Educación, resistencia Curvas.pdf 1 20/10/15 18:46

Uno de los principales proyectos del Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos de la UNAM es el impulso de publicaciones que, en el plano teórico o en el análisis sociohistórico y de la cultura, contribuyan al conocimiento original y creativo sobre y desde América Latina y el Caribe. A este programa de ediciones y, en su caso, coediciones, lo guía el propósito de fomentar el estudio sistemático de esta región del sur del mundo, recuperando en nuestras publicaciones la reflexión sobre las tendencias que agitan los conflictos y contradicciones al seno del sistema-mundo moderno-colonial. Al hacerlo queremos contribuir, también, a identificar aquellos proyectos socioculturales e históricos que hoy distinguen al subcontinente en la configuración de un discurso, una serie de prácticas y la emergencia de sujetos locales, nacionales o de pretendida universalidad que enarbolan la defensa de los valores más altos en momentos en que la civilización y la humanidad entera experimentan una crisis de proporciones monumentales.

Este ambicioso impulso editorial se suma a otros esfuerzos que, en una combinación virtuosa, deberán conducir al proceso de consolidación al que aspira nuestro posgrado.

El programa de publicaciones comprende tres colecciones y una revista:

Obras de referencia
- *América Latina en la geopolítica del imperialismo*
  Atilio A. Boron

Antologías
- *El Estado desde el horizonte histórico de nuestra América*
  José G. Gandarilla y Rebeca Peralta Mariñelarena (coords.)

Investigación Doctoral
- *Políticas de la memoria y transmisión generacional de pasados recientes* (en prensa)
  Nydia Constanza Mendoza Romero
- *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*
  Lia Pinheiro Barbosa
- *Educación en movimientos indígenas: historias, conflictos y propuestas*
  María Isabel González Terreros
- *El problema del sujeto de la historia. Los discursos críticos latinoamericanos a finales del siglo XX*
  Daniel Inclán

De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos
- Vol. 1, núm. 1, abril-septiembre de 2014
- Vol. 1, núm. 2, octubre-diciembre de 2014
- Vol. 2, núm. 3, enero-junio de 2015
- Vol. 2, núm. 4, julio-diciembre de 2015

En los umbrales del siglo XXI, las movilizaciones sociales campesinas e indígenas de América Latina expresan un momento histórico de resistencias y rebeldías que interpela la dominación simbólico-ideológica y política del proyecto de modernidad occidental capitalista, así como el papel de la educación, de la pedagogía y de la escuela en la reproducción de esa dominación. El Movimiento Sin Tierra (MST) y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) –dos de los movimientos sociales contemporáneos más emblemáticos de la historia reciente de Latinoamérica– nacen de esta coyuntura histórica. En este libro se analizan los proyectos educativo-políticos de ambos, con énfasis en sus concepciones pedagógicas, y cómo se inscribe esa dimensión en la consolidación de dichos sujetos. Se destaca la resignificación de lo educativo y una reconfiguración de lo pedagógico desde las dimensiones epistémica, organizativa, dialógica, identitaria y política. La articulación de éstas resultan en condición imprescindible para la construcción de una conciencia crítica y para la praxis política para la emancipación humana. Se subraya el anclaje sociocultural y político de la experiencia y de los saberes en el plano cotidiano de la lucha política de ambos movimientos, en especial, en la disputa por la hegemonía en América Latina.

Educación, resistencia y movimientos **sociales**: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los **Zapatistas**
Lia **Pinheiro** Barbosa

2

Educación, resistencia y movimientos **sociales**: la **praxis** educativo-política de los Sin Tierra y de los **Zapatistas**

Lia **Pinheiro** Barbosa

Universidad Nacional Autónoma de México
Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos

2 Colección **Investigación Doctoral**

Lia Pinheiro Barbosa

Socióloga brasileña. Doctora en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Docente-investigadora de la Universidade Estadual do Ceará (UECE), en Brasil. Participa como Investigadora y Coordinadora en Brasil, del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL/UNAM). Investigadora del *Grupo Práxis, Educação e Formação Humana* y del *Grupo do Trabalho, Educação, Estética e Sociedade* (UECE). Investigadora del Proyecto PAPIIT No. IN305811, "Transformaciones actuales del Estado en América Latina. Una perspectiva desde la sociología política de Antonio Gramsci". Forma parte de la Red Transnacional Otros Saberes (RETOS).

Desarrolla investigaciones acerca de la Educación y la praxis política de los movimientos sociales en América Latina.

Educación, Resistencia y Movimientos Sociales: la práxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas

Colección Investigación Doctoral

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. José Narro Robles
Rector

Dr. Eduardo Bárzana García
Secretario General

Dr. Francisco José Trigo Tavera
Secretario de Desarrollo Institucional

Lic. Luis Raúl González Pérez
Abogado General

Dra. Estela Morales Campos
Coordinadora de Humanidades

Dr. Juan Pedro Laclette San Román
Coordinador de Estudios de Posgrado

Dra. Imelda López Villaseñor
Secretaria Académica
Coordinación de Estudios de Posgrado

Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos

Dra. Guadalupe Valencia García
Coordinadora

Dr. José Guadalupe Gandarilla Salgado
Secretario Académico

Educación, Resistencia y Movimientos Sociales: la práxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas

Lia Pinheiro Barbosa

Prólogo
Lucio Oliver

Universidad Nacional Autónoma de México

Programa de Posgrado en Estudios LAtinoamericanos
México, 2015.

HN283.5.
P54
2015
LIBRUNAM 1784143

Pinheiro Barbosa, Lia, autor.
Educación, resistencia y movimientos sociales : la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas / Lia Pinheiro Barbosa ; prólogo Lucio Oliver. – Primera edición.
466 páginas. – (Colección investigación doctoral)

ISBN 978-607-8446-12-4

1. Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (Brasil). 2. Ejército Zapatista de Liberación Nacional (México). 3. Movimientos sociales – Brasil. 4. Movimientos sociales – México. I. Oliver, Lucio, prologuista. II. Título. III. Serie.

Primera edición, octubre 2015

D. R. © Universidad Nacional Autónoma de México
Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos
Unidad de Posgrado, Edificio H, 1er. Piso, Circuito de Posgrados, Zona Cultural,
Ciudad Universitaria, Coyoacán, México, 04510, D. F.
www.latinoamericanos.posgrado.unam.mx

ISBN 978-607-8446-12-4

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización
escrita del titular de los derechos patrimoniales

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Sumario

Prólogo 19
Lucio Oliver

Introducción 25

I. Los movimientos sociales como sujetos educativo-políticos 29
Dimensiones del accionar educativo-político de los movimientos indígenas y campesinos 34
De sujetos políticos a sujetos educativo-políticos 58
Un léxico particular y la incidencia en la construcción del conocimiento 67

II. Educando en la Resistencia: formación del sujeto histórico-político *Sin Tierra* y la construcción de un proyecto político popular alternativo para Brasil 73
Ocupar, Resistir y Producir: los orígenes del MST 73
Ruptura con el *Latifundio del Saber:* el proyecto educativo-político del MST 91
El sujeto histórico-político Sin Tierra 132

III. Hombres y mujeres *Sin Rostro* y la palabra corazonada: los orígenes del Zapatismo 143
Tejiendo los hilos de la rebelión zapatista: antecedentes del EZLN 143
La conformación del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) 149

Nosotros que nacimos de la noche:
el Levantamiento del EZLN 158
Declaraciones de la Selva Lacandona y la construcción
del proyecto autonómico zapatista 161
De los Aguascalientes a los Caracoles: construyendo
la autonomía Zapatista 182
Rompiendo con el *sumidero de los 500 años:*
herencia de la educación dominante y la búsqueda de un
cambio desde la educación rebelde autónoma zapatista. 192
El Sistema Educativo Rebelde
Autónomo Zapatista (SERAZ) 198
El sujeto histórico-político Zapatista 247

IV. Dimensiones del proyecto educativo-político
del MST y del EZLN 261
Dimensión epistémica 262
La dimensión epistémica en el proyecto
educativo-político del MST. 265
La dimensión epistémica en el proyecto
educativo-político del Movimiento Zapatista. 281
Dimensión organizativa 293
La dimensión organizativa en el MST 297
La dimensión organizativa en el Movimiento Zapatista 298
Dimensión identitaria. 304
La identidad *en movimiento* en el MST 304
La identidad *insurgente* y *rebelde* del Zapatismo 319
Dimensión Dialógica 340
El movimiento dialógico del MST 341
El movimiento dialógico del Movimiento Zapatista 367
Dimensión política en el MST y en el Movimiento Zapatista 391

V. Educación y disputa hegemónica en *praxis* educativo-política del MST y del EZLN 401
El papel de la educación y de la escuela en el marco del proyecto hegemónico 402
Una *otra educación* para *un otro mundo posible* o de cómo se disputa la hegemonía 406
Materialización de la disputa (contra) hegemónica en la *praxis* educativo-política del MST y del Zapatismo 417
Educación, derecho nuestro, deber del Estado: la disputa hegemónica del MST. 417
Educación Autónoma: la acción contra-hegemónica del Movimiento Zapatista. 425
Retos y desafíos 439
Retos y desafíos para el Movimiento de los Sin Tierra 440
Retos y desafíos para el Movimiento Zapatista. 444

Consideraciones finales. 451

Referencias bibliográficas 455

Agradecimientos

Al arte de resistir de los *Sin Tierra* y de los *Sin Rostro:* insurgentes rebeldes que, abajo y a la izquierda, el lugar donde late el corazón, luchan por dignidad, tierra y libertad.

A mi tutor, Dr. Lucio Oliver, por su orientación rigurosa y generosa. Por el diálogo crítico permanente y por su palabra corazonada.

A mi co-tutora, Dra. Marcela Gómez Sollano, por su sensibilidad pedagógica.

A la Universidad Nacional Autónoma de México y a su Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos.

Al pueblo mexicano, por brindarme una beca del CONACYT.

Al equipo del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL), por nutrirme con el debate permanente sobre las alternativas pedagógicas latinoamericanas.

A la Red Transnacional "Otros Saberes", espacio colectivo de gran aprendizaje epistémico.

Al Proyecto PAPIIT IN305811: "Transformaciones recientes del Estado ampliado en América Latina: una aproximación desde la sociología política de Gramsci" que me otorgó una beca para la terminación de la tesis.

Especialmente a mis amigas y amigos, por el encuentro de vidas en el cruce de nuestros calendarios y geografías.

A los verdes mares cearenses, la niebla chiapaneca y a los volcanes mexicanos: inspiración.

Somos millones de compañeros y compañeras buscando la liberación de la tierra,
de hombres y mujeres en un país donde la tierra vale oro
y los seres humanos, algunos gramos de plomo moldeado en balas
que hacen sangrar el destino de nuestro pueblo sufrido [...]
La tierra en su suspiro nos bendice y agradece
por medio de las nubes de polvo provocadas por los rígidos pies descalzos
que siguen sin miedo, construyendo esta gran hermandad de compañeros
en la búsqueda de la dignidad perdida.
Seguimos cantando.
En la poesía del cantador, se mezclan el deseo de tierra de hombres
En la gran sinfonía de la esperanza que apunta el horizonte
y el lejos queda cerca cuando se camina adelante.
Las cuerdas mueven pasiones.
El sentimiento, las pulsaciones y el sueño de vencer,
los corazones.
Cantar, pues, es más que un placer
cuando las voces brotan de fuerzas en movimiento
que al sonido suave de bellas melodías
alzan hoces y machetes rompiendo cercas [...] para ver nacer el nuevo día.
Así la tierra se convierte en causa,
la libertad se convierte en sueño,
el grito fuerte se convierte en guerra
y el pueblo todo sigue un solo camino en el sendero estrecho sem-
brando el futuro.
Que la noche oscura del dolor y de la muerte pase rápido,
que el sonido de nuestros himnos anime nuestras consciencias
y que la lucha redima nuestra pobreza,
que el amanecer nos encuentre sonrientes,
festejando nuestra libertad.

Poema "Terra Sertaneja - Ademar Bogo"

A minha mãe,
Maria Goretti Pinheiro Barbosa.
Em memória e com eterna saudade.

Ao meu irmão,
Sergio Murilo Pinheiro Barbosa.
Por sua amizade e amor.

Índice de siglas

CCETAZ - Centro Cultural de Educación Tecnológica Autónoma Zapatista
CCRI-CG - Comité Clandestino Revolucionario Indígena – Comandancia General
CEB's – Comunidades Eclesiales de Base
CELMRAZ - Centro de Español y Lenguas Mayas Rebelde Autónomo Zapatista
CEPATEC - Centro de Formação e Pesquisa do Contestado
COCOPA - Comisión de Concordia y Pacificación del Congreso de la Unión
CLOC - Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo
CONAC-LN - Coordinadora Nacional de Acción Cívica-Liberación Nacional
CONTAG - Confederación Nacional de los Trabajadores en la Agricultura
CPT – Comisión Pastoral de la Tierra
CTO – Centro del Teatro del Oprimido
CUT – Central Única de los Trabajadores
ENFF – Escola Nacional Florestan Fernandes
EZLN – Ejército Zapatista de Liberación Nacional
EZRAZ – Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista
FZLN – Frente Zapatista de Liberación Nacional
IALA - Instituto Universitario Latinoamericano de Agroecología Paulo Freire
IEJC – Instituto de Educação Josué de Castro
ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agraria
JBG – Junta de Buen Gobierno
LDB – Ley de Directrices y Bases de la Educación
LDBEN - Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional
MAREZ – Municipio Rebelde Autónomo Zapatista
MDA – Ministerio de Desarrollo Agrario
MST – Movimiento de los Sin Tierra

NB – Núcleo de Base
ONEAI - Organización de la Nueva Educación Autónoma Indígena para la Paz Justa y Digna por la Humanidad
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educación en el Campo
PRONERA- Programa Nacional de Educación para la Reforma Agraria
PSDB – Partido de la Social-Democracia Brasileña
PAN – Partido Acción Nacional
PRD – Partido de la Revolución Democrática
PRI – Partido Revolucionario Institucional
PT – Partido de los Trabajadores
SERAZ – Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista
TLCAN - Tratado de Libre Comercio de América del Norte

Prólogo

Este prólogo introduce un libro que descubre, investiga y le da seguimiento crítico a una nueva concepción, en germen aún, de lucha política histórica por la transformación social, ubicada en la experiencia de los movimientos campesinos e indígenas de México y Brasil.

En los dos últimos siglos se pensó que el cambio social se produciría exclusiva o prioritariamente a partir de la experiencia de los sujetos modernos ubicados en las ciudades y las industrias —las "locomotoras de la historia"—, en donde los trabajadores sociales del campo serían jalados por las potentes y avanzadas maquinarias urbanas. Por ello ha sorprendido la vitalidad, creatividad, firmeza y claridad de la lucha que se asienta y surge del campo latinoamericano, territorio de viejos momentos constitutivos de la vida nacional, que no sólo superan a las últimas modas de la modernidad, sino que son capaces de renovarse y enseñar, pero también de presentarse como modernos, aunque de otra manera. Quizá sea la forma en que la historia se abre camino en las derrotas urbanas y en el dinamismo de los movimientos sociales del campo, para luego entregar de nuevo la estafeta a los centros productivos y sociales más desarrollados. Pero en tal momento la experiencia ideológico-política que se consolida y viene del campo servirá como ingrediente de las estrategias, de las políticas de emancipación y de algo muy importante: de la necesaria y siempre postergada reforma intelectual y moral de nuestros países.

Estudiar la experiencia del EZLN y del MST a partir de su concepción educativa es conocer el nudo central de una nueva concepción de la política basada en la elevación intelectual y moral de los participantes del movimiento, en la educación de los participantes de la lucha. Ésta se presenta aquí como estrategia de una política "otra", distinta, de totalidad, con eje en la formación de conciencia y organización de los sectores populares. Los movimientos estudiados

en este libro parten de la necesidad de formar políticamente a los que están en resistencia, en pie de lucha. Son movimientos que buscan formar políticamente a su militancia y defienden la educación en tanto proyecto político, pero que igualmente instigan a que los demás movimientos construyan conscientemente sus propios caminos, en diálogo con todos los que están en resistencia en contextos nacionales como los de México y Brasil, en los cuales aún hoy prevalece una política dominada por las instituciones, que separa a las élites de las masas, a los dirigentes de los dirigidos, como actividad de profesionales en ámbitos específicos, con leyes, reglas y funciones específicas, basadas en el predominio de la representación, y en general en la delegación en beneficio de los dirigentes y los gobernantes. Frente a ello tenemos en la experiencia estudiada por la autora de esta obra, el intento de una política como construcción social para intervenir en todos los asuntos de la sociedad; política que rompe los compartimentos estancos en que está organizada la maquinaria de dominación y de producción diaria de la subalternidad de las mayorías. Pero esa otra política es una afrenta a los Estados y a su poder omnímodo, además de ser uno de los caminos para construir poder desde abajo; desde y en la sociedad, para crear una potencia social emancipadora y no como una nueva forma de dominio de grupos sociales.

Vivimos en Occidente una profunda crisis del Estado, en términos de su vigencia legítima como conjunto de instituciones que conforman una comunidad política representativa y expresiva de la sociedad capitalista moderna. Sin embargo, son pocos los atisbos que aparecen en el horizonte como alternativa. En general las tendencias son el "posibilismo", fundamentado en el conformismo fatalista del hacer sólo lo que sea posible en el marco de las leyes y las relaciones sociales actuales, para reformar a la sociedad actuando dentro de las instituciones, lo que termina en la aceptación de la separación entre Estado y sociedad o la que existe entre política y economía. Una concepción que se ubica en las antípodas de la anterior es el síndrome anarquista del avestruz, que busca rechazar toda autoridad y huir del Estado cerrando los ojos a lo general, sumergiéndose en lo inmediato social pensando que por ello el Estado dejará de dominar y dirigir y desaparecerá por el desprecio de los grupos que resisten.

Sin embargo el poder sigue ahí actuando con la vieja sentencia de "descíframe o te devoro".

Las nuevas formas políticas de los movimientos sociales no han nacido de la nada, surgen para superar la derrota de las tentativas de cambio social del siglo XX. Del fracaso de un comunismo estatista (muy ajeno al previsto por la crítica original y creativa de sus teóricos fundadores), y de la insuficiencia de las reformas de la socialdemocracia estatista europea subordinada a la mundialización capitalista. El primero mostró la fuerza de la pervivencia y dominio del Estado en las experiencias de transformación social radical y la última evidenció su funcionalidad para la reproducción monopólica privada capitalista.

En realidad, el problema del Estado moderno no está resuelto. No sólo porque éste no ha sido destruido ni ha desaparecido, sino porque sigue presente como dominio y también como dirección de las sociedades modernas, como poder público y como mediación que reconoce y niega derechos de manera controlada y dirigista poniendo siempre cadenas a la participación social. Sigue moviendo las piezas del ajedrez y la sociedad parece estar abandonando la jugada, con lo cual sólo se anticipa al jaque mate. Pero dicho problema, el del Estado, es en realidad el de la sociedad que lo genera, que reproduce en su interior las relaciones sociales de clase, pero también de mercado y dinero, de dominio burocrático y de élite, de autoritarismo social, que se convierte en relaciones políticas —de poder— debido al afloramiento de esas contradicciones y al dominio de la alienación mercantil. El Estado es la institucionalidad que manifiesta el dominio histórico del capital en las condiciones mundiales actuales y ese dominio se expresa en la reproducción de las clases capitalistas dominantes y en su hegemonía en las instituciones y en la sociedad civil. Por ello es un problema de la sociedad, porque el dominio estatal se reproduce todos los días como educación política de subalternidad en la sociedad.

Pero, como argumentó Marx en los "Grundrisse", el Estado es la comunidad que existe en las fuerzas productivas sociales colectivas y que se separa de la sociedad porque debido a las relaciones sociales antagónicas existentes no puede hacerse valer; ello en las condiciones prevalecientes de la sociedad mercantil capitalista de individuos libres e iguales encerrados en sí mismos, trabajadores subsumidos en la producción de valor a partir de la venta antici-

pada y cosificada —antinatural— del trabajo vivo como fuerza de trabajo. De ahí que lo que hay de comunidad se expresa paradójicamente como dinero, como capital y como poder público separado en una institución especial. En el fondo esa fuerza comunitaria, alienada como fuerza mercantil y poder estatal, expresa la enajenación de los trabajadores que aportan su trabajo vivo y que se autoconciben todavía como fuerza del capital y no como los verdaderos creadores de la riqueza moderna —junto a la naturaleza que también es ahora reivindicada como fuerza privada en la producción de la riqueza. La alienación precisa de una ruptura teórica, educativa y práctica, de una conciencia libre de los trabajadores que los transforme en opción emancipadora (Marx, *El capital,* tomo III, "La fórmula trinitaria").

Es en ese proceso de toma de conciencia que se encuentran la historia, la lucha social, la filosofía de la *praxis* y la formación ideológica comunitaria y colectiva alternativa capaces de crear una nueva voluntad social encaminada a un fin emancipador que provea de autonomía y supere la subalternidad de las grandes masas populares trabajadoras diversas. Y es ahí donde la educación es estratégica para una nueva política. Los problemas de ese trabajo en la conciencia son los que aparecen en la experiencia de resistencia, diseño de estrategias y comportamiento político de neozapatistas y trabajadores del MST.

El libro que tenemos en las manos repasa los diversos problemas que aparecen en las luchas tejidas por ambos movimientos sociales en el diálogo permanente con las otras resistencias del mundo. La investigadora cumple su papel: se mete por los rincones, pregunta, anota, estudia, reflexiona, conversa y vuelve a estudiar y a reflexionar. Así, esta investigación significó un trabajo de campo y una lectura interminable para entender la experiencia de una nueva concepción de la educación como campo de crítica de las visiones del mundo dominantes y de toma de conciencia.

Los movimientos estudiados tienen la marca de su origen: las luchas contra el autoritarismo, el relegamiento y la exclusión comunitaria indígena en México y contra la pervivencia de instituciones oligárquicas y el dominio de la gran propiedad de la tierra en Brasil. Son movimientos, el neozapatismo indígena comunitario y el de los trabajadores de Sin Tierra, que tienen raíces concretas y realizan sus luchas a partir de reconocerlas. Pero las formas de esas luchas son

totalmente nuevas, lo que las diferencia de los anteriores movimientos campesinos es que no se busca la sola inclusión formal de los campesinos indígenas en las leyes, ni la pura reforma de la tenencia de la tierra. Se busca generar movimientos sociales que además de exigir lo anterior abran nuevas perspectivas programáticas: la plurinacionalidad, la democracia comunitaria, la posesión y el trabajo colectivos de la tierra y el poder popular. Pero eso significa una nueva afirmación de lo público en nuestras sociedades, de intervención en aquello que es común y que hoy es definido no por las burocracias dominantes. Esa estrategia tiene la mira de contribuir a crear una sociedad convertida en dirigente. Mandar obedeciendo y no mandar mandando, eso sólo puede ser verdad en una sociedad distinta, una sociedad con alta organización y elevada educación política. Y para ello los movimientos estudiados han elaborado una estrategia que pone la educación como eje de la formación política en el proceso de construirse como fuerzas históricas, no una educación libresca, sino una educación que expande los horizontes de lo que se vive y de las luchas y afirma nuevas concepciones y nuevas visiones del mundo.

La educación social de nuestros países tiene la impronta de nuestras sociedades: es contradictoria, jerárquica, elitista, individualista, no reconoce la fuerza del trabajo vivo, sino la competencia del trabajo muerto; fortalece un sentido común que ratifica diariamente la dominación de los poderosos y de los dueños del capital. Está hecha para mantener la subalternidad y funciona como vehículo de la hegemonía de las clases dominantes y de la desorganización y fragmentación social. En ese sentido, la educación está al servicio de la civilización actual dominada por el capital. Por ello es que en los movimientos sociales ha surgido la necesidad de afirmar la propia educación como estrategia y compañera de lucha. Para ello, campesinos e indígenas acuden a sus raíces, a sus tradiciones, a sus formas de vivir y pensar, las vinculan al pensamiento crítico y a la lucha política.

Los intelectuales interesados en el conocimiento y en el cambio de la realidad tenemos el desafío de aproximarnos a las experiencias de los movimientos, buscar conocerlas de cerca y reflexionarlas críticamente. Los movimientos rechazarían que tuviésemos el papel sólo de voceros de sus experiencias. Nuestra función es controvertir la realidad, cuestionar lo que se hace,

sistematizar los logros y apuntar lo que aún está en germen, señalar las contradicciones. Como escribió Gramsci en sus famosos cuadernos: nuestro papel es elaborar un "conjunto de cánones prácticos de investigación y de observaciones particulares útiles para despertar el interés por la realidad afectiva y suscitar intuiciones políticas más rigurosas y vigorosas." Y ése, precisamente, es el camino andado por la investigadora en la elaboración del presente libro.

Lucio Oliver Costilla

Introducción

Latinoamérica es una región en pulsación permanente. La tradición histórico-política del continente está traspasada por luchas y enfrentamientos políticos de las múltiples formas de violencia resultantes de la colonización y de una sociedad de clase: acaparamiento de tierras, negación de una identidad sociocultural, de acceso a los bienes naturales, de violación de derechos que deberían de ser asegurados en el plano institucional-legal por el Estado, además de una creciente violencia militar y paramilitar.

El ahondamiento de las contradicciones sociales y político-económicas permitió emerger, con expresiva contundencia, un mosaico de rebeldías, que expresan la vitalidad de la resistencia protagonizada, especialmente, por los movimientos indígenas, campesinos y afrodescendientes. Desafían la lógica unilateral y homogeneizadora, impuesta históricamente por los grupos hegemónicos, en las relaciones culturales, geopolíticas y económicas. Constituyen la materizalización de voces que inscriben, en la historia política de la región, la lucha por la emancipación como necesidad histórica.

En cada país latinoamericano podemos encontrar experiencias de insumisión y rebeldía política, de articulación de demandas históricas que, en los últimos treinta años, incorporan nuevas semánticas y prácticas en que son reinventadas las luchas para la (re)conformación de los sujetos histórico-políticos, la tesitura de subjetividades y la proposición de proyectos políticos de carácter emancipatorio.

El re-ordenamiento de la lucha política subraya una particularidad histórica: concebir un cambio social forjado desde otros referentes que no se restringen al modelo tradicional de organización política, sobre todo aquél vinculado a la representatividad político-partidaria y de gestión tecno-burocrática del Estado. En este sentido, muchos movimientos han construido un proyecto

político alternativo que emerge desde la vivencia cotidiana de la lucha, con el objetivo de promover un cambio en las matrices socio-culturales propias de los procesos de conformación de sociabilidades y subjetividades. Es decir, de pensar una concepción de política articulada a otras dimensiones de la lucha, como por ejemplo, desde la matriz epistémica de la cosmovisión, de la lengua, del lugar de la experiencia y de los saberes locales.

Uno de los senderos que se abre en la trama política de la región, incorpora a la educación como lugar de inscripción de un proyecto político alternativo. Desde esta perspectiva, los movimientos toman en sus manos la necesidad histórica de repensar, en el plan crítico, el papel histórico-político desarrollado por la educación en el proyecto de modernidad y en la conformación del Estado-nación en América Latina. Como parte intrínseca de esa lectura histórica, plantean la proposición de un proyecto educativo-político en el cual se tejan otros lenguajes que re-significan lo cultural, lo social y lo político, tres ámbitos indisociables en la génesis de una nueva cultura política.

La educación, en tanto proyecto político de resistencia, demarca el lugar de la cultura, de la experiencia y de los saberes locales como referentes para la construcción de nuevos matrices conceptuales que cumplen un papel fundamental en la conformación del sujeto histórico-político y su papel en la correlación de fuerzas y disputa hegemónica con el Estado.

Asimismo, la *praxis* educativo-pedagógica de múltiples movimientos ha sido un verdadero espacio de reflexión epistémica y de producción de saberes que les permite avanzar en una crítica coyuntural con respecto a las problemáticas económicas, políticas, socio-culturales y ambientales que asolan la región, además de nutrir la argumentación que sostiene el conjunto de demandas, estrategias y tácticas de lucha política impulsada por ellos.

El MST y el Movimiento Zapatista[1] son fruto de ese contexto histórico de exclusión, caracterizado por asimetrías de un desarrollo económico y de un proyecto de modernidad sumamente excluyentes. Emblemáticos sujetos his-

1 Desde mi perspectiva, el Movimiento Zapatista comprende la parte militar, representada por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y la civil, articulada por las Comunidades Bases de Apoyo, los Caracoles y las Juntas de Buen Gobierno.

tórico-políticos en la historia reciente de Latinoamérica, ambos pertenecen a este movimiento histórico de las resistencias y rebeldías.

Son movimientos que lograron, a lo largo de tres décadas, consolidar un proyecto societal alternativo, que cuestiona, en su esencia, las múltiples facetas del capital, y sus nefastas consecuencias en el proceso de deshumanización del ser humano y en el paulatino proceso de destrucción de la naturaleza. Por tal razón, emprenden una lucha permanente por la recuperación de su memoria, su cultura, su *ethos* identitario, su tierra, su liberación y su emancipación política.

Pese las singularidades e idiosincrasias en el ámbito interno de cada lucha, en el plan nacional y/o internacional, así como en el diálogo con otras resistencias, ambos movimientos consideran que la consolidación de un proyecto emancipador prescinde de la construcción de un sujeto histórico-político dotado de una mirada crítica, capaz de comprender e interpelar las nuevas configuraciones políticas del capital.

Para pensar la conformación de ese sujeto histórico-político, el MST y el Movimiento Zapatista inauguraron un importante debate acerca del vínculo dialéctico entre educación y política, especialmente al problematizar ese terreno con el campo de disputa hegemónica.

En este sentido, en el ámbito de los proyectos políticos articulados por el MST y el Movimiento Zapatista emerge una concepción de educación primordial para fortalecer los horizontes de sentido conferidos a la lucha y a la resistencia. Para ello, ambos desarrollan un proyecto educativo-político en el cual se reconstruye la noción de sujeto, de cultura, de política y de participación; categorías pensadas a raíz de un *ethos* identitario y consideradas esenciales en la estrategia política trazada por cada uno de los movimientos.

En este libro trataré de analizar lo que llamo "proyecto educativo-político" del MST y del Movimiento Zapatista. El objetivo consiste en analizar las dimensiones que traspasan la concepción de educación y de pedagogía para cada uno de los movimientos, especialmente en el proceso de formación político-ideológica del sujeto histórico-político Sin Tierra y Zapatista, bien como en las acciones políticas campesinas e indígenas de resistencia frente al Estado neoliberal en América Latina.

Para ello, el análisis se desarrolla a lo largo de cinco capítulos. En el primero, trato de plantear una primera discusión con respecto a la identidad de los movimientos sociales latinoamericanos, al definirlos como sujetos educativo-políticos. Desde esa perspectiva, abordo la centralidad que adquiere la educación en la *praxis* política de los movimientos sociales, subrayando la dimensión educativo-pedagógica y su papel en el proceso de construcción del conocimiento desde los movimientos y en el fortalecimiento de los planteamientos políticos que sostienen su agenda de lucha.

En el segundo y tercer capítulo serán presentados los dos movimientos sociales analizados: el MST y el Movimiento Zapatista, respectivamente. Serán planteados los elementos de constitución del proyecto educativo-político articulado por cada uno de los movimientos, con énfasis en la concepción de educación y pedagogía que deriva de la *praxis* educativa. Por otro lado, demostraremos los ejes de articulación del proceso de formación política, responsables de conformar al sujeto histórico-político Sin Tierra y Zapatista.

El cuarto capítulo condensa el análisis acerca de las dimensiones del proyecto educativo-político de cada movimiento social: las dimensiones epistémica, organizativa, identitaria, dialógica y política. El capítulo demostrará la articulación del proceso educativo-político en el campo concreto de la lucha del MST y del Movimiento Zapatista. Para ello, daré énfasis al ámbito cotidiano de la lucha, en el lugar de inscripción política de la experiencia como semillero del accionar político del MST y del Zapatismo. Además, se demostrará cómo se expresan las cinco dimensiones del proyecto educativo-político a lo largo de la trayectoria política de ambos movimientos.

Por ende, el capítulo final se dedica a identificar de qué forma la educación se inserta en el campo de disputa hegemónica en el contexto de la lucha en Brasil y México. Para ello, será demostrado cómo se ha concretizado la disputa política con el Estado, principalmente para las respuestas que cada uno de los movimientos sociales analizados ha orquestado. Por otro lado, planteamos algunos retos y desafíos que están por delante para pensar, de forma prospectiva, los alcances del proyecto educativo-político del Movimiento Sin Tierra y del Movimiento Zapatista.

I
Los movimientos sociales como sujetos educativo-políticos

Históricamente constituida, la resistencia en Latinoamérica se ha convertido en estrategia y semillero de alternativas generadas por los pueblos campesinos, indígenas, afrodescendientes quilombolas,[2] ribereños[3] y de aquellos que viven en las grandes urbes, todos en situación de pobreza (o pobreza extrema), desplazamiento de sus tierras, sometidos a violencia militar o paramilitar, desprovistos del acceso a los bienes naturales y de los derechos que deberían ser asegurados en el marco legal-institucional del Estado. Expresa la materialización de voces que, desde una larga tradición política, luchan por una emancipación humana en cuanto necesidad histórica frente a las secuelas político-económicas y socio-culturales de la colonización iberoamericana, así como en el enfrentamiento a la tendencia autodestructiva y destructiva del capital (Mézsáros, 2005),[4] realidad presente en todo el mundo en nuestros días.

La emancipación humana representa un nivel más elevado en el que se consolida una nueva sociabilidad, en la cual son dislocadas las formas de domi-

2 Aquí el término "quilombola" se refiere a los afrodescendientes de los "Quilombos". En Brasil, el quilombo era el lugar de refugio de los esclavos brasileños. La palabra tiene origen en "kilombo" o "ochilombo", una de las lenguas bantus más habladas en Angola. A mediados de 1600 fue creado el primer quilombo en Brasil —*Quilombo dos Palmares*— una comunidad auto-sustentable, formada por negros esclavos que huyeron de las haciendas y cárceles. La extensión de su área geográfica equivaldría a Portugal.

3 Aquellos que viven en los márgenes de los ríos, como por ejemplo, en las regiones amazónicas.

4 Cita traducida por la autora.

nación político-económica y cultural, sobre todo aquellas que están diseñadas desde lo externo y lo ajeno de cada sociedad. Al respecto, afirma Iasi:

> La emancipación humana, fin de la prehistoria de la humanidad, exige la superación de las mediaciones que se interponen entre el humano y su mundo. Para que la humanidad, al reconocer la historia como su propia obra, pueda decidir dirigirla en otro sentido, diferente del callejón sin salida por el cual la sociedad capitalista mundial conduce a la especie. En los tiempos de Marx, asumir de forma consciente y planeada el control del destino humano (2007: 59)5 .

En la cartografía de las resistencias que se arman en la región, el logro de la emancipación humana no se restringe a la asunción de esa conciencia histórica: más allá de eso, requiere de una base histórico-social para la superación de la lógica subyacente de lo que fue la colonización y de lo que sigue siendo la herencia y las consecuencias de la sociedad del capital, especialmente en su última versión, el neoliberalismo. Ello implica la conformación de fuerzas sociales en lucha, capaces de proponer y consolidar un proceso de transformación social de carácter emancipatorio.

Es necesario subrayar que tal proceso ocurre bajo una conflictividad política propia de una sociedad marcada por contradicciones, por la existencia de clases sociales antagónicas y por la conformación de un campo simbólico e ideológico responsable de conformar un referente hegemónico, con vistas a homogeneizar el pensamiento social y mantener la supremacía de determinados grupos en el poder. Esta conflictividad se asienta bajo nuevos elementos de orden cultural, social, político y económico, que son responsables de generar nuevos núcleos de tensión (Svampa, 2009)[6]. A la vez, requieren de los movi-

5 Cita traducida por la autora.

6 Maristella Svampa afirma que estos campos de tensión resultan de las formas de control y disciplinamiento social; por una profunda criminalización de la protesta social y un avance de la militarización y de una legislación anti-terrorista.

mientos sociales, la trascendencia de la naturaleza de sus demandas políticas y de las alternativas planteadas.

La agudización de las contradicciones sociales y político-económicas permite emerger, con expresiva contundencia, un mosaico de rebeldías que se expresan desde "otras" semánticas, "otras" geografías, varios rostros de las multitudes oprimidas y desposeídas: afrodescendientes, campesinos, indígenas, obreros, mineros, mujeres, juventud, la llamada "minoría" que, en verdad, representa la mayoría en amplias regiones del mundo. Desafían la lógica unilateral y homogeneizadora impuesta históricamente por los grupos hegemónicos en el complejo de relaciones culturales, geopolíticas y económicas. La resistencia rebelde busca conformar proyectos alternativos con vistas al fortalecimiento de su identidad cultural, a la vez que hacen un giro en la forma de concebir y actuar en sus procesos históricos.

Entre los elementos que dan la tónica a la conflictividad social en Latinoamérica destacan aquellos relacionados con la disputa por proyectos políticos en el plan nacional y regional, la demanda por los derechos colectivos, por los derechos de la naturaleza y la defensa del territorio, de la soberanía alimentaria, de las identidades culturales y de las autonomías. Ello implica la entrada en escena de un nuevo tipo de sujeto político y de una nueva concepción de la *praxis* política. Nuevo en el sentido de articular una agenda que contempla los desafíos epocales que inaugura el siglo XXI, dotados de especificidades que dan cuenta de la carga del tiempo histórico. Sin embargo, se trata de un sujeto de larga tradición histórico-política, que hila su accionar político en un proceso continuo de recuperación del legado de las luchas históricas trabadas en otros momentos de la histórica resistencia latinoamericana y por otros sujetos.

Indubitablemente, los movimientos sociales constituyen este sujeto político que pone en evidencia la profunda contradicción estructural subyacente al y propia del capital; que denuncia de par a par las múltiples formas de sojuzgar propias de un modelo político-económico que edificó su dominación más allá del campo económico, hincando raíces profundamente arraigadas a esquemas simbólico-ideológicos que dan sostenimiento a la dominación vivida en nuestros días.

El MST y el Movimiento Zapatista son frutos de las asimetrías históricas de un desarrollo económico y de un proyecto de modernidad sumamente excluyentes. Pertenecen a un movimiento histórico de resistencias y rebeldías que enfrentan al actual *status quo* cultural, político y económico, por medio de la proposición e implementación de un proyecto de sociedad alternativo, el cual articula múltiples dimensiones necesarias para la emancipación humana. Por tal razón, son movimientos sociales con características particulares y que deben ser analizados a partir de una matriz analítica que demarque algunos elementos de diferenciación conceptual y de inflexión en el campo de la acción política.

De esta forma, parto de la necesidad de considerar que el concepto de movimientos sociales abarca una gran variedad de movimientos, con características y temporalidades particulares, además de una agenda política que incorpora tanto demandas de carácter general —como aquellas relacionadas con el ámbito de lo público y las dimensiones de los derechos— así como otras más específicas, como las planteadas por los movimientos de mujeres, de los "Sin Techo", de la diversidad sexual —por citar algunos ejemplos—, y más aún cuando se trata de movimientos indígenas, campesinos y afrodescendientes. Con respecto a su campo político de actuación, presentan una espacialidad que varía entre experiencias de lucha urbanas y en el campo.[7]

7 Históricamente, el debate conceptual acerca de los movimientos sociales nace como objeto de reflexión del pensamiento sociológico, especialmente el vinculado al análisis de la acción social colectiva. En el campo de la ciencia política, paulatinamente figuraron como coadyuvantes en el escenario más amplio de discusión y comprensión del conjunto de fenómenos políticos propios del escenario público en donde actúan múltiples actores socio-políticos, como el Estado, las clases sociales y los organismos de carácter económico. El espectro teórico de las ciencias sociales presenta una larga tradición en la interpretación de los movimientos sociales, conformado por varias vertientes, una multiplicidad de acepciones y perspectivas analíticas estructuradas bajo diferentes matrices teórico-metodológicos. En América Latina, uno de los referentes en el estudio de los paradigmas clásicos y contemporáneos para el análisis de los movimientos sociales son las investigaciones realizadas por la socióloga brasileña Maria da Glória Gohn. En sus investigaciones demuestra cómo las teorías de la acción social son recuperadas por distintas corrientes teórico-metodológicas destinadas al análisis de la acción colectiva. En el marco de los paradigmas clásicos, la autora identifica, por lo menos, tres importantes corrientes teóricas para el análisis

En el siglo XXI, la agenda reivindicatoria articulada por los movimientos sociales plantea nuevas demandas: por ejemplo, las relacionadas con la construcción de un proyecto sociocultural y político-económico autonómico y la defensa del territorio y de los derechos de la naturaleza, eje central de la acción política de los movimientos indígenas latinoamericanos. Estas demandas culminaron en la elaboración y el otorgamiento de nuevas constituciones —en el caso de Bolivia y Ecuador— instrumento legal y jurídico de respaldo de tales demandas.

Paralelamente, avanzaron aquellas de carácter histórico como centro del debate y embate políticos: la demanda por los derechos humanos, por el pleno ejercicio de la ciudadanía y democracia, por la realización de la reforma agraria, por la garantía del derecho a la vivienda, al trabajo, a la salud, a la educación, entre tantas otras reivindicaciones que persistieron y siguen en boga desde la voz de los movimientos populares y sociales, tanto en la ciudad, como en el campo.

La problemática socio-política denunciada por los movimientos sociales está marcada por matices, ambivalencias y complejidades que retan e interpelan (desde afuera y desde adentro) la acción colectiva. Constituye una arena de tensión política entre correlaciones de fuerzas histórico-sociales y culturales; caracterizada por una profundización y yuxtaposición de luchas históricas en un escenario político regional marcado por importantes cambios de época,

---

de los movimientos sociales: 1) Histórico-estructuralista; 2) Culturalista-identitaria y 3) Institucional-organizacional-comportamentalista. La confluencia analítica de estas tres corrientes consiste en situar a los movimientos sociales en tanto eje central de la acción social colectiva. El espectro analítico de tales corrientes sigue inspirando muchos de los análisis de las teorías contemporáneas acerca de los movimientos sociales. Sin embargo, son incorporados nuevos referentes, como aquellos que vinculan los movimientos sociales a la defensa del medio ambiente (movimientos ecológicos), a los derechos humanos y políticos, al área de la producción (movimiento sindical), o aún, los relacionados al área de la reproducción o del consumo (los nombrados movimientos sociales urbanos). Muchos de ellos heredan ejes teóricos y políticos de las tres corrientes teóricas ampliamente discutidas por Gohn. Para una profundización, consultar las siguientes obras de Maria da Gloria Gohn: *Teoria dos Movimentos Sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos.* São Paulo, Edições Loyola, 2006 y *Novas Teorias dos Movimentos Sociais.* São Paulo, Edições Loyola, 2008.

sobre todo aquellos relacionados al paradigma neoliberal y su expresión en el ámbito político-económico y cultural.

El abanico de demandas y principios reivindicados por los movimientos sociales nos permiten profundizar en la caracterización, el lugar de inscripción política y la forma de auto-representación asumida por ellos, en especial, por los movimientos indígenas y campesinos. Para fines de la presente reflexión, destaco algunas dimensiones de estos movimientos sociales que sostendrán el argumento central a que me dedico en este capítulo.

Dimensiones del accionar educativo-político de los movimientos sociales indígenas y campesinos

Es importante destacar que, más allá de constituirse en un sujeto político, los movimientos sociales son sujetos educativos. Significa reconocer la existencia de dos planes en el accionar de estos sujetos histórico-políticos y que se condicionan en un mismo nivel. Implica considerar la centralidad de lo educativo en el campo de la disputa política y, a la vez, reconocer que la misma no excluye a lo político, sino más bien es parte constituyente del mismo.

Asimismo, quisiera incorporar cuatro dimensiones de la *praxis* educativo-política de los movimientos sociales, las cuales considero centrales en la caracterización de los movimientos sociales indígenas y campesinos. A la vez, para ejemplificar algunas experiencias que sostienen esa matriz conceptual para la interpretación de la *praxis* educativo-política del MST y del Movimiento Zapatista; casos analizados en este libro.

Una primera dimensión consiste en considerar los movimientos sociales como un fenómeno social colectivo en permanente dialéctica constructiva. En ese sentido, aunque se pueda argumentar que los demás movimientos están en un proceso de construcción permanente, lo particular de esta dimensión, para el caso de los movimientos campesinos e indígenas, consiste en que éstos poseen una conciencia política que los lleva a reconocer que son parte constitutiva de un movimiento político-cultural de carácter histórico.

Esto, porque la lucha entablada por ellos se alarga por un periodo histórico de más de cinco siglos: el despojo de sus tierras, el aniquilamiento de parte significativa de sus lenguas, el profundo proceso de aculturación al que fueron sometidos, la paulatina conversión en proletarios campesinos, añadido a su marginalización en el acceso a los derechos básicos a la vida, a la vivienda, a la salud, a la educación y al trabajo. Esta situación de exclusión social emerge y se profundiza desde la llegada de los colonizadores y en el proceso histórico de conformación del Estado-nación en Latinoamérica.

Por tal razón, la lectura de este proceso histórico implica la conformación de un sujeto histórico-político en constante interacción social con históricas y distintas fuerzas socio-políticas y culturales, que sea capaz de re-significar y re-significarse en el proceso mismo de la lucha. Un fenómeno social en movimiento dialéctico, que se nutre de la "memoria larga y corta" (Rivera, 1986)[8] de las luchas que le precedieron y de las que caminan parejas a las suyas. Un movimiento que recupera críticamente los elementos y las variantes de una agenda política en pro de un ejercicio cotidiano para repensarse a sí mismo en su construcción identitaria y en los desafíos internos y externos de la *praxis* política. Por ejemplo, el de retar las propias ambigüedades y ambivalencias internas resultantes de las negociaciones, de los intercambios y de las variaciones mismas del espacio político en disputa.

Asimismo, el carácter de "colectivo o colectividad" presupone una heterogeneidad sociocultural[9] y particularidades que matizan y articulan su accionar político. Por tal razón, los movimientos sociales indígenas y campesinos no se encajonan en una determinada pre-definición atribuida desde otros referentes histórico-culturales y teóricos. Tampoco estos sujetos histórico-políticos per-

8 El referente ordenador de la "memoria larga y corta", para las comunidades originarias andinas, significa una perspectiva histórica fundamental para comprensión de los procesos sociales y culturales y su vínculo con las coyunturas políticas actuales. Para una mayor profundización, consultar el documento de Silvia Rivera, "La Historia Oral: más allá de la lógica instrumental?dónde se abrió la interrogación" en *Revista de Historia Oral*. Bolivia, Universidad Mayor de San Andrés, 1986.

