes en que le refieren la condición de hambre y de abandono en que se encuentran, como también de desorientación. Decía uno de los documentos,

Señor, *lla* la cara se me cae de *berguenza* con tanto importunarlo pero la necesidad me *ase* [sobre]ponerme a la *berguenza* para suplicar me *aucilie* Ud. General no *olvide* Ud. a la pobre Viuda de su fiel asistente que *sufrio* el abandono y la soledad. Recuerde de esos *pinpollo[s]* tiernos [...] en su nombre solicito me *aucilie*...³⁷

O bien, Faustina Gómez, quien desde Jojutla le escribe diciéndole que:

dirijo a Ud. la *precente* con objeto de saludarlo respetuosamente y decirle que yo soy una mujer sola con dos hijos y como está el tiempo tan pobre y ni donde trabajar me veo obligada a molestar a Ud. para pedirle un socorro que Dios le pagará la caridad me pongo a la vergüenza por estar enferma anticipo a Ud. las *gracias*.³⁸

Una mujer sola, plantea desde Tlalmanalco al general Zapata su difícil situación:

Mi General Emiliano Zapata
Mi respetable Señor

La presente *biene* con el fin de saludarlo a Ud. y *desirle* mis trabajos. Pues bien mi Jefe encontrandome escasa de recursos, quiero que Ud. tenga la bondad de socorrerme en algo porque desde que *tube* el susto, cuando iban a fusilar a mi hermano Eusebio no *e* podido ser buena y encontrandome lejos de mi familia y sin recursos quiero que Ud. *se dicme* en *socorerme* con algo, con *mais ho* con lo que sea de su *boluntad* de Ud. *ase barios dias* ando en busca de Ud., con la *esperansa* de que Ud. *sabbe la situasion* mia y de mis hijas y espero no salir *desagrada* de su persona que dios *lea* de pagar a Ud. estas caridades que Ud. me *ase*.

Es cuanto le *dise* a Ud. su afectisima.

Teódula N. Jaúregui³⁹

³⁷ Carta de J. R. viuda de Guerra al general Emiliano Zapata, 2 de octubre de 1914, México, AGN, Fondo Emiliano Zapata, caja 1, exp. 21, f. 7.

³⁸ Faustina Gómez al general Emiliano Zapata, Jojutla, 8 de septiembre de 1914, AGN, Fondo Emiliano Zapata, caja 1, exp. 19, f. 9.

³⁹ Tlalmanalco, 31 de octubre de 1914, México, AGN, Fondo Emiliano Zapata, caja 1, exp. 22, f. 86.

Al parecer la filiación revolucionaria de los padres en múltiples ocasiones generaba venganza y violencia sobre los hijos, así como también coerción. Recuerda alguno:

Otros huían de las persecuciones de enemigos justificados o gratuitos. Porque aquello fue un reventar de venganzas casi siempre ruines. Que un tal por cual tenía un hijo malcriado en una escuela y el maestro lo castigó o lo expulsó, y en el río revuelto de nuestras conmociones el tal por cual padre del alumno se encontró en las filas del señor Capitán, de señor Coronel o de señor General carrancista [...] pues a perseguir al maestro que le castigó al hijo y en viéndolo a decir que era zapatista, villista o cualesquier otro ista que no fuese el de la facción en que él militaba.⁴⁰

Según la documentación consultada, la preocupación por las viudas y los hijos de los combatientes muertos fue tema sustantivo para generar formas de apoyo.⁴¹ Así, en un informe rendido al general de División Genovevo de la O, se pregunta un revolucionario,

¿es justo, señores, que ante [...] esta dificultad, ante este problema pavoroso que se encuentra en pie en espera de una pronta resolución, nos encojamos de hombros o nos crucemos de brazos confesando nuestra ineptitud y nuestra carencia de patriotismo, mientras centenares de seres gimen bajo el peso de la miseria que trae consigo la orfandad o la viudez, máximo cuando esos seres tienen cifradas todas sus esperanzas de alivio en nuestra iniciativa y en nuestro desprendimiento? ¡Ah no!, mil veces no; yo creo que aquí en el sur todavía existen sentimientos altruistas, sentimientos nobles; que los corazones de ayer, en los albores de la revolución Agrarista sintieron compasión hacia los parias, hacia las víctimas del terrateniente y se lanzaron a la lucha sacrificándolo todo, ahora, en los momentos del triunfo de ese ideal por el cual se sacrificaron, sentirán esa misma compasión, muy santa y muy digna, hacia los seres desgraciados que lamentan la orfan-

⁴⁰ Miguel Galindo, *A través de la sierra. Diario de un soldado*, México, Imprenta de El Dragón, 1924, p. 24.

⁴¹ Al respecto pueden consultarse las múltiples relaciones de madres viudas y huérfanos, así como de las cantidades ministradas por las diferentes oficinas bajo el control de las fuerzas al mando del general Genovevo de la O en el fondo de documentación que bajo su nombre existe en el AGN.

dad o la viudez con todos sus horrores, y a consecuencia de la lucha en pro de la realización del ideal suriano.⁴²

A manera de conclusión

Pretender estudiar a los niños en una época determinada, en circunstancias específicas de violencia y las consecuencias que en sus vidas y su desarrollo tuvo la década revolucionaria en México es, finalmente, orientar el análisis histórico-social al círculo íntimo del complejo núcleo familiar y luego de la sociedad misma. Es también, a qué dudar, iniciar un viaje a lo desconocido y hacia el interior de la vida privada. Significan un esfuerzo y una tarea interdisciplinaria, tomando prendas y categorías de la sociología, antropología, demografía, psicología y pedagogía, con el propósito de replantearse el desempeño de actores sociales ciertamente abandonados o ignorados hasta ahora por la historia convencional.

El mundo de los adultos y el mundo de los niños se encuentran y se desencuentran a través de los "años brancos" de la Revolución. Quizá de ahí surgen los nuevos principios y códigos de conducta, la "nueva moral", los nuevos significados de premio y castigo que la sociedad determina. Identidad y pertenencia son hilos conductores de la memoria histórica de quienes siendo niños en el álgido periodo revolucionario, maduraron en forma paralela a la reconstrucción del país.

El reto del historiador está precisamente en encontrar, reconstruir y crear las fuentes; descifrar los vestigios del pasado, recuperar y entender los significados entre líneas; leer las imágenes iconográficas, escuchar los testimonios rescatados y, en última instancia, tratar de comprender a su sociedad en permanente proceso de cambio. En el caso específico del estudio aquí propuesto, de lo que se trata es de darle su espacio

⁴² "Informe que rinde el que suscribe Joaquín Paez, al C. General de División Genovevo de la O, relativo al uso que aquél ha hecho de la autorización que este último le confirió para proyectar, establecer y encarilar en su funcionamiento la Sección de Pensiones dependiente de la Jefatura de Operaciones Militares en el Estado de Morelos, encargada de coleccionar fondos y de ministrar éstos a las madres, viudas y huérfanos de los compañeros que sucumbieron durante la Revolución Agrarista que acaba de concluir victoriosamente", México, AGN, Fondo Genovevo de la O, caja 26, exp. 3, f. 60.

y justa dimensión a esos niños que, en una u otra forma, constituirán las generaciones abocadas a la reconstrucción del país y quienes, paradójicamente, habrán de defender a capa y espada, a lo largo de varias décadas, la necesidad de la paz como razón de Estado, como *leit motiv* histórico, para no cambiar más.

Por ahora, las interrogantes sobre dónde están los niños y qué fue de ellos siguen siendo directrices y caminos de una investigación que apenas ha comenzado.