9 Sobre todo cuando se refiere a movimientos sociales indígenas, afrodescendientes y campesinos.

miten quedarse enmarcados en una tipología específica sobre los movimientos sociales que los someta a un esquema analítico hermético.

Los dos movimientos sociales analizados son sumamente ilustrativos de esa primera dimensión. El MST considera que su accionar político debe ser interpretado como un "movimiento del Movimiento", es decir, como un sujeto histórico-político que actúa dialécticamente en una totalidad histórica traspasada por la contradictoriedad del capital. Enfrentarse a la contradicción del capital es parte constituyente de su relación de origen. Por tal razón, la génesis de su lucha política está imbricada con su tiempo y contexto histórico de origen; que se construye y se re-significa en la labor política cotidiana. En sus propias palabras, "vivir como se lucha y luchar como se vive"[10] como una síntesis de la resistencia campesina, de vínculo entre la cotidianidad de la vida en el campo y la resistencia campesina que emerge de este referente.

En el caso del Zapatismo, el sentido de fenómeno social colectivo en permanente dialéctica constructiva se expresa en dos importantes premisas zapatistas: "el camino se hace al caminar y caminamos, preguntando". Ambas demuestran, claramente, el movimiento histórico-dialéctico de la resistencia. Por tratarse de movimientos de carácter histórico, el lugar de la experiencia cobra particular importancia, especialmente por tornarse un semillero para una lectura crítica y auto-crítica en el marco de una *praxis* política que se pretende emancipadora. Desde la experiencia se recupera la tradición cultural (como la cosmovisión indígena) y la memoria histórica de otras luchas, con sus referentes políticos, perpetuando una agenda política en contra del histórico olvido y situación de marginalización y exclusión social. Una experiencia traducida como espacio que articula una dimensión de la práctica en tanto proyecto político[11].

Una segunda dimensión que caracteriza la *praxis* educativo-política de los movimientos sociales campesinos e indígenas es la referente a la territorialidad, que articula una concepción de territorio como lugar legítimo de la resistencia, *locus* de construcción y fortalecimiento identitario.

10 Esta consigna es muy frecuente en los discursos y narrativas políticas del MST.

11 Retomaremos esta reflexión a lo largo del capítulo.

Más que una demarcación geográfica, territorial, el territorio es concebido como parte constitutiva de la narrativa política de los movimientos indígenas, campesinos y afrodescendientes: en la perspectiva de defensa de la tierra y de la naturaleza —la *Pacha Mama*—, en el reconocimiento del territorio como espacio de vida y de producción, lugar de creación y re-significación de las relaciones socio-culturales y de poder (Svampa, 2009 y Díaz, 2004).

La tercera dimensión está vinculada a la defensa de un *ethos* identitario oriundo del legado. Significa decir la asunción y afirmación, por parte de los movimientos sociales, de una identidad con fuertes raíces en una cosmovisión milenaria o construida históricamente, en la articulación con la memoria de las luchas sociales.

En ese sentido, en el repertorio político de los movimientos predomina la defensa de un *ethos* identitario que nace de referentes heredados de una tradición cultural (una cosmovisión), y en una relación dialéctica con el tiempo histórico de la resistencia, que les permite construir paulatinamente una identidad en tanto sistema de "autoreferenciación e identificación compartido colectivamente" (Rosa Quiñones, 2010).

Por ende, una cuarta dimensión propia de la *praxis* política de los movimientos sociales indígenas y campesinos está articulada por el concepto de autonomía, ésta entendida en tanto demanda y proyecto político[12]. Especialmente para los movimientos indígenas, la autonomía está estrechamente vinculada con el reconocimiento de la función social y política de la cosmovisión, de las lenguas originarias y de un sentimiento de pertenencia territorial.

Asimismo, estos sujetos histórico-políticos conciben la autonomía como elemento constitutivo de una racionalidad tradicional, dotada de referentes epistémicos propios. En términos ético-políticos, y en palabras de Svampa, la autonomía:

> aparece no sólo como un eje organizativo, sino también como un planteo estratégico, que remite tanto a la "autodeterminación" (dotarse de

12 Principalmente en México, Bolivia y Ecuador, aunque presenten particularidades y diferencias a lo interno de los países y de los movimientos.

> su propia ley), como a un horizonte más utópico, a saber, la creación de "mundos alternativos". En sus versiones extremas, este planteo desafía el pensamiento de izquierda más anclado en las visiones clásicas acerca del poder y de los modos de construcción contrahegemónica (2009: 78-79).

No obstante las diferenciaciones, singularidades, particularidades e idiosincrasias en el ámbito interno de cada movimiento, en el plano nacional y/o internacional, así como en el diálogo con otras resistencias, las cuatro dimensiones presentadas son una constante en la narrativa de los movimientos sociales indígenas, campesinos y afrodescendientes. Demarcarlas nos permite avanzar en un segundo aspecto, igualmente relacionado con la búsqueda por una emancipación humana, a saber, la conformación de un sujeto histórico-político y de su subjetividad.

Pensar la formación de un sujeto histórico-político conllevó a muchos movimientos sociales a pensar el vínculo dialéctico entre educación y política; a problematizar ese terreno y su relación con el campo de disputa hegemónica. Para ello, identificaron la necesidad de plantearse preguntas que les permitieran recrear formas de movilización y articulación social, bien como de construcción de estrategias de resistencia y de incidencia en el plan político, cultural y económico.

En este sentido, quisiera plantear algunas interrogantes para pensar la *praxis* educativo-política de los movimientos sociales en perspectiva histórica y prospectiva: ¿Cómo formar al sujeto histórico-político o al sujeto revolucionario para lograr una transformación social en que triunfe un proyecto de emancipación humana?, ¿cómo construir una estrategia política desde lo educativo?, ¿de qué forma incidir políticamente desde una *praxis* educativo-pedagógica?, ¿cómo generar un sujeto educativo y político fortaleciendo las subjetividades emergentes desde la *praxis* educativo-política de los movimientos populares y sociales?, ¿qué logros, alcances y límites en el plan cultural, simbólico-ideológico y político permite la opción por construir "otra" educación y "otra" pedagogía? Constituyen preguntas que instigan un amplio debate respecto a la capacidad de la educación, de la pedagogía y de la propia escuela en el pro-

ceso de formación de un sujeto histórico-político que sea partícipe crítico en el armado de un tejido social. Interrogantes que se hicieron y siguen haciéndose presentes como horizonte de lucha de muchos movimientos populares y sociales, así como entre pensadores de una larga tradición del pensamiento pedagógico latinoamericano[13].

En verdad, el debate acerca de la dimensión política de lo educativo (o como parte constituyente de la educación) ha fungido como fuerza motriz, sobre todo en el último siglo, para renovar y ampliar los horizontes reflexivos, profundizando el debate teórico-político en el ámbito de los movimientos, principalmente para reinventar las tácticas y estrategias de su lucha política para el enfrentamiento de la profunda crisis neoliberal.

En esa discusión, paulatinamente ganó espacio y centralidad política el tema de la formación del sujeto histórico-político. Para el caso latinoamericano, hay que considerar que esta temática se articula, directamente, a referentes teórico-políticos de corrientes teóricas de la teoría política y de tradiciones de la pedagogía crítica que se hicieron presentes en el caluroso debate sobre la educación y las vías de consolidación de un proyecto político-social de carácter emancipatorio para América Latina.

Una de las tradiciones teóricas recuperadas en la función social y política de la educación se vincula a la corriente marxista y su re-lectura en el contexto educativo-pedagógico latinoamericano. En el análisis acerca de las transformaciones en el modo de producción y en el proceso mismo de estructuración del sistema capitalista, Marx (1963) destaca que las formas de conciencia están

13 Veamos, por ejemplo, los escritos de Simón Rodríguez, uno de los primeros latinoamericanistas que planteó una propuesta de educación nombrada "Educación Popular". Igualmente los planteamientos políticos de José Martí al subrayar que el carácter colonial de la historia latinoamericana es parte constituyente de una "batalla de las ideas", es decir, de una imposición ideológica permanente de una racionalidad y una identidad articuladas desde la mirada de los colonizadores y, en un segundo momento posterior a los procesos de independencia política, por el eje norte, particularmente Europa. En este sentido, Martí subraya el lugar de inscripción de lo educativo en el campo de disputa política, al reconocer la centralidad de la educación en el marco de construcción de un referente identitario para América Latina y de un proyecto político de carácter emancipatorio para la región.

estrictamente relacionadas a las condiciones materiales de vida. Para Marx, en el mundo industrial, la educación era una de las más importantes formas de perpetuación de la exploración de una clase sobre otra. En ese sentido, en el modelo educativo articulado por el capitalismo, la escuela constituye un espacio de diseminación y asimilación de la ideología dominante para inculcar en el trabajador o trabajadora el modo burgués de ver el mundo.

Por tal razón, la educación, en el marco de la producción industrial, está dirigida a un paulatino proceso de alineación de las masas en dos niveles: en la esfera económica, al expropiar al trabajador y a la trabajadora de sus instrumentos de producción y afirmar, en el plan subjetivo, el fetiche de la mercancía como una necesidad social; en el campo ideológico, al imponer un lugar social que permite la reproducción del sistema capitalista.

En ese sentido, el conjunto de ideas y concepciones difundidas en el proceso educativo capitalista son representaciones aparentes de la realidad social e implican, en un primer momento, una "falsa conciencia o conciencia invertida", atrapada en un imaginario social que no logra captar la esencia de las relaciones sociales y económicas en las cuales son sometidos en el marco del sistema capitalista de producción.

El debate abierto por Marx con respecto a la función política de la educación en la reproducción del capital suscitó importantes debates y análisis, especialmente en América Latina. En el ámbito de estas reflexiones, uno de los principales aportes recuperados por la pedagogía crítica latinoamericana y, más aún, por los movimientos populares y sociales, está relacionado con la condición de la conciencia humana. En este sentido, me parece pertinente destacar que esta concepción de conciencia tiene que ver con una comprensión crítica del sentido de ser y estar con y en el mundo (Freire, 1982). Conforme Paulo Freire, el proceso de concientización presupone una acción cultural liberadora; en sus palabras:

> Sólo hombres y mujeres, como seres "abiertos", son capaces de realizar la compleja operación de, simultáneamente, transformando el mundo por medio de su acción, captar la realidad, y expresarla por medio de su lenguaje creador. Cuando son capaces de tal operación, que implica

> en "tomar distancia" del mundo, objetivándole, que hombres y mujeres se hacen seres con el mundo. Sin esta objetivación, en la cual igualmente se objetivan, estarían reducidos a un puro estar en el mundo, sin conocimiento de sí mismos ni del mundo (1982:65)14.

En el contexto latinoamericano, esta consciencia de ser con y en el mundo tuvo relación directa con el tejer la crítica necesaria a una coyuntura histórica plasmada por un proyecto político-económico y una ideología de corte desarrollista y modernizador que culminó en la instauración paulatina de gobiernos dictatoriales y regímenes militares, como lo fue el caso especifico de América Latina hasta mediado de los años 80, del siglo XX.

Paulo Freire fue uno de los pensadores con fuerte presencia en la discusión teórico-política acerca de la incidencia política de la educación y de la necesaria toma de conciencia por parte de la clase trabajadora como punto de partida para una transformación social emancipadora. Su obra maestra, *Pedagogía del Oprimido*, explicita la centralidad de la categoría "oprimido", como un referente ordenador que rápidamente encontró eco entre los movimientos populares y sociales de la región (y también en otros continentes, como África).

En realidad, la categoría "oprimido" permitió tejer una interpretación crítica de la realidad socio-política de este período, caracterizada por una profunda exclusión y segregación social, además del veto a una participación política legítima. A la vez, puso en el centro del debate político el tema de lo educativo y su dimensión político-ideológica.

Particularmente, el escenario político de la segunda mitad del siglo XX suscita, en un amplio segmento de la sociedad,[15] el anhelo por libertad de expresión y de participación política. No obstante, invocar a la "libertad" tenía un sentido más allá de una reacción inmediata a las dictaduras militares y autoritarismos políticos, sobre todo en el conjunto de los países del Cono Sur. "Liberarse" representaba *liberarse* de todo un complejo de dominación política, económica y cultural heredada desde los tiempos de la Corona Española y Lusitana, desde

14 Cita traducida por la autora.

15 Especialmente en los países del Cono Sur.

las oligarquías agrarias, aristocracias industriales, las burguesías transnacionales, lugares de perpetuación de la dominación simbólica, ideológica y material, hasta nuestros días.

En este sentido, la resonancia que adquiere la "condición de conciencia" enunciada en Marx, encontraba su correlato en la categoría "oprimido". En otras palabras, entender que el "ser oprimido" equivale al "ser deshumanizado" por la larga y perversa tradición de explotación llevada a cabo en el continente. La asunción de una conciencia histórica acerca de esta realidad social pasada (ésta que se vincula a la herencia colonial) abrió camino a un proceso dialéctico de comprensión de las contradicciones propias de la materialidad social y política del capital (la expresión hodierna de explotación humana), hecho fundamental para pensar las posibilidades de ruptura con esa condición humana impuesta.

En el ámbito de los movimientos sociales conlleva a un análisis coyuntural del tiempo histórico vivido en la particularidad política de cada país y en su conjunto como continente; a un diálogo entre los pares "oprimidos" y al consenso en cuanto a la apremiante necesidad de proposición de un proyecto político alternativo, primando el regreso a una situación humanizadora. Conforme las palabras de Freire:

> Constatar esta preocupación implica, indiscutiblemente, el reconocimiento de la deshumanización no sólo como viabilidad ontológica, sino como realidad histórica. También, y quizás sobre todo, desde esta dolorosa constatación, que los hombres se preguntan por otra viabilidad —la de su humanización. Ambas, en la raíz de su inconclusión, que los inscribe en un permanente movimiento de búsqueda. Humanización y deshumanización, desde la Historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los Hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión (1987:16).[16]

16 Cita traducida por la autora.

Como partícipe en este amplio debate, Freire discutió la relación dialéctica e indisociable que asume la categoría "oprimido" como expresión ontológica de la opresión social manifiesta en un sistema productivo —el capitalismo— y reproducida cabalmente en un sistema educativo, en el cual el proceso de enseñanza-aprendizaje estaba totalmente traspasado por una jerarquización de la relación profesor-alumno. Un proceso de jerarquización que se inicia en la escuela y se reproduce en otros ámbitos de la vida social, especialmente en las relaciones productivas y en la esfera pública, en el ámbito de la participación política. Una relación autoritaria que tulle la capacidad creativa y autónoma del educando y de la educanda, inculcando en ellos la aceptación resignada de la lógica imperante de las relaciones socio-culturales, políticas y económicas propias del capitalismo.

Freire consideraba que un primer paso en el proceso de liberación consistía en el reconocimiento de la condición de deshumanización y de opresión adscrita en estos espacios. Asumir la conciencia de ser oprimido constituía un momento crucial para iniciar el proceso de liberación y de ruptura con los procesos históricos de dominación. Para ello, sería imprescindible el proceso de recuperación del carácter humanizador de la educación, reivindicando el espacio escolar como locus de construcción de una relación de enseñanza-aprendizaje horizontal; de sustitución de la relación vertical profesor-alumno por una interrelación más horizontal entre educador-educando. Por lo tanto, el acto educativo requería la asunción de una postura autónoma frente al aprendizaje, que fuera capaz de traspasar el espacio escolar y trasladarse a otros ámbitos de la vida. Conforme preconizaba Marx, asumirse como actor de su propia historia.

Con base en esa reflexión, se vuelve fundamental concebir el acto educativo como momento de aprehensión de la realidad social en su totalidad histórica; de construcción de una conciencia crítica sobre el ser-estar en el mundo. Para Freire (1983), la toma de conciencia en su dimensión crítica sólo se concreta en tanto es una operación del propio ser humano. La conciencia se vuelve crítica en el proceso de objetivación del mundo y de enfrentamiento de la realidad social concreta. Es decir, una conciencia crítica brota de la *praxis* concreta del ser humano, como creación autónoma, libre, creativa; de fortalecimiento de un

sujeto histórico-político y de construcción de un camino hacia la liberación y la emancipación humana.

La educación utilizada históricamente como instrumento legitimador de una dominación simbólica e ideológica, se convertiría en una educación para concientizarse, rebelarse y asumirse como sujeto histórico, constructor y transformador de su propia historia. Para Freire (1983), la materialización de una pedagogía liberadora preconiza tres condiciones centrales para un verdadero cambio educativo: 1) la participación activa y, a la vez, autónoma de la dupla educador-educando en los procesos educativos; 2) el mecanismo del diálogo como mediador esencial en el proceso de la enseñanza-aprendizaje y 3) la necesidad de interpretación del mundo vivido como condición *sine qua non* de su historización y contextualización crítica.

Otro aspecto fundamental está vinculado "respecto a los saberes de los educandos [...] saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria"[17] (Freire, 1996: 33). Aquí, me parece central también recuperar como referente teórico para pensar el concepto de "saberes socialmente construidos", la reflexión que hemos desarrollado y profundizado en el Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL)[18]. Consideramos que estos saberes están inscriptos en un campo problemático particular que articula dos referentes centrales, a saber, lo social y una perspectiva histórica, en tanto dimensiones que atraviesan el proceso de construcción del conocimiento y de la identidad de los sujetos sociales. De igual manera hay que considerar que:

> no cualquier saber puede pensarse como saberes socialmente productivos, sino que es necesario descubrir aquellos momentos históricos de nuestros países en donde la conformación del campo social potencie configuraciones colectivas determinadas y la producción de tramas

17 Cita traducida por la autora.

18 Programa vinculado a la Universidad Nacional Autónoma de México, el Programa APPEAL desarrolla un Seminario de Investigación y Formación articulado por el sub-proyecto de investigación "Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas" (DGAPA-PAPIIT: IN400610). Articula un equipo de investigadores y becarios de México, Colombia y Argentina. En mi caso, participé como investigadora invitada.

> sociales democráticas. [...] Remiten a saberes que aportan al conjunto, que crean trama o tejido social. La trama social no es cualquier forma de configuración de lo social, sino una forma específica: lo democrático en el sentido más movilizador del término, la posibilidad de articulación de la diferencia en forma constante y continua y, por lo tanto, la aceptación de ese carácter abierto de lo social, entre lo necesario y lo contingente (Puiggrós y Gómez, 2009: 31).

Más allá de un abordaje pedagógico de los contenidos, valorar el lugar de inscripción de los saberes representa poner de relieve la centralidad política de la experiencia en el proceso de construcción de la conciencia crítica. A la vez, de transgredir el uso político atribuido históricamente por las clases dominantes al espacio escolar y a la educación. Por tal razón, es menester establecer el vínculo indisociable entre los contenidos escolares y la realidad social concreta de los educandos y las educandas. La incorporación de los saberes a los contenidos escolares permite la atribución de sentido al acto educativo, es decir, que los educandos y educandas valoren los procesos de enseñanza-aprendizaje como un momento de construcción subjetiva y de objetivación del mundo en el proceso de construcción del conocimiento. En este sentido, corroboro con el análisis de Rodríguez (2009:101), al afirmar que, desde la perspectiva de los educados, los saberes "se tornan significativos cuando pueden ser ubicados como parte de un proyecto biográfico, lo que necesariamente no es un proceso aislado, sino que ocurre en el marco de una cierta perspectiva de futuro compartido, en el marco de un cierto proyecto de sociedad".

Los saberes condensan una herencia histórico-cultural identitaria; también se re-significan en los procesos de sociabilidad vividos en el conjunto de experiencias socio-culturales y políticas. Hay que decir que las experiencias no están exentas de las contradicciones existentes en la sociedad; sobre todo son traspasadas por ellas. De ahí, se vuelve fundamental pensar la necesaria "pedagogía del conflicto" (Gadotti, 1995) para evidenciar las contradicciones muchas veces camufladas en la educación que brinda el Estado-nación moderno. Un debate que nos permitiría avanzar en la crítica de la contradicción del capital,

a la vez que nos posibilitaría identificar, con mayor precisión, la naturaleza de la opresión y, por lo tanto, de elegir las vías para su superación.

En ese sentido, el papel de la educadora o educador, en el proceso de formación de un sujeto histórico-político consiste en generar puntos de diálogo y tensión entre los saberes y las situaciones límites de una totalidad mayor, traspasada por una complejidad histórica, geográfica, teórica y social (Rodríguez, 2009).

Para Freire (1987) significaba fortalecer la dimensión filosófica y política de la educación, subrayando su potencial liberador y su papel socio-político orientado hacia la construcción de la autonomía y de la emancipación humana. Tal perspectiva acerca de lo educativo y de lo pedagógico expresa una "ruptura epistemológica con la representación del sujeto pedagógico que contiene el sistema educativo moderno" (Puiggrós, 2005: 17). En este sentido, los aportes freirianos reforzaban la necesidad de una profunda transformación social para que se abriera camino a los cambios necesarios a la educación latinoamericana. El transcurso del cambio posee un matiz político, una vez que Freire "rescata la política como elemento más dinámico de la cultura" (Puiggrós, 2005: 25), ésta entendida como eje fundamental en el proceso de vinculación dialógica entre culturas políticas.

El carácter político conferido a la educación se vincula al entendimiento de la generación de una cultura política emancipadora construida entre los sujetos políticos partícipes en este proceso: movimientos populares, campesinos, indígenas, afrodescendientes, entre otros que ejercen la *praxis* de la educación popular como camino de resistencia y de lucha rumbo a procesos de liberación.

Es innegable la contribución de la "Pedagogía del Oprimido"[19] para entender, en perspectiva educativo-político, algunas de las bases en las que están edificadas las formas de dominación y en qué términos se pueden pensar los procesos de transformación radical de las estructuras sociales de opresión. El legado freiriano inspiró profundamente muchas de las teorías pedagógicas y de las prácticas educativas a partir de los años 60. Fundamentalmente, el debate abierto por Freire suscitó una importante reflexión acerca de la pluralidad

19 Y también de los demás escritos de Paulo Freire.

de los contextos educativos presentes en los procesos socio-políticos latinoamericanos y africanos. Por otro lado, de la categoría "oprimido" se derivó un segundo debate político fundamental: el de situar una segunda categoría, la de "exclusión social" no sólo como resultado directo del lugar social ocupado por ella en una dinámica geopolítica opresora, sino también como parte intrínseca de un entramado educativo, de conformación de procesos de dominación simbólica, ideológica y material, traducida por Freire por la llamada "educación bancaria"[20].

Es menester observar cómo siguió el desarrollo desde los planteamientos teórico-epistemológicos y de la *praxis* educativa de Paulo Freire, sobre todo en el marco de más de 40 años de publicación de una de sus principales obras, *Pedagogía del Oprimido.* ¿Qué rupturas, continuidades, permanencias, desplazamientos, horizontes de sentido adquieren la educación y la pedagogía en el marco de una *praxis* política transformadora?. ¿Cuáles nuevos horizontes, desafíos y perspectivas se apuntan para pensar *otra* educación y *otra* pedagogía? Y, lo central para el presente análisis: ¿De qué manera los movimientos sociales se apropian de ese debate (y dialogan con él) en el trillar de su resistencia y en el hilar de un proyecto educativo-político humanizador y emancipatorio?

En una relectura latinoamericana de Marx y Freire destacan dos procesos en la *praxis* política de los movimientos sociales, que tiene que ver con un giro político estratégico: 1) la elaboración de un proyecto educativo-político en que la construcción del conocimiento nace y se vincula con el conjunto de experiencias vividas en la lucha cotidiana y, por lo tanto, concebida como espacio en donde abrevan nuevas categorías y perspectivas analíticas que conforman otra episteme y una nueva cultura política; y 2) la incorporación de saberes que emergen de la labor política cotidiana y que son parte constituyente de diseños estratégicos para la construcción de espacios colectivos, que les permitan una efectiva participación política en ellos, fundamentalmente en la confrontación presente en los procesos contemporáneos de construcción y/o consolidación de la democracia en el continente.

20 Para profundizar esta discusión, sugiero los textos de Sposati (1999) y Saviani (2001).

La formación de un sujeto histórico-político pasa por estos dos procesos y, en palabras del Álvarez:

> se da desde y a partir del lugar que ocupa en lo social, lo político, lo cultural y en el espacio simbólico de otros sujetos. Específicamente en lo político no existen vacíos, ya que éstos son siempre ocupados por las acciones y posiciones manifiestas de los diferentes actores. Los sujetos siempre están adscritos a un proyecto o bien están procurando construir un proyecto. Los diferentes actores que constituyen un sujeto tampoco son homogéneos. Esto se puede observar, por ejemplo, en el caso del sujeto social que sostiene el proyecto zapatista, pues existen expresiones de la subjetividad que se adscriben al proyecto pero que no son ni constituyen todo el sujeto (2000:2).

Tal como se especifica en la cita, la acción política de muchos movimientos sociales está basada en una dimensión de proyecto, éste, plasmado en procesos que reclaman un abanico de reivindicaciones[21]. En esta dimensión de proyecto educativo-político se articulan una lectura y apropiación crítica de la realidad social en su totalidad histórica y que funge como respuesta y enfrentamiento al proyecto neoliberal. En tanto partícipes de una compleja trama política, caracterizada por una difícil disputa social, política y económica, los movimientos necesitan conformar un sujeto histórico-político que sostenga los diferentes proyectos emanados de la acción colectiva de estos sujetos.

En el plano educativo-político la conformación de un sujeto histórico-político prescinde de una doble tarea: la primera, vinculada a un proceso continuo, por parte de los movimientos sociales, de comprensión y crítica de la conformación histórica de las relaciones de dominación y poder; y, la segunda, la proposición/creación de otros lenguajes políticos que (re)significan los caminos de la resistencia y que definen muy claramente el anhelo de re-construcción, re-invención de lo político o, sencillamente, des-construcción de los modelos políticos históricamente impuestos al continente.

21 Como las señaladas al inicio del capítulo.

Esta doble tarea permite una importante operación política para identificar e interpretar en qué bases se fundamentó un determinado "sistema-mundo-moderno-colonial" (Lander, 2000) señalando las contradicciones inscritas en el proyecto de sociedad emanado de una modernidad colonialista. En términos educativo-pedagógicos se realiza un giro epistémico fundamental, sobre todo por la revisión de las categorías políticas que se mantuvieron, por siglos, como ejes interpretativos y conductivos de los fenómenos sociales. Categorías erigidas bajo unas lógicas teóricas y político-ideológicas hegemónicas y que fincaron profundas raíces a partir de la creación de los sistemas educativos modernos.

En este sentido, emerge una segunda vertiente analítica que, igualmente, incidirá en el pensamiento pedagógico latinoamericano y en la *praxis* educativo-política de los movimientos populares y sociales. Me refiero a una propuesta pedagógica de carácter decolonial, en que se propone una construcción conjunta de saberes integrados a las vivencias socio-culturales de estos movimientos, estableciendo un punto de resistencia a las "verdades" impuestas desde los referentes propios de una colonialidad del poder y del saber.

Es menester subrayar el debate inaugurado por la corriente teórica decolonial con respecto a la construcción histórica del concepto de colonialidad (y sus expresiones en el campo del poder y del saber), responsable de una reorganización, especialmente en el campo cultural, de los prismas de análisis desde una perspectiva unilateral, de corte eurocéntrico. Con respecto a las consecuencias nefastas de la colonialidad del poder y del saber en América Latina se destacan los análisis de Quijano (1999) y Lander (2005), con énfasis en dos ejes analíticos centrales: en el periodo colonial, el padrón de organización de la dominación fue establecido bajo la idea de "raza": los colonizadores nombraron a los pueblos originarios de "indios", imponiendo una identidad social desde la perspectiva del blanco europeo y subyugando, despojando y reprimiendo las identidades originarias. Considero importante detenernos en estas dos aristas de la colonialidad, una vez que nos permitirá, posteriormente, precisar puntos de inflexión centrales en la *praxis* educativo-política del MST y del Zapatismo.

La categoría "raza" —en tanto base constitutiva de una dominación y control social— asume, inmediatamente, una carga simbólica que justifica las

formas de dominación instauradas en el continente durante los procesos de colonización. Formas de dominación que perduran hasta nuestros días en esquemas simbólicos e ideológicos que demarcan la naturaleza de la segregación social llevada a cabo en nuestro continente. Dichos esquemas son generadores de una profunda y contradictoria exclusión social, donde los excluidos son justamente los grupos étnicos subyugados a determinados estereotipos y esquemas teóricos de descripción y percepción, los cuales hacen perdurar las formas de dominación en el campo cultural, político y económico con respecto a estos grupos sociales.

Quijano (2000: 204) argumenta que "las nuevas identidades históricas producidas sobre la base de la idea de raza, fueron asociadas a la idea de naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global de control de trabajo". Asimismo, para comprender que los procesos de construcción de una colonialidad del poder se consolidaron bajo "una operación mental de fundamental importancia para todo el patrón de poder mundial, sobre todo respecto de las relaciones intersubjetivas" (Quijano, 2000: 211). Para complementar los análisis de Quijano y de muchos otros investigadores decoloniales, subrayo una tercera dimensión de la colonialidad señalada por Walsh:

> la colonialidad cosmogónica o de la madre naturaleza, la que tiene que ver con la fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes e indígenas, cada una con sus particularidades históricas; es la que se fija en la distinción binaria cartesiana entre hombre-naturaleza, categorizando como no-modernas, "primitivas", y "paganas" las relaciones espirituales y sagradas que conectan los mundos de arriba y abajo, con la tierra y con los ancestros, como seres vivos. Así pretende socavar las cosmovisiones, filosofías, religiosidades, principios y sistemas de vida, es decir la continuidad civilizatoria de las comunidades indígenas y las de diáspora africana (2009:29).

Importante destacar que entre las múltiples formas de manifestación de la colonialidad, dos preconizan y juegan un rol político particularmente más

profundo en el exitoso arraigo de los procesos de deshumanización implantados en la región. Sería la conjunción de la "colonialidad del poder" y de la "colonialidad del ser", en que se afirma una supremacía blanca en detrimento de la riqueza sociocultural, étnica y lingüística de los pueblos originarios, primeros habitantes del continente y, posteriormente, de los negros, esclavizados durante siglos en nuestras tierras.

Complementan esta discusión los análisis de Puiggrós (1996), con respecto a una historiografía pedagógica latinoamericana y su papel en el plan de legitimación de una colonialidad del saber. Conforme la autora, en el transcurso de la implantación de los sistemas educativos modernos latinoamericanos, éstos subsidiaron no sólo una forma particular de dominación desde un modelo educativo dominante, sino el proceso de consolidación de una hegemonía basada en la demarcación de un campo simbólico e ideológico que se impone con vistas a homogeneizar el pensamiento social y, así, mantener la supremacía de determinados grupos establecidos en el poder.

Cuando hablo de campo simbólico e ideológico, me refiero justamente al momento en que se generan los procesos identitarios del continente, es decir, cuando se construye y se asume una identidad latinoamericana. En este sentido, en el marco de una historiografía educativa tradicional, predomina un discurso que se sostiene por una concepción teleológica de la historia de la educación en América Latina, fuertemente positivista, cuyo transcurso histórico es linear y definitivo. El rol político asumido por la historiografía tradicional se enmarca en el intento de aleccionar nuestra sociedad a partir de los referentes simbólicos propios de la ideología dominante y sus grupos políticos en el poder.

Un punto central en los aportes de Puiggrós se refiere a las formas de nombrar al "otro" en el campo del discurso historiográfico. La historiografía tradicional establece un parámetro dicotómico para representar el conjunto de las relaciones construidas históricamente en Latinoamérica. Tal abordaje produjo una pérdida de la especificidad de los vínculos históricos, políticos y, fundamentalmente, socio-culturales, sirviendo a la elaboración de una historia latinoamericana cuyos referentes se reducen a dos representaciones aceptables: los conquistadores/dominadores y los conquistados/dominados.

El resultado inmediato de esta lectura y explicación dicotómica de nuestro continente es la profunda negación de la "otredad" y sus referentes directos, es decir, la multiplicidad, la pluralidad, la multiculturalidad, lo heterogéneo, como parte constitutiva de la sociedad latinoamericana. Esta negación condujo a diluciones de las posibilidades de conformación de una historiografía social que visibilizara múltiples sujetos, dotados de un carácter pluricultural responsable de la diversidad de experiencias y prácticas que se mantuvieron vivas (a pesar de la colonización) y que todavía se expresan en el ámbito de las relaciones socio-culturales, políticas y, especialmente, educativas.

Tal como en el caso del aporte marxista y freiriano, la aportación analítica de la teoría decolonial convergió con el debate político abierto por los movimientos populares y sociales de la región. Éstos maduraron una operación epistémica que interpela y re-significa las formas hegemónicas de conocimiento, de construcción conceptual y de interpretación de los fenómenos sociales y políticos. Un proceso de crítica permanente que les permitió elaborar nuevos lenguajes que conforman la agenda política y las estrategias de la resistencia latinoamericana. Una gramática política que está directamente vinculada a los procesos de construcción de saberes y proposición de alternativas en que el conocimiento nace desde las múltiples experiencias cotidianas de los sujetos. Por lo tanto, se vuelve la base de sustentación teórico-metodológica y estratégica de su *praxis* política.

Para ilustrar y sostener el análisis del presente capítulo, veamos algunos ejemplos de emergencia de una dimensión educativo-política en la *praxis* política de los movimientos sociales, así como, de qué manera los aportes teóricos presentados encuentran cabida para pensar los caminos de formación del sujeto histórico-político en este proceso.

Un ejemplo consiste en la concepción de educación propia de los pueblos originarios mayas: una concepción de educación y de los procesos educativo-pedagógicos pensada más allá de la escuela y de sus referentes. Una primera dimensión del proceso educativo-pedagógico se refiere a la operación epistémica que se puede observar en la articulación de los referentes lingüísticos para la comprensión del acto educativo, vinculado a la perspectiva de la autonomía en el ámbito de la educación maya. Para los pueblos originarios mayas, educar

presupone una dimensión personal: el sujeto está dotado de inteligencia como algo propio, suyo; inherente a la condición humana.

En este sentido, el proceso de participación del acto educativo objetiva, primeramente, desarrollar su autonomía en tanto sujeto individual (en el sentido de "individuo")[22]. En el ámbito de la educación, el referente autonómico del sujeto se expresa desde el momento mismo de decidir si quiere o no ir a la escuela y permanecer en ella. Para citar un ejemplo, en algunos relatos de Promotores y Promotoras de la Educación Autónoma Zapatista[23], afirman que las niñas y los niños permanecen en la escuela mientras tengan el deseo de hacerlo. Cuando deciden no participar de las actividades escolares tienen la autonomía para irse de la escuela. Cabe al Promotor o la Promotora de Educación pensar creativamente el proceso educativo, de manera que los niños, niñas y adolescentes se vean motivados a participar en la escuela y en el proceso educativo como un todo. No obstante, es válido subrayar que el proceso creativo del quehacer educativo implica, igualmente, trabajar pedagógicamente la centralidad de la Educación Autónoma en la lucha Zapatista.

En la educación maya, el lenguaje constituye un aspecto central en los procesos de enseñanza-aprendizaje por la existencia de elementos lingüísticos que expresan, con mayor precisión, una dimensión epistémica de la cosmovisión indígena y del sentido de comunalidad propio de las comunidades. Esta dimensión es incorporada al proceso educativo y se expresa en una espacialidad pedagógica que no se restringe al espacio escolar.

Igualmente me parece central destacar la doble dimensión de la autonomía —la individual y la colectiva— recuperando un ejemplo de los tzeltales: en su lengua, la palabra *p'ij yo'tan,* que significa "*es único tu corazón*" presupone una autonomía personal, del ser como único en su singularidad. Sin embargo, también puede ser interpretado como un proceso de integración colectiva, de la capacidad de lograr consensos y de integrarse en el ámbito de la comunidad.

---

22 Desde la perspectiva maya, el sentido de "individuo" es totalmente diferente de aquél propio de la ideología neoliberal. En la racionalidad neoliberal se reafirma el principio de la individualidad y de la competitividad en los procesos de formación educativa.

23 Estos relatos fueron registrados durante el período de estancia en territorio Zapatista.

En el acto educativo tzeltal se considera el *p'ij yo'tan* del sujeto, y el objetivo de educar consiste en que haya una confluencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en donde se propicie un encuentro del sujeto personal con el sujeto colectivo. Por lo tanto, en la *praxis* educativa, se establece una relación dialéctica entre el sujeto personal y el sujeto colectivo; entre una autonomía particular y otra de carácter comunitario-comunal (Paoli, 2003; Lenkersdorf, 2005, 2002)[24].

La estructura lingüística y las particularidades semánticas conforman una *episteme* que vincula saber, experiencia y sentir (como percepción crítica y autocrítica en el mundo). Desde esta *episteme* se derivan concepciones, por ejemplo, acerca del poder, la justicia, la participación, de lo comunitario, la comunalidad y la educación.

Por lo tanto, la lengua nos sirve de entrada en el mundo y cultura de los pueblos originarios, captando la polisemia, los sentidos y las simbologías que expresan la forma de leer y pertenecer al mundo (Lenkersdorf, 2005). El sentido de intersubjetividad en la estructura cultural y lingüística indígena traspasa todos los ámbitos y espacios en que se manifiesta su cosmovisión, entre ellos, el lugar de lo educativo. En verdad existe un vínculo indisociable entre la lengua y la realidad vivida que permite a los pueblos indígenas tejer miradas y significados interpretativos acerca del mundo y de ellos mismos en interacción con este mundo. En esta forma de ver al mundo reside el proceso de conformación de una intersubjetividad y de una identidad social y colectiva.

Los procesos pedagógicos son iniciados en el seno de la familia y de la comunidad: una primera enseñanza se constituye en el reconocimiento de que el conocimiento partirá de estos dos espacios —familia y comunidad—, aprendizaje fundamental en la conformación de una autonomía personal integrada a

24 Investigadores como Antonio Paoli y Carlos Lenkersdorf han realizado estudios en los que profundizan en la sociolingüística y en la filosofía de las lenguas mayas. Con respecto a la temática, se destacan las siguientes obras: Antonio Paoli, *Educación, autonomía y lekil kuxlejal. Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales,* México, UAM, 2003; Carlos Lenkersdorf, *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales.* México, Siglo XXI, 2005 y Carlos Lenkersdorf, *Filosofar en clave tojolabal.* México, Miguel Ángel Porrúa, 2002.

una autonomía comunitaria. El principal ideal de la educación maya consiste en la formación de "*hombres y mujeres verdaderos*". En palabras de Paoli, éstos son entendidos como:

> Quien habla verdad y está rectamente dirigido hacia lo humano-hombre, rectamente dirigida hacia lo humano-mujer. Ella o él es bueno y así su palabra es buena. Cree en la palabra y obedece la palabra de la comunidad. No miente. Lo que dice es aquello que hace y su corazón es bueno. Ama mucho a su compañero. Es noble todo aquello que realiza. No juega con las palabras. Es justo su decir y ciertamente es fiel al cumplir lo que ha dicho. Su corazón está integrado a sí mismo, tiene un sólo corazón (2003: 109).

La educación en el contexto de los pueblos mayas establece un vínculo indisociable entre lengua, cultura y comunidad. Uno de sus principales objetivos consiste en mantener el legado cultural por medio de la transmisión de generación en generación del conjunto de saberes que emergen de su cosmovisión. La comunidad constituye el espacio pedagógico por excelencia o, en las palabras de Lenkersdorf, "la comunidad intersubjetiva proporciona el condicionamiento educativo para todos y cada uno de sus integrantes" (2002: 139).

El carácter sociocultural presente en la experiencia educativo-pedagógica cotidiana de los pueblos originarios e, igualmente, de los campesinos y afrodescendientes se traslada a la acción educativo-política de los movimientos sociales, reflejándose en su lucha política, justamente por la importancia dada al fortalecimiento de un *ethos* identitario. Éste se ha inmiscuido en lo político, dando lugar a la génesis de una nueva cultura política en los procesos de avance y de articulación del quehacer político de estos sujetos. Ejemplo de ello son las Constituciones promulgadas en Bolivia y Ecuador, fruto de un fenómeno político de gran protagonismo de la base del movimiento indígena de ambos países. En tanto propuesta de estos movimientos, dichas constituciones innovan en la incorporación de una *episteme* basada en la cosmovisión indígena que ha tenido incidencia en el lenguaje jurídico y político. Es decir, por medio de la lucha, impactan en lo político y generan una epistemología jurídica que hereda saberes y categorías de una racionalidad epistémica indígena. Conforme

afirmado, las Cartas Magnas ecuatoriana y boliviana son un ejemplo concreto de esa epistemología jurídica desde los pueblos indígenas, en las cuales se registra la defensa del *Buen Vivir, Sumak Kawsai* o *Sumak Qamaña*[25] y de los derechos de la naturaleza, referentes centrales de la cosmovisión quichua y aymara. Igualmente son ejemplos de una operación epistémica propia de una *praxis* educativo-política de estos sujetos.

En este sentido, Evers subraya que: el potencial transformador de los movimientos sociales no es político, sino sociocultural [...] Ellos buscan construir su identidad como autopercepción realista de sus propias características, potencialidades y limitaciones, superando falsas identidades otorgadas desde afuera (1984: 14).

Por lo dicho, la conformación de un sujeto histórico-político y de nuevas subjetividades deriva del carácter intersubjetivo atribuido al proceso educativo y su vínculo directo con un quehacer político. Para los movimientos sociales, un paso fundamental consiste en identificar cuáles son los referentes heredados del lugar de inscripción de la experiencia, traducido por una cosmovisión y un *ethos* identitario con su territorio de vida y de producción, que les permiten constituirse en sujetos políticos.

---

25 El *Sumak Kawsai* (del quichua ecuatoriano), *Sumak Qamaña* (del aymara boliviano) o *Buen Vivir* representan un horizonte de significación que se contrapone a la perspectiva del "vivir mejor" propuesto en el marco del sistema capitalista occidental neoliberal. En tanto construcción conceptual, nace de la cosmovisión indígena y del conjunto de saberes de los pueblos originarios de Latinoamérica, por lo tanto, dotada de una integral racionalidad epistémica de vínculo armonioso intersubjetivo en el ámbito de la comunidad y con el *Abya Yala.* Ambos conceptos han sido introducidos en las Constituciones de Bolivia y Ecuador y presentan una doble función político-cultural: la primera, de crítica a la racionalidad moderna occidental y su padrón de desarrollo cultural y económico; la segunda, de fortalecimiento de una racionalidad indígena, de reconstrucción de la memoria histórica de los pueblos originarios, que implica la valorización de la cosmovisión, de la cultura, de los saberes y de las lenguas, lo que culmina en la valoración del conocimiento producido por estos sujetos y su expresión intersubjetiva en el plan comunitario y con la naturaleza. Al respecto véase: Ivonne Farah y Luciano Vasapollo (orgs.), *Vivir Bien:¿Paradigma no capitalista?* Bolivia, CIDE-UMSA, 2011.

Otro aspecto fundamental en ese proceso está relacionado con el posicionamiento de los sujetos histórico-políticos: del lugar social abrevan los elementos que nutrirán su identidad política y sociocultural. En este sentido, se puede afirmar que hay una dimensión martiniana en los aportes de los movimientos sociales, principalmente al recuperar el sentido político de lo educativo como un proyecto histórico de conocimiento dirigido a la comprensión de la realidad del continente, a partir de sus hechos históricos y de la *praxis* política de sus sujetos (pueblos originarios, afrodescendientes, blancos, mestizos).

Para José Martí (1974), la recuperación (o aún la construcción) de la otra historia latinoamericana, a partir de una educación socialmente formadora, posibilitaría a mujeres y hombres pensar sus referentes ordenadores en el reconocimiento de nuestras particularidades como pueblos. En ese sentido, el reconocimiento de nuestras idiosincrasias nos permitiría romper con cualquier intento de imposición de modelos procedentes de otras realidades externas al continente.

Asimismo, los escritos de José Martí instigaban a la necesaria aptitud de pensar y de poseer ideas como fines últimos de la educación con vistas a una revolución latinoamericana. En *Nuestra América*, el destacado intelectual cubano aclama por un despertar de América Latina para pensarse a sí misma desde una perspectiva latinoamericanista, sobre todo en sus procesos políticos y en el arte de gobernar. Por tanto, Martí advierte que:

> Estos tiempos no son para acostarse con el pañuelo a la cabeza, sino con las armas de almohada, como los varones de Juan de Castellanos: las armas del juicio, que vencen a las otras. Trincheras de ideas valen más que trincheras de piedra [...] No hay proa que taje una nube de ideas [...] Los pueblos que no se conocen han de darse prisa para conocerse como quienes van a pelear juntos (1974: 157).

En tanto protagonistas de un fenómeno político, los movimientos sociales materializan lo planteado por Martí, dando muestras significativas de un proceso dialéctico entre la dinámica de construcción del conocimiento desde abajo y su vínculo con el quehacer político de sus agendas de lucha. Apropiándose de

su lugar socio-político en tanto *locus* de conformación de una *episteme*, construyen un léxico particular que demarca nuevos conceptos, nacidos desde su lengua, cultura, saber y experiencia, que redefinen las formas de interpretación de la realidad social y de incidencia sobre ella.

Un proceso que, igualmente, redimensiona el lugar de inscripción de la investigación y de la construcción del conocimiento en tanto instrumentos de lucha y de transformación social, lo que implica reconocer a los movimientos sociales como sujetos educativo-políticos.

De sujetos políticos a sujetos educativo-políticos

Siguiendo la línea de reflexión planteada anteriormente, se observa que, pese otras formas de expresión de la acción colectiva de una parte significativa de los movimientos sociales latinoamericanos, en especial del movimiento indígena, campesino y afrodescendiente, en la tradición teórica de las ciencias sociales ha tendido a prevalecer un análisis que enfatiza el carácter eminentemente político atribuido a la acción colectiva y a los movimientos sociales. Una perspectiva que les considera sujetos políticos, subrayando los alcances, límites, retos y prospectivas de su accionar en la esfera de lo público, en su capacidad de interpelar al Estado y a la sociedad en el marco del llamado, por algunos, capitalismo tardío.

Sin embargo, el dinamismo y la creatividad emanados de la acción política de los movimientos sociales en las últimas décadas condujo a una ampliación de la mirada analítica en el ámbito del debate académico y político, convergiendo al reconocimiento de ellos no sólo como actores políticos, sino también sujetos pedagógicos (Caldart, 2004 y Zibechi, 2008).

Se observa una abertura analítica en el abordaje teórico acerca de los movimientos sociales, en el cual son reconocidos como constructores de experiencias pedagógicas alternativas, generadoras de otra *episteme*. En esta perspectiva hay el reconocimiento de la existencia de una racionalidad propia de estos sujetos histórico-políticos, responsable de la superación de la supremacía político-educativa eurocéntrica y de fortalecimiento cultural e identitario (Leher,

2007); fundamentales para el enfrentamiento de las condiciones de desigualdad e iniquidad social y político-económica.

En Brasil, Roseli Caldart desarrolló un estudio que se volvió referencia para todos aquellos que investigan la acción educativo-pedagógica del MST: la definición de este movimiento social en tanto sujeto pedagógico. Al referirse a la experiencia educativa del MST, Caldart[26] afirma la importancia de reconocerlos "como un sujeto pedagógico, es decir, como una colectividad en movimiento, que es educativa y que actúa intencionalmente en el proceso de formación de las personas que la constituyen" (2004: 315).

No hay lugar a dudas con respecto al aporte elaborado por Roseli Caldart, sobre todo en el marco de construcción de una teoría de los movimientos sociales en la que se reconozca su accionar político más allá del clásico lugar teórico-analítico brindado por la ciencia política y la sociología. No obstante, considero que, más que un sujeto pedagógico, el movimiento social se convierte en un sujeto educativo-político, sobre todo por convertir su *praxis* educativa y política en momento dialéctico de formación de un sujeto histórico-político, cuya trayectoria histórica es responsable de crear subjetividades directamente vinculadas a un *ethos* identitario con su territorio, entendido y defendido como espacio de vida, de cultura y de producción de bienes materiales y simbólicos. En otras palabras, considerar a los movimientos sociales "sujetos educativo-políticos" no niega su dimensión de "sujeto pedagógico". Más bien se reafirma que la acción pedagógica del "sujeto pedagógico" medía la intencionalidad de la acción del sujeto educativo-político.

Los movimientos sociales transforman todos los ámbitos de su quehacer cotidiano en espacios potencialmente educativos, es decir, hacen de la experiencia un proceso dialéctico en la formación del sujeto histórico-político, el cual va, paulatinamente, construyendo sus referentes de la lucha en profunda relación con la forma de entenderse a sí mismo, como individuo y colectivo, en el plano sociocultural y sus expresiones en la lucha política.

En otras palabras, los movimientos sociales generan geopedagogías para conferir un sentido pedagógico a su lucha social, haciendo de ella un momento

26 Cita traducida por la autora.

de formación educativo-política, no sólo de su base, sino también del conjunto de la sociedad que, activa o pasivamente, acompaña la acción política de estos actores.

Quisiera detenerme en el concepto de geopedagogía empleado para el presente análisis. Desde mi perspectiva, ésta constituye la relación que se establece entre la pedagogía y los elementos socio-culturales emergentes del territorio y de la cultura. En este sentido, recupero para el análisis del campo pedagógico la discusión emprendida por Milton Santos (2000) con respeto a la espacialidad social en tanto construcción socio-histórica. Un espacio en el cual interactúan sistemas de objetos (naturales o artificiales), sistemas de acciones y sistemas de actores.

Con base en esta perspectiva analítica, pensar el lugar de inscripción de lo pedagógico como una geopedagogía nos permite discutir de qué manera los movimientos sociales consolidan una *praxis* educativo-política que esté basada en el conjunto de saberes y en la multiplicidad de elementos constitutivos de la experiencia política, los cuales poseen raíces en matices sociales y culturales propios de sus territorios y de su cultura.

Conforme argumenté al inicio del presente capítulo, al atribuir el carácter de sujetos y espacios educativo-políticos a los movimientos sociales, se ponen de relieve algunas dimensiones, de carácter teórico-epistémico y político, fundamentales en su *praxis* política: me refiero a la emergencia de una concepción de educación y de pedagogía en tanto proyecto político y *locus* de conformación de subjetividades.

En este escenario, cobra particular importancia el lugar de inscripción de lo educativo[27]: especialmente para el caso de los movimientos sociales indígenas y

27 Es importante destacar el lugar que ocupó la Educación Popular en la región, a lo largo de los años setenta y ochenta. Vinculada a las luchas sociales urbanas y campesinas, la Educación Popular representó una *praxis* socio-política construida históricamente, además de conferir una dimensión política a la educación, especialmente en el proceso de construcción de una lectura crítica acerca de la situación de los oprimidos y de pensar alternativas educativo-pedagógicas para el proceso de liberación. En el plano teórico aportó elementos y perspectivas analíticas que siguen nutriendo a los debates y experiencias educativo-pedagógicas contemporáneas.

campesinos, la educación se fortalece como demanda y proyecto político-cultural. Constituye un momento de transcendencia en el proceso de asunción de un estado inicial de conciencia —en el sentido abordado por Freire— y de materialización, en lo concreto de la vida social, de un proyecto educativo-político con visas a un cambio social palpable. En este sentido, emergen en Latinoamérica experiencias educativo-pedagógicas, caracterizadas por la comprensión del proceso educativo como momento de construcción de un sujeto histórico-político y de elaboración de un concepto de educación, de escuela y de pedagogía coherentes con el proyecto de transformación social y emancipación humana.

En el plan epistémico se fortalece un paulatino reconocimiento de la educación en tanto espacio de donde abrevan otros lenguajes que re-significan lo político, lo social y lo cultural. Asimismo, la *praxis* educativa de los movimientos sociales genera un léxico particular y una gramática normativa que dan coherencia y sostenimiento a una nueva *episteme* y cultura política propias del quehacer político de ellos. Una *episteme* entendida como un modo de interpretación de la realidad social que emana desde la posición histórico-cultural y política ocupada por los sujetos histórico-políticos.

En otras palabras, los movimientos sociales, especialmente los indígenas, campesinos y afrodescendientes dan a conocer una racionalidad propia que implica situar el lugar de la experiencia como espacio de construcción de conceptos y categorías analíticas que les permite avanzar en los marcos interpretativos de los fenómenos en los cuales son partícipes. Dicho proceso posibilita a ellos fortalecerse en tanto sujetos histórico-políticos, además de promover una ruptura con cualquier postura pasiva y subordinada frente a las explicaciones heredadas e impuestas, muchas veces, desde marcos teóricos desvinculados y/o ajenos al contexto social.

Una *episteme* que posibilite convertir la experiencia en un *a priori* de la contextualización y problematización de lo social, de lo político, de lo cultural. Para los movimientos sociales, su mirada epistémica expresa los horizontes de sentido conferidos a las inquietudes que emergen de la labor cotidiana, explicitando la intrínseca relación entre los sentidos atribuidos a la lucha y la gestación de un proyecto societal alternativo.

En esta perspectiva, se observa, por parte de los movimientos sociales, la maduración de una determinada concepción de educación, directa y fuertemente articulada a una reflexión crítica acerca de sus demandas internas. Igualmente del rol asumido por la educación en el ámbito de sus agendas y en el campo de disputa política que se lleva a cabo en sus países, pero también en diálogo con las luchas sociales de Latinoamérica y otras partes del mundo.

Es menester destacar los múltiples sentidos atribuidos por los movimientos sociales al quehacer educativo en el marco de un proyecto político. Para algunos, expresa un espacio crucial para una formación política dirigida a la conformación de cuadros y de una militancia que se posiciona, estratégicamente, en el campo de disputa hegemónica en la correlación de fuerzas con el Estado[28]. En otros casos, incorpora una perspectiva decolonial, constructora de una *episteme* que interpela, des-construye y rompe con los paradigmas eurocéntricos, los cuales históricamente fungieron como matriz interpretativa de la realidad sociocultural y política en nuestro continente. En otras palabras, los movimientos sociales hacen de la experiencia educativo-política un momento de fortalecimiento de las epistemes locales y un ejercicio pedagógico decolonial de ruptura con la colonialidad del saber.

Un gran diferencial en ese debate consiste en que, desde la voz de los movimientos sociales, la educación traspasa el sentido meramente escolar, de reivindicación por el acceso a la escuela (aunque ésta esté presente en la narrativa política de muchos movimientos) y, en consecuencia de ello, al aprendizaje de la lectura, de la escritura y de una formación letrada. La educación incorpora una dimensión política que emana y se fortalece en la *praxis* política de estos movimientos. Sin embargo, ésta misma *praxis* se convierte en una acción educativa, en el sentido de conducir el proceso mismo de lucha política como espacio del aprendizaje: un quehacer político que se convierte en un quehacer educativo-político.

A reserva de la centralidad de la *praxis* educativo-política del MST y del Zapatismo, quisiera mencionar algunos otros ejemplos enriquecedores del debate

28 Un ejemplo es el proyecto educativo-político del MST, caso analizado en la presente libro.

de cómo un movimiento social articula esa doble dimensión —educativo-política— en el ámbito de la lucha y de la resistencia.

Un primer ejemplo deriva de la experiencia de resistencia de comunidades afrocolombianas, de diferentes regiones de Colombia, que han protestado en contra de determinadas medidas tomadas por la política educativa oficial. Entre ellas, dos se destacan: la primera, relacionada a los intentos de nombrar maestros que no son afrocolombianos para las escuelas de las comunidades; una segunda, de denuncia de los diseños teórico-metodológicos elaborados en el ámbito de las políticas públicas en materia educativa.

La principal denuncia realizada por los grupos étnicos afrocolombianos se relaciona con la naturaleza teórico-epistémica del proyecto educativo ofrecido por las secretarías de educación públicas. Según ellos, hay una tendencia cultural homogeneizadora, materializada especialmente en los textos utilizados como material didáctico en las escuelas, los cuales generan estereotipos con respecto a lo afro y que cooptan o influyen en una perspectiva de interculturalidad.

Los grupos étnicos afrocolombianos alertan sobre la ausencia de un debate coherente con respecto al concepto de interculturalidad y su centralidad en el espacio educativo. Asimismo, denuncian una perspectiva occidentalizada de corte unilateral en los procesos educativos, además del coloniaje aún presente en la educación oficial. Ante esa realidad educativa, reivindican una educación en la cual se reconozca una *episteme* propia de las etnias afrocolombianas.

Asimismo, exigen que en los contenidos escolares se aborde el tema de la interculturalidad desde un matiz histórico-cultural, es decir, de sus raíces en los orígenes del continente africano. Incluso defienden que la cuestión afro debe de ser abordada en su propia particularidad. En este sentido, las etnias afrocolombianas priman que la interculturalidad no se subsuma al mismo debate articulado por los movimientos indígenas y campesinos colombianos[29].

¿Qué reflexión se deriva del ejemplo mencionado? Para el presente análisis, reconocer que en el campo filosófico, existen otros prismas de comprensión e

29 Para conocer la historia del movimiento afrocolombiano, se sugiere: Maguemati Wabgou *et al., Movimiento social afrocolombiano, negro, raizal y palenquero: el largo camino hacia la construcción de espacios comunes y alianzas estratégicas para la incidencia política en Colombia*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2012.

interpretación de la realidad social latinoamericana y caribeña, expresados en su pluralidad sociocultural y étnica. Ello permite la presencia de otras formas de entendimiento y de posicionamiento sobre determinada organización social marcada por una filosofía propia. Estas formas de ser/actuar en el mundo no están necesariamente vinculadas a las múltiples lógicas impuestas en el proceso histórico de desarrollo del capitalismo (tampoco en la lógica imperante de la escuela capitalista), y por lo tanto, expresan una resistencia legítima a los intentos de sometimiento y adecuación impuestos, reiteradas veces, en las políticas públicas implementadas por el Estado, principalmente las educativas.

Para el caso colombiano hay que observar, atentamente, el uso político de la categoría "interculturalidad", sobre todo para no incurrir en el error de reducirla a la concepción de interculturalidad utilizada en el discurso neoliberal o, en las palabras de Walsh "en el término usado con mayor frecuencia para referir a estos discursos, política y estrategias del corte multicultural-neoliberal" (2009: 34). Por lo dicho, es sumamente importante destacar la dimensión decolonial de la interculturalidad, asumiéndola como una interculturalidad crítica (Walsh, 2007); lo que refuerza su potencial de contraposición al proyecto hegemónico. Un proceso que se consolida en el momento mismo de poner en el centro del debate político la dimensión del poder como punto de partida de la colonialidad, lo que permite de-construir el discurso que ahí se encuentra inmiscuido, de negación de la otredad, seguido de sojuzgamiento y sometimiento cultural y político de los pueblos originarios y afrodescendientes.

Un segundo ejemplo que quisiera plantear es el del "Instituto Universitario Latinoamericano de Agroecología Paulo Freire" (IALA), en Venezuela, articulado por la Vía Campesina y por el MST para la formación en agroecología. La propia presentación del IALA refleja la dimensión del diálogo entre movimientos sociales latinoamericanos y caribeños, en contra de los impactos de la política neoliberal para el continente:

> El Instituto es un centro de educación universitaria que forma a estudiantes latinoamericanos y caribeños provenientes de la base de los movimientos campesinos, quienes al regreso a sus países, regiones y localidades de origen, contribuirán con el desarrollo endógeno, integral y agroecológico al tiem-

> po que fortalecerán las luchas contra el neoliberalismo, los agronegocios, la dependencia en todas sus formas y la depredación ambiental. El trabajo está directamente orientado hacia el logro de la soberanía alimentaria y la integración solidaria de los pueblos de América Latina, el Caribe y el mundo, en el marco de la Alternativa Bolivariana de los Pueblos de Nuestra América (ALBA)[30].

Además de estos dos ejemplos, existen diversas experiencias de carácter educativo-político protagonizadas por otros movimientos sociales, como los indígenas y algunas universidades interculturales. En este caso es importante subrayar que no todas las universidades interculturales han logrado desarrollar un proyecto educativo-político articulado con la base de la lucha política protagonizada por los movimientos indígenas. En algunos países como México, por ejemplo, el Estado cooptó el modelo educativo del planteamiento inicial propuesto por los movimientos, desvirtuando su dimensión política. No obstante, todavía hay experiencias provenientes de los movimientos afrodescendientes y campesinos que están fuertemente articuladas a un proyecto educativo-político alternativo de enfrentamiento de la política educativa neoliberal y de los procesos de neo-colonización del poder y del saber.

Al asumirse como sujetos educativo-políticos, lo movimientos sociales indígenas, campesinos y afrodescendientes defienden su protagonismo histórico-político y reivindican el reconocimiento de que son sujetos productores de un conocimiento nacido de su cosmovisión, de sus saberes y de la relación con la naturaleza y el medio social al cual pertenecen. Una cuestión importante es el paulatino proceso de re-configuración del espacio educativo observado en los últimos treinta años y una re-territorialización de la pedagogía, la cual adquiere y refuerza su carácter político ya que las experiencias educativo-pedagógicas fungen como *locus* de conformación de sujetos histórico-políticos, de subjetividades y de una lectura de lo coyuntural sumamente crítica y de no aceptación

30 Información extraída de la página del Instituto Universitario Latinoamericano de Agroecología Paulo Freire: http://ialainfo.blogspot.com/2011/08/blog-post.html [Consulta: abril de 2011].

de los marcos conceptuales heredados del proyecto de modernidad, particularmente en lo que se refiere al lugar asignado a América Latina en ese proceso.

La re-territorialización de la pedagogía significa trasladar la *praxis* educativa a múltiples espacios más allá de la escuela, ésta clásicamente definida como lugar de las prácticas educativas. En este sentido, se conciben otros espacios para el ejercicio de lo educativo, tanto en el ámbito local —como la familia, la comunidad, los asentamientos—, como en aquellos espacios de concepción y materialización de la lucha. Por ejemplo, las marchas, los mítines, los foros, los congresos y los encuentros realizados por los movimientos, las ocupaciones y los momentos de enfrentamiento y/o negociación con el Estado. En cada uno de estos espacios se desarrollan prácticas pedagógicas de formación de sujetos histórico-políticos y de subjetividades.

Esa re-territorialización pedagógica permite a los movimientos sociales construir un léxico particular para la elaboración de nuevas categorías (o mismas re-significaciones de categorías ya existentes), y nombrar la naturaleza de sus demandas y los ejes de articulación de su lucha, cuestión fundamental para reconocer en qué bases se asienta su identidad cultural y política. Desde estos lugares del quehacer educativo y político, emanan enseñanzas y aprendizajes en el campo de la disputa política, pero igualmente presentes en el proceso de construcción del conocimiento. Constituye un léxico que amplía la dimensión epistémica en la *praxis* educativo-política de los movimientos.

Un léxico particular y la incidencia en la construcción del conocimiento

El lugar de la experiencia constituye la cuna para la elaboración de estos nuevos conceptos que, igualmente, interpelan al Estado y al conjunto de políticas públicas que cumplen, más bien, las prerrogativas de una política económica de carácter hegemónico. Para el caso de los dos movimientos sociales analizados, quisiera plantear algunas dimensiones de ese nuevo léxico en la gramática educativo-política, los cuales serán profundizados en los capítulos de cada caso específico:

1. Los movimientos sociales en tanto sujetos educativo-políticos elaboran conceptos oriundos de la experiencia de la lucha, de la naturaleza de las demandas y del posicionamiento histórico-político asumido por ellos. La conceptualización que emerge desde los movimientos sociales interpela y rompe con paradigmas y esquemas teóricos presuntamente universalistas, responsables de conformar representaciones simbólicas e ideológicas que prevalecieron, por siglos, como elementos interpretativos de la realidad socio-política en el continente. Igualmente interpelan al Estado y al conjunto de políticas públicas los cuales cumplen, más bien, las prerrogativas de una política económica de carácter hegemónico.

Igualmente se puede identificar un alargamiento de las perspectivas analíticas de algunos abordajes teóricos muy presentes en el discurso y en la teoría políticos, por ejemplo, de algunos conceptos fundamentales como los de autonomía, democracia, participación, comunidad, entre otros. En consecuencia de ello, se observa la génesis o el ascenso de nuevas nomenclaturas (a propósito de "colectividad", "organicidad", "comunalidad", por citar algunos ejemplos) responsables de subrayar los horizontes de participación política propios de los movimientos sociales.

En este sentido, señalo la categoría "educación" como una de las más evidentes y reveladoras del repertorio de muchos movimientos sociales: se resignifica en cuanto propuesta política y conforma una serie de terminologías que expresan la particularidad de cada lucha. Por lo expresado, reside en lo educativo la apuesta por explicitar la naturaleza de los conceptos derivados (o producidos) desde la organización colectiva de la lucha social y de la resisten-

cia. Asimismo, se plantea la posibilidad de, desde lo educativo, debatir en qué medida se pueden explicitar y comprender las especificidades de cada lucha y los elementos comunes en el conjunto de las luchas, confiriéndoles una identidad común basada en la resistencia latinoamericana.

2. El espacio escolar es transformado en *locus* de formación y fortalecimiento de identidades colectivas, heredadas del *ethos* identitario con el territorio y con la cultura tanto para los movimientos indígenas y la defensa de su cosmovisión, como para los movimientos campesinos. En esta línea de análisis, coincido con los planteamientos desarrollados por Arroyo (2007) que igualmente recupera la dimensión política de la educación en la constitución de identidades colectivas como formas de enfrentamiento en el marco de la lucha de clases y la histórica tensión política en el campo de producción y de la apropiación del conocimiento, que tiene por fin la atención de los intereses de clase. De acuerdo a Arroyo:

> De eso resulta que los movimientos populares no lucharan para que cada niño o joven y adulto, individualmente, tengan acceso al conocimiento, sino que reivindican el conocimiento como colectivo y formador de identidades colectivas, de clase. Fue en esa dirección política que la burguesía se apropió del conocimiento y de la herencia cultural, para afirmar e imponer su identidad y poder de clase (2007: 36).[31]

En este marco cabe señalar como ejemplos de experiencias de apropiación del espacio escolar, las articuladas por las universidades interculturales Indígenas (aquellas que están directamente articuladas por los movimientos indígenas en Colombia, Ecuador y México) o las escuelas de formación educativa y política, como los Bachilleratos Populares en Argentina, entre otros ejemplos. Constituyen experiencias educativas en que están explicitados "campos de tensión política" institucionalizados en el espacio escolar. De ellas derivan léxicos particulares, de carácter eminentemente epistémico y político, como:

31 Cita traducida por la autora.

categorías autonomía (y educación autónoma), interculturalidad, organicidad, gestión social y comunalidad por mencionar algunas.

3. Como resultado del proceso descrito en el punto anterior, deriva la reivindicación del conocimiento como derecho colectivo, sumada a la defensa de los derechos humanos. La lucha de los movimientos sociales por la constitucionalidad del derecho a la educación, en tanto derecho colectivo, constituye un nuevo paradigma para los derechos humanos y, sobre todo, en el potencial contra-hegemónico presente en los proyectos políticos alternativos que nacen de esta demanda.

Desde la perspectiva de los movimientos sociales, la educación permite a los sujetos elaborar un análisis crítico más preciso acerca de sus realidades socio-culturales y político-económicas, precisando la raíz de muchas de las problemáticas y tensiones vividas por ellos y, a su vez, estableciendo una propuesta política alternativa y reivindicativa frente a las políticas hegemónicas promovidas por el Estado en materia educativa y social.

En este sentido, observamos que algunos movimientos sociales latinoamericanos sitúan el debate sobre la educación y la dimensión de los derechos humanos en el marco jurídico de sus países. Como se mencionó, algunas experiencias son ejemplares, como en los casos de Ecuador y Bolivia, donde la acción colectiva de los movimientos indígenas logró instaurar cambios en sus propias Constituciones para ampliar el sentido de la dimensión de los derechos, vinculados al *Sumak Kawsai* y *Sumak Qamaña* como principio esencial de los derechos humanos y de los derechos de la naturaleza.

Al subrayar la naturaleza y las formas de expresión de la lucha de tales movimientos, articuladas a otras voces de nuestra Latinoamérica, se enfatiza lo que Mamani denominó como proceso de:

> construcción colectiva de las acciones que apunta a tomar el espacio social y territorial para, desde ese lugar y condición, incidir o cambiar el curso de las actuales condiciones de crisis del sistema político y la dominación étnica

> en confrontación con el gobierno, el estado y los agentes encargados de esta dominación (2003)[32] .

Aunque Mamani se refiriera a la acción colectiva propia de los movimientos indígenas de la ciudad de El Alto, en Bolivia, tal proceso de impulso de la lucha política puede ser observado en el conjunto de los movimientos sociales de América Latina. Subrayar la dimensión de los derechos humanos y de la naturaleza representa, en primera instancia, fortalecer su *ethos* identitario y demarcar, antropológica, sociológica, epistemológica y políticamente cuáles horizontes de sentido son atribuidos a la dimensión de los derechos. Por lo dicho, el nuevo paradigma para pensar los derechos humanos y los derechos de la naturaleza emerge del fortalecimiento de una cosmovisión, de la identidad u otro parámetro que no pertenece a los referentes hegemónicos y, por tal razón, necesitan ser comprendidos a partir de otras herramientas teórico-metodológicas y, en especial, considerando las esferas de lo cultural y de lo político.

4. Los movimientos sociales reivindican ser reconocidos como sujetos productores del conocimiento y, por lo tanto, rompen radicalmente con la lógica de ser "objetos" de investigación, reinstalando nuevas tensiones en el campo del conocimiento. En el caso de los movimientos indígenas, el conocimiento producido resulta de la matriz filosófico-epistémica de la cosmovisión, cultura y lengua indígenas, las cuales tienen un gran significado y expresión hacia adentro y hacia afuera de estos movimientos. Esta matriz carga simbologías y polisemia de las cuales se derivan puentes interpretativos, más allá de lo que se enuncia en el plano político.

A pesar de los múltiples intentos de llevar al olvido las voces históricas de la resistencia y de la rebeldía, éstas toman en sus manos el desafío de proponer y construir un proyecto educativo-político alternativo que se inserte en los conflictos y luchas inscritos en los procesos educativos latinoamericanos y caribeños. Ello permite la emergencia de teorías pedagógicas enmarcadas

32 Mamani Ramírez, Pablo. "El rugir de la multitud: levantamiento de la ciudad aymara de El Alto y caída del gobierno de Sánchez de Losada", en http://alertanet.org/pmamani.htm. [Consulta: mayo de 2011].

en múltiples referentes —como por ejemplo, la educación popular— y de experiencias que claman por una educación libertaria, a partir de pedagogías alternativas que expresan la postura opuesta a lo dictado históricamente por la educación oficial.

Los movimientos sociales participan activamente en este escenario, al proponer modelos educativos que, de forma incipiente o mejor articulada, logran transformarse en una *praxis* educativo-política permanente y con fuerte incidencia en el actual debate histórico. En este sentido, logran promover un cambio de miradas y de perspectivas, al desplazar los lentes de interpretación de la realidad social tradicionalmente impuestos y aceptados.

Estos sujetos histórico-políticos tienen muy clara la afirmación de Paulo Freire, "la concientización no se puede parar en la etapa de desvelamiento de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica del desvelamiento de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de la transformación de la realidad" (1992: 103). En este sentido, para los movimientos sociales la experiencia gana centralidad en tanto articuladora del proceso educativo-político, sobre todo porque se define como un momento integral de la propia dinámica social de estos sujetos responsables del proceso de formación humana.

Conforme he planteado a lo largo del presente capítulo, la consciencia de ser oprimido prescindía la búsqueda por la liberación. Los movimientos sociales, especialmente los campesinos, indígenas y afrodescendientes han recuperado esa importante reflexión. Más bien han avanzado en este debate al reconocer que el proceso de liberación va más allá de la asunción de una conciencia crítica y que, más bien, prescinden de una dirección política.

Traducido en términos gramscianos, significa disputar la hegemonía en tanto fuerza social e histórica. Por tal razón, los movimientos sociales han comprendido que, para asumirse en tanto fuerza socio-histórica, deben ser capaces de articular la concientización ante los procesos de dominación histórica, con la elaboración de propuestas alternativas políticas. La elaboración de un proyecto societal alternativo requiere la conformación de subjetividades y la génesis de una nueva cultura política que les permite construir y consolidar una democracia social.

Es decir, de concebir la disputa por lo hegemónico como proyecto educativo-político, lo que implica centrar la praxis político-pedagógica como proyecto de hegemonía (Semeraro, 2007). Un paso adelante para interpretar el poder y la política en el marco de una "relación pedagógica" rumbo a la ruptura con las formas modernas de dominación.

Veamos, en los próximos capítulos, la experiencia educativo-política del MST y del Movimiento Zapatista, articulando el proyecto educativo-político defendido por estos dos sujetos histórico-políticos en el proceso de disputa hegemónica.

II
Educando en la Resistencia: formación del sujeto histórico-político *Sin Tierra* y la construcción de un Proyecto Político Popular Alternativo para Brasil

Sueño que brota de la tierra, regado por libertad
Con creencia en el ser humano y en la colectividad
Dentro de la realidad, enseñar y aprender
Nuestra pedagogía va más allá del ABC
Pedagogía de la Tierra, pueblo del campo en acción
Buscando conocimiento, sembrando educación
José Martí es ejemplo,
Nosotros somos fermento en esa construcción [...]
Una Educación del Campo, cosechando ciudadanía
Hombres, mujeres, niños construyendo un nuevo día
En una canción libertaria
Reforma Agraria en la tierra
Queremos ser cimiento de una nueva nación[33]

Canción *Pedagogia da Terra* - CD Cantares da Educação do Campo Setor Nacional de Comunicação - MST

Ocupar, Resistir y Producir: los orígenes del MST

El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra —mejor conocido como el MST— es considerado uno de los movimientos sociales de gran expresividad política en Latinoamérica. La lucha política del MST está directamente articulada a la histórica resistencia campesina brasileña, actuante desde el periodo colonial, en el momento de una expropiación de tierras sin precedentes y de consolidación del gran latifundio en Brasil.

33 Cita traducida por la autora.

En realidad, el desarrollo económico de Brasil se caracteriza, históricamente, por una profunda concentración agraria que perdura hasta la actualidad. En razón de ella, la histórica insurgencia campesina ha dejado su marca e inspirado a aquellos que siguen resistiendo. Algunos ejemplos de la denuncia histórica en contra del latifundio de la tierra son el "Quilombo de los Palmares", la "Guerra de Canudos" y las "Ligas Campesinas"; todos ellos movimientos que inspiraron fuertemente la lucha política del MST y que siguen nutriendo el debate político interno del Movimiento con respecto a la cuestión de la tierra y la reforma agraria.

Considero pertinente hacer una breve presentación de cada uno de estos movimientos, en virtud de su importancia histórica en el marco de una resistencia y de una memoria colectiva que nutre la lucha política del movimiento campesino brasileño. Inicio por el "Quilombo de los Palmares"[34]; gran símbolo de la resistencia afro-brasileña: fue creado a mediados de 1600 como una comunidad auto-sustentable, formada por negros esclavos que huyeron de las haciendas y cárceles. La extensión de su área geográfica equivaldría al tamaño de Portugal.

El segundo ejemplo de enfrentamiento político campesino es la "Guerra de Canudos". Localizado en el estado de Bahia, al noreste de Brasil, Canudos fue una ciudadela en donde resistía un movimiento popular de carácter religioso, liderado por Antonio Conselheiro. La región, caracterizada por una gran cantidad de latifundios improductivos, periódicas sequías y gran pobreza fue escenario de una gran resistencia y del enfrentamiento del Ejército Brasileño en una guerra conocida como la "Guerra de Canudos", que duró de 1896 a 1897. El conflicto de Canudos movilizó alrededor de 12 mil soldados distribuidos en cuatro expediciones militares. Hay que decir que las tres primeras expediciones fueron derrotadas por los que resistían en Canudos. En la última expedición, en 1897, los soldados lograron incendiar Canudos, matar a gran parte de la

34 En el primer capítulo explico el significado de la palabra "Quilombo" y su lugar de inscripción en la resistencia afro-brasileña.

población y degollar a centenas de prisioneros. Se estima que murieron unas 25 mil personas, culminando con la destrucción total de Canudos[35].

Las "Ligas Campesinas", surgieron en 1954, cuando se conformó el ingenio Galiléia, en la ciudad de Vitória de Santo Antão, en el Estado de Pernambuco, al noreste de Brasil. Consistió en uno de los más importantes movimientos campesinos de lucha por la reforma agraria, embrión de las acciones del Partido Comunista en el campo brasileño. Con el golpe militar en 1964, dicho Partido entró en la ilegalidad y, consecuentemente, todos los movimientos que actuaban conjuntamente con él. Así, muchos líderes de las "Ligas Campesinas" fueron perseguidos y presos, culminando con la extinción del movimiento.

En el marco de la historia política reciente de Brasil, con el inicio de los gobiernos militares, arranca el proyecto económico desarrollista, responsable del llamado "milagro económico brasileño", caracterizado por un acelerado proceso de industrialización, urbanización y crecimiento de las grandes ciudades. La propuesta económica del Estado militar para el campo fue la llamada "Frontera Agrícola" que representaba el avance de la unidad de producción capitalista en áreas de vegetación nativas. El objetivo económico consistía en volverlas áreas agrícolas y ganaderas, reemplazando las tierras cultivables de la agricultura familiar, por una mecanización de la producción en el campo.

En síntesis: si bien representa los primeros pasos en la implementación de una política agraria modernizante, la "Frontera Agrícola" intensificó la expropiación de tierras y su concentración. Un proceso que conllevó a un progresivo éxodo rural, que forzó a cientos de trabajadores campesinos a abandonar sus tierras y volverse mano de obra barata en las grandes ciudades. São Paulo, ciudad que fortaleció, históricamente, su hegemonía político-económica y cultural fue uno de los principales destinos de gran parte de la población campesina inmigrante. No obstante, hubo quienes migraron en dirección a la región Amazónica y que fueron absorbidos en las labranzas de caña de azúcar.

La alianza entre capital y propiedad de la tierra, llamada por Souza Martins (1994) "alianza del retraso" se concretizó en el ámbito político, consolidando la

35 Para conocer más detalles de la "Guerra de Canudos", sugiero la obra de Edmundo Moniz (1978).*A guerra social de Canudos. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira*.

hegemonía política de una oligarquía agraria. En el plan económico constituyó una territorialización del capital en el campo, caracterizado por una paulatina modernización agrícola con una política de financiamiento auspiciada por incentivos estatales para el desarrollo de proyectos dirigidos a la explotación de recursos naturales y a su exportación. Indubitablemente, una de las principales consecuencias de estas medidas económicas fue el profundo proceso de asalariamiento rural.

En dos décadas, los gobiernos militares intensificaron el proceso histórico de apropiación de tierras, con la incorporación directa de los grupos empresariales. Al mismo tiempo, hubo un incremento en número y en extensión, de los latifundios. En verdad, el trabajador y la trabajadora campesinos se encontraban frente a una encrucijada del capital, que les planteaba solamente dos posibles vías: someterse a la proletarización campesina o a la proletarización urbana. En ambas, el trabajador y la trabajadora campesinos eran desapropiados de su tierra en su sentido más profundo: como espacio de vida y de producción material e identitaria.

En ese periodo, el agravamiento de la desigualdad social en el campo avivó la memoria histórica de las luchas campesinas y aunque fueron nefastas la represión, la tortura y la prisión por parte de los gobiernos militares, muchas organizaciones se alzaron en contra del latifundio, de la mercantilización del campo y en favor de la realización de la reforma agraria[36]. Entre ellas, destacan las articuladas por el ala progresista de la iglesia católica, representadas por las Comunidades Eclesiales de Base (CEB's) y por la Pastoral de la Tierra (CPT), ésta creada en 1975. Con una formación teórica y una *praxis* política inspirada en la Teología de la Liberación, la Filosofía de la Liberación y la Pedagogía del Oprimido y de la Liberación, la CPT luchaba por consolidar nuevas prácticas de legitimación de la ciudadanía y de construcción democrática, focalizando su labor política en la mujer y el hombre del campo. Sus acciones primaban la valoración y el fortalecimiento de la identidad sociocultural del campo bra-

36 Igualmente en el espacio urbano hubieron aquellas que trabaron fuerte embate político con las fuerzas hegemónicas de los gobiernos militares, como fue el caso del Partido de los Trabajadores (PT) y de la Central Única de los Trabajadores (CUT).

sileño, especialmente para aquéllas localizadas en las regiones más áridas del noreste de Brasil.

Las prácticas religiosas y sociales de la Pastoral de la Tierra se dirigían, directamente, a la formación política y a la organización de las familias campesinas, una expresión del compromiso de la iglesia católica en los espacios de articulación político-social de las y los trabajadores del campo, como los sindicatos rurales, las asociaciones, entre otras organizaciones. De esa acción política y religiosa de la CPT derivaron otras organizaciones campesinas que, igualmente, fortalecieron los frentes de lucha en el campo.

La génesis del MST está anclada en esa raíz histórica de la resistencia campesina brasileña, en que se alarga la capacidad de intervención del sector democrático-popular en una lucha dialogada, que anhela, más que nada, imprimir una nueva correlación de fuerzas en el campo de disputa política. Incluso, reivindica la herencia de la lucha política campesina latinoamericana y brasileña, sobre todo de las "Ligas Campesinas". Conforme afirma João Pedro Stédile, uno de los principales intelectuales orgánicos del MST y miembro de la Dirección Nacional del Movimiento:

> El MST se consideró como heredero de las Ligas Campesinas de Brasil, que fueron la organización más parecida que existió en las décadas de los 50 y 60s, también oímos el legado histórico de las Ligas y procuramos aprender al máximo sus errores y aciertos. Se buscó también aprender con las experiencias de otros movimientos campesinos de América Latina (1997:103).

En verdad, el MST nace de la confluencia de un movimiento de fuerzas históricas que inscribía en la escena pública brasileña un proyecto democrático-popular de enfrentamiento de la dictadura militar. En una perspectiva coyuntural, Stédile afirma que el MST fue:

> resultado de la conjunción de tres factores básicos. En primer, la crisis económica de finales de la década de 1970 que puso fin al ciclo de industrialización de Brasil, comenzando por Kubistschek en 1956 [...]

> El segundo factor fue el trabajo que estaban haciendo los frailes. En la década de 1960, la iglesia católica apoyó considerablemente a la dictadura militar, pero con la creciente agitación creada por la Teología de la Liberación, se produjo un cambio de orientación, el surgimiento de la CPT y un estrato de obispos progresistas [...] Y el tercer factor fue el clima creciente de la lucha contra la dictadura militar a finales de la década de 1970, que transformaron incluso los conflictos laborales locales en batallas políticas contra el gobierno (Fernandes y Stédile, 2001: 201).

Es interesante observar cómo la Teología de la Liberación encuentra terreno fecundo en Latinoamérica y genera eco entre las voces en resistencia. Afirma Stédile que "ella mezcla el cristianismo con el marxismo y con el latinoamericanismo. No por azar nació en América Latina. En resumen, de ella incorporamos la disposición en estar abiertos a todas las verdades y no solamente a una, porque ésta única puede no ser verdadera" (Fernandes y Stédile, 2004: 59).

Presentar el movimiento de las fuerzas históricas en resistencia en Brasil nos sirve para situar el MST en el movimiento histórico de la lucha por la tierra y, desde ahí, tejer los hilos que dan forma a la representación simbólica y política de la reforma agraria en su totalidad histórica. Una apropiación simbólica de la "tierra" asociada al derecho a la vida y en donde "aflora el sentido de la expresión "tierra es más que tierra", de esa vez para decir que tierra quiere decir raíz, quiere decir la vida de quien produjo su identidad en la relación con ella" (Caldart, 2004:173).

El MST realizó las primeras ocupaciones de tierra en 1979. Sin embargo, el Movimiento emerge oficialmente en la escena política brasileña en 1984, en el marco del "Primer Encuentro Nacional de los Trabajadores Sin Tierra", ocurrido entre los días 21 a 24 de enero de 1984, en la ciudad de Cascavel, Estado de Paraná, en la región sur de Brasil. Dicho encuentro tenía por objetivo discutir la cuestión de la tierra y de la reforma agraria, confiriéndole un sentido más amplio que la mera expropiación de tierras por parte del Estado: para el MST, reforma agraria es sinónimo de construcción de un proyecto nacional popular para el país.

En este evento se denunció el latifundio, la concentración de tierras y la política económica agraria nacional y mundial como los principales responsables del crecimiento de la pobreza, la miseria, la migración y los conflictos en el campo brasileño. Para la superación de este letargo político-económico urgía retomar el debate sobre la reforma agraria en la agenda política brasileña, priorizándola como un proyecto popular alternativo. Conforme el MST:

> la ocupación de la tierra era una herramienta fundamental y legítima de las trabajadoras y trabajadores rurales en lucha por la democratización de la tierra. A partir de ese encuentro los trabajadores salieron con la tarea de construir un movimiento orgánico, a nivel nacional. Los objetivos fueron definidos: la lucha por la tierra, la lucha por la Reforma Agraria y un nuevo modelo agrícola, y la lucha por la transformación en la estructura de la sociedad brasileña y un proyecto de desarrollo nacional con justicia social.[37]

El debate político articulado por el MST no restringía el tema de la reforma agraria a la destrucción de los latifundios y a la redistribución de tierras. Más bien incorporaba un sentido más amplio, de desarrollo social, cultural y político-económico del campo brasileño, anhelando consolidar una soberanía nacional desde el poder popular. Conforme el MST, la reforma agraria significa "construir una sociedad sin exploradores y en donde el trabajo tenga supremacía sobre el capital […] subordinar la propiedad de la tierra a la justicia social, a las necesidades del pueblo y a los objetivos de la sociedad"[38] (Morissawa, 2001: 153).

El proyecto de reforma agraria propuesto por el MST está inscrito en el marco de una lucha histórica por la tierra en Brasil. Incorpora múltiples sentidos a la categoría "tierra", incluso inspirándose en horizontes revolucionarios de aquellos que dejaron su legado en la lucha política latinoamericana, como

37 Un histórico de MST, en http://ww.mst.org.br/especiais/23/destaque. [Consulta: diciembre de 2011]. Cita traducida de la autora.

38 Cita traducida por la autora.

Emiliano Zapata, uno de los protagonistas de la Revolución Mexicana a partir de 1910 y que, acertadamente afirmó, "la tierra es de quien la trabaja". Para el MST, la "tierra" es espacio de vida, de construcción identitaria, de producción simbólica y material de aquellos que viven en el campo.

Es importante destacar que en la larga trayectoria de lucha por la tierra en Brasil, se generó una designación social expresada por el vocablo "sin-tierra" o "sin-tierras" (con guión y flexión de número), para referirse al trabajador o la trabajadora desposeídos de su tierra para sembrar, es decir, para identificar una ausencia de propiedad o de posesión de la tierra para el trabajo. Sin embargo, el MST jamás utilizó esta forma de nombramiento del trabajador y la trabajadora del campo. Más bien trató de construir, en su trayectoria histórica, un referente identitario-político propio, designado por el auto-nombramiento de Sin Tierra (Caldart, 2004).

Para el caso de los niños y niñas del Movimiento, la identidad colectiva asumida está designada por el nombre *Sin Tierrita.* En una de las "palabras de orden"[39] de los *Sin Tierrita,* afirman: "brilla en el cielo, la estrella del *Che,* nosotros somos los *Sin Tierrita* del MST". En la actualidad ser una o un *Sin Tierra* representa identificarse como un sujeto histórico-político en permanente lucha, debido a la permanencia de la contradicción del capital en el campo brasileño. A lo largo del capítulo trataré de profundizar en el análisis acerca de los elementos que estructuran esta identidad social y colectiva de los *Sin Tierra.*

El punto nodal de la lucha de éstos consiste en el rechazo de la proletarización en el campo y en la ciudad, exigiendo del Estado la plena realización de la reforma agraria, con el objetivo de garantizar el acceso a la propiedad de la tierra, es decir, a la re-integración económica y sociocultural de las trabajadoras y los trabajadores del campo. Conforme a Caldart, hubo tres importantes momentos de la trayectoria de lucha del MST:

39 Las "palabras de orden" son enunciados políticos que acompañan las diferentes actividades de los movimientos y/u organizaciones. Constituyen estrategias lingüísticas que visan condensar el mayor número de informaciones, propuestas políticas y/o poéticas en un enunciado, sintetizándolas de manera que sean comprendidas y aprehendidas por la colectividad organizada.

> el primer momento es el de la *articulación y organización de la lucha por la tierra* para la construcción de un movimiento de masas de carácter nacional; el segundo momento es el de proceso de *constitución del MST como una organización social* dentro del movimiento de masas; y el tercer momento, el actual, es el de la inserción del movimiento de masas y de la organización social MST en la *lucha por un nuevo proyecto de desarrollo para Brasil.* Son momentos acumulativos y que necesitan ser comprendidos articuladamente, aunque con sus especificidades históricas (2004: 96)[40].

El primer *locus* y símbolo de la resistencia *Sin Tierra* son las ocupaciones y los campamentos[41]. Las ocupaciones de tierras como lugar real y concreto de la lucha campesina se tradujeron como símbolo de la resistencia del sujeto *Sin Tierra;* una forma genuina y particular de resistencia y de enfrentamiento con el Estado, sobre todo porque transforma la ocupación en un hecho político, generando una situación de presión política para que se abra un espacio de negociación con respecto a la expropiación de las tierras improductivas. Para el MST, la ocupación de la tierra representa una "nueva forma de vivir", es decir:

> representa para nosotros una de las más importantes formas de lucha contra la estructura agraria existente en nuestro país. Desde el inicio de la organización del MST ella es utilizada para presionar y obtener la conquista de la tierra. Ocupar es tomar la pose de aquello que no está cumpliendo su función social (MST, 2001:16)[42].

---

40 Cita traducida por la autora. Las cursivas son originarias de la cita.

41 Los campamentos son creados cuando se ocupan tierras improductivas, momento previo de la lucha para la constitución de los asentamientos. En el proceso de ocupación de la tierra, las familias construyen los campamentos con lonas o palmas de árboles de la región y ahí se quedan en resistencia mientras se tramita la negociación con el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA), órgano público responsable de la expropiación de las tierras improductivas y por la realización de la reforma agraria, en Brasil.

42 Cita traducida por la autora.

El Sector Frente de Masas es el responsable de organizar las ocupaciones de las tierras improductivas. Para ello, movilizan a las familias "sin tierra" de la región en donde se localiza el latifundio y, en asambleas, explican la naturaleza histórica de la problemática agraria brasileña, convocando a un proceso organizativo y sus implicaciones para el logro de la reforma agraria. En cada ocupación de tierra, el Estado es obligado a abrir un canal de negociación con el MST, por medio del INCRA, instancia pública responsable de los temas relacionados con la reforma agraria en Brasil.

Desde las primeras asambleas se define la fecha de ocupación y un calendario de actividades internas para mantener la resistencia en el campamento. Entre las actividades internas están las asambleas para informar cómo van las negociaciones con el Estado, además de otras actividades destinadas a la formación política de las familias, con la presentación de los principios organizativos del MST y el proceso interno de organización de las familias en los Sectores del Movimiento[43].

Hay que destacar que el momento de la ocupación y la dinámica del campamento constituyen el más tenso de la *praxis* educativo-política del MST. Un momento transcendental que requiere de la confianza de todas las familias y de una participación colectiva en el acto mismo de la resistencia. Las condiciones son muy precarias en los campamentos. Los militantes necesitan estar muy bien organizados para los turnos en el local ocupado y para participar en las reuniones con el INCRA.

No hay ninguna infraestructura en las tierras ocupadas. Ellos mismos tienen que hacer los campamentos con lonas negras o ramas de árboles, además de preparar el fuego para el escaso alimento que los mantendrá mientras están resistiendo allí. Los alimentos son donados por asentamientos, activistas y simpatizantes de la sociedad civil. Asimismo, suele pasar que sufran el extremo frío o calor (dependiendo de la región del país), además del riesgo permanente de una doble violencia, sea como víctimas de asesinato por sicarios contratados por los terratenientes, o víctimas de la violencia policial, en los intentos de desalojo de las familias campadas.

43 Más adelante presentaré cuáles son éstos del MST.

Por tal razón, necesitan una agenda interna y externa muy bien organizada y articulada para que se mantenga la organicidad de las familias y una rutina de actividades que involucre a todas y todos ahí presentes. Es común la presencia de voluntarios que apoyan las actividades educativas con los niños, o de estudio con los jóvenes y adultos. Ésta es una forma de apoyarles, de ayudarles a mantener la animosidad en este primer y duro momento de la resistencia.

El proceso de ocupación de la tierra y de organización de los campamentos está traspasado por una ritualidad que añade a la dimensión política de la tierra un sentido profundamente místico, un momento de paso, intersticial que "carga el *ethos* del tiempo rebasado y convive con las transformaciones preparatorias rumbo al tiempo futuro" (Manzoli Turatti, 2005: 69)[44]. En ese sentido, podemos situar el campamento en un estado liminar, es decir, "configurado por una etapa en que los acampados fueron separados de su universo social anterior y cumplen normas rituales que los califican para una agregación social futura con características de estabilidad" (Manzoli Turatti: 2005, p. 69)[45].

Para el análisis refrendado en el presente capítulo hay que subrayar que, desde la perspectiva del MST, el campamento expresa la materialización de una "acción rebelde, una acción contra-hegemónica"[46] en el sentido de conceder una respuesta y asumir una apuesta política radical, situada en un momento en que, aparentemente, no existe alternativa que no sea la de aceptación del camino dictaminado por el capital. El acto de ocupar la tierra es, en sí mismo, una subversión de la lógica del latifundio, sobre todo por el rechazo de la concentración de tierras. A la vez, fortalece el horizonte utópico de una reforma agraria de carácter popular. En palabras del MST "ocupar, resistir y producir", es decir, "**Ocupar** la tierra, **Resistir** a la represión militar y también **Producir** alimentos dentro de las tierras ocupadas" (MST, 2001: 24) [47].

---

44 Cita traducida por la autora.

45 Cita traducida por la autora.

46 Palabras de una militante del MST, del estado de Ceará, noreste brasileño. Relato de mi diario de campo, en agosto de 2011.

47 Una consigna del MST surgida en el marco del gobierno del presidente José Sarney (1985-1990) y eje de articulación de las discusiones del II Congreso Nacional del MST, realizado en 1990. Cita traducida por la autora y negritas conforme cita original.

La necesaria radicalidad de la ocupación de la tierra improductiva —expresión de una legítima acción rebelde— representa la proposición, desde las clases subalternas, de un proyecto sociocultural y político alternativo para el campo brasileño. Implica poner en tensión y en disputa ese proyecto con el que está articulado por el Estado y por las oligarquías agrarias. En el campo de disputa política instaurado por la ocupación, la respuesta del Estado no necesariamente es inmediata en el sentido de atender prontamente a la reivindicación del Movimiento. Conforme a Stédile, "la ocupación [...] es una forma de lucha contundente, no deja a nadie quedarse arriba del muro, obliga a todos los sectores de la sociedad a decir si son a favor o en contra. No hay, en fin, oportunidad para escamotear el problema social" (MST, 2001:18).[48]

En los primeros años de ocupación de tierras por parte del MST, la violencia fue la principal respuesta y se expresaba en dos planes: por parte de los terratenientes y por la vía institucional, por la acción directa de los policías enviados en las acciones de reintegración de tierras. Hubo, también, aquellas más extremas, como los crímenes por encargo, efectuados por sicarios enviados a los campamentos para asesinar a militantes del Movimiento. En ese sentido, los conflictos en el campo han generado un escenario de violencia y asesinatos ampliamente denunciados por el MST y otras entidades campesinas. Lamentablemente, muchos de estos crímenes se quedaron impunes o resultaron en la absolución de los reos por parte del Poder Judiciario brasileño.

Los conflictos y la violencia en el campo brasileño siguen siendo una problemática en boga. Alarmantes son los datos apuntados por la Comisión Pastoral de la Tierra (CPT) para el año de 2012, que denuncia un crecimiento de 24% en el número de asesinatos en el campo, de 51% de los intentos de asesinato y de 11,2% de trabajadores del campo encarcelados. Los informes emitidos por la CPT indican un aumento del desalojo de familias en los campamentos, sobre todo en las regiones Noreste y Centro-Oeste, lo que demuestra una acción represora del Estado y una "celeridad electiva" en las órdenes liminares de desalojo emitidas por el Poder Judiciario, (CPT, 2013). Para el año 2013, la CPT registró un crecimiento exponencial de 32% de los conflictos por el agua, sobre

48 Cita traducida por la autora.

todo en territorios indígenas (CPT, 2014). Los datos presentados nos permiten afirmar la profunda disputa territorial entre el capital y las comunidades campesinas (y también indígenas), es decir, sigue muy presente la problemática de la tierra, de la disputa por el agua y la presencia del gran latifundio en Brasil. Una disputa agraviada por la presencia de empresas transnacionales, como la Monsanto, que tiene la patente de las semillas transgénicas.

La reintegración de la tierra para el MST representa una primera victoria del Movimiento. Con la posesión de la tierra se inicia un segundo paso de la lucha política representado por la organización de los asentamientos —segundo símbolo de la resistencia del MST. Los asentamientos materializan el proyecto sociocultural y político de la reforma agraria del MST, lo que implica el cambio de la totalidad de la estructura agraria del sistema capitalista, es decir, la ruptura con las relaciones de producción y de poder en el campo cultural y político-económico heredadas de la tradición latifundista brasileña y profundizadas por la política agraria neoliberal. Conforme a Stédile:

> La política de asentamiento, en sí, no es una conquista. Ella es resultado del conflicto, de la lucha de clases. Sin embargo, los asentamientos, sí son conquistas, verdaderas áreas liberadas, conquistadas por los trabajadores. Por ello, debemos aprovechar al máximo, para que, aunque sean todavía parciales y enfrenten muchas dificultades, esas áreas de asentamiento sean un cúmulo de fuerzas para la continuidad de la lucha por la reforma agraria más amplia. Por lo tanto, es importante que los asentados continúen organizados en el MST. Y el gobierno justamente busca transformar a los asentados en pequeños agricultores autónomos para separarles de la organización, que significa ampliar, forzar para la reforma agraria (Fernandes y Stédile, 2004:163).

En realidad, tanto los campamentos, como los asentamientos constituyen el corazón de la resistencia del MST y cuna de un complejo proceso organizativo del Movimiento que les garantiza una organización colectiva interna (u "organicidad", conforme prefiere nombrarlo la militancia del MST), fundamental para la movilización, articulación y conducción de la pauta reivindicativa.

La organización política del MST está basada en principios e instancias organizativas internas. Los principios organizativos son:

1. Dirección colectiva, colegiada, huyendo del presidencialismo y del personalismo.
2. División de tareas entre toda la militancia, ampliando los espacios y dando oportunidad a todos los que quieran participar.
3. Profesionalismo o formación permanente de cuadros y de militantes.
4. Disciplina, o amor y respeto a nuestra Organización.
5. Planificación de actividades.
6. Amor al estudio; investigación, lectura, reflexión en grupo.
7. Vínculo con las masas o vínculo permanente con nuestra base.
8. Crítica y auto-crítica, una vez que no somos perfectos (MST, 2001:31)[49].

Vale destacar la existencia de otros principios (por ejemplo, los pedagógicos y filosóficos) de orientación política del Movimiento, de los cuales haré referencia a lo largo del capítulo. Lo central es observar cómo, en lo concreto de la lucha por la reforma agraria, el MST materializa el conjunto de sus principios en la construcción de su identidad social y política.

En el ámbito organizativo del MST, la "Dirección Nacional" es la principal instancia deliberativa del Movimiento, compuesta por dos representantes de cada sector[50] y dos de cada Estado (siempre considerando la paridad de género, es decir, una mujer y un hombre). Además de la Dirección Nacional del MST, el Movimiento posee coordinación regional y estatal, compuesta por militantes que figuran como coordinadores y asumen el papel de articuladores de toda la agenda política del Movimiento. Dicha agenda es construida colectivamente, con amplia participación de los militantes del MST y en articulación con otros movimientos, como por ejemplo, la Vía Campesina. Para ello, se realizan periódicamente encuentros y congresos para estudios, discusiones, propuestas y elaboraciones del conjunto de proyectos y acciones que componen la agenda más ampliada del MST.

49 Cita traducida por la autora.

50 Los Sectores son instancias que organizan y articulan las diversas actividades políticas del MST. A lo largo del presente capítulo serán presentados con mayor profundidad.

Otra instancia es la "Brigada". Constituye la forma de organización interna de cada campamento y asentamiento, compuesta por un determinado número de familias[51], las cuales se responsabilizan por la distribución de las tareas[52] entre los colectivos que serán formados: los Núcleos de Base (NB), los Sectores, la Dirección Colectiva y la Coordinación de la Brigada (MST, 2005a).

Los Núcleos de Base (NB's) son instancias formadas al interior de los campamentos, son asentamientos o cualquier otro espacio de actuación educativo-política del MST, como las escuelas, entre otros. Entre las atribuciones a los NB's están la organización y coordinación de reuniones y la articulación de la colectividad del Movimiento para que se viabilicen las decisiones del y en el colectivo. Existe la preocupación por garantizar la participación equitativa entre géneros y una diversidad cultural en sus espacios de formación política y educativa, aunque eso todavía no se realice en su plenitud y se observen algunos desniveles en ese proceso.

Para el MST (2005a), los NB's son uno de los espacios de mayor potencial educativo, justamente por propiciar un trabajo en colectividad que permite una sociabilidad interna y externa, el intercambio de experiencias y de un fecundo debate político, convirtiéndose en estrategias pedagógicas para la formación del militante *Sin Tierra*.

Los Sectores son unas de las instancias en las que más se pueden observar los principios organizativos del MST. Ellos materializan los diferentes frentes de actuación del Movimiento y están divididos en Sectores: de Producción, de Cultura, de Género, de Salud, de Comunicación, de Finanzas, de Proyectos, de Relaciones Internacionales, de Derechos Humanos, de Cooperación, de Medio Ambiente, de Educación, de Formación y de Frente de Masas, éste último responsable de la expansión del MST.

---

51 El número de familias varía de acuerdo con el tamaño del campamento o asentamiento.

52 Las tareas que son distribuidas incluyen actividades que van desde la organización interna de los campamentos y asentamientos, hasta otras relacionadas con el accionar político externo del MST, incluyendo las reuniones internas, las reuniones de negociación con el INCRA u otra institución pública, en los momentos de estudio, entre otras actividades.

Cada uno de los Sectores condensa los elementos considerados insoslayables para el fortalecimiento de la identidad y de la organicidad del MST, así como para la lucha y la realización de la Reforma Agraria. Asimismo, conforman el conjunto de actividades presentes en los asentamientos y demás espacios de actuación educativo-política del Movimiento donde se construyen y fortalecen el sujeto histórico-político, la identidad y la cultura Sin Tierra. La confluencia de las actividades articuladas por cada uno de estos sectores confiere al asentamiento el carácter de unidad productiva, demarcando nuevos padrones de gestión y participación. Las decisiones son tomadas democráticamente y con la participación colectiva de todos los sujetos: mujeres, hombres, niños y ancianos.

A lo largo de su trayectoria política, el MST adquirió y fortaleció una estructura más orgánica como movimiento social. En ese proceso alargó su concepción de reforma agraria, incorporando elementos de orden histórico y político-económico resultantes de un análisis coyuntural crítico acerca de la cuestión agraria en Brasil y Latinoamérica. Asimismo concibieron una propuesta de proyecto educativo-político popular alternativo plasmada en las especificidades socio-culturales de los sujetos del campo y vinculadas a la crítica al modelo agrario implementado por las políticas de corte neoliberal.

Por ello, un primer aspecto considerado fundamental para el MST en términos de una estrategia política se refiere a la necesaria expansión de la lucha por la reforma agraria a todas las regiones del país[53] y la conformación de una agenda política nacional que fortalezca la acción política interna del MST y un diálogo con otros movimientos. En este sentido, el ápice en la discusión colectiva de la agenda nacional se da en el marco de los Congresos Nacionales del MST, principal instancia política del Movimiento, que reúne delegados de todo el país.

En ese sentido, es sumamente importante destacar la función educativo-política de los Congresos, principalmente en el proceso de formación política de la militancia y en el re-dimensionamiento del MST en tanto fuerza histórica. Entre los objetivos del Congreso Nacional están: 1) análisis de la coyuntura

53 Brasil está compuesto por 26 estados y un Distrito Federal, distribuidos en cinco regiones: norte, noreste, sureste, centro-oeste y sur.

político-económica agraria nacional e internacional y su impacto para los sujetos del campo; 2) realizar un balance interno del accionar político del propio MST; 3) proponer una agenda política para el quinquenio subsiguiente a cada Congreso[54] (Pinheiro Barbosa, 2012). Asimismo, el Congreso Nacional permite consolidar una unidad ideológico-política fundamental para fortalecer los espacios de diálogo dentro y afuera del MST, en el proceso de conducción de su agenda política.

En ese proceso de consolidación de una unidad ideológico-política ejercen un papel central las llamadas "palabras de orden", consignas políticas del MST que sintetizan el corazón de la lucha política y sus principios. Las "palabras de orden" igualmente expresan la memoria histórica de la lucha latinoamericana. La primera de ellas, inspirada en la consigna de Emiliano Zapata, "Tierra para quien en ella trabaja", "palabra de orden" símbolo de la lucha por la tierra protagonizada por el MST. Otras "palabras de orden" emblemáticas en el accionar político del MST son: "¡Mst, esa lucha es para valer!"; "¿Reforma Agraria, cuándo? ¡Ya!"; "¡Patria libre, venceremos!"; "Globalicemos la lucha, globalicemos la esperanza"; "Reforma Agraria: por justicia social y soberanía popular". También los *Sin Tierrita* tienen sus "palabras de orden". La más representativa de su identidad política es la que mencionamos anteriormente: "Brilla en el cielo, la estrella del Che. Nosotros somos los Sin Tierrita del MST".[55]

Ahora bien, volviendo a la cuestión de los Congresos Nacionales, hasta la fecha fueron realizados seis y en cada uno de ellos se propuso un eje de articulación y movilización nacional para la agenda de acciones políticas para la construcción y consolidación del proyecto de Reforma Agraria: 1º Congreso (1984) *Sin Reforma Agraria no hay Democracia*; 2º Congreso (1990) *Ocupar, resistir y producir*; 3º Congreso (1995) *Reforma Agraria: una lucha de todos*; 4º Congreso (2000) *Reforma Agraria: por un Brasil sin latifundio*; 5º Congreso

54 Hay un intervalo de cinco años entre cada Congreso Nacional. Por tal razón, se propone una agenda para el quinquenio correspondiente. Las únicas excepciones fueron el V y el VI Congreso Nacional, realizados después de un intervalo de siete años, en los año de 2007 y 2014, respectivamente.

55 El tema de las "palabras de orden" será retomado a lo largo de los capítulos para pensar su dimensión educativo-política. Las que mencioné fueron traducidas al español.

(2007) *Reforma Agraria: por justicia social y soberanía popular* y 6º Congreso (2014) *Luchar, construir, Reforma Agraria Popular.*

En la agenda política articulada por los Congresos Nacionales, el MST ha tratado de situar el debate acerca de la cuestión agraria en el marco de una totalidad histórica que desnuda la crisis estructural y la contradicción del capital. No obstante, el Movimiento comprendió, desde su génesis, que la construcción de un proyecto de reforma agraria popular alternativo no se materializaría sin la ruptura con el "latifundio del analfabetismo y de la educación burguesa, haciendo la Reforma Agraria también del saber y de la cultura"[56] (MST, 2005: 31). Tal reconocimiento atribuye un sentido político a la educación, vinculándola a procesos de transformación social, a la construcción de sujetos histórico-políticos y de subjetividades que resignifican los signos y los sentidos del vivir en sociedad. La educación se convierte en elemento central del proyecto de reforma agraria del MST e instrumento de denuncia y ruptura con el patrón político-económico y cultural que da sostenimiento a las relaciones de dominación existentes. Conforme Stédile:

> Esta reforma agraria de nuevo tipo significa que además de la tierra tenemos que democratizar el capital y construir nuestras propias agroindustrias cooperativizadas para que el campesino se quede con el valor agregado y no termine sometido a la explotación de las empresas transnacionales agroindustriales, y sobre todo para que se amplíen los niveles de empleo para la juventud en el campo. Hay que democratizar también la educación y llevarla hacia el campo, a todos los niveles. Sin educación, sin el desarrollo del nivel cultural y educacional, no se puede alcanzar la ciudadanía plena de las masas campesinas (2004: 33).

Veamos en el próximo apartado el proceso de construcción del proyecto educativo-político del MST y la formación de un sujeto histórico-político.

56 Cita traducida por la autora.

Ruptura con el Latifundio del Saber*: el proyecto educativo-político del* MST

Llegó la hora vamos a construir
Una nueva tierra, un nuevo Brasil
En donde los niños podrán estudiar
Alimentarse, jugar y ser felices
[…]
Nuestra fuerza es la esperanza de vencer
Y construir nuestro sueño de futuro
Un nuevo cielo, un nuevo sol va a brillar
Para sacarnos del oscuro
("Un nuevo canto"– MST)[57]

Un primer aprendizaje del MST en su accionar político consistió en el reconocimiento de que la lucha por la tierra es, fundamentalmente, una lucha educativa de carácter histórico. Para este movimiento social, el acto educativo debe brindar elementos para la comprensión de la constitución y despliegue político-ideológico y cultural de las fuerzas socio-políticas vinculadas a determinadas relaciones sociales y productivas. En este sentido, el Movimiento comprende la educación en tanto proyecto histórico de conocimiento, que permite una apreciación crítica del fenómeno político y un horizonte prospectivo de transformación social como expresión y construcción de la propia sociedad. Según las palabras de Stédile "en la guerra, es importante estar en todos los frentes de batalla. El frente de batalla de la educación es tan importante como el de la ocupación de un latifundio o el de las masas. Nuestra lucha tiene como objetivo derribar tres barreras: la del latifundio, la de la ignorancia y la del capital" (Fernandes y Stédile, 2004: 74)

El MST entiende que para superar estos tres frentes señalados por Stédile hay que recuperar la historia como referente político ordenador de su *praxis* educativo-política. Para ello, la categoría "historia" debe ser apropiada en los procesos de formación política, de estudio[58] y como parte intrínseca de sus

57 Música del CD *Cantares da Educação Campo* - MST.

58 Entendamos como procesos de estudios, los que incorporan tanto la formación para

principios organizativos, responsable de consolidar la identidad *Sin Tierra,* característica central de ese sujeto colectivo en lucha. Asimismo, el MST se propone, desde su *praxis* educativa, garantizar la comprensión crítica de que la reforma agraria constituye una política agrícola concebida e implementada desde la perspectiva de la clase trabajadora campesina.

En esa perspectiva, la educación asume un papel político fundamental para la conformación del sujeto y la cultura *Sin Tierra,* ambas esenciales para el Movimiento en el proceso de composición de un proyecto político dirigido a la emancipación humana. En palabras del MST:

> Recuperamos la concepción de educación como formación humana y su práctica la encontramos en el MST desde que fue creado: la transformación de los "desposeídos de la tierra" y de los "pobres de todo" en ciudadanos, dispuestos a luchar por un lugar digno en la historia. También es educación lo que podemos ver en cada una de las acciones que constituyen lo cotidiano de la formación de la identidad de los sin-tierra del MST[59] (1999: 5).

Fruto de ese debate interno del MST son los Sectores de Educación y de Formación, creados lado a lado con el proceso reflexivo acerca de la centralidad política de la educación en la formación del sujeto histórico-político *Sin Tierra* y en la consolidación de un proyecto de reforma agraria. En ese sentido, ambos sectores son responsables de estructurar el proceso continuo de formación educativa, política y ética de los *Sin Tierra.*

El Sector de Formación articula la formación social, política e ideológica de la militancia del MST, es decir, la formación de cuadros del Movimiento. Entre sus responsabilidades, el Sector de Formación "organiza seminarios, instituye cursos supletorios y fomenta la publicación de cuadernos, boletines y libros

la lecto-escritura, como la dirigida a una formación política.

59 Cita traducida por la autora.

para tornar la información accesible a todos" (Arenhart, 2007:58) [60]. Para el MST, la formación:

> Es un proceso continuo, amplio, infinito e sistemático de reflexión sobre la práctica, en la búsqueda de conocimientos ya producidos socialmente, también de producción y socialización de nuevos conocimientos a partir de las realidades concretas en que se vive, con el objetivo de elevar de forma permanente el nivel de consciencia y de conocimiento de la base, de los militantes y de los dirigentes / cuadros políticos que luchan por transformaciones sociales (2009: 38)[61].

Los lineamientos políticos de la formación deben primar sobre procesos que contribuyan a la implementación de estrategias de organización, sobre todo en el fortalecimiento orgánico del MST, en la formulación de métodos de trabajo, dirección, planificación e implementación de los principios del Movimiento. Una formación en el marco de la lucha de clases, pensando la formación crítica del sujeto histórico-político en la propia práctica política y organizativa. Debe de ser pensada en tanto proyecto político, primando por la autonomía ideológica y política con relación al Estado. Asimismo, en la búsqueda permanente por fomentar la amplia participación de las mujeres y de los jóvenes e incentivando la práctica de la mística revolucionaria (MST, 2009).

Tal como el Sector de Educación, el Sector de Formación es una instancia dedicada a la formación política, comprendiendo el vínculo indisociable entre la *praxis* educativa y la *praxis* política. La formación política es, en sí misma, una formación educativa. Prescinde de "diferentes momentos y estrategias y se construye en el cotidiano de las luchas emprendidas [...] Ese proceso debe ser programado y desarrollado para atender a los diferentes niveles: base, militantes, dirigentes / cuadros del Movimiento" (MST, 2009: 20)[62].

60 Cita traducida por la autora.

61 Cita traducida por la autora.

62 Cita traducida por la autora.

Entre los cursos de formación política y universitaria articulada por el Sector de Formación destacan: Cursos Básicos de Formación de Militantes; Historia de la Lucha de Clases en Brasil; Economía Política de la Agricultura; Historia del Pensamiento Político Brasileño; Sociología Rural; Formación de Formadores; Curso de Extensión Universitaria sobre Teorías Sociales y Producción del Conocimiento; Especialización en Estudios Latinoamericanos, Especialización en Economía Política; Maestría en Sociología (MST, 2009).

El Sector de Educación es responsable de toda la formación escolar, en todos sus niveles, desde la educación infantil a la educación superior, incluyendo la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Igualmente se dedica a la formación educativo-pedagógica de las educadoras y de los educadores del MST, organiza encuentros estatales, regionales o nacionales para planificación educativa, además de producir cuadernos de sistematización de las experiencias educativo-pedagógicas del MST y de documentos que reúnen la discusión teórica de la Educación y de la Pedagogía para el Movimiento.

Con respecto a la dimensión teórico-epistémica y política de la educación y de la pedagogía, una de las primeras acciones del Sector de Educación fue la creación de un conjunto de principios filosóficos y pedagógicos para ser adoptados en el accionar educativo-político del MST. Principios que subsidian la identidad ideológica del Movimiento y que son considerados indispensables en la *praxis* político-pedagógica en los asentamientos y campamentos.

Los principios filosóficos están vinculados a los objetivos más generales y estratégicos del trabajo educativo y político del MST: 1) Educación para la transformación social; 2) Educación para el trabajo y la cooperación; 3) Educación para las múltiples dimensiones de la vida humana; 4) Educación con y para los valores humanistas y socialistas; 5) Educación como proceso permanente de formación y transformación humana. En el plan pedagógico, se destacan los siguiente principios: 1) Relación entre práctica y teoría; 2) Articulación metodológica entre procesos de enseñanza y capacitación; 3) La realidad como base de la producción del conocimiento; 4) Contenidos formativos socialmente útiles; 5) Educación para / por el trabajo; 6) Vínculo orgánico entre procesos educativos y procesos políticos; 7) Vínculo orgánico entre procesos educativos y procesos económicos; 8) Vínculo orgánico entre educación y cultura; 9) Ges-

tión democrática; 10) Auto-organización; 11) Creación de colectivos pedagógicos y formación permanente de los/las educandos/as; 12) Incentivar actitud e habilidades de investigación; 13) Articulación entre colectivos pedagógicos e individuales (MST, 2005).

Del conjunto de principios organizativos, filosóficos y pedagógicos derivan dimensiones estructuradoras de la *praxis* educativo-política del MST. En el quinto capítulo trataré de recuperarlas en diálogo con el proyecto educativo-político del Movimiento Zapatista.

En el proceso de construcción de un proyecto educativo-político, un primer debate inaugurado por el MST consiste en destacar el papel desempeñado por la escuela en el marco de la sociedad capitalista, al subrayar que: a) en una sociedad de clases, la escuela sirve para diseminar la ideología de la clase dominante; b) los contenidos y los métodos de la escuela oficial son dirigidos a la manutención del orden vigente; c) el trabajo de la educación consiste en una actividad política importante para el proceso de transformación social; d) la educación en los asentamientos es un proceso de producción y reproducción de conocimientos a partir de su propia realidad; e) la escuela es parte integrante de la vida y del conjunto de la organización de los asentados, esencial a la participación de las familias en su planificación y administración (Morissawa, 2001).

Para el MST la educación "no es sinónimo de escuela. Ella es mucho más amplia porque se refiere a la complejidad del proceso de formación humana, que tiene en las prácticas sociales el principal ambiente de aprendizajes del ser humano"(MST, 2005: 233).

Las bases del proyecto educativo-político del MST se dieron en los primeros campamentos realizados por el Movimiento en la latente experiencia de las llamadas Escuelas Itinerantes[63]. Éstas constituyeron las primeras iniciativas educativo-pedagógicas del MST. Según el relato oral y escrito de muchos militantes del Movimiento que participaron de esta primera fase de lucha por la

63 Conforme Camini (2009), la terminología "Escuela Itinerante" está presente en otros momentos de la historia de la educación brasileña. Particularmente en el Decreto Federal núm. 981, del 8 de noviembre de 1890, artículo 72, que establece escuelas itinerantes para las periferias urbanas del país. Asimismo, el término "Escuela Itinerante" y "Educadores Itinerantes" está presente en escritos de José Martí.

reforma agraria, la trayectoria de la Escuela Itinerante coincide con la creación del Sector de Educación y con la propia lucha del MST por el derecho a la educación, a la escuela, a la formación de sus propios educadores y educadoras. Esta lucha se inicia en el momento mismo en que se ocupa la tierra y que se organizan los campamentos, y sigue con la conquista de la tierra y la estructuración de los asentamientos.

Las primeras ocupaciones de tierra y los primeros campamentos se dieron en el sur de Brasil, en el estado de Rio Grande do Sul. El campamento más conocido fue el llamado Encruzilhada Natalino, de 1978, considerado hito fundacional del MST. En esta primera ocupación todavía no se pensaba en una propuesta de educación o de escuela. Sin embargo, era grande el número de niños y niñas en edad escolar y esto representaba una preocupación para las familias que participaban en la ocupación. Incluso, algunas desistían de estar en resistencia, ocupando las tierras improductivas, porque no querían que sus hijos e hijas abandonasen la escuela oficial.

Aquí, vale la pena recuperar algunos puntos tratados al inicio del presente capítulo con respecto a la tensión política generada en el proceso de ocupación de la tierra. El tiempo de permanencia en una ocupación de tierra —en los campamentos— es indefinido. Además de las intemperies propias de este tipo de situación, la militancia tiene que enfrentarse con la lentitud del órgano responsable por las desapropiaciones de tierras, el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria-INCRA. En verdad, ésta es una de las estrategias del Estado para debilitar el Movimiento, tardando meses o hasta años para que se logre desapropiar la tierra y conceder el derecho de posesión al MST.

La Encruzilhada Natalino no estaba exenta de ese difícil escenario de los campamentos. Las madres y algunos educadores y educadoras del Movimiento (en general aquéllos con alguna experiencia de educación popular o de catequesis) empezaron a organizar actividades culturales y educativas para niños, niñas y adolescentes. El objetivo era mantener un mínimo de formación escolar y, a la vez, iniciar un trabajo de formación política, explicándoles las razones de estar en resistencia allí, los sentidos y la importancia de la lucha por la tierra y por la reforma agraria. La creación del Sector de Formación es resultante de esta labor de formación política.

En esas primeras actividades pedagógicas nace la necesidad de estructurar un proyecto educativo para la demanda existente en el propio campamento. Las Escuelas Itinerantes son esa primera experiencia educativo-política del MST. Conforme el Sector de Educación, "la escuela itinerante nació de la necesidad y de la lucha de los campados, especialmente de los niños" (MST, 2005: 188). En el proceso de conformación de las Escuelas Itinerantes dentro de los campamentos se prioriza un modelo de educación que atienda los principios organizativos, filosóficos y pedagógicos del MST y que brinde una formación humana de carácter emancipatorio, intrínsecamente articulada a la resistencia y a la lucha por la tierra y por el proyecto de reforma agraria de carácter popular.

El carácter de itinerancia de la escuela resulta de la propia dinámica de la lucha por la tierra: el proceso de ocupación de una tierra improductiva demanda la permanencia de las familias militantes del MST, lo que implica la presencia de niños, niñas y adolescentes en ese espacio en resistencia.

Por ello, la Escuela Itinerante cumple un doble papel político: asegurar la permanencia de las familias con niños y adolescentes en edad escolar en el campamento, dado que muchas familias, en el momento de la ocupación, argumentan que sus hijos e hijas necesitan la documentación que regulariza su situación escolar, lo que implica estar matriculado en una escuela oficial; y garantizar la escolarización de niños y adolescentes a partir de una nueva concepción de educación y de escuela, en donde se inicia el proceso de formación educativo-política en estrecha relación con la resistencia y la lucha por la tierra.

La Escuela Itinerante constituye un espacio de denuncia de las precarias condiciones escolares ofrecidas por la educación oficial en las zonas rurales. En la mayoría de estas zonas hay una carencia de escuelas que atiendan la demanda educativa, lo que obliga a niños y adolescentes a acudir a escuelas lejanas, de difícil acceso[64]. Otra denuncia se refiere al escarnio sufrido por niños, niñas y adolescentes matriculados en escuelas oficiales: históricamente en Brasil el hecho de ser campesino, por sí mismo, deriva en una exclusión en el ámbito de la escuela oficial, que se expresa en el *bullying* ejercido por parte de aquellos

64 Aunque en muchos municipios brasileños está garantizado el transporte escolar, fruto de la lucha magisterial y de los movimientos sociales.

que son "de la ciudad". Una tercera denuncia se relaciona con la lejanía curricular con respecto a la realidad sociocultural y económica del campo, lo que generaba un des-estímulo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque la propuesta de la Escuela Itinerante nazca del corazón de la resistencia representado por el campamento, el MST reivindica su reconocimiento institucional. Para ello, acciona el instrumento legal de la LDBEN-Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional núm. 5.692/71, ley que reglamenta la Escuela Itinerante. El primer Estado brasileño en aprobar y reconocer oficialmente a las Escuelas Itinerantes fue Rio Grande do Sul, el 19 de noviembre de 1996, con el nombre de "Experiencia Pedagógica". En ese periodo, todavía estaba en vigor la LDBEN de 1971, una vez que la nueva Ley de Directrices y Bases núm. 9394/96 estaba en proceso de tramitación, siendo aprobada en diciembre de ese mismo año.

Con la promulgación de la LDB 9394/96, el MST trata de avanzar en la estructuración de un Proyecto Político Pedagógico para la Escuela Itinerante, que articule la defensa de la educación en tanto derecho inalienable, primando por un modelo educativo basado en una concepción autónoma de educación, de escuela y de pedagogía, construidas por los sujetos pedagógicos del MST. En esa perspectiva, se propone una concepción de educación en su totalidad humana, que valora el espacio de la experiencia y el conjunto de saberes de los pueblos del campo en tanto matriz pedagógica para la organización de los contenidos y de los tiempos-espacios educativos. En la Escuela Itinerante el proceso de enseñanza-aprendizaje articula la dimensión de lucha por la educación en el marco de la lucha por la reforma agraria, es decir, de aprehensión crítica de la totalidad histórica de la lucha por el derecho a la tierra. En ese sentido, la *praxis* educativo-política presente en la Escuela Itinerante prioriza una formación humana de carácter emancipatorio.

Es menester subrayar que la LDB 9394/96 fungió como un importante dispositivo legal utilizado por el MST, en la reivindicación de la educación como derecho. La nueva ley desvincula la escuela rural de la escuela urbana y define un conjunto de medidas para diferenciar el funcionamiento de la escuela rural, por ejemplo, una planificación de las actividades pedagógicas que esté inter-conectada con las especificidades de los pueblos del campo. En el artí-

culo 26 de la referida ley, determina que sean incorporados a los currículos de las escuelas rurales contenidos regionales. Otro aspecto importante de la LDB 9394/96 está en su artículo 28, en que se establecen normas para la educación rural, contemplando re-adaptaciones necesarias a su adecuación para las particularidades de la vida rural de cada región del país. En ese sentido, preconiza una modificación con respecto a:

1. Contenidos curriculares y metodologías apropiadas a las reales necesidades e intereses de los alumnos de la zona rural.
2. Organización escolar propia, incluyendo la adecuación del calendario escolar a las fases del ciclo agrícola y a las condiciones climáticas.
3. Adecuación a la naturaleza del trabajo en la zona rural (BRASIL, 1996).

Sería ingenuo pensar que, efectivamente, todas las escuelas existentes en las zonas rurales de Brasil están funcionando con base en lo establecido en la LDB 9394/96. Lamentablemente, en muchos aspectos la ley sigue como "letra muerta", razón de coexistencia de movimientos magisteriales y movimientos sociales en constante lucha por el derecho a una educación verdaderamente transformadora de la vida social.

No obstante las limitaciones en la materialización de la LDB 9394/96, hay que reconocer que ella instaura un precedente legal que permite al movimiento social, en el plan jurídico, disputar el derecho constitucional a la educación. En el caso del MST es una disputa que va más allá de la reivindicación del acceso a la escuela, una vez que incorpora un profundo debate político y, especialmente, teórico-epistémico con respecto al modelo de educación, de escuela y de pedagogía reivindicados desde la perspectiva del MST. Una discusión que se inicia en la concepción misma de educación y de escuela, en que se niega el atributo de "rural" por la carga histórica que está por detrás de esta terminología. Para el MST, la educación y la escuela son para y en el "campo". Esa discusión será recuperada a lo largo del capítulo. Por ahora, interesa presentar los avances logrados por el Movimiento con el reconocimiento oficial de las Escuelas Itinerantes.

Éstas son diferentes de las escuelas de los asentamientos, fundamentalmente porque éstas sufren mayor control de las esferas públicas, es decir, se rigen bajo la política educativa nacional articulada por el Ministerio de Educación.

Ello implica que las escuelas de asentamiento son mucho más susceptibles de organizar un proceso educativo traspasado por la lógica educativa propia del capitalismo y, particularmente, en los marcos de la política neoliberal. Por lo tanto, la conquista de las escuelas de los asentamientos es otro desafío permanente en la lucha del MST.

Pensar una concepción de educación, de pedagogía y de escuela en los tiempos del campamento y de la resistencia representó una experiencia central para que el MST madurara una propuesta de proyecto educativo-político que les permitiera avanzar en la formación educativo-política de su militancia. Paulatinamente, el proyecto educativo del MST fue estructurándose bajo una perspectiva teórico-política, íntimamente vinculada con los principios organizativos, filosóficos y pedagógicos del Movimiento y materializándose en los múltiples espacios del accionar político de este movimiento social.

El lugar de la resistencia permite al MST re-significar los espacios de la lucha política, dotándoles de un carácter educativo-pedagógico. La territorialización de la *praxis* educativo-política del MST, marcada por la realización de marchas, de los Congresos Nacionales, manifestaciones públicas, ocupaciones de órganos públicos, entre otras actividades, constituye la vivencia cotidiana de una geopedagogía, *locus* de un quehacer educativo-pedagógico que forma, en lo complejo y en lo concreto de la lucha, al sujeto histórico-político *Sin Tierra.*

En esa geopedagogía, en constante movimiento dialéctico y dialógico, está más que presente la experiencia pedagógica de la Escuela Itinerante. Ésta traspasa el espacio físico del campamento, del asentamiento y se materializa en los múltiples espacios del quehacer educativo-político del MST, en el proceso de formación educativo-política del sujeto *Sin Tierra.* La presencia de la Escuela Itinerante garantiza el proceso permanente de formación, especialmente de las niñas, niños y adolescentes, además de garantizar la participación activa de las mujeres-madres-militantes del MST en las actividades políticas del Movimiento.

Reside en ese aspecto un otro elemento estructurante central del proyecto educativo-político del MST: el de consolidar una alternativa para la participación más efectiva y democrática de las mujeres militantes en las actividades políticas del MST. No obstante que el MST sea un movimiento social con una larga trayectoria de luchas y logros políticos, de una tradición y un nivel de

formación político reconocidos, para nada está exento de las trampas del patriarcado y de una sociabilidad traspasada por prácticas machistas.

Por tal razón, el Sector de Género ha sido creado y articula una agenda nacional para tratar esa temática en el ámbito interno del MST. Conforme al Movimiento:

> El Sector de Género tiene como tarea fundamental discutir y problematizar la cuestión de la participación de las mujeres en las diversas formas de lucha organizadas por el MST. Trabaja con el debate de género articulado con la lucha de clase y ha definido algunas líneas políticas para ampliar y calificar la participación de las mujeres Sin Tierra (MST, 2009:20).[65]

Al cumplir 25 años, el MST presentó un *dossier* con las principales conquistas del Movimiento y los desafíos del porvenir en la lucha por la reforma agraria. Con respecto a las iniciativas generadas por el Sector de Género destacan:

- Acceso a la tierra: concesión de uso y pose de la tierra y crédito en nombre del hombre y de la mujer.
- Participación de 50% de las mujeres en los cursos de formación del MST y en las instancias de dirección nacional.
- Coordinación de los núcleos de base: tener un hombre y una mujer como coordinadores.
- Debates y estudios de género en todos los cursos y encuentros del MST;
- Participación de las mujeres en todo el proceso productivo.
- Ciranda Infantil en todos los eventos del MST.[66]
- Campaña Nacional: "Ninguna trabajadora rural sin documento".
- Construcción de la Jornada del 8 de Marzo como Día de Lucha de las Mujeres Sin Tierra.

65 Cita traducida por la autora.

66 En los próximos párrafos abordaré el tema de las Cirandas Infantiles.

- Elevar el nivel de consciencia de las mujeres militantes por medio de cursos de formación y participación en las instancias de decisión política (MST, 2009ª: 20).

Resulta importante destacar que en el marco del VI Congreso Nacional del MST, realizado en febrero de 2014, hubo una mesa de discusión específica para el tema de género titulada "El desafío de la participación de las mujeres en la construcción del proyecto de cambio"[67]. En la misma ocasión fue lanzada la Campaña Internacional de la Vía Campesina, "Las campesinas y los campesinos de la Vía Campesina dicen: Basta de Violencia contra las Mujeres". La referida campaña da seguimiento a la Campaña Mundial por el fin de la Violencia contra las Mujeres, iniciada en el 2008. Durante el VI Congreso fue distribuida una cartilla que profundiza el tema de la campaña desde cuatro perspectivas: la primera, relacionada con la reflexión acerca de lo que significa la violencia contra la mujer; en segundo lugar, una contextualización de la violencia contra las mujeres como expresión inevitable del capitalismo patriarcal. Igualmente se destaca el papel desarrollado por el agronegocio en el proceso de explotación laboral de las mujeres campesinas y, por ende, la cartilla señala qué estrategias de lucha y resistencia deben de ser asumidas por las mujeres en ámbito internacional (Vía Campesina, 2014).

Entre las conquistas de las mujeres-militantes del MST se destaca una en especial, relacionada con una propuesta nacida de ellas mismas: la organización de un espacio educativo para las niñas y los niños *Sin Tierrita.* Una discusión basada en dos necesidades de las militantes: la primera, que emerge directamente en los asentamientos, se refiere a la participación de las mujeres en la producción, en las cooperativas y asociaciones del MST. La segunda, con respecto a la escasa participación de las militantes-madres en el conjunto de las actividades políticas del MST. La propuesta de las mujeres era la creación de un espacio pedagógico en donde pudieran llevar a sus hijos y hijas, con la seguridad de que habría un lugar específico para que pudieran ser atendidos por educadoras y educadores del propio MST, con la realización de activida-

67 *O desafio da participação das mulheres na construção do projeto de mudança.*

des destinadas a su formación educativa, lúdica y política. Sería una forma de garantizar una presencia más efectiva de las mujeres en las actividades del Movimiento.

En ese sentido nace la propuesta pedagógica llamada "Ciranda Infantil"[68]. Espacios pedagógicos destinados a la formación educativo-política de niñas y niños, hijos de militantes y están presentes en los diferentes espacios de acción educativa y política del MST. Las "ciranderas" y los "ciranderos" son los responsables de acompañar y desarrollar las actividades organizadas con los niños y las niñas. La experiencia pedagógica de las Cirandas Infantiles posibilitó al MST ampliar el debate interno sobre el proyecto de educación que se anhelaba construir. En ese caso, pensar un proyecto educativo que contemplara también a los *Sin Tierrita*.

En ese marco se dio una discusión en 1996, cuando por primera vez el Colectivo Nacional de Educación trató de debatir la Educación Infantil, una discusión realizada colectivamente con el primer grupo de educadoras y educadores formados por el curso "Magisterio de la Tierra"[69]. Dicho debate fue suscitado por una de las tesis realizadas en el curso Magisterio de la Tierra acerca de la experiencia de educación infantil en el Asentamiento 1º de Abril, en el municipio de Bahia, al noreste brasileño. La tesis se titulaba *Reforma Agraria, una lucha de Todos: de los pequeños también*[70]. Con esa discusión, se constituyó el Frente de Educación Infantil Nacional, responsable de articular

68 La palabra *ciranda*, en portugués, posee dos significados: las rondas de canciones infantiles cantadas por niñas y niños que se dan las manos y bailan en un movimiento circular; un segundo sentido se refiere al movimiento rítmico bailado en algunas danzas de la cultura popular brasileña, igualmente bailado grupalmente, de manos dadas y que remite a la mística de sentirnos hermanados; sentirnos en la energía vital que emana de nuestro ser, holísticamente. En ambos casos, la *ciranda* está traspasada por una simbología vinculada al sentido de colectividad, organicidad, movimiento. Un sentido místico que puede asemejarse también a la representación maya del caracol. El verbo *cirandar* representa el acto concreto de la *ciranda*.

69 Este curso fue el primero del MST para la formación de educadoras y educadores del Movimiento, en el ámbito nacional, y contó con la presencia de militantes de 18 estados brasileños.

70 Título traducido por la autora.

una agenda nacional para estudios, talleres y cursos de formación para educadoras y educadores infantiles. Entre los desafíos enfrentados por el Frente de Educación Infantil, se destacan:

> ampliar la discusión con respecto de la educación familiar; la necesidad de que las familias compartan la responsabilidad de la educación de los niños de 0 a 06 años con la comunidad; luchar por políticas públicas para la Educación Infantil en y del campo —que respete la diversidad de los sujetos que forman y transforman el campo brasileño; luchar en contra de la exploración del trabajo infantil y, más que nada, luchar por la garantía de los derechos de los niños (Pinheiro Barbosa y Soares, 2012: 9)[71].

Esta experiencia pedagógica recibe apoyo económico de las Cooperativas del Movimiento, además de los Centros de Formación de otras entidades sociales. El proceso de formación educativo-pedagógico de los *Sin Tierrita* está traspasado por lo lúdico y por el vínculo orgánico con la lucha del MST. El proceso de enseñanza-aprendizaje se construye en diálogo con la perspectiva de las niñas y niños del Movimiento, es decir, tomando por referente sus sueños, sus utopías, sus pensamientos, sus juegos. La intencionalidad educativa consiste en que cada uno de ellos sea capaz de construir, en el plan cognitivo, su identidad social y política como *Sin Tierrita.*

Actualmente, el Sector Nacional de Educación desarrolla un conjunto de actividades de formación, planificación y evaluación del proyecto educativo-político para la educación infantil. Una de las principales actividades son los Encuentros Estatales de los *Sin Tierrita,* espacio de intercambio de las experiencias de las Cirandas Infantiles y de construcción colectiva de las directrices pedagógicas y políticas que nutren las Cirandas. Importante es decir que en estos encuentros, las niñas y los niños igualmente participan de forma protagónica, planteando los lineamientos educativo-políticos que auspician para su formación. Para el MST, la centralidad del aprendizaje de las niñas y los niños

71 Cita traducida por la autora.

se alcanza "trayendo la vida para dentro de la escuela, los niños se educan para entender y sentir mejor esta vida, participando de la búsqueda de soluciones para sus más diversos tipos de problemas" (2005: 83).

Además de las Escuelas Itinerantes y de las Cirandas Infantiles, el MST ha construido otros importantes espacios de formación educativo-política del Movimiento. Entre ellos se destacan dos: el Instituto de Educação Josué de Castro-IEJC y la Escola Nacional Florestan Fernandes-ENFF. IEJC es una escuela del Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agraria-ITERRA. Está situado en la ciudad de Veranópolis, en el Estado de Rio Grande do Sul (extremo sur de Brasil) y se destina "a la educación básica de nivel medio y de educación profesional que combina objetivos de educación general, escolarización y formación de militantes y técnicos para actuación en áreas de la Reforma Agraria vinculadas al MST" (ITERRA, 2007)[72].

La ENFF constituye el principal centro de formación política de la militancia del MST y de otros movimientos sociales de América Latina y de África. Tuvo dos etapas de funcionamiento. La primera, data de su fundación, en 1990 hasta 2000, en la ciudad de Caçador, en el Estado de Santa Catarina. Su sede se localizaba en el Centro de Formação e Pesquisa do Contestado (CEPATEC) y tenía como principal actividad la formación política con el Curso Básico de Formación de la Militancia. El curso tenía una duración de tres meses y en cada etapa se contemplaba: Educación, Trabajo y Organicidad (Medeiros, 2009).

En el año 2000, el MST vendió el edificio en donde funcionaba la ENFF por no disponer de recursos para su manutención y reparos en la estructura física (Figueredo, 2012). En el 2005 se inaugura la segunda etapa de la ENFF, con la construcción de la nueva sede, fruto de la labor voluntaria de aproximadamente mil militantes provenientes de movimientos sociales y organizaciones de América Latina, Caribe y África. Su propuesta pedagógica consiste en el desarrollo de una formación educativo-política articulada con el pensamiento crítico latinoamericano y con un enfoque teórico-analítico basado en la teoría marxista.

La propuesta de la ENFF recupera elementos del pensamiento pedagógico latinoamericano, en especial de José Martí, Carlos Mariátegui y Paulo Frei-

72 Cita traducida por la autora.

re, para pensar una concepción de educación en tanto proyecto histórico de conocimiento, con vistas a la liberación y emancipación humana. Desde esa perspectiva, considera que los espacios de formación de la escuela y los de la acción política de los movimientos constituyen una fuerza social inmersa en una totalidad histórica, que presenta límites y desafíos en lo político y en la acción colectiva de los movimientos sociales. Por tal razón, conciben al espacio educativo en tanto proceso formativo, que incorpora una dimensión educativo-política de comprensión crítica de la totalidad de las relaciones socio-culturales y político-económicas, para la comprensión de la naturaleza misma de las contradicciones y, desde allí, proponer una educación y una escuela que sea capaz de subvertir la lógica de la educación dominante. Una *praxis* educativo-pedagógica que conlleve a educandas y educandos a un conocimiento que esté más allá de la realidad inmediata, que esté cruzada por mediaciones ideológicas. Además de estas dos escuelas, existen otros centros de formación en algunos Estados con presencia del MST, como por ejemplo el Centro de Formação, Capacitação e Pesquisa Frei Humberto[73], en el Estado Ceará (en el noreste brasileño).

Indubitablemente, el lugar de la experiencia ha sido la verdadera cuna para construir una concepción de educación, de pedagogía y de escuela en una relación dialéctica con la propia *praxis* política del Movimiento. En palabras del MST:

> Desde que comenzamos a hacer y a pensar a la educación en los campamentos y asentamientos del MST, nos preocupamos con la cuestión de la práctica. Nuestras escuelas tenían que responder a las cuestiones de la práctica. Tenían que enfrentar a los desafíos que la lucha iba poniendo en el día a día de todos nosotros, incluso de los niños. Queríamos que las escuelas ayudasen a preparar nuestros niños para actuar, para reflexionar, para resolver problemas, para transformar la realidad[74](2005:83).

73 Centro de Formación, Capacitación e Investigación Frei Humberto.

74 Cita traducida por la autora.

Para ello, sería necesario pensar una metodología pedagógica que sostuviera la función política de la educación en el marco de la lucha por la reforma agraria. En ese sentido, el MST consideraba central la premisa discuta por Paulo Freire, de que la función social de la educación consiste en desnudar la contradicción social y de promover procesos educativos dirigidos a la recuperación de la dimensión humanizadora del ser humano, primer paso para una liberación y transformación social. Tal premisa significaba una comprensión crítica de que el acto educativo es, esencialmente, un acto político.

Para el MST, una educación y una pedagogía verdaderamente transformadoras deben estar imbuidas de dos funciones centrales: 1) Explicitar las contradicciones existentes en la sociedad de clases, conduciendo el proceso educativo a la construcción de una consciencia crítica sobre la realidad social; 2) Formar al sujeto histórico-político que, dotado de esa consciencia crítica, sea capaz de enfrentar la reproducción social de las contradicciones del capital, irrumpiendo los procesos de inculcación ideológica e simbólica que mantiene y reproduce el *status quo* de una sociedad de clases. Por tal razón, el espacio educativo es un espacio de lucha y de disputa política. Una lucha en contra de la reproducción social de la contradicción de una sociedad de clases. Por lo tanto, un primer paso para consolidar ambas funciones atribuidas al acto educativo es reconocer el espacio de origen del MST, es decir, el campamento y los asentamientos, como punto de partida para la construcción de una educación transformadora.

Un segundo paso necesario se vincula al proceso de humanización de la escuela y del acto educativo. En este sentido, es menester construir una nueva concepción de los tiempos educativo-pedagógicos. En este sentido, en el proyecto educativo-político del MST se trabaja desde la perspectiva de la "Pedagogía de la Alternancia"[75].

En Brasil, las bases constitutivas de esta pedagogía están vinculadas a las propuestas de los Centros Familiares de Formación por Alternancia –CEFFAS.

75 Ésta consiste en una metodología iniciada en las experiencias de las "Maison Familiale Rurale", en Francia, en los años 30 del siglo XX. En Brasil, las primeras experiencias educativas con ella datan de los años 60 del mismo siglo.

Conforme a la definición de Gimonet, en este método educativo, la Pedagogía de la Alternancia significa:

> Alternancia de tiempo y de local de formación, o sea, de periodos en situación socio-profesional y en situación escolar. […] una otra manera de aprender, de formarse, asociando teoría y práctica, acción y reflexión, el emprender y el aprender adentro de un mismo proceso. La Alternancia significa una manera de aprender por la vida, partiendo de la propia vida cotidiana, de los momentos de experiencias, al poner la experiencia por delante del concepto. La Pedagogía de la Alternancia en los CEFFAS, prioriza la experiencia familiar, social, profesional, al mismo tiempo, como fuente de conocimientos, punto de partida y de llegada del proceso de aprendizaje, y como camino educativo[76] (1999:44-45).

En este tipo de pedagogía los tiempos pedagógicos se organizan en "tiempo-escuela" y "tiempo-comunidad". En las experiencias educativas del MST, el tiempo-escuela representa la permanencia en los espacios físicos de las escuelas del Movimiento, momento de formación teórico-política y de fortalecimiento de la colectividad y de la organicidad del mismo, una vez que reúne militantes provenientes de varias regiones del país. El tiempo-escuela varía conforme al proyecto educativo en desarrollo[77] con duración desde veinte días hasta tres meses. Con respecto al tiempo-comunidad, éste se refiere al momento en que los contenidos abordados en el momento presencial son articulados al quehacer político de los militantes, en los asentamientos, campamentos u otros espacios de la lucha política del MST.

Una contribución significativa de la "Pedagogía de la Alternancia" consiste en la transcendencia del acto educativo, comprendido como un proceso experiencial, es decir, de construcción de una *praxis* educativa que preside las prác-

76 Cita traducida por la autora.

77 Sean los de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA´S), de Licenciatura, Posgrado, Magisterio, Técnico de Administración de Cooperativas o de alguna otra formación política.

ticas sociales. Para ello, son articuladas múltiples experiencias generadas en el contexto cultural, político-económico, geográfico en tanto punto de partida y de llegada en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto, con el objetivo de recuperar los saberes propios de esas experiencias como materia prima para la teorización y la interpretación de los contenidos y del papel de la educación en la agenda política del MST.

El sujeto histórico-político *Sin Tierra* se educa en la *praxis* cotidiana de la lucha por la tierra en tanto espacio de vida y de producción, lo que implica luchar por el derecho a la educación, por el derecho a producir sus propios alimentos, por el derecho de ser mujeres y hombres campesinos, por el derecho de permanecer en el campo, en fin, educarse desde múltiples aristas que dan sentido a la identidad campesina. La práctica de la lucha diaria es el punto de partida de una *praxis* educativo-pedagógica. En otras palabras, el lugar de la experiencia en tanto cuna del proceso educativo, en el entendimiento de que:

> Partir de la práctica es comenzar identificando los principales desafíos y las necesidades de la comunidad de la cual hace parte la escuela. Es hacer de ellos la materia prima básica para organizar las actividades pedagógicas de enseñanza y aprendizaje. [...] Siempre sin perder de vista nuestro objetivo: preparar a los niños para que participen, organizada y conscientemente, en la historia que ya están ayudando a construir (MST, 2005: 83)[78].

Estas experiencias educativo-políticas nacieron desde la resistencia del MST, es decir, el campamento. Paulatinamente fueron tejiéndose en tanto proyecto educativo-político en conformidad con la lectura de su propia lucha, de los desafíos del caminar diario, desde donde pudieron extraer los aprendizajes y prospectar un proyecto de sociedad alternativo.

En esa trayectoria, el gran "parte-aguas" lo constituye la proposición de una concepción de Educación —"Educación del Campo"— y de una Pedagogía —"Pedagogía del Movimiento"—, en tanto expresión de una maduración con

78 Cita traducida por la autora.

respecto a la centralidad de la educación en la conformación de un proyecto de reforma agraria de carácter popular y de expresión de una matriz epistémica que nutre la lucha política del MST.

En ese sentido, aunque la escuela haya sido la primera preocupación en la materialización del proyecto educativo-político del MST, la concepción de pedagogía paulatinamente gana centralidad, principalmente por ser considerada el corazón del proceso educativo del Movimiento. Por tal razón, se discute una concepción de pedagogía, la "Pedagogía del Movimiento", muy bien articulada en el plano conceptual por Roseli Caldart, miembro del Sector Nacional de Educación del MST. Conforme a la autora:

> el Movimiento se constituye como matriz pedagógica de las prácticas concretas de formación de los sin-tierra, no creando una nueva pedagogía, sino inventando una nueva forma de lidiar con las pedagogías ya construidas en la historia de la formación humana. En otras palabras, la Pedagogía del Movimiento pone en movimiento la propia pedagogía, movilizando e incorporando, en su dinámica (organicidad), diversas y combinadas matrices pedagógicas[79] (Caldart, 2004:329).

En ésta, el MST es el sujeto pedagógico por excelencia y, por lo tanto, el principal educador de los *Sin Tierra*. Se sitúa el proceso educativo-político más allá del espacio escolar, una vez que potencializa pedagógicamente todos los lugares y dinámicas de la lucha por la tierra. En este sentido, se educa en las marchas, en las ocupaciones de tierras, en los congresos, es decir, en el conjunto de actividades que componen la agenda política del MST. En la cotidianidad de la lucha misma se van construyendo los matices pedagógicos responsables de conformar la identidad *Sin Tierra* en un vínculo orgánico con la resistencia de ese movimiento social. Una Pedagogía en Movimiento, entendida como:

> Sueño que brota de la tierra, regado por libertad
> Con creencia en el ser humano y en la colectividad

79 Cita traducida por la autora.

Adentro de la realidad, enseñar y aprender
Nuestra pedagogía va más allá del ABC
Pedagogía de la Tierra, pueblo del campo en acción
Buscando conocimiento, sembrando educación
José Martí es ejemplo, nos somos fermento en esa construcción
[...]
Educar como sujeto, que llegó para aprender
Desafiando límites, compartiendo saber
Rescatar nuestra cultura, deletrear soberanía
Y ver presente en el pueblo, nuestra pedagogía
Pedagogía de la Tierra - MST[80]

La categoría "Educación del Campo" emerge del debate histórico referente a la relación campo-ciudad; un debate traspasado por un referencial epistémico que hincó raíces en una representación simbólica e ideológica que afirma ser la ciudad el espacio de lo moderno, del progreso, del desarrollo, de las posibilidades, en detrimento del campo, que es reducido al espacio del retraso, del inculto. Es decir, una concepción de ciudad y de campo construida históricamente en Brasil y de profunda negación del campo como espacio de vida, de producción y dotado de especificidades en los ámbitos socio-culturales.

La negación de las especificidades e idiosincrasias del campo abren camino para la gestión de políticas de modernización agrícola, de carácter profundamente excluyente. Conforme afirma Caldart (2008), hubo una producción histórica de lo que ella define como la "contradicción inventada" entre campo y ciudad. Para la autora, la superación de esta perspectiva jerarquizada y hegemónica sólo se dará en el marco de un nuevo orden político, que implica la consolidación de una nueva cultura política. Desde este prisma analítica, para que se consolide una nueva cultura política, hay que potencializar un proyecto educativo de base popular que contribuya en el proceso de des-construcción de los paradigmas de sostenimiento de un proyecto de modernidad sumamente

80 CD *Cantares da Educação do Campo* - MST.

excluyente. Asimismo, que fortalezca un nuevo proyecto para el campo y la nación brasileños.

El MST, conjuntamente con otros movimientos campesinos, propuso un amplio debate público sobre el tema del derecho a la Educación en el marco de tres importantes eventos articulados por el MST y otros movimientos sociales y sindicales campesinos brasileños: *I Encuentro Nacional de Educadores y Educadoras de la Reforma Agraria* – ENERA (1997) y dos Conferencias Nacionales *Por una Educación del Campo*, realizadas en 1998 y 2004, respectivamente. Los tres eventos constituyeron un momento histórico inédito, en que los sujetos del campo plantearon para la agenda política nacional una concepción de educación vinculada a sus saberes y conocimientos, a sus valores, a su cultura, a su identidad y, lo más importante, que fortaleciera las especificidades del campo y atendiera sus demandas de orden sociocultural y económico. Estos eventos consolidaron un encuentro de voces que exigieron ante el Estado la legitimidad del acceso a la educación y la defensa de políticas públicas que contemplarann la llamada Educación del Campo. Conforme al documento de la II Conferencia:

> Creemos […] estar dando un paso más en dirección a una necesaria articulación entre Proyecto de Educación y Proyecto de Desarrollo. La educación no dará su contribución efectiva al desarrollo del campo si no se combina con la Reforma Agraria y con la transformación radical de la política agrícola del país; por otro lado, debemos indagar qué modelo de desarrollo queremos y cómo va a contribuir para potencializar la educación de los ciudadanos y ciudadanas del campo y de la ciudad[81].

En el ámbito de la discusión generada por los referidos eventos, la categoría *Educación del Campo* nace como denuncia-propuesta en el marco de un proyecto político y educativo alternativo para los sujetos del campo. Denuncia por

81 Documento de la *II Conferencia Estadual Por uma Educação Básica del Campo.* Cita traducida por la autora.

evidenciar el tenso debate histórico campo-ciudad, donde ésta es representada simbólicamente como lugar del progreso y del desarrollo, culminando en la negación del campo como espacio de construcción de un *ethos* identitario y dotado de idiosincrasias y particularidades socio-culturales.

El centro de las discusiones realizadas consistía en debatir políticas públicas de carácter integrado, que favorecieran la permanencia de la juventud y de los trabajadores y trabajadoras en el campo. Por tanto, implantar políticas educativas de escolarización y estructurar un sistema educativo que atendiera la demanda de los pueblos del campo, es decir, con la formación de educadores y educadoras del campo, una matriz curricular con contenidos afines a la realidad sociocultural del campo, además de la garantía de transportes para las localidades más lejanas de las escuelas.

Es menester destacar que en la *II Conferencia Nacional Por una Educación del Campo* hubo la organización de Mesas Temáticas con relatos de experiencias educativas con el objetivo de demostrar cómo, en lo concreto, las prácticas educativas de las escuelas incorporaban la propuesta nacional del *Movimiento Por una Educación del Campo*. Las Mesas Temáticas se organizaron en: 1) Formación de Educadores y Educadoras; 2) Educación de Jóvenes y Adultos; 3) Educación Infantil; 4) Educación Fundamental (años iniciales); 5) Educación Fundamental (años finales); 6) Procesos de Formación en los Movimientos Sociales; 7) Carácter Pedagógico de la Formación / Asesoría Técnica; 8) Educación y Trabajo Formal; 9) Educación y Desarrollo Sustentable; 10) Enseñanza Media y 10) Trabajadoras y Trabajadores en Educación.

Una de las principales propuestas planteadas por el MST, en conjunto con otros movimientos campesinos, consistía en recuperar la constitucionalidad y la justiciabilidad del derecho a la educación. Significa poner en la pauta de la discusión nacional la conformación, en el ámbito de las políticas públicas, del derecho a la Educación del Campo, pautado en el debate sobre la "justiciabilidad del derecho a la educación de los pueblos del campo […] y la materialización de los derechos sociales, por medio de las políticas públicas"[82] (Castagna Molina, 2008: 21).

82 Cita traducida por la autora.

Además de insertarla en el debate público, se atribuyó a la Educación del Campo una dimensión territorial y política. Como territorialidad, implica pensarla como proyecto político para el campo y sus sujetos, es decir, los pueblos del campo. Prescinde del reconocimiento de éste como espacio de vida y de producción, *locus* de construcción de un *ethos* identitario campesino. Políticamente representa inscribirla en los términos de un proyecto para el campo, viabilizando su desarrollo cultural, social y político-económico, traducida para el MST como "una educación para y en el campo".

Los debates realizados en las conferencias generaron documentos de la memoria política y pedagógica de estos eventos. Además del documento mismo de sistematización de las dos Conferencias Nacionales, fueron publicados una colección titulada "Cuadernos Por una Educación del Campo", que articula textos de carácter teórico-político que nutren el debate actual acerca de la educación del campo en Brasil.

En el texto preparatorio para la *I Conferencia Nacional Por una Educación Básica del Campo* se planteaba un doble desafío de carácter epistémico y político, en el marco de un proyecto popular de desarrollo para el campo brasileño: 1) La (re)conceptualización de las categorías "educación" y "campo", es decir, de sostener su sentido epistémico en estrecha relación con las particularidades socio-culturales de los pueblos del campo y articulada con la agenda política de los movimientos; 2) Inscribir dicho debate en el marco constitucional, de reconocimiento de la justiciabilidad del derecho a la educación, lo que conlleva a accionar el instrumental legal a favor de la implantación de una política pública para el campo en aquiescencia con las especificidades de los pueblos del campo (Arroyo, Caldart y Molina, 2004).

Estos desafíos se originan de la negación histórica referente al derecho a la educación, especialmente a los pueblos del campo. Al mismo tiempo, hay el entendimiento de que el fundamento de la llamada justiciabilidad[83] del derecho

83 El término "justiciabilidad" se refiere no sólo a las garantías legales y jurídicas del derecho a la educación, e incorpora fundamentos filosóficos y políticos para pensar la propuesta educativa que se demanda ante el Estado.

a la educación de los pueblos del campo (Castagna Molina, 2008), se debe al hecho de que:

> ni hemos atendido satisfactoriamente el derecho a la educación básica en el campo […] ni tenemos delineada, sino de modo parcial y fragmentado, a través de algunas experiencias alternativas puntuales, lo que sería una propuesta de educación básica que asuma, de hecho, la identidad del medio rural, no sólo como forma cultural diferenciada, sino principalmente como ayuda efectiva en el contexto específico de un nuevo proyecto de desarrollo del campo. Y eso tanto en relación a las políticas públicas, como en relación a principios, concepciones y métodos pedagógicos[84] (Arroyo, Caldart y Molina, 2004: 27).

El mismo documento despliega algunos ejes fundacionales que sostienen la propuesta de la Educación del Campo: uno, relacionado con la recuperación del contexto político-cultural que sitúa el campo en la sociedad moderna brasileña, es decir, identificando las matrices simbólico-ideológicas y políticas que conllevaron a la contradicción inventada entre campo-ciudad; el otro eje sitúa el lugar de inscripción histórica de la educación y su papel en la legitimación de las formas de representación con respecto a la ciudad y al campo, culminando en una segregación de los pueblos del campo.

Los ejes de sostenimiento teórico-epistémico y político de la Educación del Campo forjaron una base argumentativa de denuncia de las fallas históricas de la política educativa brasileña, especialmente aquella relacionada a la ausencia de la categoría campo en el Plan Nacional de Educación. Ante esta ausencia, en la I Conferencia se elabora el documento *Bases para la Elaboración de una Propuesta de Educación Básica para el Campo*[85], que sitúa el tema de la Educación del Campo como una propuesta política oriunda de los movimientos sociales campesinos y que, por lo tanto, debe de contemplar dos directrices políticas fundamentales: 1) Constituirse en tanto proyecto popular de desarrollo nacio-

84 Cita traducida por la autora.

85 La frase está resaltada porque constituye el título original presente en documento.

nal; 2) Un proyecto popular de desarrollo sociocultural y económico para el campo brasileño. Para ello, proponen políticas públicas para el desarrollo de la educación básica en el / del campo.

Si bien la I Conferencia subraya la centralidad teórico-epistémica de las categorías "educación" y "campo" en la propuesta de una política pública educativa para el campo, igualmente demarca el lugar de inscripción de la escuela en este debate y plantea un conjunto de concepciones y principios pedagógicos de una escuela del campo[86], entendida como:

> aquella que trabaja los intereses, la política, la cultura y la economía de los diversos grupos de trabajadores y trabajadoras del campo, en sus diversas formas de trabajo y de organización, en su dimensión de permanente proceso, produciendo valores, conocimiento y tecnología en la perspectiva del desarrollo social y económico igualitario de esta población. La identificación política y la inserción geográfica en la propia realidad cultural del campo son condiciones fundamentales de su implantación[87] (Arroyo, Caldart y Molina, 2004: 53).

Entre las condiciones para la construcción de otro modelo de escuela, señaladas en el documento creado en la I Conferencia, algunas son de carácter imprescindibles, a saber: su función sociocultural y su papel ético-político. Asimismo, hay que considerar que, para la construcción de una escuela del campo, hay que fomentar cuatro transformaciones sumamente necesarias a la escuela: una gestión escolar de carácter democrático y que, por sí mismo, conduce a una democratización de la escuela; una pedagogía que tenga por base los principios de la educación popular; una matriz curricular que contemple contenidos relacionados con los saberes y las experiencias propias de la realidad sociocultural de los pueblos del campo y, finalmente, que conforme una formación educativo-pedagógica propia para formar a las educadoras y

86 *Idem.*

87 Traducción de la autora.

a los educadores del campo, es decir, los sujetos de la educación que actuarán en las escuelas del campo.

La I Conferencia materializa el conjunto de demandas reivindicadas en el marco de la lucha histórica por el derecho a la Educación del Campo, intensificada en la década de los 90. Una de sus principales conquistas se enmarca en el plan legislativo, con destaque para la implementación de tres medidas: 1) La aprobación de las Directrices Operacionales para la Educación Básica en las Escuelas del Campo, por la Resolución CNE/CEB núm. 1, de 3 de abril de 2002; 2) La creación del Grupo Permanente de Trabajo de Educación del Campo, instituido por la Portaría núm. 1.374, de 3 de junio de 2003. Vale subrayar que la composición del Grupo Permanente posee carácter institucional e interinstitucional, además de la participación efectiva de representantes de los movimientos sociales; 3) La creación del Programa Nacional de Educación para la Reforma Agraria —PRONERA—, por medio de la Portaría núm. 10/98, de 16 de abril de 1998.

Las Directrices Operacionales para la Educación Básica del Campo redefinen el concepto de "campo": éste no se restringe a una demarcación netamente territorial. Incorpora otras dimensiones esenciales para el desarrollo humano como, por ejemplo, las especificidades culturales y regionales. Asimismo, el sujeto histórico-político del "campo" es todo aquel que establece sus relaciones sociales, culturales y productivas con el campo. En otras palabras, el criterio de definición del sujeto del campo no se limita a una calificación económico-productiva, es decir, relacionado con la labor productiva, como del agricultor o del ganadero —por citar dos ejemplos clásicos—, sino más bien incorpora una identidad que se construye más allá de la actividad productiva. Hacer hincapié en el concepto de campo y de sus sujetos es central en el momento de elaboración de una política educativa, sobre todo para que se garantice un perfil de escuela, de materiales didácticos, de educadores, de tiempos educativos, que efectivamente permitan un desarrollo sociocultural y económico para los pueblos del campo. Por tal razón, en este documento se subraya la responsabilidad de los diversos sistemas de enseñanza bajo el principio constitucional de la igualdad material del acceso a la educación. Refuerzan que:

> La educación del campo, tratada como educación rural en la legislación brasileña, tiene un significado que incorpora los espacios de la selva, de la pecuaria, de las minas y de la agricultura, pero los rebasa al acoger también los espacios pesqueros [...] y extractivistas. El campo, en ese sentido, más que un perímetro no-urbano, es un campo de posibilidades que dinamizan la conexión de los seres humanos con la propia producción de las condiciones de la existencia social y con las realizaciones de la sociedad humana (BRASIL, 2002: 4)[88].

Tal como se ha mencionado, las Directrices Operacionales para la Educación Básica del Campo demarcan la categoría "campo" como *locus* de creación social, cultural y económica. Además, inauguran un proceso innovador para la realidad política brasileña de institución de una política pública que garantice la educación básica para el campo, confiriendo nuevos parámetros en la relación establecida entre Estado y sociedad civil.

El Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria —PRONERA— instituido en 1998 por el Ministerio Extraordinario de Política Agraria, posteriormente fue asumido por el Ministerio del Desarrollo Agrario (MDA) y bajo la responsabilidad del Instituto de Colonización y Reforma Agraria (INCRA). Tiene carácter de política pública de Educación del Campo en la modalidad de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Su finalidad consiste en fortalecer la educación en áreas de Reforma Agraria, proponiendo, desarrollando y coordinando proyectos educacionales, cuya propuesta curricular y metodológica atiendan las especificidades del campo brasileño (BRASIL, 1999).

Entre sus funciones se destacan acciones que garanticen la alfabetización y escolarización de trabajadores y trabajadoras en áreas de reforma agraria; escolarización y formación de educadores y educadoras para actuar en estas áreas; formación continua y superior a quienes trabajan en la educación de jóvenes y adultos y en enseñanza fundamental; por ende, formación técnico-profesional de nivel medio y superior en diversas áreas del conocimiento. En este sentido, la concepción de Educación del Campo presente en el PRONERA vincula las

88 Cita traducida por la autora.

perspectivas del desarrollo sustentable, utilizando metodologías adecuadas a la realidad del modo de vida y producción campesinas. Propone promover el fortalecimiento de la identidad social y cultural de los pueblos del campo.

El PRONERA opera por medio de la gestión co-participativa, con presencia de entidades públicas y sectores organizados de la sociedad civil. Participan en el PRONERA: movimientos sociales o sindicales campesinos, entidades de enseñanza pública media y superior, de carácter público o civil sin fines lucrativos, MDA e INCRA.

Las universidades públicas son las responsables de la elaboración de las propuestas de proyectos educativos a partir de las demandas de los movimientos sociales o sindicales campesinos. Tales proyectos son evaluados por la Comisión Pedagógica Nacional del INCRA formada por representantes de las universidades públicas y movimientos sociales. Veamos cómo se estructura la gestión del PRONERA (BRASIL, 1999):

1. En el ámbito nacional:

- Dirección Ejecutiva: compuesta por una coordinadora nacional del Programa y un equipo técnico compuesto por cuatro servidores del INCRA. Su principal atribución consiste en definir la administración política y pedagógica con los otros colegiados. Además, planifica, implementa, acompaña y evalúa las acciones de los proyectos ejecutados en los Estados y en las regiones, supervisando las actividades de las áreas financiera, técnica y de apoyo administrativo. Integra el programa con el grupo de las políticas de educación y los otros ministerios y poderes públicos. Apoya y orienta los colegiados ejecutivos estatales.
- Colegiado Ejecutivo: compuesto por una dirección ejecutiva y miembros de la Comisión Pedagógica Nacional. Realizan reuniones mensuales para analizar la programación de operaciones y de gestión pedagógicas propuestas por la Dirección Ejecutiva.
- Comisión Pedagógica Nacional: compuesta por docentes representantes de las universidades públicas de las regiones Norte, Noreste, Sureste, Sur y Centro-Oeste de Brasil, bien como por representantes de los movimientos sociales (MST y CONTAG– Confederación Nacional de los Trabajadores en la Agricultura) y representante del Ministerio

de Educación y del Ministerio del Trabajo. Coordina las actividades didáctico-pedagógicas; define los indicadores de actuación y los instrumentos de evaluación; desarrolla, discute y valora las metodologías y los instrumentos pedagógicos, bien como acompaña las acciones del Programa en los estados y municipios, articulándolo a los ministerios y poderes públicos. Apoya y orienta los colegiados ejecutivos estatales; emite parecer técnico sobre propuestas de trabajo y/o proyectos.

2. En el ámbito estatal:
   - Colegiado Ejecutivo Estatal: compuesto por representantes de la Superintendencia Regional del INCRA; instituciones públicas y comunitarias de enseñanza en asociación con el Programa; movimientos sociales y sindicales campesinos, representantes del gobierno estatal y municipal. Tiene como funciones movilizar, orientar, acompañar y evaluar las actividades de los proyectos en los Estados.

Es válido decir que el referido programa representó, en la esfera pública, la trascendencia de la dimensión educativo-pedagógica de la Educación del Campo, otorgándole un carácter político, requiriendo del Estado el compromiso en el cumplimiento de la legislación brasileña y, en especial, la legitimidad de una política pública que atienda a las particularidades de los pueblos del campo.

Conforme al Manual de Operaciones del PRONERA (BRASIL, 2011) lograba atender a aproximadamente 500 mil jóvenes y adultos en asociación con 60 universidades públicas federales y estatales, escuelas técnicas, escuelas familia-agrícolas, además de secretarías estatales y municipales de educación. El área del conocimiento abarcado por el programa está conformada por una base diversificada. En los cursos de formación técnica, se destacan: agropecuaria, agroecología, salud, formación de educadores y educadoras; en los cursos de formación superiores universitaria: Pedagogía de la Tierra, Educación del Campo, Agronomía, Derecho, Geografía, Historia, Medicina Veterinaria, así como cursos de posgrado de especialización y maestría (Santos, 2008).

En el marco de quince años de implementación, el PRONERA estimuló la reflexión y debate acerca de la Educación del Campo en la perspectiva de un modelo de desarrollo del territorio campesino en articulación con un proyecto

de reforma agraria de carácter popular. Asimismo, develó la centralidad de la constitucionalidad y justiciabilidad del derecho a la educación a los pueblos del campo. Lo fundamental en la implementación de un programa de esta naturaleza es el fomento de políticas públicas específicas en conformidad con los dispositivos de la Carta Magna Brasileña que preconiza el derecho a la educación. En palabras de Castagna Molina:

> el derecho a la diferencia [...] indica la necesidad de garantía de igualdad y universalidad, sin dejar de respetar la diversidad encontrada en el trato de las cuestiones culturales, políticas y económicas del campo. Vale resaltar que la dialéctica de la igualdad y de la diversidad evidencia elementos básicos y comunes a todos los sujetos sociales: la unidad en la diversidad. Pero también indica las diferencias entre el campo y la ciudad (2008: 29).

El reconocimiento de la diferencia entre campo y ciudad demarca la existencia de una matriz cultural y de una base socio-histórica distinta entre ambas. Por lo tanto, requiere la elaboración e implementación de políticas públicas específicas, que rompa con la lógica históricamente excluyente de los sujetos del campo, garantizando procesos de inclusión a partir de parámetros igualitarios de acceso a la educación.

En este sentido, es menester poner de relieve un debate muy presente en Brasil, relacionado con el proceso de cierre de las escuelas del campo. Según datos del Censo Escolar realizado por el INEP/MEC[89], en el año de 2009 hubo una significativa reducción de escuelas públicas municipales y estatales en la zona rural, en las cinco regiones de Brasil: 39% en las regiones Centro-Este y Sur, 22,5% en el Noreste, 20% en el Sureste y 14,4% en el Norte.

En razón de estos porcentajes, en 2011 el MST lanza la campaña "Cerrar Escuela es Crimen", con el objetivo de denunciar, nacionalmente, el cierre de las escuelas del campo: en total, 24 mil escuelas fueron cerradas en un inter-

89 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério de Educação e Cultura.

valo de ocho años. Además de la denuncia, el MST reivindica ante los Poderes Ejecutivo, Legislativo y Judiciario acciones que impidan esta medida arbitraria tomada por municipios y Estados de varias partes del país. En el Manifiesto de la referida Campaña, el MST advierte que:

> El resultado común de ese proceso es el abandono de la escuela, por gran parte de aquellos que son llevados del campo para estudiar en la ciudad. En razón de ello, los niveles de escolaridad persisten muy bajos en el campo brasileño, aunque se hayan investido esfuerzos y recursos para la universalización de la educación básica. Por lo tanto, cerrar una escuela del campo significa privar a millares de jóvenes de su derecho a la escolarización, a la formación como ciudadanos y a la enseñanza que contemple y se dé en su realidad y como parte de su cultura. En un país de millares de analfabetos, impedir por motivos económicos o administrativos el acceso de los jóvenes a la escuela es, sí, ¡un crimen! [...] Denunciamos esa trágica realidad y aclamamos a los gestores públicos municipales, estatales y federales que suspendan esa política excluyente, revirtiendo el cierre de escuelas y ampliando el acceso a la educación del campo y en el campo[90].

El MST igualmente ha presionado el poder público para que se garantice el derecho a la educación pública en el campo, por medio de la implementación de una política pública estatal de educación en y del campo, una garantía de que sea ampliada, en el plan legal-institucional, el acceso a la enseñanza media para la juventud del campo.

En el 2012, en la gestión de la presidenta Dilma Roussef, fue creado el Programa Nacional de Educación en el Campo (PRONACAMPO). Su objetivo consiste en[91]:

90 Cita traducida por la autora.

91 *Programa Nacional de Educación en el Campo*, en http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:secad-educacao-continuada. [Consulta: agosto de 2013].

> Apoyar técnica y financieramente los Estados, Distrito Federal y Municipios para la implementación de la política de educación del campo, visando la ampliación del acceso y la calificación de la oferta de educación básica y superior, por medio de acciones para la mejoría de la infraestructura de las redes públicas de enseñanza, la formación inicial y continua de profesores, la producción y la disponibilidad de material específico a los estudiantes del campo y quilombola, en todas las etapas y modalidades de enseñanza[92] (BRASIL, 2012).

Conforme el PRONACAMPO (BRASIL, 2012), las acciones están estructuradas en cuatro ejes: 1) Gestión y Prácticas Pedagógicas; 2) Formación Inicial y Continua de Profesores; 3) Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Profesional; 4) Infraestructura Física y Tecnológica[93].

Si bien ha sido implementada una política pública dirigida a la educación en y del campo, los movimientos sociales hicieron una importante crítica a la forma de implementación del PRONACAMPO. En agosto de 2012, dieciséis movimientos y organizaciones sociales y sindicales del campo brasileño y treinta y cinco instituciones de enseñanza superior participaron en el Foro Nacional de Educación del Campo (FONEC), en Brasilia. El Foro emitió un Manifiesto que reafirma el contexto histórico de origen de la Educación del Campo, resultado directo de la lucha de las y los trabajadores del campo, además de realizar un balance crítico acerca de la políticas públicas destinadas a la Educación del Campo, en especial del PRONACAMPO. Veamos el análisis del Manifiesto con respecto a la crítica epistémica y política del PRONACAMPO[94]:

---

92 Traducción de la autora.

93 *Programa Nacional de Educación en el Campo*, en http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720:t&catid=194:secad-educacao-continuada. [Consulta: agosto de 2013].

94 La versión íntegra está publicada en la página del MST, en http://www.MST.org.br/Veja-o-manifesto-do-Forum-Nacional-de-Educacao-do-Campo. [Consulta: agosto de 2013].

> El Estado brasileño, en las diferentes esferas (federal, estatal y municipal), en contramano del acumulo construido por los sujetos campesinos, vuelve hoy a imponer políticas que reeditan los principios de la educación rural, suficientemente criticados por la historia de la educación del campo, asociándose ahora a los intereses del agronegocio [...] Este proyecto produce graves consecuencias para el país, como miseria en el medio rural y la consecuente exclusión de grandes masas de trabajadores, la concentración de tierras y capital, el cierre de escuelas en el campo [...].
>
> Así, denunciamos como aspectos especialmente graves, los siguientes:
>
> I– La implementación del PRONACAMPO atenta contra los propios principios de la LDB, al no instituir la gestión democrática y restringiendo a penas el sistema público estatal (estatal y municipal) como partícipe del Programa, ignorando experiencias de políticas públicas innovadoras y de éxito, que reconocieron y legitimaron el protagonismo de los sujetos del campo en la elaboración de políticas públicas como sujetos, no a penas beneficiarios. [...]
>
> V– No reconocemos, igualmente, la propuesta de Formación de Educadores, a ser realizada por la UAB, porque la formación de educadores a distancia, especialmente la formación inicial es considerada un fracaso por las propias instituciones de los educadores, como la ANFOP, además de que desconsidera también el acumulo de las organizaciones sociales, sindicales y universidades en la formación presencial de educadores del campo[95].

Es menester destacar que, si bien se demarca la crítica al PRONACAMPO en el Foro Nacional de Educación del Campo, el MST ha avanzado en la implementación de la Educación del Campo en tanto proyecto cultural y político para el campo brasileño. Ejemplo de ello son las experiencias de las Escuelas de Enseñanza Media del Campo, en los asentamientos de reforma agraria del

95 Traducción de la autora.

Estado de Ceará, noreste de Brasil. Las llamadas "Escuelas del Campo" fueron iniciadas en el 2007 y constituyen la materialización de una conquista del MST, en el sentido de forjar una escuela que es fruto de la lucha de la clase trabajadora del campo, de las familias *Sin Tierra*.

Una conquista que nace de un debate político central articulado por el MST con respeto a los desafíos permanentes para las escuelas de enseñanza media en el campo. El *I Seminario de Educación Básica de Nivel Medio en las Áreas de Reforma Agraria*, realizado en el 2006[96], constituyó un importante espacio para debatir, a profundidad, el tema de la Educación del Campo en el nivel de la enseñanza media.

Según Maria de Jesus Santos Gomes (2013), miembro del Sector de Educación del MST, dicho Seminario tuvo dos intencionalidades educativo-políticas: generar un espacio de estudio para debatir acerca de qué escuela de enseñanza media se desea construir para la juventud *Sin Tierra* y que sea un espacio de denuncia de la situación de la juventud con respecto al derecho a la Educación del Campo.

Conforme mencioné anteriormente, una de las grandes conquistas del MST, con respecto a la Educación del Campo para la juventud *Sin Tierra*, fueron las Escuelas de Enseñanza Media del Campo del Estado de Ceará. Santos Gomes (2013) nos explica que la conquista de las Escuelas del Campo es fruto del debate político del MST articulado a la lucha por el derecho a la educación en tanto proyecto educativo-político para el campo brasileño. En el caso específico de la articulación del Sector de Educación del Estado de Ceará, las jornadas de lucha del abril rojo del MST-Ce constituyó un momento político fundamental para presionar al gobierno estatal para la construcción de las primeras escuelas del campo en áreas de asentamientos de reforma agraria. Para ello, el MST ocupó el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA) y la Secretaría de Desarrollo Agrario, una estrategia política para plantear la agenda reivindicatoria del Movimiento, que contemplaba, entre otras demandas, la construcción de las escuelas del campo.

96 En Luziânia, Estado de Goiás, centro-oeste brasileño.

Si bien había una demanda de Escuelas de Enseñanza Media del Campo en 64 asentamientos de áreas de reforma agraria, el MST procedió con algunos criterios para elección de aquellos donde serían construidas las primeras escuelas del campo. Conforme a Santos Gomes, los criterios son: "1. Asentamientos con gran cantidad de jóvenes que están con problemas con la continuidad de sus estudios; 2. Asentamientos poblados y próximos a otros asentamientos; 3. Asentamientos que son marco históricos en la lucha por la tierra en Ceará, en la lucha del MST" (2013: 44).

Con base en los criterios señalados fueron construidas las cinco Escuelas de Enseñanza Media del Campo, en los siguientes asentamientos del Estado de Ceará: 25 de Maio, en el municipio de Madalena; Santana, en el municipio de Monsenhor Tabosa; Macéio, en el municipio de Itapipoca; Lagoa do Mineiro, en el municipio de Itarema; y Santana da Cal, en el municipio de Canindé. Entre los años de 2007 a 2009 fueron realizadas las negociaciones entre el Sector de Educación del MST y la Secretaría de Educación Estatal para la elaboración del proyecto de construcción de las escuelas del campo. Santos Gomes destaca la labor realizada por el MST en ese periodo, con énfasis en el trabajo de base en los asentamientos:

> Para ello, se organizó un proceso de trabajo de base en cada Asentamiento con el objetivo de hacer un levantamiento de cuestiones necesarias al proyecto de construcción de las escuelas. Las cuestiones destacadas fueron: el local donde la escuela iba a ser construida; realizar una asamblea con todas las familias del Asentamiento para autorizar la liberación del terreno, y a partir de la decisión del Asentamiento, tramitar en el Instituto de Colonización y Reforma Agraria (INCRA), Superintendencia de Ceará, con la documentación de repase del terreno a la Secretaría Estatal de Educación, incluyendo un oficio con la justificación de la necesidad de la escuela para el Asentamiento[97] (Santos Gomes, 2013: 45).

97 Cita traducida por la autora.

El Proyecto Político-Pedagógico Escuelas de Enseñanza Media del Campo fue debatido y elaborado antes de la construcción misma de las escuelas del campo, con el entendimiento de que "no es apenas un documento escrito, sino un conjunto de estrategia política, pedagógica y didáctica, desde la elección del nombre, del local de construcción del edificio, de la formación del Sector de Educación del Asentamiento, entre otras acciones"[98] (Santos Gomes, 2013: 46).

Es importante subrayar el papel de la colectividad y organicidad del MST como pilares en el proceso de consolidación de las Escuelas de Enseñanza Media del Campo. Conforme el Coordinador Pedagógico de la Escuela de Enseñanza Media del Campo Francisco Barros[99], todo el proceso de elaboración del Proyecto Político Pedagógico y del Regimiento Interno estuvo traspasado por un diálogo colectivo con las familias *Sin Tierra* de los asentamientos de reforma agraria que serían sedes de las escuelas del campo. De igual manera para la definición de los criterios de selección de los funcionarios de la escuela, priorizando las personas de los asentamientos, indicadas por la asamblea.

Sumamente importantes fueron los estudios realizados con los colectivos de educación de los asentamientos, representantes de las Escuelas de Enseñanza Media del Campo, Sector de Educación del MST y especialistas invitados para profundizar la comprensión teórico-epistémica y política de la Educación del Campo y de las Escuelas del Campo en el marco de consolidación de un proyecto de reforma agraria popular.

Resultado de ese amplio debate político y de las reivindicaciones del MST, en el 2010, el gobierno del Estado de Ceará instituye un equipo para coordinar las acciones de Educación del Campo en el ámbito de la Secretaría de Educación del Estado, la Célula de Diversidad de la Coordinadora de Desarrollo de la Escuela (CDESC), que pasa a ser el principal interlocutor con el MST en el proceso de construcción y consolidación de las Escuelas de Enseñanza Media del Campo. En el 2011, hay una reestructuración de la Secretaría de Educación del Estado, con la creación de la Coordinadora de Desarrollo de la Escuela y

98 Cita traducida por la autora.

99 El Coordinador Pedagógico es miembro del Sector de Educación del MST. En diálogo registrado en el diario de campo, en julio de 2011.

del Aprendizaje (CODEA). En éste ámbito se instituye el Sector de Diversidad e Inclusión Educacional, que igualmente articula las acciones relacionadas a la Educación del Campo.

Quisiera detenerme en una aclaración que considero pertinente para comprender el contexto de origen de las escuelas del campo para la enseñanza media. Estas escuelas son públicas, dado que son instituidas por la Secretaría de Educación del Estado. Por tal razón, la contratación de educadores, educadoras y Núcleo Gestor se da mediante concurso público. No obstante, para que se garantice el derecho constitucional a la educación, ésta entendida como derecho ciudadano y deber del Estado, el MST demarca, en el plano teórico-epistémico y político, qué educación, qué escuela y cuál pedagogía. Significa decir la defensa de la Educación del Campo y de la Escuela del Campo en tanto proyecto educativo-político. Una concepción política que igualmente se insiere y se expresa en el en el contexto de consolidación de las Escuela de Enseñanza Media del Campo.

Por ello, en el contexto de las Escuela de Enseñanza Media del Campo el MST ha logrado dialogar con la Secretaría de Educación del Estado para garantizar una representación del Sector de Educación en la gestión de las escuelas del campo. De igual manera, lograron participar protagónicamente en la organización de la matriz curricular, en los tiempos educativos y en la didáctica y pedagogía utilizadas en las Escuela de Enseñanza Media del Campo.

Conforme el Proyecto Político Pedagógico de la Escuela de Enseñanza Media del Campo Francisco de Araújo Barros, "la matriz curricular de enseñanza media de formación integral utilizase de cinco estrategias pedagógicas integradas: semestralidad por área; diversidad de tiempos educativos; componentes curriculares integradores; el campo experimental de la agricultura campesina; y el inventario de la realidad" (2012: 46).

El llamado "Inventario de la Realidad" constituye uno de los principales recursos pedagógicos utilizados en el currículo de las Escuela de Enseñanza Media del Campo. En este sentido, el Inventario de la Realidad es un diagnóstico colectivo realizado por todos los sujetos pedagógicos de la escuela del campo (educadores, estudiantes, núcleo gestor, comunidad y colectivo de educación del MST) junto a los asentamientos que compone el entorno geográfico

de la escuela, es decir, desde donde llegan los jóvenes estudiantes. El principal objetivo consiste en identificar las principales cuestiones implicadas en la realidad sociocultural, productiva y política de los asentamientos directamente articulados por la escuela. Con base en una cartografía de las interrogantes planteadas por las comunidades, la escuela del campo organiza los ejes de la matriz curricular.

Además de contemplar los contenidos regulares para la enseñanza media, bien como los elementos resultantes del "Inventario de la Realidad", en el currículo todas las áreas del conocimiento y sus respectivos contenidos estarán articulados a cuatro matrices de la concepción de la Educación del Campo en tanto proyecto político: trabajo, cultura, luchas sociales y organización colectiva.

Podemos inferir que en el proceso de construcción de la matriz curricular de las Escuelas de Enseñanza Media del Campo, se tiene la preocupación por recuperar el vínculo entre escuela, producción del conocimiento, experiencia y el conjunto de saberes oriundos de la realidad concreta de las familias *Sin Tierra*. Por tal razón, es fundamental el "Inventario de la Realidad" para tener los subsidios necesarios para una planificación pedagógica que articule "los objetivos formativos y de enseñanza de las áreas del conocimiento, a la vida y a la realidad de los educandos" (Proyecto Político-Pedagógico de la Escuela de Enseñanza Media Francisco de Araújo Barros, 2012: 53).

Por ende, el currículo de las Escuelas de Enseñanza Media del Campo está pautado en un proceso de contextualización e historicidad del conocimiento permite vislumbrar la dimensión político-cultural y epistémica de la Educación del Campo en tanto proyecto educativo-político de formación del sujeto histórico-político *Sin Tierra*, además de propiciar un "efectivo diálogo entre los contenidos previstos en los componentes curriculares y la realidad a ser conocida, interpretada y transformada" (Proyecto Político-Pedagógico de la Escuela de Enseñanza Media Francisco de Araújo Barros: 2012: 53).

Para fines de nuestra reflexión, considero sumamente importante debatir acerca de los alcances teórico-epistémicos y político del PRONERA, de las Directrices Operacionales para la Educación Básica en las Escuelas del Campo y del PRONACAMPO subrayando algunas cuestiones referentes a las políticas públicas para la Educación del Campo en Brasil. En primer lugar hay que pensar ¿Cómo

se conceptualiza la Educación del Campo en el interior de las políticas públicas? ¿Qué impactos, límites y posibilidades manifiestan las políticas públicas específicas para la Educación del Campo frente a la construcción de nuevos referentes para la ciudadanía y la inclusión social de los pueblos del campo?

Con respecto a la forma en que se conceptualiza la Educación del Campo, coincido con Caldart (2008) al afirmar la existencia de un contexto nacional favorable para la discusión de las categorías "educación" y "campo" desde una perspectiva histórico-conceptual. Si bien es una categoría que emerge en un corto tiempo histórico, es decir, en el marco de poco más de una década, es resultado de un debate de largo alcance histórico, a la vez emergente del seno de un conjunto de experiencias, vivencias y debates que demuestran el movimiento de la realidad de aquellos que luchan por inscribir un proyecto alternativo conducido por la educación.

Se trata de un momento histórico en movimiento, marcado por profundas contradicciones de orden cultural y político, que debe ser debatido en el marco de las especificidades del quehacer político de los sujetos histórico-políticos partícipes en ese proceso. Para Caldart (2008), la génesis de este concepto vincula a la triada campo, política pública y educación, condición necesaria para que se materialice la Educación del Campo. Al mismo tiempo, se refiere a una especificidad que conlleva a la exigencia de una política pública específica que contemple un proyecto alternativo de campo.

La creación de las Directrices Operacionales para la Educación Básica en las Escuelas del Campo y del Programa Nacional de Educación para la Reforma Agraria constituyen conquistas de los movimientos sociales campesinos que, además de proporcionar un cambio en la legislación brasileña desde los referentes de los movimientos, es resultado directo de una cultura política que nace de la labor teórico-epistémica y política del movimiento campesino. La emergencia del propio concepto de Educación del Campo constituye un marco en la creación de otra *episteme* y agrega una dimensión novedosa a la educación, una vez que le atribuye una función política diferenciada de la educación dominante, estableciendo la crítica al modelo de desarrollo del campo preconizado por el capitalismo.

Asimismo, el conjunto de experiencias que articulan el proyecto educativo-político del MST considera, en primer lugar, la conformación de un "Sujeto" y de una "Cultura Sin Tierra", es decir, de perfilar un sujeto histórico-político y una subjetividad que conduce y fortalece la *praxis* educativo-política de ese movimiento social. Veamos desde qué referentes socio-culturales y políticos se nutre el sujeto histórico-político *Sin Tierra.*

El relato de las experiencias que conforman el proyecto educativo-político del MST conlleva a pensar qué alcances, límites y posibilidades se presentan en el proceso de construcción de un Sujeto y una Cultura *Sin Tierra,* núcleo de la conformación de un sujeto político y de una subjetividad desde la *praxis* educativo-política de un movimiento social. En el próximo apartado iniciaré esta reflexión.

El Sujeto Histórico-Político Sin Tierra

El MST considera que en el proceso de formación de un sujeto histórico-político *Sin Tierra,* hay que considerar la intrínseca relación entre educación, resistencia y política. Más que eso: la educación es por sí misma un acto político —es decir, el acto educativo como sinónimo de acto político— y ambas se construyen en la cotidianidad de la vida en el campo, en la cotidianidad de la resistencia campesina.

"Vivir como se lucha y luchar como se vive" representa, para el MST, la síntesis de la resistencia campesina. Lo vivido a cada alborada y en la llegada de cada noche constituye la cuna del *ethos* identitario del sujeto *Sin Tierra,* el lugar donde se construyen los principios constituidores del sujeto y de la cultura presentes en la lucha diaria del Movimiento.

Con base en estos referentes surge la pregunta: ¿Quién es el sujeto histórico-político *Sin Tierra*? Para el MST, es estar más allá de una condición social, es decir, ser un *sin-tierra,* es alguien que no tiene la tierra para producir. La construcción de una identidad *Sin Tierra* es parte de un proceso de formación histórica de un sujeto social y político. Conforme uno de sus documentos:

> Ser Sin Tierra hoy es más que ser un trabajador o una trabajadora que no tiene tierra, o mismo que lucha por ella; Sin Tierra es una identidad históricamente construida, primero como afirmación de una condición social: sin-tierra, y poco a poco no más como una circunstancia de vida a ser superada, sino como una identidad de cultivo: somos *Sin Tierra del* MST![100] (MST, 1999: 5)

La identidad *Sin Tierra* se expresa y se materializa en un *modus vivendi* de este sujeto histórico-político, comprendido y definido, por ellos mismos, como *Cultura,* una vez que "proyecta transformaciones en la forma de ser de las personas y de la sociedad, cultivando valores radicalmente humanistas, que se contraponen a valores antihumanos que sostienen la sociedad capitalista actual" (MST,1999: 5)[101].

Desde la realización del Primer Encuentro Nacional de los Trabajadores Sin Tierra, en 1979, el MST reafirma su identidad campesina en resistencia en contra del latifundio y de la política económica agraria nacional, responsable de generar el vaciamiento del campo brasileño y un profundo proceso de segregación entre campo y ciudad (Pinheiro Barbosa, 2012). Tempranamente, el MST vislumbró la necesidad de fortalecimiento de todos los espacios de la lucha política como lugares potencialmente educativos, sobre todo en el plan de la construcción de un *ethos* identitario, en la asunción de una consciencia crítica que le permitiera tejer una lectura propia del mundo, con respecto a los procesos de proletarización campesina y de las contradicciones propias del capital que afectan, igualmente, el campo brasileño. Asimismo, consideraba central que el proceso de formación de una identidad campesina se inspirara en el legado teórico-político de la tradición marxista, base de construcción y fortalecimiento de su ideología política.

Para el MST, todos los espacios de su quehacer educativo-político son *locus* de construcción identitaria. Significa decir que, más que espacios de articulación de una agenda política, brindan elementos de orden epistémico, histórico

100 Cita traducida por la autora.

101 Cita traducida por la autora.

y político que recuperan toda una tradición de la resistencia (también en el plan cultural) campesina brasileña y latinoamericana, que nutre los diferentes matices identitarios de la militancia del Movimiento.

En ese sentido, existe la preocupación por re-dimensionar cada espacio de resistencia y de lucha del MST con los referentes que remiten a esa memoria histórica. Desde el primer lugar de expresión de una acción rebelde (el campamento) hasta aquellos de despliegue del accionar político del MST —como las marchas, los Congresos Nacionales, los centros de formación educativo-política, entre otros—, pasan por ese re-dimensionamiento, ampliando el sentido de la vivencia y de la acción colectiva en pro de la formación de sujetos histórico-políticos dotados de una conciencia de su condición social y que les permite ser capaces de asumir valores y una *praxis* socio-política que se proponga revolucionaria.

Por lo tanto, en cada uno de estos espacios, el MST busca fortalecer la identidad, la cultura y la conciencia política del sujeto *Sin Tierra.* Un primer paso en ese proceso es la invitación a des-construir los referentes propios de la dominación simbólica e ideológica con respecto a lo que se concibe por campo y, consecuentemente, por campesina y campesino. Un proceso que tiene que ver con una revisión detallada de la contradicción inventada campo-ciudad, la cual mencionamos anteriormente. Sobre todo ubicar cada elemento que sostiene esa marginación social, cultural y político-económica del campo y de sus sujetos, un proceso que encuentra sus huellas, sus respuestas, sus interpretaciones en la reconstrucción de la memoria de las luchas campesinas, procesos históricos desde donde se pueden extraer otros elementos que refrendan a la resistencia protagonizada por el MST. En ese sentido, la historia y la memoria son dos importantes referentes para conformar su identidad política. Veamos el lugar de inscripción para ambas, según el MST:

> Un pueblo que no conoce su historia, que no rinde homenaje a sus mártires; un pueblo que no cultiva su cultura, sus valores, sus tradiciones de lucha, es un pueblo derrotado, humillado. La lucha por tierra y justicia social empezó hace muchos años y no puede parar. Necesitamos enraizarla en la historia de luchas de nuestro pueblo. Y

> caminar firmes, participando de la construcción de una nueva sociedad[102] (MST, 1999: 1).

El llamado al reconocimiento de la historia y de la memoria de la lucha campesina se vincula al reconocimiento de que, históricamente, hay allí un "proyecto imaginario" (Bogo, 2008) conformado, especialmente, por las ideas, por lo valores, los ideales, por la experiencia, los saberes (muchas veces no evidenciados, no reconocidos, olvidados o dejados a un margen por la tradición epistémica, cultural y política occidental eurocéntrica) y que deben ser recuperados, re-articulados y conducidos como proyecto político real. En el marco de la historia y de la memoria se encuentra la cultura, considerada como mediación para la consolidación de un sujeto y de un proyecto político concreto y palpable. En las palabras de uno de los intelectuales orgánicos del MST:

> En cualquier tiempo y lugar, la cultura es la mediación. Ella es la construcción y al mismo tiempo el constructor ya hecho, pero también lo que aún vendrá a ser de la construcción y del constructor, sea en el proceso de producción o en el proceso educativo. […] El agente de la cultura hace y es hecho por ella. No basta educar y politizar el ser social, es necesario intervenir sobre las circunstancias. Él y el medio son partes interconectadas dentro del mismo proceso de cambio; para conocerlos, es necesario arriesgarse a "caminar por todos los lados del infinito" en la búsqueda de que el imaginario se torne accesible[103] (Bogo, 2008: 155).

Desde su génesis, el MST conduce su proyecto educativo-político en articulación con un marco/referencial histórico, con el trayecto de su resistencia en diálogo con otras resistencia y en la re-significación y/o elaboración de los conceptos, categorías que respaldan el conjunto de estrategias y argumentaciones que sostienen su *praxis* política. En ese caminar asume una centralidad

102 Cita traducida por la autora.

103 Cita traducida por la autora.

identitaria y política particular el concepto de cultura, principalmente por ser comprendida en una perspectiva dialéctica, vinculada al propio proceso de adquisición de una conciencia política. Tal perspectiva acercase a la concepción gramsciana de cultura, entendida como, "organización, disciplina del propio yo interior, es conquista de conciencia superior por la cual se logra comprender el propio valor histórico, la propia función en la vida, los propios derechos y los propios deberes"[104] (Gramsci apud Schlesener: 2001: 11).

Así, el vínculo entre historia, cultura y asunción de una conciencia política permite configurar una nueva cultura política, en el sentido de asumir el tiempo histórico como espacio de fuerzas sociales en lucha, en el compromiso por comprender la contradicción propia de una sociedad de clases, pero también, proponiendo nuevos caminos para pensar el pasado y el presente, al mismo tiempo en que se articula un proyecto alternativo prospectivo, en que las dimensiones sociales, culturales, política y económicas sean indisociables en el horizonte de la construcción de un proyecto de carácter emancipatorio.

En esta búsqueda por viabilizar un proyecto político y generar una nueva cultura política, el MST creo elementos que refuerzan, en el campo simbólico, su identidad política, como por ejemplo el Himno del Movimiento, la Bandera y la Mística[105] como otros instrumentos para el fortalecimiento de los referentes identitarios e ideológicos de la lucha campesina iniciada por el Movimiento.

El primer gran símbolo de la lucha para el MST es la *Tierra*. En su sentido epistémico, la *Tierra* entendida como *humus*, tierra fértil, espacio de vida y de producción sociocultural y económica. Una comprensión epistémica que carga consigo una memoria histórica, una vez que:

> Los antepasados acostumbraban decir que fuimos hechos de la tierra. No de cualquier tierra. Sino del humus, es decir, de la tierra fértil. Ellos sabían que de la tierra nacimos y que de ellas vivimos. Ellos sabían que

104 Cita traducida por la autora.

105 En síntesis, podemos decir que la mística constituye un ritual de construcción y reconstrucción de una identidad política y colectiva del Movimiento *Sin Tierra*, responsable por reforzar su identidad como sujeto político. En el cuarto capítulo será profundizada la discusión acerca de la mística en la dimensión identitaria del MST.

> para la tierra retornamos, cuando morimos. Ellos se sentían parte de la tierra, se percibían como tierra. Tenemos la tierra adentro de nosotros. Somos tierra (MST, 2000: 7).[106]

En el caso de la bandera del MST, ésta se volvió símbolo de la lucha nacional del Movimiento en 1987, en el marco del 4° Encuentro Nacional del MST. Veamos los significados de los colores y diseños de la bandera para el MST (2000: 23):

> Color Rojo: Representa la sangre que corre en nuestras venas y la disposición de luchar por la Reforma Agraria y por la transformación de la sociedad.
> Color Blanco: Representa la paz por la cual luchamos y que sólo será conquistada cuando haya justicia social para todos.
> Color Verde: Representa la esperanza de victoria a cada latifundio que conquistamos.
> Color Negro: Representa nuestro luto y nuestro homenaje a todos los trabajadores y trabajadoras que tumbaron, luchando por la nueva sociedad.
> Mapa de Brasil: Representa que el MST está organizado a nivel nacional y que la lucha por la Reforma Agraria debe de llegar a todo el país.
> Trabajador / Trabajadora: Representa la necesidad de que la lucha sea hecha por las mujeres y los hombres, por las familias enteras.
> Machete: Representa nuestras herramientas de trabajo, de lucha y de resistencia[107].

Especialmente la mística puede ser comprendida como momento de la "ritualización de los valores del MST" (González Castells, 2002) en el proceso de construcción identitaria e ideológica. La mística expresa, en una perspectiva estética, valores centrales para el MST, entre ellos, el de la dignidad y de la me-

106 Cita traducida por la autora.

107 Cita traducida por la autora.

moria. Igualmente remite a una dimensión interpretativa de la lucha política por medio de la sensibilidad y de una polisemia simbólica para expresar un conjunto de temas y sentimientos que tienen una relación directa o indirecta con la histórica resistencia campesina y la centralidad de la lucha por la tierra en sus múltiples dimensiones. Ademar Bogo afirma la existencia de tres formas para interpretar la mística:

> por la teología, por las ciencias políticas y por la filosofía, esta última base del vínculo teórico con la mística, sobre todo porque "relaciona la cultura en sus tres aspectos: del pensar, hacer y sentir. Se vincula con los valores (solidaridad, disciplina, compañerismo, etc.), la estética, el arte, el cuidado, el trabajo productivo y voluntario, la educación y la formación humana y la lucha de clase[108] (2008: 211).

Asimismo, hay otras dos nociones presentes en ese proceso de interiorización de los valores y principios del MST vividos en la mística: la conciencia social y política propia del marxismo y la dimensión de la humanidad y comunión de la historia vivida por el hombre y la mujer del campo, tradición política de la Teología de la Liberación en Brasil (González Castells, 2002). Ambas nociones están presentes en todos los espacios formativos del Movimiento.

En la realización de la mística, se sintetiza una doble simbología: el sentimiento de pertenecer al campo, en el sentido de tener raíces con los referentes identitarios del campo y, en consecuencia de ello, el de ser partícipe en la lucha por la tierra. Además, tal simbología es representada por los instrumentos de trabajo del campesino —como la azada, la hoz, el machete, las semillas, la tierra—, las canciones, la bandera y las vestimentas con símbolos del MST. Participan hombres, mujeres, niños, jóvenes y/o ancianos, realizándola en varios momentos de la *praxis* educativo-política interna y externa del Movimiento.

La mística está presente en diversos espacios de actuación educativo-política del MST: en la inauguración de los campamentos, en las ocupaciones de órganos públicos, en las actividades educativas y formativas, en los congresos

108 Cita traducida por la autora.

nacionales, encuentros, marchas. En ella, la música, el teatro, la danza, la poesía son lenguajes vivos para expresar la identidad *Sin Tierra* y la naturaleza histórico-política de la lucha por la tierra y por la reforma agraria. En otras palabras, en la "mística" se fortalece el proceso de formación político-ideológica del MST.

Quisiera subrayar una dimensión particular de la mística que se inscribe en lo que llamo "poética de la resistencia"[109], la cual representa una simbología propia del *ethos* campesino, entendida como una *otra expresión de la resistencia campesina,* comúnmente no analizada en las teorías sobre los movimientos sociales. La mística comprendida como una *palabra en acto, palabra-hablada, palabra-silenciada, palabra-en-colores, palabra-movimiento,* omnipresente en las múltiples faces del actuar político del MST. Uno de los principales símbolos de la resistencia y de la lucha de ese movimiento social, comprendida como:

> adjetivo de misterio, es decir, percibir el carácter escondido, no comunicado, de una realidad o de una intención, no posee un contenido teórico, pero está vinculado a la experiencia religiosa, en los hitos de iniciación. La persona es conducida a experimentar, por medio de celebraciones, canciones, danzas, dramatizaciones y realización de gestos rituales, una revelación o una iluminación conservada por un grupo determinado y cerrado[110] (Betto y Boff, 1999: 23).

La mística para el MST expresa una síntesis simbólica particular de los sentidos de la lucha por la tierra, ritual de denuncia-afirmación: denuncia de la permanencia del latifundio de la tierra y del latifundio del saber, de la criminalización de los movimientos sociales, de la opresión del capital y negación-violación de los derechos humanos y políticos. Afirmación constante de la identidad campesina con la tierra y el campo, espacio de resistencia, de construcción de un *ethos* identitario, de vida y de producción, por lo tanto, de pertenencia al campo. Mística entendida como un momento transcendental

109 En el texto "Diálogos en Movimiento: Poética, Mística y Educación en el MST y en el Movimiento Zapatista", en prensa.

110 Cita traducida por la autora.

de la lucha del MST en que construye creativa y colectivamente una consciencia social y política, que reconoce en la reforma agraria el centro de un proyecto político-cultural popular para el campo brasileño.

La "mística", en tanto matriz identitaria, conjuga múltiples símbolos de la resistencia campesina, como por ejemplo, la azada, el machete, los granos de maíz, de frijol, la calabaza, el sombrero tejido de palma, los pies descalzos, los huaraches, además de la bandera del MST y las fotografías de diferentes momentos de la lucha campesina en Brasil. La incorporación de estos símbolos también se vincula a la recuperación de la memoria de las luchas campesinas en Brasil, además del claro objetivo de fortalecer el orgullo de ser campesina y campesino, identidad históricamente confrontada por el discurso oficial que defiende la ciudad como el espacio de lo moderno, del progreso, del desarrollo, minimizando el campo, como lugar del retraso. Por lo dicho, la "mística" representa un ritual de encuentro consigo mismo y con una colectividad. De diálogo con otras resistencias, con otras luchas. Espacio de re-afirmación de los sentidos de ser mujer y hombre del campo, es decir, las campesinas y los campesinos, hijas y hijos de la tierra.

Otro referente sumamente importante en la conformación del sujeto histórico-político *Sin Tierra* son las llamadas Jornadas Socialistas, realizadas en las actividades de formación política y educativa del MST y que rinden homenaje a los/las pensadores y mártires del socialismo latinoamericano y de otros países del mundo. Igualmente son homenajeados luchadoras y luchadores sociales de otros momentos históricos de la resistencia brasileña, como "Zumbi de los Palmares", negro esclavizado en Brasil que se convirtió en uno de los principales líderes de la lucha negra en el período de la esclavitud brasileña, responsable por conformar el Quilombo de los Palmares.

Todos estos espacios y expresiones de construcción y asunción identitarias son parte constituyente del proyecto educativo-político del MST. En ellos, emergen y se re-dimensionan dos importantes conceptos centrales para la lucha política y para el fortalecimiento del sujeto histórico-político *Sin Tierra*: los conceptos de "colectivo" y de "emancipación". El primero constituye la propia base organizativa del MST y consolida la organicidad del Movimiento en sus múltiples espacios de actuación política.

Por otro lado, la emancipación posee una dimensión teórico-empírica más amplia, oriunda de la tradición marxista, central para que el proyecto educativo-político del MST sea pensado en tanto proyecto histórico de conocimiento a largo plazo y en un horizonte prospectivo que anhela cambios estructurales profundos, principalmente con respeto a la naturaleza del Estado y el logro del socialismo.

En ese sentido, la trayectoria educativo-política del MST objetiva, en primer lugar, constituirse en un proceso de re-educación en la cultura política de ese movimiento social, articulado con otros movimientos campesinos y urbanos del país, como el Movimientos de los Atingidos por las Represas, el Movimiento Indígena, el Movimiento Quilombola, el Movimiento de los *Sin Techo* y la Vía Campesina.

Una de las principales intencionalidades del proyecto educativo-político del MST consiste en atribuir una dimensión política formativa a la educación y a la escuela, concebidos como *locus* de garantía de los derechos humanos y de reflexión sobre ellos, contraponiéndose a la lógica excluyente o de una pseudo-garantía presente en el discurso oficial.

En esa perspectiva, podemos interpretar la afirmativa del MST —"luchar como se vive y vivir como se lucha"— como re-afirmación de la experiencia y de los saberes en tanto semillero de la memoria de la resistencia campesina. Para reafirmar que sin el reconocimiento del lugar de inscripción de la experiencia como lugar legítimo de construcción identitaria, construcción de saberes y de embate político, no hay continuidad histórica, en el sentido de consolidar un proyecto educativo-político transformador y emancipatorio.

III
Hombres y Mujeres *Sin Rostro* y la Palabra Corazonada: los orígenes del Zapatismo

La voz que se arma para hacerse oír,
El rostro que se esconde para mostrarse,
El nombre que se calla para ser nombrado,
El mañana que se cosecha en el ayer.
Discurso Inaugural de la Mayor Ana María
Primer Encuentro por la Humanidad y en contra el Neoliberalismo
(1996)

Tejiendo los hilos de la Rebelión Zapatista: antecedentes del EZLN

Apesar del impacto en los ámbitos nacional e internacional ocasionados por el levantamiento armado en el primer día de 1994, éste constituye más un momento histórico de estallido de una resistencia y de un proceso gestado históricamente por las comunidades indígenas de Chiapas, sobre todo de aquellas de la región de Las Cañadas, protagonistas de una serie de procesos históricos de articulación, organización y lucha política. El Estado de Chiapas ha vivido diversos procesos y movilizaciones sociales anteriores al Zapatismo responsables de crear una cultura política entablada por un movimiento popular compuesto por diferentes actores, orientada hacia la lucha por la tierra, por el respeto a la cosmovisión, a la cultura indígena y, particularmente, por el derecho de autonomía de los pueblos. En lo específico de la demanda por derechos, prevalecía en el régimen oligárquico de Chiapas, la negación del derecho a la autonomía y a tribunales que aceptaran los padrones de igualdad de las comunidades indígenas.

En la cartografía histórica de la resistencia chiapaneca, se destaca la realización, en 1974, del Congreso Indígena de Chiapas[111]. El Congreso fue una iniciativa del gobierno del Estado de Chiapas que planteó la propuesta de organización del Congreso junto a la Diócesis de San Cristóbal de las Casas. Sin embargo, un año antes, un equipo coordinador indígena se apropió del proceso organizativo del Congreso y empezó a convocar a las comunidades para una participación previa en sub-congresos y reuniones regionales. Con base en la tradición maya del diálogo y del consenso colectivo, realizaron plenarias para la discusión y definición del conjunto de temáticas que serían abordadas en el marco del Congreso.

Al culminar en 1974, era evidente su carácter pluriétnico y plurilingüe. En realidad, fungió como un espacio propicio para la conformación de fuerzas culturales y políticas, bien como un momento histórico en el cual se reanudó y se profundizó el debate político acerca de algunos ejes centrales relacionados a los problemas que aquejaban a las comunidades indígenas. En los días de inmersión en ese debate coyuntural, se dibujó una agenda explícitamente política, de articulación de las principales demandas indígenas representadas en el cuerpo de las ponencias que eran presentadas en sus leguas originarias. Conforme a García de León:

> Allí se resumió la palabra de 250 mil indios de 327 comunidades (de un total de medio millón que habitaban el Estado en esos días), la palabra de un cuarto de millón de pequeños arroyuelos que se vinieron a desbordar en boca de mil 230 delegados (587 tseltales, 330 tzotziles, 152 tojolabales y 161 choles) que, en un ejercicio de profunda discusión, lograron elaborar ponencias unitarias sobre cuatro temas fundamentales en la vida de sus comunidades, de sus municipios, aldeas y parajes: tierra, comercio, educación y salud. El quinto tema, el de la política, había sido censurado por los organizadores ladinos del evento, aun cuando, sin lugar a dudas, fue el tema que bañaba todos los colores a lo largo del Congreso (1995: 128-129).

111 En conmemoración a los 400 años de natalicio de Fray Bartolomé de las Casas.

Entre los organizadores, participaron diferentes comunidades de varias partes de México articuladas por una agenda política de resistencia y enfrentamiento de un histórico olvido y el descaro político del Estado. La presencia de estas organizaciones reforzaba el carácter de rechazo, denuncia pública y repudio de la política indigenista conducida por el Estado mexicano y, en particular, el chiapaneco, lo que, obviamente, condujo al gobierno estatal a la retirada del apoyo al Congreso, sobre todo al constatar que éste se convertía en un espacio de aglutinación de fuerzas políticas indígenas.

Con respecto al lugar de inscripción política del Congreso, afirma García de León: "era como el tronco de un árbol con raíces de 500 años y cuyas ramas y hojas empezaron a aflorar inmediatamente después: en una gran variedad de organizaciones campesinas que se crearon con esas mismas bases sociales en las principales regiones indias y campesinas de Chiapas" (1995: 129).

La agenda política del Congreso tiene su registro en la historia chiapaneca, repleta de complejidades y que nos conduce a considerar diferentes factores de orden cultural[112], social, político y económico que influyeron directa e indirectamente para el alzamiento en armas de los insurgentes Zapatistas[113]. Ello implica diferentes matices para interpretar el Zapatismo en tanto movimiento social y político-militar, así como para descifrar las particularidades de las culturas políticas generadas antes y después de este fenómeno socio-político, tanto en la coyuntura política chiapaneca-mexicana, como en otras coyunturas internacionales.

Considero como un primer elemento de análisis fundamental para interpretar el fenómeno político del Zapatismo, el proceso de conformación de modelos de identidad social originados desde la cosmovisión indígena maya. Es decir, si bien el Zapatismo que emerge en Chiapas, en 1994, recupera la memoria política de la Revolución Mexicana de 1910 y la consigna política de Emiliano Zapata, "la tierra es de quien en ella trabaja", construye su identidad

112 Especialmente el proceso de construcción y reconstrucción histórica de su diversidad étnica y lingüística.

113 Haré referencia a los Zapatistas en mayúscula por tratarse de un sujeto histórico-político. En algunos momentos utilizaré el término Movimiento Zapatista, bajo el mismo criterio.

política en el proceso de apropiación y vivencia de una cosmovisión indígena propia de los pueblos mayas chiapanecos. Una cosmovisión que traspasa las dinámicas socio-culturales y el proceso de organización política al interior de las comunidades indígenas y en el ámbito externo, de interrelación y diálogo con otros actores políticos. Una identidad política que incide, directamente, en la naturaleza del proyecto político anunciado por las y los Zapatistas para la superación del deterioro social al cual fueron sometidos históricamente.

La base fundamental sobre la cual se conforma la identidad social de estos pueblos se asienta en una cosmovisión maya milenaria, articulada por los principios de la comunalidad, responsable de alargar los horizontes de sentido en el campo de construcción subjetiva en el ámbito de las comunidades. Una cosmovisión traspasada por un conjunto de representaciones simbólicas y lingüísticas que articulan un modo particular de organización social en cada pueblo indígena, en sus formas de interpretación de la realidad sociocultural, política y, sobre todo, en la estructuración de una intersubjetividad que les otorga una epistemología propia para pensarse y sentirse a sí mismos como pueblo, como comunidad.

En el marco de la hodierna resistencia Zapatista, la cosmovisión maya vincula toda la herencia milenaria de interacción con la realidad social de las comunidades, y con la naturaleza a una agenda política de lucha por la valoración de la cultura e identidad indígenas, así como de su reconocimiento como sujetos de derecho. Desde una perspectiva epistémica, la cosmovisión maya genera una racionalidad propia, caracterizada por determinadas lógicas de pensamiento que expresan una pluralidad sociocultural y étnica que incide y repercute profunda y directamente en el posicionamiento socio-político y cultural de las y los Zapatistas[114].

Conforme Leyva Sollano (1994), el modelo identitario que caracteriza a los pueblos mayas de la región de Las Cañadas se conformó en la confluencia de, por lo menos, cinco ejes: 1. Histórico: descendencia directa de pueblos originarios o de asentados en Las Cañadas; 2. Lingüístico-cultural: ser hablante de

114 A lo largo del capítulo se profundizará en qué términos la cosmovisión maya incide en la articulación del proyecto educativo-político Zapatista.

alguna lengua maya; 3. Organizacional: ser miembro de alguna organización de labor política en la zona, particularmente de la Unión de Uniones[115]; 4. Político: haber recibido una formación política por parte de militantes guerrilleros de grupos maoístas[116]: 5. Ideológico: ser católico y miembro de la Diócesis de San Cristóbal de las Casas, sobre todo en el periodo en que estuvo al frente de ella el obispo Samuel Ruiz.

Estos cincos ejes presentaban diferencias en la dinámica de incidencia al interior de las comunidades indígenas. Sin embargo, articulaban algunas confluencias, las cuales posibilitaron que se conformara en la zona de Las Cañadas una identidad sociocultural de carácter comunal, de integración de la comunidad en dinámicas colectivas de lucha, enfocada en demandas de carácter histórico, cultural, social, político e ideológico. Pese las particularidades y especificidades propias de la interacción social de cada etnia y de cada organización[117], estas formas colectivas de lucha caminaban paralelamente y lograban poner en relieve problemáticas inherentes a la cuestión migratoria, de diversidad lingüística y cultural, de acceso a la tierra, entre tantas otras de carácter social y político-económico.

---

115 Entre las organizaciones campesinas que surgieron en Chiapas en los años 70 y 80 del siglo XX, está la Unión de Uniones Ejidales y Grupos Campesinos Solidarios de Chiapas, conformada en el 4 de septiembre de 1980, en el ejido Bajucú, municipio de Las Margaritas, Chiapas. Incorporó a 158 comunidades tseltales, tojolabales, ch'oles, tsotsiles y mestizas presentes en diez municipios del Estado. Su lucha política está enmarcada en el campo de la lucha agraria. Entre sus demandas se destaca la búsqueda de mecanismos que le permitieran elevar la producción, la productividad y mejorar los niveles de ingreso de sus miembros. Una de las acciones más destacables de esta organización es la creación de la Unión de Crédito Pajal Ya Kactic. Para una profundización, consultar Leyva Sollano (1994).

116 Como, por ejemplo, la Política-Popular Línea Proletaria, de orientación maoísta y responsable de introducir una discusión teórico-práctica del marxismo-leninismo en la zona de Las Cañadas, de la Selva Lacandona. Para una mayor profundización, consultar Leyva Sollano; Ascensio Franco (1996) y Serna Moreno (2001).

117 Los análisis de Leyva y Ascencio (1996) y de Camacho Velázquez (2008) nos permiten situar, de forma profundizada, el proceso de construcción de una movilización popular chiapaneca, especialmente en la zona de Las Cañadas.

El escenario histórico de resistencia y rebeldía que se dibujaba en Chiapas abría varios frentes de lucha que interpelaban a la política de Estado en el ámbito regional y nacional, propiciando "la metamorfosis de espacios que se han abierto con otros fines y que terminan por canalizar la acción política de la sociedad" (Guillén, 1995: 44).

Ante un escenario político de represión por parte del Estado, de sumisión de las comunidades indígenas a la extrema pobreza y deliberada violación de los derechos humanos, emerge una efervescencia política convocada para y generada desde los espacios de análisis coyuntural chiapaneco, como por ejemplo los que conforman el Congreso Indígena de Chiapas o aquellos en el corazón de la Selva Lacandona ocupados por insurgentes guerrilleros. Lugares de ejercicio de la voz de la denuncia y de la resistencia que permitieron consubstanciar un importante tejido social en tanto fuerza cultural e histórico-política, con significativa incidencia en el campo de disputa por lo hegemónico o, por así decir, en total contraposición a una disputa por el poder.

Un tejido social conformado por la confluencia de, por lo menos, tres fuerzas histórico-político-culturales en resistencia: 1. una acción política indígena pautada en una identidad colectiva y comunal; 2. proveniente de la acción pastoral católica basada en los principios de la Teología de la Liberación, con expresivo potencial de articulación ideológica y de aglutinación político-cultural; 3. la emergencia de otro importante sujeto político protagonizado por los insurgentes armados en resistencia. Estas tres fuerzas político-culturales constituyeron el cimiento para la capacidad de presión social que se genera en Chiapas al final de los años 80, una coyuntura de ebullición de un activismo político, que culmina en el estallido del levantamiento Zapatista el primero de enero de 1994.

La presencia armada de los "hombres y mujeres sin rostro" reflejaba el hartazgo histórico con respecto a la incapacidad, o desinterés, de los canales institucionales del Estado en reconocer los derechos a los pueblos indígenas y en promover una verdadera participación política. Es decir, la consolidación de un proceso democrático que conllevara a la incorporación de amplios sectores de la sociedad mexicana, entre las cuales, obviamente, deberían de estar las comunidades indígenas existentes en México.

La conformación del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)

Conforme he presentado anteriormente, el Estado chiapaneco ha construido, a lo largo de su historia cultural y política, un tejido social de rebeldía, de resistencia y, especialmente, de articulación política, hilando una herencia epistémica propia de la cosmovisión maya con otras dimensiones de un activismo político propio de aquella región. Un proceso de construcción histórico-social de una identidad política que igualmente se hizo presente en la conformación del EZLN.

Entre estos procesos, algunos autores destacan como una de las vertientes de origen del Zapatismo, la Teología de la Liberación encabezada por el obispo de la Diócesis de San Cristóbal de las Casas, Samuel Ruiz. En este sentido, consideran que el Primer Congreso Nacional Indígena[118], organizado en los años 60, y el Congreso Indígena de Chiapas, de 1974, con participación en ambos del obispo Samuel Ruiz, constituyeron espacios de gestación de los principios que orientarían las demandas Zapatistas (Mendonza Campa, 1994).

Tal afirmación es cuidadosamente ponderada por Marie-Odile Marión (1994), al subrayar que, más que un desmembramiento del Zapatismo desde la acción político-religiosa de los misioneros de la Diócesis de San Cristóbal de las Casas, lo que se debe ponderar y reconocer como un hecho histórico relevante consiste en el paralelismo existente entre la conformación y avance de la Teología de la Liberación en las comunidades indígenas chiapanecas y la presencia de la guerrilla en esta misma zona.

La autora argumenta que en Las Cañadas hubo una convergencia entre la lucha de los indígenas para el acceso a la tierra, la liberación de las fincas y la

118 Es válido destacar que la gran interrogante presente en los primeros Congresos Nacionales Indígenas —particularmente el de 1968, en Medellín—, consistía en definir lo que movía y en qué base se asentaban los objetivos anhelados por la evangelización católica: reflexionar acerca del papel histórico de la Iglesia en la profundización de la aculturación y de la dominación ideológica de los indígenas. En esta ocasión, Samuel Ruiz defiende la "opción de la Iglesia por los pobres" y reforzó la idea de que la religión definitivamente funge como elemento aglutinante de múltiples elementos de la cultura indígena y de la construcción de su identidad colectiva.

integración de las comunidades a las tierras ejidales con el avance de la Teología de la Liberación y su mensaje religioso, ideológico y social enarbolado por los misioneros de la Diócesis de San Cristóbal. Ello permitiría justificar "los esfuerzos hechos por los indígenas para conseguir su bíblica tierra prometida. Resultó de ello un proceso coincidente que permitió que avanzara coordinadamente la marcha de los indios hacia la tierra y del evangelio libertador hacia los indios" (Marión, 1994: 22).

Afirma Marión que, en el plan histórico-sociológico, otro hecho cobra importancia: el legado del Movimiento Estudiantil de 1968, lo que posibilitó una gran coincidencia de aspiraciones por participación política de carácter democrático. Reforzando su argumentación con respecto a la influencia de dicho movimiento en el proceso de conformación de una guerrilla de corte maoísta en Las Cañadas, la autora complementa que:

> se debió fundamentalmente al proceso histórico sociológico por el que atravesaba el país en aquella década, fuertemente marcada por las secuelas del 2 de octubre de 1968. Una gigantesca aspiración democrática recubrió a los distintos sectores en lucha, en vista de mejorar las condiciones de vida social y los sacerdotes, laicos, catequistas y simpatizantes de la pastoral lascasense se encontraron involucrados en un amplio movimiento de reivindicación-concientización-organización de las comunidades indígenas, movimiento que emprendieron a su vez, algunos años después, los guerrilleros maoístas, pero con métodos y fines distintos (Marión, 1994: 24).

González Casanova (1995) señala un conjunto de ocho causas para la rebelión en Chiapas: 1. la herencia rebelde de los indígenas mayas, especialmente los yucatecos y guatemaltecos; 2. la crisis productiva de la hacienda tradicional; 3. la acción pastoral católica; 4. el Movimiento Estudiantil de 1968; 5. la no realización de la reforma agraria, lo que significó "menos tierras para los pobres"; 6. un proceso de politización de los pueblos indígenas por medio de múltiples experiencias organizativas; 7. la histórica violencia institucional del

Estado chiapaneco y la ausencia de un Estado de Derecho; 8. "la violencia negociada con pérdidas y ganancias".

Con respecto a la formación del EZLN, el Subcomandante Insurgente Marcos señala tres vertientes centrales: "un grupo político-militar, un grupo de indígenas politizados y muy experimentados, y el movimiento indígena de la Selva" (Le Bot, 1997: 52). En el primer caso, se refería a un grupo político-militar de corte marxista-leninista, compuesto por sujetos provenientes del espacio urbano, con una convicción de que la lucha pacífica estaba agotada en sus posibilidades políticas. Por tal razón, estaban convencidos de la vía armada como camino de lucha, aunque no hubiera una precisión del momento exacto para alzarse en armas. Inspirados en el legado de Ernesto *Che* Guevara, empezaron una labor de organización político-militar: aprendían de las guerrillas centro-americanas y sudamericanas, como por ejemplo, las Fuerzas de Liberación Nacional, en México.

Desde esta perspectiva, el Subcomandante Insurgente Marcos afirma que creían necesario conformar una fuerza político-militar que fuera capaz de "enfrentar, por medio de una guerra popular, al poder, derrotarlo e instaurar un gobierno hacia el socialismo y hacia la implantación de la dictadura del proletariado y del comunismo. Y en ese sentido se planteaba un guerrilla en términos muy cercanos al foco guerrillero" (Le Bot, 1997: 52).

En esta primera vertiente político-militar caracterizaban a México como un país neocolonial y, en el plan de la política internacional, dependiente de Estados Unidos. Consideraban necesario conformar un movimiento de liberación nacional para el logro de una transición a la democracia y al socialismo. Ésta sería una de las razones para que, posteriormente este primer momento de organización político-militar, se auto-nombre EZLN.

La otra razón alude a la tradición de la resistencia mexicana, llevando el nombre que reporta a la memoria histórico-política del líder campesino Emiliano Zapata, ícono de la lucha campesina en el período de la Revolución Mexicana de 1910. Zapata profirió las palabras "la tierra es de quien la trabaja", y bajo la consigna *Tierra y Libertad* luchó por el logro de la Reforma Agraria en México, que terminó quedándose como letra muerta en la política agraria del Estado de Chiapas.

Las otras dos vertientes de origen del EZLN mencionadas por el Subcomandante Marcos —el grupo de indígenas politizados y el movimiento indígena de la Selva— resultan del encuentro del grupo político-militar con el tejido social generado en los años de gestación de un movimiento popular chiapaneco[119] en que participaron organizaciones indígenas de izquierda y la acción político-misionera de la Teología de la Liberación en la región de Las Cañadas, representada por la Diócesis de San Cristóbal de las Casas.

El encuentro con estas fuerzas culturales e histórico-políticas converge en el segundo momento originario: la conformación del EZLN, y su estructura orgánica, de mando y jerarquía militar, representada por el Comité Clandestino Revolucionario Indígena y por la Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (CCRI-CG EZLN).

En 1983, este primer grupo político-militar se adentra en la Selva Lacandona y organiza el campamento *La Pesadilla.* Conforme al Subcomandante Marcos, cada campamento era nombrado según situaciones específicas del proceso de exploración geográfica de la Selva Lacandona. Con respecto a *La Pesadilla,* afirma:

> Se necesitaba gente muy decidida, muy preparada o muy determinada para poder instalarse en esa zona. Entonces es cuando ese grupo decide instalarse en la Selva Lacandona. Entra y funda el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, en noviembre de 1983, en un campamento que paradójicamente se llamaba La Pesadilla. Nosotros nombrábamos los campamentos según lo que pasaba, algo pasó en ese campamento, creo que mandaron a un explorador y le preguntamos que cómo estaba ese lugar, "está muy bonito, muy agradable, tiene un río y árboles, y hay comida, se puede cazar", porque era de eso que sobrevivíamos. "¡Es un sueño!", dijo él. Cuando llegamos y lo vimos dijimos: "¿Es un sueño? No, ¡es una pesadilla!..." y se quedó con el nombre de La Pesadilla (Le Bot, 1997:56).

119 Conforme se abordó en el apartado anterior.

Ahí empiezan los años de preparación, con el aprendizaje de las estrategias de sobrevivencia y de movilidad en este territorio, además de la formación militar para el preludio del levantamiento armado. La organización se formó con textos de estrategia de guerra del Frente Farabundo Martí de Liberación Nacional y con instructivos de guerrilla del Ejército de Estados Unidos. Igualmente se nutrieron de referentes de la historia política mexicana.

Según el Subcomandante Marcos, "de la época de la guerra de Independencia, aprendimos del ejército de Morelos, y de la Revolución, sobre todo de la División del Norte, de Villa, y del Ejército Libertador del Sur, de Zapata" (Le Bot, 1997: 59). En el plan simbólico, explica el Subcomandante, asumían simbologías de los movimientos revolucionarios, como los colores rojo y el negro. En el caso de la estrella, está heredada del encuentro con la cosmovisión indígena maya que la representa como el ser humano y sus cinco partes: la cabeza, los brazos y los pies[120].

El Subcomandante Marcos relata cómo se dio el proceso de definición de la fecha para que fuera realizado el levantamiento armado:

> En 1992 nos percibimos una cuestión muy importante para las comunidades indígenas, que era el carácter de la Conquista, lo que significó el Descubrimiento de América, en ese entonces cuando se celebran los 500 años del Descubrimiento de América y se plantean las grandes fiestas a nivel oficial. Dentro del movimiento indígena, no sé si nacional, pero por lo menos local, empieza una especie de inquietud sobre lo que eso significaba y la necesidad de manifestarse, y entonces ellos plantean que hay que recordar los 500 años como realmente han sido: como un movimiento de resistencia en contra de la dominación. El proceso de radicalización se ha precipitado, los pueblos han llegado a un punto de no retorno sobre la perspectiva de la guerra que se expresa a través de los jefes indígenas, los jefes de las comunidades y de las regiones que más tarde se transformarán en el Comité. Entonces

120 *Idem.*

> los jefes indígenas plantean que hay que empezar la guerra en el 92 (Le Bot, 1997: 81).

A mediados de 1992, en el marco de las celebraciones del Quinto Centenario de la invasión de América Latina, las comunidades indígenas chiapanecas deciden hacer su propia celebración para denunciar la permanencia de una colonización política y cultural, de despojo y olvido histórico de lo que representó, para los pueblos originarios, el proceso de colonización realizado 500 años antes. El Consejo Mexicano 500 años, entidad en que confluían varias organizaciones indígenas del país, convocó para el día 12 de octubre de 1992, a varias marchas y a un evento político en el Zócalo para protestar contra las celebraciones oficiales del Quinto Centenario, además de reivindicar la igualdad de derechos, en especial el de autodeterminación de los pueblos en materia de autonomía[121].

En San Cristóbal de las Casas se organiza una marcha para el 12 de octubre, fecha que marcaría la última aparición pública del Movimiento Zapatista hasta el levantamiento armado del 01 de enero de 1994. Un momento político que representaba el proceso de consulta a las comunidades indígenas para definir si el EZLN anunciaría la guerra contra el Estado mexicano. En entrevista, el Subcomandante Marcos explica con más detalles cómo se dio ese proceso:

> en ese tiempo, en las comunidades se está haciendo una consulta, una explicación en cada poblado, sobre las condiciones en las que están en las comunidades, en las etnias, en las que está la situación internacional, la situación nacional, y la pregunta es si es tiempo de empezar la guerra o no. En esos meses, en septiembre, octubre y todavía la primera quincena de noviembre, se hace la consulta en algo así como 400 o 500 comunidades de las cuatro etnias, entre los tzotziles, choles,

121 En el ámbito internacional se impulsó la Campaña Continental por el Autodescubrimiento de Nuestra América, articulado por movimientos indígenas de toda América Latina en oposición a las celebraciones del Quinto Centenario, organizadas por España y jefes de Estado latinoamericanos. Igualmente importante fue la Campaña 500 Años de Resistencia Indígena y Popular, iniciada en 1989, en Bogotá.

> tojolabales y tzeltales, precisamente Los Altos, el Norte y la Selva, y la mayoría de la población ya participa en esta consulta. Las mujeres, por primera vez como un sector especial, y los jóvenes, que antes no participaban en las decisiones de las comunidades y menos de este tipo. Se hace una especie de referéndum por medio de actas, y después de la marcha de octubre se hace el conteo. (Le Bot: 1997, p. 81).

La consulta política culmina con la decisión de declarar la guerra al Estado mexicano. Una guerra por el *derecho a la dignidad,* es decir, una guerra para que se respete la dignidad de los pueblos originarios de Chiapas y de México. El Subcomandante Insurgente Marcos explica que el contenido de la guerra anunciada por el EZLN y los pueblos indígenas constituye el preanuncio de un debate político más amplio, con referentes que van más allá de la realización de una revolución política como las realizadas en la historia pasada y reciente de México. En sus palabras:

> La idea de un mundo más justo, todo lo que era el socialismo a grandes rasgos, pero digerido, enriquecido con elementos humanitarios, éticos, morales, más que propiamente indígenas. De pronto, la revolución se transforma en algo esencialmente moral. Ético. Más que el reparto de la riqueza o la expropiación de los medios de producción, la revolución comienza a ser la posibilidad de que el ser humano tenga un espacio de dignidad. La dignidad empieza a ser una palabra muy fuerte. No es un aporte nuestro, no es un aporte del elemento urbano, esto lo aportan las comunidades. De tal forma que la revolución sea el garante de que la dignidad se cumpla, se respete (Le Bot, 1997: 60-61).

A mi modo de ver, reivindicar la DIGNIDAD como un derecho expresa cabalmente la barbarie alcanzada por el capital y la torpeza del proyecto educativo moderno que ha lanzado a un margen a todos aquellos que, por razones étnico-lingüísticas, de género y de clase social, fueron y son considerados "sin gran importancia" en el proceso de construcción del conocimiento. O más bien, necesarios para mantener una dominación simbólico-ideológica y po-

lítica traducida en la colonialidad del poder y del saber[122] Más que nunca, la guerra por el derecho a la dignidad se acerca a la perspectiva de Paulo Freire, de la necesaria ruptura con el proceso histórico de deshumanización al cual fueron ampliamente sometidos los subalternos.

Analizando los antecedentes del Zapatismo, observamos que su complejidad dificulta definirlo únicamente como un movimiento social indígena o un movimiento guerrillero. En tanto fenómeno socio-político abarca elementos de orden cultural, social y político de la tradición de la resistencia campesino-indígena mexicana, de las luchas revolucionarias latinoamericanas, con un embasamiento teórico fuertemente inspirado en los aportes marxista-leninista-guevarista y una mirada interpretativo-epistémica de la realidad socio-política mexicana y chiapaneca traspasada por la cosmovisión indígena maya.

Esta variedad de elementos constituyentes confiere al Zapatismo una riqueza y particularidad expresadas en el planteamiento de un proyecto político para los pueblos indígenas y la nación mexicana, atravesada por los valores heredados de cada uno de sus componentes formativos. En las palabras del Subcomandante Insurgente Marcos:

> Es una especie de traducción enriquecida de la perspectiva de la transición política. La idea de un mundo más justo, todo lo que era el socialismo a grandes rasgos, pero digerido, enriquecido con elementos humanitarios, éticos, morales, más que propiamente indígenas. De pronto, la revolución se transforma en algo esencialmente moral.

122 Es menester subrayar el debate inaugurado por la corriente teórica decolonial con respecto a la construcción histórica del concepto de colonialidad (y sus expresiones en el campo del poder y del saber), responsable de una reorganización, especialmente en el campo cultural, de los prismas de análisis desde una perspectiva unilateral, de corte eurocéntrico. Con respecto a las consecuencias nefastas de la colonialidad del poder y del saber en América Latina, se destacan los análisis de Quijano (1999) y Lander (2005), con énfasis en los siguientes ejes analíticos: en el periodo colonial, el padrón de organización de la dominación fue establecido bajo la idea de "raza"; los colonizadores nombraron a los pueblos originarios "indios", imponiendo una identidad social desde la perspectiva del blanco europeo y subyugando, despojando y reprimiendo a las identidades originarias.

> Ético. Más que el reparto de la riqueza o la expropiación de los medios de producción, la revolución comienza a ser la posibilidad de que el ser humano tenga un espacio de dignidad. La dignidad empieza a ser una palabra muy fuerte. No es un aporte nuestro, no es un aporte del elemento urbano, esto lo aportan las comunidades. De tal forma que la revolución sea el garante de que la dignidad se cumpla, se respete (Le Bot, 1997: 61-62).

Considero que la génesis del EZLN le confiere tres rasgos centrales en la conformación de su identidad en tanto sujeto histórico-político: 1) una matriz cultural y simbólica propia de la cosmovisión y lengua maya; 2) la *organicidad* heredada de la tradición de la lucha política indígena-campesina chiapaneca y 3) el vínculo identitario con el *territorio* no sólo como espacio de lucha por la tierra y por el reparto agrario, sino como espacio de construcción de relaciones sociales, culturales y políticas tejidas por la resistencia, la rebeldía y *locus* legítimo de defensa de un *ethos* con raíces ancladas en la cultura y organización política maya.

Por tal razón, mucho más que la lucha por la tierra, la bandera política alzada por el EZLN reivindica en el plan político y jurídico el derecho al territorio en tanto espacio y en tanto *ethos* cultural de los pueblos indígenas. En este sentido, la demanda por derechos fungió como eslabón entre la resistencia Zapatista y el conjunto de las luchas de otros movimientos indígenas en México y, particularmente, en Chiapas.

En el ámbito interno, el proyecto político gestado con estos elementos permite un re-ordenamiento de la vida comunitaria, sobre todo en sus formas de organización política: la consolidación de una nueva comunalidad, un nuevo *comon* (Leyva Sollano, 1995), un sentimiento y una voz colectiva. Aunado a estas particularidades de la vida comunitaria, paulatinamente se conforman espacios en donde predominan relaciones sociales de carácter más democrático y que serán construidos colectivamente. La relación dialéctica entre el nuevo *comon* y las dimensiones políticas de la vida comunitaria conduce a una re-significación de las identidades individual y colectiva que van nacien-

do, reconfigurándose y nutriéndose del proyecto político que se anunciará el primer día del año de 1994.

Es fundamental comprender estas matrices originarias para entender los lineamientos político-ideológicos del Zapatismo y su prospectiva en la política mexicana y más allá de ella, una vez que traspasa los horizontes de sentido de las prácticas comunitarias indígenas y se vuelve un referente para pensar las prácticas comunitarias de los pueblos originarios en América Latina.

Nosotros que nacimos de la noche: el Levantamiento del EZLN

A la sombra de la aclamada Revolución Mexicana de 1910, el primer día del año 1994[123], bajo la consigna "¡Ya Basta!", cientos de indígenas, hombres y mujeres, con armas en puño, anuncian la rebelión armada de los insurgentes Zapatistas, ocupando el Palacio Municipal de San Cristóbal de las Casas y otras seis cabeceras municipales del estado de Chiapas[124].

El la Insurgencia Armada Zapatista, el EZLN proclama qué significa *nacer en la larga noche de los 500 años,* ser *hombres y mujeres sin rostro.* Las y los Zapatistas aluden a la metáfora de la *noche de los 500 años* para referirse a la historia de la conquista, del despojo, de sumisión y de olvido sufridos por los pueblos originarios desde la llegada de los españoles a América; al peso simbólico, ideológico y político de no tener derecho a la libertad, a la justicia, a la democracia, lineamientos centrales de la demanda Zapatista. Una denuncia anunciada en la lectura de la Primera Declaración de la Selva Lacandona, que afirma:

---

123 La fecha elegida para el Levantamiento Zapatista, el primer de enero de 1994, representaba la resistencia explícita a la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) firmado en la gestión de Carlos Salinas de Gortari (1989-1994) entre México, Estados Unidos y Canadá. Para el EZLN representaba el incremento de la pobreza y de la miseria para una amplia parcela de la población mexicana, especialmente para los indígenas.

124 Además de San Cristóbal de las Casas, ocuparon Altamirano, Las Margaritas, Ocosingo, Oxchuc, Huixtán y Chanal.

> Somos producto de 500 años de luchas: primero contra la esclavitud, en la guerra de Independencia contra España encabezada por los insurgentes, después por evitar ser absorbidos por el expansionismo norteamericano, luego por promulgar nuestra Constitución y expulsar al Imperio Francés de nuestro suelo, después la dictadura porfirista nos negó la aplicación justa de leyes de Reforma y el pueblo se rebeló formando sus propios líderes, surgieron Villa y Zapata, hombres pobres como nosotros a los que se nos ha negado la preparación más elemental para así poder utilizarnos como carne de cañón y saquear las riquezas de nuestra patria sin importarles que estemos muriendo de hambre y enfermedades curables, sin importarles que no tengamos nada, absolutamente nada, ni un techo digno, ni tierra, ni trabajo, ni salud, ni alimentación, ni educación, sin tener derecho a elegir libre y democráticamente a nuestras autoridades, sin independencia de los extranjeros, sin paz ni justicia para nosotros y nuestros hijos. (Primera Declaración de la Selva Lacandona. CCRI-CG-EZLN - 1994)

La voz que se escucha por detrás de la tela negra del pasamontañas es la del entonces casi anónimo Subcomandante Insurgentes Marcos, vocero del EZLN, anuncia uno de los primeros pronunciamientos públicos del Ejército Zapatista de Liberación Nacional:

> El movimiento, la organización, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, no tiene ninguna ideología así bien definida, en el sentido clásico, del marxismo-leninismo, del social-comunismo, del castrismo. Hay, más bien, un punto común para el enlace de los problemas, los grandes problemas nacionales, que para un sector u otro coinciden siempre, el de falta de libertad y falta de democracia. [...] las causas que origina este movimiento son justas, son reales[125].

125 Transcripto del video *SubComandante Marcos 1994, el inicio EZLN en San Cristóbal de las Casas – Chiapas* en http://www.youtube.com/watch?v=kf3HCbq1ntU. [Consulta: agosto de 2010].

Concomitante al anuncio de guerra en contra del Estado y del Ejército mexicanos, el EZLN da a conocer su palabra y su pensamiento a todo el país (y traspasando las fronteras mexicanas), al explicitar las razones para que los insurgentes indígenas se alcen en armas: la lucha en contra del histórico olvido, el despojo de sus tierras, la explotación y la opresión de que son víctimas las comunidades indígenas. La lucha por el derecho de igualdad y de participación política.

El EZLN no aspira a tomar el poder del Estado. Más bien anhela y exige un profundo proceso de democratización de la política nacional mexicana, la revisión del artículo 27 de la Constitución y la renuncia inmediata del conjunto de medidas económicas implementadas por la política neoliberal en el país, sobre todo aquellas vinculadas al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN). El grito "¡Ya Basta!" engarza una crítica a la política nacional mexicana, de carácter vertical y autoritario, representada por la "dictadura unipartidaria del PRI" y una crítica al neoliberalismo en tanto política neocolonizadora en sus diferentes faces: política, económica e ideológica.

Las demandas presentadas en la Primera Declaración de la Selva Lacandona inauguran un nuevo momento en la resistencia política indígena mexicana por: 1) explicitar la situación marginal impuesta históricamente a los pueblos indígenas; 2) evidenciar y reivindicar a estos mismos pueblos indígenas como sujetos de derechos; 3) convocar a la sociedad civil a una nueva constituyente y a un amplio movimiento de transformación de la política nacional, convirtiéndola en una política de carácter más democrático y justo.

Y un cuarto aspecto que añado por considerarlo central consiste en el desplazamiento del sentido histórico-político de los márgenes, es decir, salir de la condición institucional de *marginal / marginalizado,* condición ésta impuesta por el Estado-nación mexicano, a una construcción política desde los *márgenes,* desde *abajo,* en una postura protagónica, rasgo central del proyecto político autonómico que será planteado a lo largo de las seis Declaraciones de la Selva Lacandona, conforme presentaremos a continuación.

Declaraciones de la Selva Lacandona y la construcción del Proyecto Autonómico Zapatista

Desde los *márgenes,* el EZLN sale a la luz pública enunciando un proyecto político que, paulatinamente, va adquiriendo forma e incidencia política. En cada una de las declaraciones emitidas, se plantean ideas, perspectivas teórico-epistémicas y posicionamientos políticos que se despliegan en tanto lineamientos que van conformando el proyecto educativo-político autonómico Zapatista.

Para la presente reflexión, quisiera plantear los delineamientos políticos que emergen de la Primera, de la Segunda, de la Quinta y de la Sexta Declaración de la Selva Lacandona, porque demarcan giros estratégicos en la conducción del proyecto autonómico del Movimiento Zapatista. En el marco de un proyecto educativo-político estas cuatro declaraciones articulan las dimensiones epistémico-políticas del proceso de formación del sujeto histórico-político Zapatista, bien como consolidan una dirección política central el campo de disputa hegemónica en México.

La Primera Declaración de la Selva Lacandona

En la Primera Declaración de la Selva Lacandona podemos identificar cinco vertientes de delineamiento de la base político-ideológica que sostenía el planteamiento político del EZLN en 1994, con el conjunto de demandas a reivindicar:

1. Anuncio de los orígenes del movimiento socio-político-militar: el EZLN hinca su raíz en la tradición histórica de la resistencia mexicana que data desde la época de la invasión española. Una resistencia que sigue el combate y el enfrentamiento de las múltiples faces de la colonización, llevada a cabo hacia los tiempos hodiernos del neoliberalismo. Por lo dicho, son consideradas razones legítimas para que se anuncie el levantamiento armado.
2. Denuncia pública: de la condición marginal en que se encuentran los pueblos originarios de Chiapas, totalmente excluidos de todo lo que se

definiría, mínimamente, como derechos garantizados constitucionalmente en un país que pretende ser reconocido como un Estado-nación moderno y multicultural.

3. Posicionamiento político: asumirse de forma protagónica como un movimiento que declara guerra ante un poder instituido por el Estado y que exige ser reconocido por las demandas planteadas legítimamente en esta Declaración. Asimismo, no se pretende transgredir el orden constitucional, al refrendar la Constitución Mexicana como instrumento jurídico-político que respalda las causas políticas por la cual se alzan en armas. En la narrativa política expresa en la Primera Declaración, afirman que:

> utilizamos los colores rojo y negro en nuestro uniforme, símbolos del pueblo trabajador en sus luchas de huelga, nuestra bandera lleva las letras "EZLN", EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL, y con ella iremos a los combates siempre. Rechazamos de antemano cualquier intento de desvirtuar la justa causa de nuestra lucha acusándola de narcotráfico, narcoguerrilla, bandidaje u otro calificativo que puedan usar nuestros enemigos. Nuestra lucha se apega al derecho constitucional y es abanderada por la justicia y la igualdad. (EZLN-Primera Declaración de la Selva Lacandona, 1994).

4. Llamado político: evocando la soberanía popular, el EZLN convoca a la sociedad civil a sumarse en la lucha en contra del genocidio y la condición de oprimidos de los pueblos indígenas, asumiéndose como protagonistas de una lucha histórica en contra de la estructura política autoritaria del Estado mexicano. Asimismo, convocan a los Poderes Legislativo y Judiciario para asumir la responsabilidad constitucional de posicionamiento en contra de la política genocida del Poder Ejecutivo.

> La soberanía nacional reside esencial y originariamente en el pueblo. Todo el poder público dimana del pueblo y se instituye para beneficio de éste. El pueblo tiene, en todo tiempo, el inalienable derecho de alte-

rar o modificar la forma de su gobierno." Por tanto, en apego a nuestra Constitución, emitimos la presente al ejército federal mexicano, pilar básico de la dictadura que padecemos, monopolizada por el partido en el poder y encabezada por el ejecutivo federal que hoy detenta su jefe máximo e ilegítimo, Carlos Salinas de Gortari. Conforme a esta Declaración de guerra pedimos a los otros Poderes de la Nación se aboquen a restaurar la legalidad y la estabilidad de la Nación deponiendo al dictador. [...] PUEBLO DE MÉXICO: Nosotros, hombres y mujeres íntegros y libres, estamos conscientes de que la guerra que declaramos es una medida última pero justa. Los dictadores están aplicando una guerra genocida no declarada contra nuestros pueblos desde hace muchos años, por lo que pedimos tu participación decidida apoyando este plan del pueblo mexicano que lucha por *trabajo*, *tierra*, *techo*, *alimentación*, *salud*, *educación*, *independencia*, *libertad*, *democracia*, *justicia* y *paz*. Declaramos que no dejaremos de pelear hasta lograr el cumplimiento de estas demandas básicas de nuestro pueblo formando un gobierno de nuestro país libre y democrático. (EZLN-Primera Declaración de la Selva Lacandona: 1994).

5. Asunción de una identidad colectiva: la Primera Declaración es firmada por un colectivo, *La Comandancia General del EZLN,* y dirigida a otro colectivo, al *Pueblo de México, Hermanos Mexicanos.* Aclamarse como una voz colectiva, que se reconoce como parte de la nación mexicana constituye una de las principales reivindicaciones de la Primera Declaración, una vez que provoca un cambio de sentido y de lógica tradicionalmente presentes en el campo político. La lucha es anunciada desde una *voz colectiva,* que expresa el deseo, el anhelo en tejer un diálogo con *otra voz colectiva,* ambas situadas a un margen de los intereses políticos de una élite en el poder. En ese sentido, no se presenta desde la figura de un caudillo, de un héroe o de un pequeño grupo que conducirá la liberación de toda una nación. Justo lo contrario, se reconoce como fruto de una siembra colectiva, de luchas y resistencias históricas.

> Exalta la memoria de este pasado histórico para reforzar su identidad sociocultural y política.

La Primera Declaración de la Selva Lacandona demarca el carácter de defensa de derechos, especialmente el derecho a la libertad, a vivir dignamente y, preludio del derecho a la autonomía de los pueblos indígenas, demanda central del proyecto político Zapatista. Por otro lado, reivindica la ruptura con la dictadura de un único partido en el poder[126] y la defensa de un sistema político verdaderamente democrático. En este sentido, el Movimiento Zapatista invoca la tradición revolucionaria de México para recuperar una nacionalidad y patria mexicanas expresada en un devenir de la acción política de todos aquellos que son ciudadanos mexicanos, sean mestizos, indígenas, campesinos o afrodescendientes.

Dos aspectos jugaron especial importancia en el escenario político nacional e internacional, luego de ese primer momento de exposición pública del EZLN: primero, no proclamarse como un movimiento de guerrilla *stricto sensu* y, en segundo lugar, convocar a toda la sociedad a sumarse en la lucha política iniciada con el levantamiento. El cuidado del EZLN con su postura en el escenario público favoreció no sólo el apoyo de la sociedad civil mexicana e internacional, sino también de la Cruz Roja y otros Organismos Internacionales.

Así como en otros movimientos sociales latinoamericanos[127], el EZLN utilizó un lenguaje muy simbólico para hacerse conocer y ser reconocido en su demanda política en 1994. Un lenguaje que nace de la conjugación de sus elementos constitutivos y que requiere del interlocutor y del espectador la sensibilidad para comprender la polisemia y los horizontes de sentidos que están por detrás de la palabra, de la acción y del silencio Zapatista.

---

126 En el momento del Levantamiento Zapatista, el partido que ocupaba el poder era el Partido Revolucionario Institucional (PRI) que se mantuvo ejerciendo una hegemonía política por más de 70 años, entre 1929-2000, cuando pierde las elecciones frente al candidato del Partido de la Acción Nacional de México (PAN), Vicente Fox Quesada. En el 2012 el PRI vuelve al poder con la elección del Presidente Enrique Peña Nieto.

127 Como por ejemplo el MST, las estrategias de ocupación de tierras y edificios públicos.

Veamos cómo se expresó, en lo concreto del Levantamiento Armado, el lenguaje simbólico del Zapatismo: la organización de la toma pública del Palacio Municipal de San Cristóbal de las Casas y de las otras seis cabeceras municipales, en una acción articulada de la noche hacia la mañana, *nosotros nacimos de la noche;* la aparición pública con el pasamontaña puesto —*mujeres y hombres sin rostro*— y una voz de tono tranquilo y pacífico para proceder a la lectura de la Primera Declaración y hacer público el conjunto de demandas del EZLN —*la voz del Subcomandante Insurgente Marcos*—, constituyen elementos no menos importantes, justo porque cargan una polisemia, una simbología de igual peso político.

Esconder el rostro para hacer oír la voz constituyó una estrategia política fundamental para el EZLN, una vez que proporciona el registro de la *voz indígena* negada y callada históricamente. La Primera Declaración objetivó, en el plan político, trasladar la *voz indígena* a un plano protagónico y desde ella ir paulatinamente presentando el lugar de inscripción y los múltiples horizontes de sentido del proyecto Zapatista.

Segunda Declaración de la Selva Lacandona

La Segunda Declaración es emitida en respuesta a la acción violenta por parte del Estado mexicano y chiapaneco, que responde hostilmente al pronunciamiento del EZLN durante los doce días que se siguieron luego del levantamiento insurgente. La respuesta inmediata por parte del gobierno mexicano al levantamiento armado fue el envío de más de 17 mil soldados a las zonas de conflicto, configurando una medida explícitamente represiva que resultó en el asesinato de más de 400 personas en las dos primeras semanas de enfrentamiento armado entre el Ejército mexicano y el EZLN.

Un elemento añadido a la Segunda Declaración se refiere a la identidad histórico-política que va anunciando y, a la vez, asumiendo el EZLN. Si en la Primera Declaración el Movimiento Zapatista se asume como un *sujeto colectivo,* en la Segunda Declaración afirma que este colectivo posee una identidad —*la identidad indígena: el Comité Clandestino Revolucionario Indígena*—, *Coman-*

dancia General del EZLN. Éste constituye uno de los principales lineamientos político-ideológicos de la Segunda Declaración, especialmente por adscribir un lugar central al indígena en la arena pública, en tanto sujeto histórico-político y movimiento socio-político-militar.

En tanto delineamiento ideológico-político, la Segunda Declaración promueve una ruptura en la concepción tradicional de los espacios y de los sujetos políticos, cuyo discurso tiende a situar el debate dentro de una lógica bipolarizada en que se reconocen como únicos sujetos válidos para pensar, decidir e incidir acerca del *quehacer* político, el Estado y la sociedad civil (ésta representada mayoritariamente por el movimiento político, el movimiento social y las organizaciones civiles).

En este sentido, al asumirse como *identidad colectiva indígena,* el EZLN plantea otra forma de mirar y concebir a un movimiento, en este caso, dotado de una forma particular de insertarse en el espacio público, de interpretar a la realidad sociocultural y política y de posicionarse frente a ella. Un sujeto histórico-político que posee una identidad basada en la cosmovisión indígena maya, responsable por construir otra racionalidad política, que genera una lectura y que se inscribe desde otra postura epistémica.

> Nuestra lucha continúa. Sigue ondeando la bandera zapatista en las montañas del Sureste mexicano y hoy decimos: ¡No nos rendiremos!
> De cara a la montaña hablamos con nuestros muertos para que en su palabra viniera el buen camino por el que debe andar nuestro rostro amordazado.
> Sonaron los tambores y en la voz de la tierra habló nuestro dolor y nuestra historia habló nuestro dolor y nuestra historia habló.
> "Para todos todo" dicen nuestros muertos. Mientras no sea así, no habrá nada para nosotros. (EZLN-Segunda Declaración de la Selva Lacandona,1994).

Al aclamar la perpetua voz de Emiliano Zapata, el EZLN anuncia un paso más en el proceso de construcción de su proyecto político:

> no es sólo disparando proyectiles en los campos de batalla como se barren las tiranías; también lanzando ideas de redención, frases de libertad y anatemas terribles contra los verdugos del pueblo, se derrumban dictaduras, se derrumban imperios [...] y si los hechos históricos nos demuestran que la demolición de toda tiranía, que el derrumbamiento de todo mal gobierno[128] es obra conjunta de la idea con la espada, es un absurdo, es una aberración, es un despotismo inaudito querer segregar a los elementos sanos que tienen el derecho de elegir al Gobierno, porque la soberanía de un pueblo la constituyen todos los elementos sanos que tienen conciencia plena, que son conscientes de sus derechos, ya sean civiles o armados accidentalmente, pero que aman la libertad y la justicia y laboran por el bien de la Patria." Emiliano Zapata en voz de Paulino Martínez, delegado zapatista a la Soberana Convención Revolucionaria, Aguascalientes, Ags., México, 27 de octubre de 1914. (EZLN-Segunda Declaración de la Selva Lacandona, 1994).

El EZLN corrobora las palabras de Zapata al reforzar la importancia de *la palabra* en tanto arma política, eje y estrategia de articulación política: *la obra conjunta de la idea y de la espalda.* Dicha articulación permite pensar la dimensión ideológica (en su sentido estricto) como parte constituyente de lo político. La dimensión educativo-político-pedagógica de construcción de la conciencia política, de asunción de una conciencia crítica de su condición de *ser oprimido* y de asumirse como *ser de derechos*.

Una segunda inflexión política fundamental que se despliega de la Segunda Declaración se refleja en la operación educativo-pedagógica que se realiza: acudir a la memoria de la lucha Zapatista luego de la Revolución Mexicana de 1910 como camino de concientización política y de articulación estratégica con la sociedad civil. Recorrer la dimensión política de la educación en tanto liberación y en tanto construcción hegemónica en la construcción de alternativas con potencial de cambio sociocultural y político-económico.

128 El "mal gobierno" alude a la administración pública del Estado en todos sus niveles: federal, estatal y municipal.

En este sentido, el EZLN da seguimiento a la denuncia pública del carácter autoritario, vertical y fraudulento del Estado:

> Como ayer hicieron usurpando la voluntad popular con el fraude electoral, hoy y mañana, con el río revuelto de una guerra civil preelectoral, pretenden alargar la agonía de una dictadura que, enmascarada en el partido de Estado, dura ya décadas […] (EZLN-Segunda Declaración de la Selva Lacandona,1994).

Asimismo, enuncia que la construcción democrática y el verdadero cambio sólo es posible:

> sobre el cadáver maloliente del sistema de partido de Estado y del presidencialismo. Nacerá una relación política nueva. Una nueva política cuya base no sea una confrontación entre organizaciones políticas entre sí, sino la confrontación de sus propuestas políticas con las distintas clases sociales, pues del apoyo real de éstas dependerá la titularidad del poder político, no su ejercicio. (EZLN-Segunda Declaración de la Selva Lacandona, 1994).

En el marco de la Segunda Declaración de la Selva Lacandona, se observa que la construcción del proyecto educativo-político Zapatista está vinculada a una disputa hegemónica, que se define en los siguientes términos: el enfrentamiento público del Estado, el fortalecimiento de una fuerza histórico-cultural y política, la *identidad colectiva indígena* representada por el CCRI–CG-EZLN y la conformación de una alianza con otras fuerzas políticas de la sociedad civil mexicana e internacional. La conformación de esa alianza política se expresa por el llamado:

> a la realización de una Convención Democrática, nacional, soberana y revolucionaria, de la que resulten las propuestas de un gobierno de transición y una nueva ley nacional, una nueva Constitución que garantice el cumplimiento legal de la voluntad popular. El objetivo

> fundamental de la Convención Nacional Democrática es organizar la expresión civil y la defensa de la voluntad popular (EZLN-Segunda Declaración de la Selva Lacandona, 1994).

La repercusión pública de la demanda y del llamado Zapatista en ámbito nacional e internacional contribuyó en la sensibilización de la sociedad civil mexicana y de otras partes del mundo, iniciando un proceso de presión social sobre el Ejército mexicano para el cese de fuego. A dos semanas del inicio del conflicto armado, el EZLN y el gobierno federal anuncian el cese al fuego y el inicio de un periodo de negociación entre ambas partes.

Con base en el conjunto de los derechos refrendados por el Convenio 169 de la OIT, se inician los diálogos con el gobierno mexicano y se conforman, originalmente, cinco mesas temáticas que guiarían los contenidos a ser tratados en este proceso para el logro de un acuerdo de paz. Las mesas temáticas fueron: 1. Derechos y Cultura Indígena; 2. Democracia y Justicia; 3. Bienestar y Desarrollo; 4. Conciliación en Chiapas y 5. Derechos de la Mujer en Chiapas.

En el plan simbólico, la primera fase de negociación entre el EZLN y el gobierno mexicano se traduce en el reemplazo de la *guerra de las armas* por la *guerra de las palabras,* es decir, el cese de fuego y la apertura de un proceso de negociación entre las instancias involucradas. Una negociación por medio de la argumentación de propuestas políticas de ambas partes, que serían debatidas abiertamente en el espacio público mexicano. El objetivo central era la proposición de un proyecto político para México y, en particular, para Chiapas, que atendiera las demandas originarias del conflicto y que están explicitadas en las cinco mesas temáticas.

Para ello, el 1 marzo de 1995, de manera conjunta con la Comisión Legislativa de Diálogo y Conciliación, el Ejecutivo Federal suscribió la iniciativa de la Ley para el Diálogo, la Conciliación y la Paz Digna en Chiapas. Dicho documento fue enviado el 6 de marzo al Congreso de la Unión para su discusión, siendo aprobado por unanimidad. La ley entró en vigor el 11 de marzo de 1995 y mediante ella fue creada la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA), una comisión legislativa bicameral, compuesta por miembros del Senado y de

la Cámara de Diputados de México. La COCOPA representaría al gobierno en el proceso de negociación con el EZLN.

Por parte de las y los Zapatistas, la abertura de una negociación representó un importante proceso de articulación política con la sociedad civil mexicana nacional e internacional. La materialización de un diálogo construido desde la palabra escrita de los comunicados, cartas, cuentos y otras publicaciones del Movimiento. También en la palabra proferida oralmente, en una serie de eventos convocados por el EZLN para analizar colectivamente la coyuntura política mexicana y, particularmente, la propuesta política del Movimiento Zapatista.

Con base en esta directriz política, a lo largo de los años 1994 y 1995 fueron realizados por el EZLN tres importantes eventos (dos de ellos organizados en carácter de plebiscito): el primer, que nace de la Segunda Declaración de la Selva Lacandona, fue la Convención Nacional Democrática (CND). Constituyó un llamado a la sociedad civil mexicana a participar en el proceso de construcción de nuevas relaciones políticas, basadas en los principios de democracia, libertad y justicia.

Entre los días 5 y 9 de agosto de 1994, durante el aniversario del natalicio de Emiliano Zapata, se llevó a cabo la primera reunión plenaria de la Convención Nacional Democrática (CND), en el territorio Zapatista Guadalupe Tepeyac, con la participación de aproximadamente siete mil personas. Allí, el EZLN anuncia la formación de un movimiento pacífico de carácter nacional, de ruptura con la tradicional estructura política mexicana y convoca a la sociedad civil —en quien reside nuestra soberanía[129]— a que se organice y se sume al proceso de construcción de un espacio libre y democrático de lucha política[130].

En un continuo diálogo con la sociedad civil, se lleva a cabo el primer plebiscito —la Consulta por la Paz y la Democracia— convocado por la Coordinadora Nacional de Acción Cívica-Liberación Nacional, conocida por las siglas CONAC-LN y que se destinaba a la consulta popular con respecto a las once demandas enarboladas por el EZLN en su Primera Declaración de la Selva Lacandona. La segunda, la Consulta Nacional e Internacional por la Paz y la

129 Segunda Declaración de la Selva Lacandona.

130 *Idem.*

Democracia, fue convocada por el mismo EZLN. En ella estaban contempladas las temáticas que serían el cerne de las mesas de trabajo para el diálogo con el gobierno. En ambas consultas, el EZLN demuestra su capacidad de convocatoria de la sociedad mexicana e internacional. Los números son muy emblemáticos: un millón y 300 mil en la Consulta Nacional y aproximadamente 60 mil, en la Consulta Internacional, incluyendo participaciones de 28 países.

Empero, es menester subrayar una preocupación señalada por las Bases de Apoyo Zapatistas en ocasión de las dos consultas realizadas por el EZLN. Conforme las bases, hacían falta tres aspectos nodales en el conjunto de propuestas para los Acuerdos: "1) solución al grave problema agrario nacional en consecuencia de la reforma del artículo 27 de la Constitución; 2) reconocimiento jurídico de las autonomías locales y regionales; 3) solución a las demandas en el derecho a la información, justicia y derechos políticos"[131].

Para el EZLN, los procesos de consulta popular en el plan interno, junto a las Bases de Apoyo Zapatista, y en el plan externo —en la interlocución con otros actores políticos de la sociedad civil nacional e internacional— constituyeron un importante ejercicio democrático y de legitimación de la praxis educativo-política del Zapatismo. Conforme un comunicado emitido por el CCRI-CG-EZLN, "la consulta a las bases de apoyo zapatista no sólo es un ejercicio democrático dentro del EZLN, es fundamento de la legitimidad de nuestra organización y la garantía de seguir los intereses del pueblo y no los intereses individuales o de grupo"[132].

Podemos decir que, en el marco de construcción colectiva de un proyecto de autonomía, consultar la opinión y el posicionamiento de todos aquellos que son parte constituyente del Movimiento, o que participan directa o indirectamente en su proyecto político, representó una de las principales dimensiones de la democracia desde la acción política Zapatista, es decir, la oriunda y fortalecida en la participación popular amplia y transparente. Su legitimidad

131 Resultado de la consulta a las bases zapatistas sobre la mesa 1 de derechos y cultura indígena, en http://palabra.EZLN.org.mx. [Consulta: diciembre de 2011].

132 CCRI - CG EZLN. Comunicado de febrero de 1996 en http://palabra.EZLN.org.mx. [Consulta: diciembre de 2011].

reside en los propios principios políticos de la democracia, que preconiza la participación y la aceptación de la decisión tomada mayoritariamente.

Así que, el 16 de febrero de 1996, el EZLN y el gobierno federal firman el documento conocido como Acuerdos de San Andrés sobre Derechos y Cultura Indígena, que contempla la primera mesa temática sobre Derechos y Cultura Indígena. En este acuerdo, el gobierno mexicano se comprometía a realizar algunas reformas a la Carta Magna Mexicana para otorgar los derechos indígenas, entre ellos, los referentes a la elaboración de un marco constitucional para la autonomía a los pueblos indígenas de México, expresados en los siguientes artículos:

> 157. Se reconoce el derecho de la libre determinación y la autonomía de los pueblos indígenas, en tanto colectividades con cultura diferente y con capacidad para decidir sus asuntos fundamentales en el marco del Estado Nacional.
> 158. Se promoverá el reconocimiento de la autonomía de los pueblos indígenas, de acuerdo con las adiciones y modificaciones a la Constitución General de la República.
> 159. Se promoverá el reconocimiento de la composición pluricultural del estado de Chiapas, que se sustenta originalmente en la existencia de sus pueblos indígenas, entendiendo por pueblos indígenas aquellos que teniendo una continuidad histórica con las sociedades anteriores a la irrupción europea, mantienen identidades propias y la voluntad de preservarlas, a partir de un territorio y características culturales, sociales, políticas y económicas, propias y diferenciadas (Los Acuerdos de San Andrés, 2003:81-82)[133].

En lo medular, el EZLN lograba poner sobre la mesa de negociación el tema de la autonomía en tanto proyecto de construcción de un nuevo Estado mexi-

133 AUBRY, Andrés *et al.*(2003). *Los Acuerdos de San Andrés*. Edición Bilingüe español-chuj. Gobierno del Estado de Chiapas: Centro Estatal de Lenguas, Artes y Literatura Indígena, Secretaría de Pueblos Indios.

cano. En el contexto de los Acuerdos de San Andrés, la demanda Zapatista por el derecho a la autonomía implicaba la inclusión de los pueblos indígenas en tanto ciudadanos que participan en igualdad de derechos constitucionales, no obstante, con el respeto al derecho de auto-gobernarse, auto-gestionar su territorio y los recursos naturales, a preservar su cultura, su lengua y sus costumbres. *Nunca más un México sin nosotros,* como consigna y expresión de la reivindicación Zapatista.

Importante es destacar dos importantes puntos de inflexión derivados de ese debate: el primero contempla la esencia política de los Acuerdos de San Andrés, es decir, en la legitimidad de la demanda política por el reconocimiento constitucional de los derechos colectivos de los pueblos indígenas. En segundo lugar, el reconocimiento de los Acuerdos de San Andrés como símbolo de la lucha política Zapatista en materia de derechos indígenas. En este sentido, las mesas temáticas propuestas en los acuerdos transcienden los horizontes del conjunto de demandas presentadas en la Primera Declaración de la Selva Lacandona, sobre todo por situar el debate acerca de los derechos indígenas en el marco de la construcción de un proyecto autonómico para los pueblos originarios de México.

Sin embargo, la propuesta de ley presentada por la Comisión de Concordia y Pacificación del Congreso de la Unión (COCOPA), no contemplaba en su totalidad lo que fue consensuado en los Acuerdos de San Andrés, lo que representó el incumplimiento de los Acuerdos por parte del gobierno, clara demostración del desinterés político por parte del Estado mexicano en validar institucionalmente lo acordado en la primera mesa de discusión.

Las y los Zapatistas exigieron el cese de las persecuciones, represiones y violación de los derechos humanos a las Bases de Apoyo, además de exigir la retirada de los campamentos militares y la liberación de los presos políticos. Asimismo, el EZLN anunció que retomar los diálogos de los Acuerdos de San Andrés estaba condicionado a sus exigencias, en especial a la asunción de un compromiso por parte del Estado mexicano para respetar a los pueblos indígenas y para hacer efectivos los acuerdos firmados.

La decisión tomada por las y los Zapatistas no significó declinar la lucha por la construcción de la autonomía. Justo lo contrario: iniciaba el proceso

de cumplimiento de los Acuerdos de San Andrés desde la voz y las manos de los indígenas rebeldes que, con mucho esfuerzo, empezaron el largo caminar para la construcción de sus propias estructuras autónomas. En este proceso se primaba por un fortalecimiento de la democracia en el interior de las comunidades indígenas frente al Estado nacional.

En verdad, el proceso de construcción del diálogo entre el EZLN y la sociedad civil mexicana e internacional es construido por múltiples vías, desde la voz, la palabra y la *praxis* educativo-política del Movimiento Zapatista. La palabra escrita y pronunciada en las Declaraciones y comunicados. La palabra expresada en la oralidad de los sujetos histórico-políticos Zapatistas en los varios encuentros realizados por ellos. La voz y la palabra enunciados en los diálogos establecidos en los espacios de negociación con el gobierno, como por ejemplo, Los Diálogos de la Catedral y los Diálogos de San Andrés.

Lo central en este ejercicio de edificación del proyecto autonómico consiste en poner en el centro del debate público un histórico problema nacional: la negación del derecho de participación política y de auto-determinación de los pueblos originarios de México en materia de autonomía. Por tal razón, la centralidad de subrayar la reivindicación de ese derecho en varios planes de la política nacional, como las concernientes a los ámbitos:

1. Jurídico: hacer efectivo desde el horizonte legal, de lo dispuesto en ley, el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios, sobre todo, el derecho de auto-determinación; 2. Político: la construcción y consolidación de canales y procesos verdaderamente democráticos, con amplia participación popular, incluyendo la protagonizada por los pueblos originarios; 3. Género: incorporar a la mujeres indígenas como parte constituyente de la construcción del proyecto autonómico Zapatista; 4. Decolonial: recuperar y fortalecer los referentes ordenadores de la cosmovisión, cultura y lengua maya en el ámbito interno de las comunidades y Bases de Apoyo Zapatista, así como en el externo, de interacción con la sociedad civil y con el Estado mexicanos.

Es menester destacar otros espacios del accionar educativo-político Zapatista, de fundamental importancia en el tejer de su proyecto educativo-político: las marchas realizadas por el EZLN como estrategia, *locus* de denuncia política y de llamado al diálogo con la sociedad civil nacional e internacional, particu-

larmente la *Marcha del Color de la Tierra* y la *Marcha de los 1.111.* Ambas posibilitaron la articulación política con sectores organizados de la sociedad civil nacional e internacional, como las ONG's, Centros de Derechos Humanos, la Solidaridad Internacional, colectivos, movimientos sociales, entre tantos otros partícipes en varios frentes de la resistencia civil. Un llamado para re-significar conceptos, re-crear espacios de lucha y reflexión, para pensar y materializar la democracia y la autonomía.

Quinta Declaración de la Selva Lacandona

En julio de 1998, el EZLN emite la Quinta Declaración de la Selva Lacandona. En esta declaración, el Movimiento Zapatista refuerza que la construcción de un proyecto de nación en México pasa por el reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos de derecho y como una fuerza histórico-política con potencial de proposición de un proyecto societal alternativo.

En palabras del EZLN, "no habrá transición a la democracia, ni reforma del Estado, ni solución real a los principales problemas de la agenda nacional, sin los pueblos indios. Con los indígenas es necesario y posible un país mejor y nuevo. Sin ellos no hay futuro alguno como Nación" (Quinta Declaración de la Selva Lacandona: CCRI-CG-EZLN, 1998). Una re-afirmación que se expresa en la consigna "Nunca más un México sin nosotros".

Si bien la respuesta política del gobierno mexicano había sido la negación de los Acuerdos de San Andrés y una "guerra de baja intensidad" en Chiapas, el EZLN seguía la apuesta en un cambio político construido en diálogo con la sociedad civil. Una estrategia para interpelar y presionar al Estado para que éste cumpliera el ejercicio pleno de la democracia, es decir, en un proceso permanente de abertura a la participación popular plural:

> Es esta la hora del Congreso de la Unión. Después de una larga lucha por la democracia, encabezada por los partidos políticos de oposición, hay en las cámaras de Diputados y Senadores una nueva correlación de fuerzas que dificulta las arbitrariedades propias del presidencialismo y

> apunta, con esperanza, a una verdadera separación e independencia de los poderes de la Unión. La nueva composición política de las cámaras baja y alta plantea el reto de dignificar el trabajo legislativo, la expectativa de convertirlo en un espacio al servicio de la Nación y no del presidente en turno, y la esperanza de hacer realidad el "Honorable" que antecede al nombre colectivo con que se conoce a senadores y diputados federales. Llamamos a los diputados y senadores de la República de todos los partidos políticos con registro y a los congresistas independientes, a que legislen en beneficio de todos los mexicanos. A que manden obedeciendo. A que cumplan con su deber apoyando la paz y no la guerra (Quinta Declaración de la Selva Lacandona: CCRI-CG- EZLN, 1998).

Es importante destacar que hasta la Quinta Declaración de la Selva Lacandona, el Movimiento Zapatista mantenía un posicionamiento favorable a la apertura de un diálogo político con el Estado mexicano, en el sentido de asumirse en tanto fuerza histórico-político que se insiere en la arena de disputa hegemónica para reivindicar, desde la vía institucional, en el plan jurídico-normativo y de participación democrática, el cumplimiento de las demandas Zapatistas.

En 2003, con la creación de los Caracoles y las Juntas de Buen Gobierno, el EZLN radicaliza su posicionamiento político, al proponer la consolidación de un proyecto autonómico por la vía no institucional. En 2006, con la emisión de la Sexta Declaración de la Selva Lacandona, el EZLN inaugura un nuevo horizonte político, al abrir el debate a la discusión de una nueva concepción de democracia y participación política.

Sexta Declaración de la Selva Lacandona

Luego de vivir dos años de consolidación de un proyecto autonómico con la experiencia política de los Caracoles y de las Juntas de Buen Gobierno, el EZLN emite la Sexta Declaración de la Selva Lacandona, un parte-aguas en la

praxis política Zapatista. En realidad, la Sexta Declaración demarca un nuevo momento político para el Movimiento Zapatista, una vez que se pone en jaque la legitimidad del sistema partidario y de las instituciones del Estado en la consolidación de un proyecto político de carácter popular.

Una crítica que emerge de la lectura acerca de lo que ha sido la totalidad de la lucha Zapatista, en especial de lo que ha representado las derrotas sufridas con el cierre de los canales de diálogo y negociación política con el Estado, lo que conllevó a una descreencia en la disputa hegemónica por la vía institucional. En este sentido, la Sexta Declaración abre el camino para que se debata acerca de un cambio político no más por la vía institucional-partidaria, sino más bien por el fortalecimiento de un proyecto político que nace en el ámbito de las prácticas socio-culturales, es decir, en el centro de la lucha cotidiana. Una lucha que se nutre de las subjetividades que se consolidan en el proceso diario del quehacer político y que, por tal razón, son responsables de generar nuevas sociabilidades, nuevas concepciones de la política y del quehacer político.

Para ello, el EZLN articula dos dimensiones del debate político abierto con la Sexta Declaración: en primer lugar, realiza una reflexión crítica con respecto a la trayectoria política del Movimiento Zapatista, sobre todo del significado de su planteamiento en términos de construcción de un proyecto societal alternativo. En segundo lugar, convoca a la sociedad civil a pensar, conjuntamente con el Movimiento, un proyecto político que sea articulado por el segmento mexicano subalterno, representado por la categoría "los de abajo".

Para ello, uno de los primeros elementos de análisis crítico del EZLN consiste en caracterizar el proceso de colonización y dominación articulados por el sistema capitalista y la política neoliberal, con énfasis en los desafíos puestos para todas las clases subalternas. En las palabras de la Sexta Declaración de la Selva Lacandona:

> vemos que el capitalismo es el que está más fuerte ahorita. El capitalismo es un sistema social, o sea una forma como en una sociedad están organizadas las cosas y las personas, y quien tiene y quien no tiene, y quien manda y quien obedece. En el capitalismo hay unos que tienen dinero o sea capital y fábricas y tiendas y campos y muchas cosas, y

> hay otros que no tienen nada sino que sólo tienen su fuerza y su conocimiento para trabajar; y en el capitalismo mandan los que tienen el dinero y las cosas, y obedecen los que nomás tienen su capacidad de trabajo.
> Y entonces el capitalismo quiere decir que hay unos pocos que tienen grandes riquezas, pero no es que se sacaron un premio, o que se encontraron un tesoro, o que heredaron de un pariente, sino que esas riquezas las obtienen de explotar el trabajo de muchos. O sea que el capitalismo se basa en la explotación de los trabajadores, que quiere decir que como que exprimen a los trabajadores y les sacan todo lo que pueden de ganancias. Esto se hace con injusticias porque al trabajador no le pagan cabal lo que es su trabajo, sino que apenas le dan un salario para que coma un poco y se descanse un tantito, y al otro día vuelta a trabajar en el explotadero, que sea en el campo o en la ciudad.
> Y también el capitalismo hace su riqueza con despojo, o sea con robo, porque les quita a otros lo que ambiciona, por ejemplo tierras y riquezas naturales. O sea que el capitalismo es un sistema donde los robadores están libres y son admirados y puestos como ejemplo.
> Y, además de explotar y despojar, el capitalismo reprime porque encarcela y mata a los que se rebelan contra la injusticia.
> Al capitalismo lo que más le interesa son las mercancías, porque cuando se compran y se venden dan ganancias. Y entonces el capitalismo todo lo convierte en mercancías, hace mercancías a las personas, a la naturaleza, a la cultura, a la historia, a la conciencia (EZLN, 2005).

Asimismo, profundizan la concepción de neoliberalismo y globalización, sobre todo sus consecuencias para la política mexicana y los grupos subalternizados. En este sentido, en la Sexta, el EZLN fortalece su identidad política de movimiento anti-sistémico, bien como convoca a los subalternos mexicanos —los de abajo— a articular una propuesta política, en sus palabras, un Programa Nacional de Lucha (EZLN, 2005) que rompa con la forma tradicional de concebir y hacer política. Ello implica la proposición de una nueva concepción de democracia y participación desde otros referentes. En sus palabras:

> ¿Estamos diciendo que la política no sirve? No, lo que queremos decir es que ESA política no sirve. Y no sirve porque no toma en cuenta al pueblo, no lo escucha, no le hace caso, nomás se le acerca cuando hay elecciones, y ya ni siquiera quieren votos, ya basta con las encuestas para decir quien gana. Y entonces pues puras promesas de que van a hacer esto y van a hacer lo otro, y ya luego, pues anda-vete y no los vuelves a ver, mas que cuando sale en las noticias que ya se robaron mucho dinero y no les van a hacer nada porque la ley, que esos mismos políticos hicieron, los protege.
> Porque ése es otro problema, y es que la Constitución ya está toda manoseada y cambiada. Ya no es la que tenía los derechos y las libertades del pueblo trabajador, sino que ahora están los derechos y las libertades de los neoliberalistas para tener sus grandes ganancias. Y los jueces están para servir a esos neoliberalistas, porque siempre dan su palabra a favor de ellos, y a los que no son ricos pues les tocan las injusticias, las cárceles, los cementerios (EZLN, 2005).

Para lanzar la convocatoria para pensar una nueva concepción de democracia y participación política, el EZLN plantea un conjunto de seis interrogantes que, en su totalidad, constituyen el eje articulador de un proyecto político alternativo: I. De lo que somos; II. De dónde estamos ahora; III. De cómo vemos el mundo; IV. De cómo vemos a nuestro país que es México; V. De lo que queremos hacer; VI. De cómo lo vamos a hacer.

El EZLN responde a cada una de estas interrogantes a partir de su lugar de inscripción en tanto fuerza histórico-política. Asimismo, cada una de las interrogantes tiene por objetivo construir una argumentación que sostiene, en el plan epistémico-político, sobre qué bases hay que pensar una dirección política para un cambio social radical. Una respuesta política que demarca su identidad de movimiento anti-sistémico, una vez que el EZLN defiende que la vía de la emancipación política se construye por afuera del Estado, es decir, en el plan no institucional. Afirma el EZLN:

Y queremos decirle al mundo que lo que queremos hacer es grande, tan grande que quepan todos los mundos que resisten porque los quieren destruir los neoliberalistas y porque no se dejan así nomás sino que luchan por la humanidad.
Bueno, pues en México lo que queremos hacer es un acuerdo con personas y organizaciones mero de izquierda, porque pensamos que es en la izquierda política donde mero está la idea de resistirse contra la globalización neoliberal, y de hacer un país donde haya, para todos, justicia, democracia y libertad. No como ahorita que sólo hay justicia para los ricos, sólo hay libertad para sus grandes negocios y sólo hay democracia para pintar las bardas con propaganda electoral. Y porque nosotros pensamos que sólo de la izquierda puede salir un plan de lucha para que nuestra Patria, que es México, no se muere.
Y entonces, lo que pensamos es que, con estas personas y organizaciones de izquierda, hacemos un plan para ir a todas las partes de México donde hay gente humilde y sencilla como nosotros.
Y no es que vamos a decirles qué deben hacer o sea a darles orden.
Tampoco es que vamos a pedirles que voten por un candidato, que ya sabemos que los que hay son neoliberalistas.
Tampoco es que les vamos a decir que hagan igual a nosotros, ni que se levanten en armas.
Lo que vamos a hacer es preguntarles cómo es su vida, su lucha, su pensamiento de cómo está nuestro país y de cómo hacemos para que no nos derroten.
Lo que vamos a hacer es tomar su pensamiento de la gente sencilla y humilde y tal vez encontramos en ella el mismo amor que sentimos nosotros por nuestra patria.
Y tal vez encontramos un acuerdo entre los que somos sencillos y humildes y, juntos, nos organizamos en todo el país y ponemos de acuerdo nuestras luchas que ahorita están solas, apartadas unas de otras, y encontramos algo así como un programa que tenga lo que queremos todos, y un plan de cómo vamos a conseguir que ese programa, que se llama "programa nacional de lucha", se cumpla (EZLN, 2005).

La Sexta Declaración de la Selva Lacandona constituye el cemento político para consolidar la propuesta de la "Otra Campaña", la materialización del "Programa Nacional de Lucha" planteado en la Sexta. Para ello, las organizaciones y movimientos que se sintieran convocados a adherirse a la propuesta de la Sexta, había que igualmente responder a cada uno de los seis planteamientos políticos del EZLN.

Hay que mencionar que del punto de vista de un proceso de formación educativo-política, las cuatro Declaraciones presentadas constituyen marcos emblemáticos en la consolidación de un sujeto histórico-político Zapatista. Por otro lado, su alcance político es innegable, especialmente la Sexta Declaración, que interpela a la propia sociedad civil a posicionarse ante un sistema político contradictorio en su contexto de origen, y que preconiza la destrucción de la propia existencia humana y de la naturaleza.

En el cuarto y quinto capítulos será retomada esta reflexión en el sentido de mensurar los alcances, límites y posibilidades abiertos con la Sexta Declaración de la Selva Lacandona y La Otra Campaña en el marco de un proyecto educativo-político. Veamos a continuación otros niveles de formación educativo-política del Movimiento Zapatista en el ámbito de construcción y consolidación de su proyecto autonómico.

De los Aguascalientes a los Caracoles: construyendo la autonomía Zapatista

Conforme he presentado anteriormente, en junio de 1994, luego de la lectura de la Segunda Declaración de la Selva Lacandona, el EZLN convoca a la sociedad civil mexicana a la Primera Convención Nacional Democrática, un espacio de encuentro cultural y político para discutir el proyecto autonómico de los pueblos indígenas rebeldes articulado a los tres ejes centrales mencionados al final de la Segunda Declaración: democracia, igualdad y justicia. A ese espacio, las y los Zapatistas lo nombraron Aguascalientes[134]. Más que la referencia a la

134 En alusión al estado mexicano de mismo nombre que recibió, a finales de 1914, la

Soberana Convención Revolucionaria de 1914, Aguascalientes cargaba consigo la memoria histórica de las luchas trabadas *desde abajo*, representando un símbolo de la resistencia y de la rebeldía indígena y campesina.

La recuperación de esta memoria histórica era fundamental en el proceso de construcción del proyecto de autonomía Zapatista, una vez que representaba una re-lectura de la historia mexicana y la recuperación de los principales elementos de interpretación de la política nacional, tanto los relacionados con la resistencia histórica indígena-campesina, como aquellos resultantes de las contradicciones del poder institucionalizado en la figura del Estado mexicano.

Para generar un espacio de reflexión y debate acerca de estos elementos, en 1996, el EZLN anuncia la creación de otros Aguascalientes: Aguascalientes I (La Realidad), Aguascalientes II (Oventik), Aguascalientes III (La Garrucha), Aguascalientes IV (Morelia) y Aguascalientes V (Roberto Barrios). Los Aguascalientes fungirían como centros de resistencia y espacios destinados a las actividades políticas y culturales de las y los Zapatistas en su diálogo con la sociedad civil mexicana e internacional. Ejemplo de ello fue la intensa agenda de diálogo conformada en 1996, con destaque para los siguientes eventos: Foro Nacional Indígena, II Encuentro Nacional de Comités Civiles para el Diálogo Nacional, Foro Especial para la Reforma del Estado y *Encuentro* Intercontinental por la Humanidad y *contra* el *Neoliberalismo.*

Un hecho fundamental en el proceso de construcción del proyecto autonómico Zapatista fue la transcendencia de la condición de *territorio en rebeldía* a la proclamación del *territorio autónomo,* que resultaría en la organización de los *Municipios Rebeldes Autónomos Zapatistas* (MAREZ). Tres momentos anuncian la instauración de los *municipios autónomos*: el primer de ellos resulta de la Campaña Paz con Justicia y Dignidad para los Pueblos Indios, realizada en 1994 como forma de enfrentamiento de la presencia militar en las zonas con Bases de Apoyo Zapatista. Asimismo, la emisión, en 1995, de la Tercera Declaración de la Selva Lacandona.

Soberana Convención Revolucionaria, en donde se presentó el *Plan de Ayala* por los zapatistas y se conformó una alianza política entre ellos, los villistas y los magonistas, considerados una de las fuerzas políticas más progresistas de la Revolución Mexicana de 1910.

La Campaña tuvo por finalidad romper pacíficamente el cerco militar tendido por el gobierno, culminando con el avance del Zapatismo a nuevos territorios indígenas. En este momento se declaran treinta municipios y *territorios en rebeldía* y las comunidades indígenas fundan los *Consejos Municipales Rebeldes,* dando inicio a la auto-gestión basada en el principio Zapatista del *mandar obedeciendo*[135]. Veamos uno de los pronunciamientos emitidos por un *municipio en rebeldía:*

> Queremos decirle a todo el mundo que nosotros los indígenas aquí estamos. A pesar de la militarización total de nuestros pueblos resistimos. Ni con sus aviones de guerra podrán destruir el corazón de nuestro pueblo, porque seguimos el consejo de nuestros abuelos y somos como el viento. Ik'Otik. [...] La creación de nuestro municipio Tierra y Libertad y la formación de nuestro concejo municipal es por nuestra decisión y por nuestra fuerza, y nuestra decisión está respaldada por la Constitución y por los Acuerdos de San Andrés firmados por el gobierno federal y por el EZLN. Nuestros pueblos han tomado la decisión. [...] Nosotros como pueblos indios hemos decidido gobernarnos con libertad, democracia y justicia y hemos formado nuestros municipios y hemos nombrado democráticamente a nuestras autoridades. Nuestra legalidad viene pues de la Constitución mexicana y de los Acuerdos de San Andrés que firmó el gobierno de México en febrero de 1996[136].

En un comunicado emitido por el CCRI-CG EZLN, declaran que los *Municipios Rebeldes* serán regidos bajo el principio del *mandar obedeciendo* y en conformidad con las siguientes leyes: "1. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917; 2. Las Leyes Revolucionarias Zapatistas de 1993; 3.

135 Abordaré más detenidamente el principio Zapatista del *mandar obedeciendo* en el apartado relacionado al Sujeto Histórico-Político Zapatista.

136 Folleto: "FUERTE ES SU CORAZÓN, Los municipios rebeldes zapatistas" publicado por el Frente Zapatista de Liberación Nacional en julio 1998, en www.cedoz.org. [Consulta: enero de 2012].

Las leyes locales del comité municipal que serán determinadas por la voluntad civil"[137].

El segundo momento en que se declara la autonomía de los *municipios en rebeldía* fue en 1996, cuando el EZLN declara su inconformidad con los procesos electorales realizados para alcaldes en los municipios chiapanecos. Esta coyuntura de inconformidad política se inicia un año antes, cuando el EZLN convoca las Bases de Apoyo Zapatista a no participaren de las elecciones, lo que culmina con la presencia mayoritaria del Partido Revolucionario Institucional (PRI) en las alcaldías de los municipios chiapanecos.

El tercer momento ocurre después de 1997, en ocasión del no cumplimiento de los Acuerdos de San Andrés por parte del gobierno mexicano. El EZLN anuncia su retirada de las mesas de discusión y diálogo. Inicia el proceso de consolidación de su proyecto autonómico, en un esfuerzo colectivo para consolidar la *otra*[138] democracia en el interior de las comunidades indígenas, Bases de Apoyo Zapatista.

La concepción de *municipios libres* está absolutamente vinculada a la tradición indígena de auto-gestión de sus territorios. En esta forma de gestión, los gobiernos locales son concebidos como estructuras colegiadas de integración en Consejos Municipales. Estos municipios se estructuran bajo tres ejes: 1) el derecho de las comunidades indígenas eligieren a sus autoridades tradicionales y municipales conforme a sus usos y costumbres, otorgando validez jurídica a sus instituciones y prácticas; 2) la democracia participativa como fundamento del ejercicio político; 3) la capacidad de asociación entre municipios para el

137 EZLN. Comunicado 19 de diciembre de 1994, en http://palabra.EZLN.org.mx. [Consulta: enero de 2012].

138 Para las y los Zapatistas, la palabra *otra/otro* se re-dimensiona en su lucha política, una vez que reivindica la ruptura con el legado político-cultural del proyecto de modernidad instaurado en Latinoamérica desde la Conquista. En su consigna de un *otro mundo es posible,* reivindican la cultura y cosmovisión maya, dotada de una racionalidad propia que se difiere de la occidental. Asimismo, abre el debate por el derecho a la diferencia, sobre todo con respecto a las formas de ser, sentir ver y pensar el mundo, los seres humanos y la naturaleza. Tal sentido se articula en demandas culturales y políticas trabadas por otros actores histórico-políticos en diversas partes del mundo.

desarrollo de acciones regionalizadas, que les permita un mayor y mejor uso del territorio y recursos, aumentando la capacidad de gestión y desarrollo de los municipios (Agosto, 2006).

En el año 2003, el EZLN materializa una nueva etapa en la conformación del proyecto de autonomía: los Aguascalientes son remplazados por los Caracoles y las Juntas de Buen Gobierno (JBG), nuevas estancias de construcción de las prácticas políticas y culturales hacia dentro y hacia afuera del Zapatismo. Vale decir que en el año anterior, 2002, se concretiza de forma más sistemática el re-ordenamiento del territorio Zapatista en los 30 *Municipios Rebeldes Autónomos Zapatistas* (MAREZ).

Estos cambios permitían un marco importante en la construcción de la autonomía y resultaban de una evaluación auto-crítica de la CG-EZLN y de las Bases de Apoyo Zapatista con respeto a su forma de organización interna y en las relaciones establecidas con la sociedad civil mexicana e internacional. Dos preocupaciones se despliegan de esta evaluación: primero, la transcendencia política que deriva del fortalecimiento de la voz colectiva del Movimiento, que se expresa por la voz de todas y todos los que participan directamente en el proceso auto-organizativo del Zapatismo, en sus estancias civil y militar.

En este sentido, una primera operación autonómica que se registra en el ámbito de los Caracoles y de las Juntas de Buen Gobierno consiste en la decisión de que la *voz Zapatista* no se limitara a la voz unidireccional del Subcomandante Insurgente Marcos, vocero del Movimiento. La intencionalidad política consistía en que, ante la sociedad civil mexicana e internacional, ante los organismos internacionales y otros movimientos y organizaciones sociales interlocutoras, el Zapatismo estaría representado por la voz colectiva emanada de él, en la cual figuraría, igualmente, la palabra del Subcomandante Insurgente Marcos.

Ésta no fue una decisión casual. Desde el Levantamiento de 1994, el Subcomandante Insurgente Marcos se convirtió en un personaje político de gran transcendencia política y simbólica. Los medios libres de comunicación, así como periodistas e investigadores, confirieron una centralidad a la voz del Subcomandante en múltiples entrevistas realizadas con él. En los medios de comunicación hegemónicos, figuraba como el "líder" del EZLN.

No obstante el reconocimiento del papel político desempeñado por el Subcomandante Insurgente Marcos en la trayectoria política del Zapatismo, su ex-

posición política generaba algunas controversias en el campo discursivo oficial, es decir, desde la esfera estatal, como también desde aquéllos que se dedicaron a tejer fuertes críticas al Movimiento. Asimismo, centralizar la validez de la palabra a uno de los actores del Zapatismo significaba negar la voz colectiva del Movimiento, anunciada y reivindicada en la Segunda Declaración de la Selva Lacandona.

Una segunda preocupación se refiere al cuidado de no permitir que se reprodujeran relaciones y prácticas de carácter asistencialista, paternalista o de un humanitarismo distorsionado por parte de la sociedad civil. La palabra del Subcomandante Insurgente Marcos bien ilustra esa preocupación:

> Del baúl de los recuerdos saco ahora extractos de una carta que escribí hace más de 9 años: "No les reprochamos nada (a los de la sociedad civil que llegan a las comunidades), sabemos que arriesgan mucho al venir a vernos y traer ayuda a los civiles de este lado. No es nuestra carencia la que nos duele, es el ver en otros lo que otros no ven, la misma orfandad de libertad y democracia, la misma falta de justicia. (...) De lo que nuestra gente sacó de beneficio en esta guerra, guardo un ejemplo de "ayuda humanitaria" para los indígenas chiapanecos, llegado hace unas semanas: una zapatilla de tacón de aguja, color rosa, de importación del número 6 y 1/2... sin su par. La llevo siempre en mi mochila para recordarme a mi mismo, entre entrevistas, foto reportajes y supuestos atractivos sexuales, lo que somos para el país después del primero de enero: una cenicienta. (...) Estas buenas gentes que, sinceramente, nos mandan una zapatilla rosa, de tacón de aguja, del 6 y 1/2, de importación, sin su par... pensando que, pobres como estamos, aceptamos cualquier cosa, caridad y limosna. ¿Cómo decirle a toda esa gente buena que no, que ya no queremos seguir viviendo la vergüenza de México? En esa parte que hay que maquillar que no afee el resto. No, ya no queremos seguir viviendo así"[139].

139 Chiapas, la treceava estela: una muerte, en http://palabra.EZLN.org.mx. [Consulta: enero de 2012].

Aunado a las dos definiciones presentadas anteriormente, la transición de *territorios en rebeldía* a *territorios rebeldes autónomos*, demarcaba la concepción de democracia para el Zapatismo: la sustitución de las prácticas políticas y culturales características del Estado mexicano, de carácter vertical, traspasadas por el autoritarismo y el clientelismo.

El escrito del Subcomandante Insurgente Marcos "Chiapas: la treceava estela"[140] constituyó un comunicado para explicar el momento de transición en relación al funcionamiento interno y externo de la organización autónoma Zapatista. La nueva estructura de poder autonómico está marcada por una transición simbólica de muerte de los Aguascalientes y de nacimiento de los Caracoles. Estos constituyen sedes de las zonas del territorio Zapatista. Centros regionales administrativos y logísticos, responsables de coordinar las actividades internas y externas en el conjunto de los MAREZ (alrededor de cuatro hasta ocho municipios por Caracol). Igualmente son lugares aglutinadores, en que son resueltos tanto asuntos internos relacionados con el auto-gobierno, provenientes de las comunidades zapatistas, como aquellos oriundos la sociedad civil nacional e internacional.

La elección del nombre *Caracol* está arraigada a la cosmovisión maya: para los pueblos originarios mayas, el Caracol representa la comunicación que se realiza en un camino en espiral, hacia adentro y hacia afuera. Asimismo, representa el proceso lento del caminar del Caracol que simboliza el proceso mismo

140 Disponible en http://palabra.EZLN.org.mx. Dicho documento está compuesto por siete partes: 1. Un caracol; 2. Una muerte; 3. Un nombre; 4. Un plan; 5. Una historia; 6. Un buen gobierno y 7. Una posdata. Ese comunicado es parte de un conjunto de comunicados emitidos a lo largo de 2003 con el tema "Otro calendario, el de la Resistencia" (Publicado en el mismo año por las Ediciones del Frente Zapatista de Liberación Nacional). En cada uno de los comunicado emitidos a lo largo del calendario del año 2003, se asocia cada mes del año con un lugar de resistencia de México, nombrados como *Estela* (Estelas: piedras grabadas, trabajadas con la técnica de bajorrelieve, que contiene representaciones, de personajes, fechas, nombres hechos ... y PROFECÍAS - Subcomandante Insurgentes Marcos; EZLN, *Otro calendario, el de la Resistencia*. México: Ediciones del Frente Zapatista de Liberación Nacional: 2003, p. 10). La treceava estela hacía referencia a Chiapas.

de comunicación, diálogo y debate trabado entre las comunidades indígenas Zapatistas hasta llegar a un consenso.

En total fueron creados cinco Caracoles. En cada uno de ellos se encuentra la instancia de gobierno autónoma, las Juntas de Buen Gobierno (JBG). Ellas constituyen el corazón administrativo del Caracol. Están conformadas por uno o dos delegados de los Consejos Autónomos de los MAREZ que son elegidos por medio de la Asamblea, principal instancia participativa de las bases de apoyo Zapatista.

Las JBG son acompañadas por el Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General (CCRI-CG) del EZLN, para evitar cualquier acto de corrupción, arbitrariedades, injusticia, intolerancia y desviación del principio Zapatista del *mandar obedeciendo*. Este principio tiene relación directa con la forma de participación política propuesta por el Zapatismo, de construcción de una democracia de base, en que el pueblo concede su voz a las estancias representativas en el interior del Movimiento —JBG, Consejos Autónomos, CCRI-CG— para que manden, pero en obediencia al pueblo, a su decisión consensuada en las asambleas.

Entre las principales tareas de la JBG están la promoción de un desarrollo equilibrado entre los MAREZ, al contrarrestar posibles desequilibrios en este proceso; el amparo del cumplimiento de la ley en territorio Zapatista; la intermediación de conflictos internos y externos; la atención a las denuncias que llegan en contra de los Consejos Autónomos (averiguando, solucionando y puniendo); la atención a las denuncias de violación de derechos humanos por parte de militares o paramilitares; el diálogo con todos aquellos que llegan a los Caracoles para conocer al Movimiento, sean los mexicanos (llamados por los Zapatistas de "nacionales"), o los extranjeros, "internacionales", vinculados o no con las redes de solidaridad internacional.

En este caso, la JBG se responsabiliza por la conducción de las propuestas de proyectos oriundas de la Solidaridad Internacional y de las Caravanas y Colectivos nacionales. Los proyectos presentados deben pasar, primeramente, por la evaluación de la JBG y, luego, de la Asamblea. En caso de que sea aprobado, se paga un impuesto de 10% sobre el valor presupuestario del proyecto, que será destinado a los MAREZ que más necesiten recursos.

Casi todos los asuntos que pasan por la JBG son canalizados a la Asamblea. La JBG también puede articular la creación de campamentos de paz y de observatorios de derechos humanos en los MAREZ, entre otras actividades que sean realizadas en territorio Zapatista. Es válido destacar, que la mayor parte del trabajo político es realizada por los encargados del Movimiento en los ámbitos comunal y municipal, en los campos de jurisdicción, educación, producción, salud, cuestiones de tierra, comercio y cultura, entre otros.

El nombre de cada Caracol fue una decisión colectiva, en las asambleas. Para una mejor visualización de las estancias del EZLN, presentaremos a continuación un cuadro que ilustra su actual estructura organizativa en su base civil[141]:

Caracol	Anterior Aguas-calientes	MAREZ	Zona	JBG	Grupos Étnicos
Madre de los Caracoles del Mar de nuestros Sueños	I La Realidad	- General Emiliano Zapata - San Pedro de Michoacán - Libertad de los Pueblos Mayas - Tierra y Libertad	Selva Fronteriza	Hacia la Esperanza	Tojolabales Tseltales Mames
Resistencia y Rebeldía por la Humanidad	II Oventik	- San Andrés Sacamch'en de los Pobres - San Juan de la Libertad - San Pedro Polhó - Santa Catarina - Magdalena de la Paz - 16 de Febrero - San Juan Apóstol Cancuc	Altos de Chiapas	Corazón Céntrico de los Zapatistas delante del Mundo	Tzotziles Tseltales

141 El presente cuadro fue organizado con base en diálogos realizados con las JBG de los Caracoles visitados en el periodo de la investigación de campo.

Resistencia hacia un nuevo Amanecer	III La Garrucha	- Francisco Gómez - San Manuel - Francisco Villas - Ricardo Flores Magón	Selva Tseltal	El Camino del Futuro	Tseltal
Torbellino de nuestras Palabras	IV Morelia	- 17 de Noviembre - Primer de Enero - Ernesto Che Guevara - Olga Isabel - Lucio Cabañas - Miguel Hidalgo - Vicente Guerrero	Tzotziles Choj	Corazón del Arcoiris de la Esperanza	Tseltales Tzoltziles Tojolabales
Que Habla para Todos	V Roberto Barrios	- Vicente Guerrero - Del Trabajo - La Montaña - San José en Rebeldía - La Paz - Benito Juárez - Francisco Villa	Zona Norte de Chiapas	Nueva Semilla que va a Producir	Ch'oles Zoques Tseltales

Un aspecto sumamente importante en el marco de la construcción de la autonomía Zapatista se vincula al hecho de que los Caracoles no reciben (y tampoco aceptan) ninguno tipo de recurso material o financiero por parte de las instituciones del Estado y representantes partidarios. Los ingresos en zona Zapatista son provenientes de donaciones nacionales e internacionales o de proyectos realizados en las comunidades y Bases de Apoyo. Todas las estructuras construidas en los Caracoles y/o MAREZ son fruto del trabajo voluntario de las comunidades indígenas, de las caravanas nacionales y de la solidaridad internacional.

Con el nacimiento de los Caracoles se hacen más visibles los procesos de construcción del proyecto autonómico Zapatista. Afirmo "más visible" para refrendar que, en verdad, dicha construcción hinca raíces en los múltiples espacios de despliegue del Zapatismo: en la confrontación del Estado, en la palabra y en el silencio de las y los Zapatistas, en el diálogo con la sociedad civil mexicana e internacional, con otros movimientos sociales y organizaciones. En este sentido, el proyecto educativo-político del Zapatismo nace desde el inicio de la movilización de las comunidades indígenas y organización del EZLN. A

lo largo de su trayectoria política evoluciona e incorpora elementos que le van dando forma y contenido.

Ahora bien, considero importante detenerse en la mirada analítica de los Caracoles por considerárseles la antesala de la materialización y de la visibilidad del proyecto educativo-político autonómico del Movimiento Zapatista, una vez que son el lugar de entrada y de salida de todo lo que es decidido en el corazón del Movimiento: la asamblea y, por ende, las Bases de Apoyo Zapatista, terreno del quehacer y del ejercicio cotidiano de la autonomía.

En el marco de veinte años de la Insurgencia Armada Indígena y diez de la creación de los Caracoles, el Movimiento Zapatista ha consolidado un proyecto político autonómico con resultados palpables que demuestran, objetivamente, la posibilidad de consolidar la autonomía en tanto proyecto político. Entre los proyectos llevados a cabo en el ámbito de las comunidades indígenas Zapatistas están aquellos relacionados con la producción agroecológica, las Cooperativas de Mujeres, las Cooperativas de producción de café, de zapatos y bolsas de cuero, además de la Salud y de la Educación Autónomas. En el próximo apartado trataremos el proceso de construcción y consolidación del Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista.

Rompiendo con el sumidero de los 500 años*: herencia de la educación dominante y la búsqueda de un cambio desde la Educación Rebelde Autónoma Zapatista*

Es válido subrayar el sentido que adquiere la educación desde la voz Zapatista, en el marco de construcción de su proyecto autonómico: defender la Educación Autónoma significa ir más allá del acceso a la escuela y del logro de una formación educativa limitada al proceso de escolarización, de adquisición de la escritura y de la lectura. La defensa de una *otra educación* representa demarcar lo educativo en tanto elemento central en la consolidación de la identidad sociocultural y política Zapatista. Significa destacar su importancia en la valoración de la lengua y cultura indígenas, así como su papel estratégico en el proceso de lucha y de construcción de la autonomía. Para comprender la dimensión política de la educación en el proyecto autonómico Zapatista,

veamos de qué forma el tema de lo educativo fue abordado, especialmente en el contexto chiapaneco.

En México, la problemática educativa en Chiapas constituyó una de las denuncias más emblemáticas al final del siglo pasado. El propio Congreso Indígena de Chiapas fungió como espacio de imputación del proyecto autoritario del Estado mexicano y su expresión en tanto dominación simbólico-ideológica y de cooptación política en las zonas campesinas e indígenas. García de León relata cómo el tema educativo estuvo presente de forma contundente en el marco de las discusiones del referido congreso y como eje político de sostenimiento de la hegemonía del Estado chiapaneco:

> El veredicto sobre la educación es tal vez la más lúcida exposición de los mecanismos de control del Estado sobre las comunidades campesinas, del clima de corrupción y abandono que caracterizaba a la escuela rural, incluso en los años anteriores a la devastación neoliberal. Sobre los indios la castellanización es una lápida más del enorme edificio de la discriminación cultural (la que les ha hecho creer que los idiomas locales son dialectos y que el castellano es la única vía del acceso a la modernidad y el progreso) (García de León, 1995: 131).

Efectivamente, las cifras oficiales comprueban que, en 1994, Chiapas ocupaba el último lugar con respecto a la atención de niños, niñas y adolescentes en edad escolar, es decir, entre 06 y 14 años de edad. Conforme datos de la Secretaría de Educación Pública[142], esta cifra correspondía a 71.28%, agravándose en el caso de las poblaciones indígenas, dado que, entre 1992-1993, sólo 57.65% de éstas fueron atendidas por el sistema de educación pública. Un segundo dato, igualmente grave para los Índices de Desarrollo Humano del estado de Chiapas, se refiere al grado promedio de escolaridad: correspondía a sólo el 4.2% de la población con 15 años o más. Otros datos confirman que:

142 Secretaría de Educación Pública (1995). *Análisis del sistema de educación básica en Chiapas. Una aproximación a partir de los indicadores de eficiencia*. Tuxtla Gutiérrez. Delegación Especial en Chiapas.

> el estado también se encuentra en los primeros puestos de reprobación y deserción escolar en primaria, de números de escuelas incompletas, y promedios más bajos de escolaridad, hay 26% de analfabetismo entre la población de 15 años o más (datos de 1995). En los municipios con alto porcentaje de indígenas las cifras duplican el promedio estatal y en las ciudades, sitios privilegiados siempre, los números son otros. En hombres, el analfabetismo es de 19.2% y en mujeres de 34.7%, datos que se duplican para la población indígena, con 36.4% de hombres analfabetos y 65% de mujeres. (CIEPAC, 1999).

Jamás fue una novedad pública la oficialidad de los bajos índices de escolaridad en Chiapas. Evidentemente se asumió esta realidad socio-educativa como uno de los problemas centrales dejados por "la bestia del capitalismo"[143] en su avasallador paso por México. En estos términos, dos años antes del Levantamiento Zapatista, emergían las primeras señales de la denuncia indígena desde la voz insurgente y en el corazón de la Selva Lacandona:

> ¿Educación? La peor del país. En primaria, de cada 100 niños, 72 no terminan el primer grado. Más de la mitad de las escuelas no ofrecen más que el tercer grado y la mitad sólo tiene un maestro para todos los cursos que imparten. Hay cifras muy altas, ocultas por cierto, de deserción escolar de niños indígenas debido a la necesidad de incorporar a la explotación. De 16 mil 58 aulas que había en 1989, sólo mil 96 estaban en zonas indígenas (EZLN, 1992).

Más allá de una crítica puntual sobre las deficiencias educativas de Chiapas, las palabras del EZLN explicitaban el legado de la implementación cabal de la política neoliberal en territorio mexicano y sus implicaciones en la profundización de la exclusión e injusticia social junto a la población maya de la región. Expresaba, muy claramente, la denuncia acerca de la precariedad del acceso a

143 Ejército Zapatista de Liberación Nacional (1992). Chiapas: el Sureste en dos vientos, una tormenta y una profecía. Selva Lacandona: EZLN.

la educación y su consecuente proceso de segregación sociocultural, política y económica, lo que conllevaba a la profundización de la exclusión social y la permanente violación de los derechos humanos de las poblaciones indígenas chiapanecas.

El grito de ¡Ya Basta!, bien como la lectura de la Primera Declaración de la Selva Lacandona desvela el carácter secular de la negación de estos derechos, es decir, desde la "larga noche de los 500 años". Asimismo, subraya la lucha que se demarca a partir de esta histórica fecha, al recuperar la memoria de la resistencia indígena, al cargar de sentido histórico-político las palabras que expresan el conjunto de las demandas del Zapatismo: *trabajo*, *tierra*, *techo*, *alimentación*, *salud*, *educación*, *independencia*, *libertad*, *democracia*, *justicia* y *paz*[144]. Importante destacar que, resultante de la aproximación con la sociedad civil, el Movimiento Zapatista incorpora otras dos demandas —cultura e información— totalizando trece demandas Zapatistas.

En los años siguientes al levantamiento, el EZLN sistematizó cada una de las demandas planteadas en la Primera Declaración de la Selva Lacandona, profundizando su significado político en el marco de la lucha por la autodeterminación de los pueblos indígenas. La educación se destaca como uno de los ejes centrales para la construcción del proyecto de la autonomía y para el logro del cumplimiento de sus demandas. El documento Zapatista titulado "Crónicas Intergalácticas –EZLN– Primer Encuentro por la Humanidad y contra el Neoliberalismo"[145] reúne la compilación de todas las mesas de discusión realizadas[146].

La "Mesa 3: Todas las culturas para todos. ¿Y los medios? De las pintas al ciberespacio" introdujo el tema de la Educación —Educación y ciencia con rostro humano—[147] como uno de los elementos medulares en la lucha por la autonomía. La educación enlaza procesos de conformación de subjetividades

144 Las once demandas del EZLN están en la Primera Declaración de la Selva Lacadona.

145 Realizado en Chiapas, en 1996.

146 En total fueron cinco mesas: Mesa 1: Qué política tenemos y qué política necesitamos; Mesa 2: La cuestión económica: historias de horror; Mesa 3: Todas las culturas para todos. ¿Y los medios? De las pintas al ciberespacio; Mesa 4: ¿Qué sociedad que es, no es civil? y Mesa 5: En este mundo caben muchos mundos.

147 Título del documento.

y de identidades colectivas (e individuales); inscribe horizontes de sentido que son reproducidos y asimilados en el plan simbólico e ideológico. En este sentido, el punto de inflexión del debate articulado por esta mesa de trabajo fue el entendimiento crítico del vínculo existente entre los procesos educativos y la conformación de una gobernabilidad sustentada por las formas de dominación político-económica e ideológica, especialmente en México. El documento subraya que:

> Uno de los pilares fundamentales de la reproducción del sistema político es la educación, la cual se ha utilizado como instrumento para legitimar la gobernabilidad a través de una dinámica que busca formar una masa de población productiva, pero no reflexiva o crítica; que impulsa la homogeneización y anula las diferencias culturales y de género, ignorando absolutamente la idiosincrasia de los medios rurales y las lenguas autóctonas; que fomenta el individualismo y la competencia reforzando el sistema de mercado, la desigualdad y la discriminación; que no respeta, ni considera las necesidades vitales ni el derecho de elección del tipo de vida (EZLN, 1996: 123).

El planteamiento de las y los Zapatistas deja muy claro en qué términos se concibe la educación en el marco de la sociedad del capital. Fundamentalmente, el debate acerca de lo educativo fue considerado como reflexión política esencial en la organización de la resistencia indígena chiapaneca y nacional, así como del conjunto de reivindicaciones vinculadas a la lucha por las trece demandas del EZLN.

Las y los Zapatistas denuncian que, por detrás de un discurso político en pro del desarrollo y modernización político-económica de México, prevalece un conjunto de medidas que enmascaran el uso político que se hace de la educación para la manutención de los intereses gestados por el Estado mexicano en asociación con otras fuerzas políticas nacionales y transnacionales.

En este sentido, la voz Zapatista convoca a que todas y todos se apropien de esta lectura crítica acerca de la política nacional e internacional mexicana, construyendo colectivamente (y en la singularidad de cada lucha) los caminos

e instrumentos para enfrentar esta estructura de dominación política, la cual incluye un imaginario social constituido por la lógica del capital, basado en los valores liberales de la competitividad y del individualismo.

Un primer paso es pensar qué significa la Educación (así en mayúsculas) en tanto concepto, *praxis* y estrategia política. Emerge, entonces, el entendimiento de una *otra* educación "que permita el desarrollo de las diferentes culturas, se propone una educación que esté al servicio de la población y refuerce la solidaridad de los individuos y los pueblos" (EZLN, 1996:124).

Las cartas y los comunicados del EZLN, así como las seis Declaraciones de la Selva Lacandona constituyen documentos-claves del Movimiento Zapatista que sitúan, paulatinamente, el lugar de inscripción de la Educación Autónoma en el cerne de su lucha política por la autonomía. Al leer estos documentos y escuchar a los sujetos histórico-políticos partícipes del proceso de construcción de una *otra* educación, vamos identificando que, en verdad, lo que se llama "Educación Autónoma" no se limita a una alternativa frente a la política educativa oficial conducida por el Estado mexicano. Tampoco se mengua a la construcción de espacios escolares, a tener educadores, educadoras, una didáctica, un currículo y materiales didácticos propios.

Obviamente, la Educación Autónoma Zapatista asume un carácter de alternatividad frente a la educación oficial y seguramente necesita edificarse bajo una estructura física, material y humana. No obstante, su esencia unifica tres matrices centrales: 1. Socio-cultural: educación en tanto proyecto de rescate, valoración y fortalecimiento de la lengua y cultura maya (y del conjunto de significación simbólica y material adscritos a esta matriz cultural); 2. Epistémico: de fortalecimiento de una racionalidad propia de los pueblos originarios mayas, especialmente los de Chiapas; 3. Político: en la conformación de un sistema educativo verdaderamente autónomo, que interpela y contrarresta la perspectiva de la educación hegemónica oficial[148].

El proyecto de construcción de la Educación Autónoma es tan complejo como la propia naturaleza de la lucha de los pueblos indígenas del sureste mexicano. Pensada de forma prospectiva significa situar el lugar de inscrip-

148 Esa discusión será profundizada en los próximos capítulos.

ción de lo educativo como un espacio de crítica y de superación de la herencia histórica de una colonialidad del poder y del saber, responsable de legitimar la dominación simbólico-ideológica impuesta por el mismo formato oficial de educación legitimada por el Estado moderno y que por siglos estuvo negada a los indígenas, campesinos y afrodescendientes de toda la región. Más que eso: en el momento en que se "democratiza" el acceso a esta educación oficial, se profundiza la colonialidad del poder, por medio de la colonialiad del saber, imponiendo una racionalidad que subyuga culturas y cosmovisiones a la lógica de la explotación, pobreza y miserabilidad humanas a lo largo de siglos.

Por tal razón, la demanda por la educación se vincula íntima y profundamente con la primera etapa de la lucha indígena en que el EZLN participó muy protagónicamente: denunciar la negación histórica de la cultura, de la lengua y de la cosmovisión de los pueblos originarios de México, los cuales seguían aplastados por el supuesto proyecto de modernidad y de inserción del país en el llamado "primer mundo", representado por la firma del Tratado de Libre Comercio de de América del Norte (TLCAN).

Construir una concepción de educación —entendida como Educación Autónoma— representaba, sobre todo, contrarrestar a la concepción de educación gestionada por el Estado —aceptada, en gran medida, por la opinión pública— en que se considera como educación "la forma en que el indígena deja de ser indígena, aprende español, olvida su lengua, se amestiza o se ladiniza, como se decía antes, y eso significa que ya mejoró, el momento en que dejó de ser indígena" (Subcomandante Insurgentes Marcos, en Muñoz Ramírez, 2004: 277-278).

Veamos en el próximo apartado el proceso de consolidación del Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista y su centralidad en el proyecto autonómico del Zapatismo.

El Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista (SERAZ)

El Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista (SERAZ) guarda toda la riqueza de la cosmovisión y estructura lingüístico-cultural maya. El proceso

de edificación y materialización del proyecto de la Educación Autónoma Zapatista ocurrió de forma paulatina, heterogénea, con temporalidades propias y particularidades en su organización en el ámbito de cada uno de los cinco Caracoles y del conjunto de los MAREZ que los componen.

Antes de adentrarme en la presentación del SERAZ, quisiera destacar una particularidad del diálogo con las Comisiones de Educación de Zona. Todas las preguntas que realicé a las Promotoras y los Promotores de Educación fueron respondidas de forma colectiva. En pocas ocasiones se estableció un diálogo de forma individualizada. En general, ellos me pedían explicar alguna palabra o concepto que no comprendían. Una solicitud en razón de que el español (o la castilla) es la segunda o tercera lengua hablada en territorio autónomo, lo que dificultaba una fluidez en la comprensión lingüística y semántica de las preguntas. Por otro lado, demostraba el cuidado que ellos tenían en estar seguros del sentido de las preguntas, para responderlas de la forma más clara y objetiva.

En los encuentros que realizamos, fuera en los Caracoles o en las comunidades Bases de Apoyo, ellos me solicitaban previamente las preguntas, y realizaban una reunión entre ellos para dialogar sobre las mismas. Enseguida, me invitaban a participar con ellos en la reflexión y respondían las preguntas colectivamente. En este sentido, el registro que haré en las próximas líneas no siempre será desde una única voz. Más bien tendrá dos formas de registro, es decir, en algunos momentos serán citados registros de sujetos individuales; en otros de una voz colectiva.

Durante mi estancia de investigación, una de las primeras preguntas realizadas se refería al momento en que el Movimiento Zapatista pensó la necesidad de construir un proyecto educativo. Con respeto a esta interrogante, la Comisión de Educación de Zona del Caracol IV[149] aclara que:

> Pensamos la propuesta de la Educación Autónoma a partir del maltrato de la educación oficial. Había una discriminación de los niños que eran castigados por no saber la castilla, por no poder expresarse sin ser en su idioma. Eran golpeados o puestos en un rincón con un corcho

149 En diálogo colectivo realizado en agosto de 2010.

> de rodillas. Y por eso se crea la Educación Autónoma, para se enseñar la historia verdadera. Historia de los antepasados, de los abuelos, de la cultura. Eso fue después de 1994.

Si bien emerge la necesidad política de construir una propuesta de educación que esté articulada a los intereses de las comunidades y de la lucha Zapatista, en el ámbito de los Caracoles, la edificación del SERAZ se dio en distintas temporalidades. En las próximas líneas trataré de presentar, cronológicamente, los caminos de discusión e implementación del proyecto de la Educación Autónoma en los Caracoles.

Caracol IV - Toberllino de Nuestras Palabras
Morelia

Conforme un *diálogo colectivo* con la Comisión de Educación de Zona y algunos Promotores y Promotoras de Educación del Caracol IV, Morelia[150], las primeras iniciativas de poner en práctica el proyecto de la Educación Autónoma Zapatista ocurren en 1995, en algunas comunidades indígenas tseltales del Municipio Autónomo Ernesto Che Guevara[151]. Conforme la Comisión de Educación de Zona[152]:

> Con ánimo empezamos. Faltaba la estructura. Autoridades locales de ancianos participaron en el inicio, los que leían y escribían. Comisariados empezaron las primeras letras. Cada municipio, Comisión de Zona, Comisión Municipal y Delegados empezaron a buscar compas solidarios para apoyar en talleres (matemáticas, lectura-escritura, política) con objetivo de tener alumnos preparados, con su propia historia; que reconozca su propio principio de sufrimiento y que tenga la orga-

150 En diálogo colectivo realizado en septiembre de 2010.

151 Localizado entre los municipios de Ocosingo y Altamirano, en Chiapas.

152 En diálogo colectivo realizado en septiembre de 2010.

> nización[153] en el futuro y su propio heredero preparado para seguir en la lucha. [...] No había un guía. Nos costó porque nos es fácil hacer el trabajo, porque no tenemos conocimiento. Los maestros de la "educación oficial" engañan a los niños. Nosotros para ser autónomos no es para robar o engañar. La importancia de ser autónoma es para quién y cómo va a enseñar. Eso es autonomía. Empezamos con la educación de forma clandestina, porque había el riesgo de encarcelamiento. Empezamos con ánimo porque la educación está en nuestras manos.

En esta ocasión, las comunidades organizadas en la asamblea empezaron a proponer, a convocar y a nombrar a sus propios educadores y educadoras. Según la Comisión de Educación de Zona:

> Entre 93 y 95 estuvimos pensando la propuesta, platicando. Después del 99 hacia delante fue cuando estructuramos la propuesta de la Educación Autónoma: enseñar lo que es la verdad del pueblo, basada en el pueblo, que ellos (el pueblo) deciden qué educación; que ellos (pueblo) mandan. [...] Cuando decidimos crear la Educación Zapatista, siempre es consultado con el pueblo: los materiales, los niveles, los que trabajarán. Consultamos donde hayan bases zapatistas. ¡Qué opinan! Todo fue y es una propuesta, no una imposición. Nosotros como Comisión de Educación de Zona estamos sólo como delegados. Los pueblos tienen la última palabra.

Es menester aclarar que aquellos que se sentían llamados, desde ellos mismos, a ejercer una función educativa en la comunidad, presentaban su interés ante la asamblea, lo que significaba que, de ninguna forma, había una imposición de funciones, menos aún que alguien fuera obligado a ser una Promotora o Promotor de Educación. Conforme el *diálogo colectivo,* con las Promotoras

153 Aquí la "organización" es el propio Movimiento Zapatista.

y Promotores: "nosotros decidimos ser Promotores de Educación por el sentir del corazón nuestro"[154].

Primeramente se objetivó atender a la demanda de la educación primaria, materializada en 1999, cuando se crea la Organización de la Nueva Educación Autónoma Indígena para la Paz Justa y Digna por la Humanidad (ONEAI). La Educación Primaria Autónoma se desarrolla en tres días semanales de clases y está organizada en los siguientes niveles: 1. Nivel primaria: están los niños y niñas de nuevo ingreso, que todavía no saben leer y escribir. Ellos portan un listón de color verde; 2. Nivel medio superior: están los niños y niñas que poseen algún conocimiento de lecto-escritura. Portan un listón de color blanco; 3. Nivel superior: están los niños y niñas que dominan la lectura y la escritura, entre otros conocimientos básicos de matemática. Ellos portan listón rojo[155].

Apenas en el año de 2004, fueron inaugurados los cursos de secundaria en este Caracol. Iniciaron con la construcción de una escuela de nivelación y capacitación para el ingreso de nuevos Promotores y Promotoras de Educación. Posteriormente, en virtud de la dificultad de desplazamiento de éstos y los alumnos que vivían en las comunidades más lejanas, decidieron expandir las escuelas de nivelación en los MAREZ. En el 2007, funcionaban diez Escuelas Secundarias Autónomas Zapatistas distribuidas en los siete MAREZ de este Caracol[156].

En la Educación Secundaria Autónoma, los alumnos asisten a las clases en un periodo de treinta días completos, incluyendo los fines de semana y quince días de receso escolar. En este periodo vacacional, los alumnos regresan a sus comunidades para compartir el aprendizaje adquirido con su familia y la comunidad.

La propuesta curricular para la Educación Primaria Autónoma Zapatista contempla las siguientes áreas de conocimiento: Lecto-escritura, Matemáti-

154 Diálogo realizado en agosto de 2010.

155 EZLN. II Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo. Mesa Educación de Morelia, Chiapas, México, 23/07/07, en http://zeztainternazional.EZLN.org.mx. [Consulta: enero de 2011].

156 *Idem*.

cas, Historia, Política, Naturaleza, Geografía, Cultura, Arte, Deporte, Salud y Producción. Además, las alumnas y los alumnos desarrollan actividades en la escuela y fuera de ella, como clases de campo en la milpa u otros espacios de producción de los MAREZ.

Durante la investigación de campo tuve permiso para conocer uno de los libros utilizados en la Educación Primaria: *El libro del nuevo aprender en español– Organización de los Pueblos y de los Educadores en la Nueva Educación Autónoma Indígena hacia la Justa Paz y por la Humanidad*. En diálogo colectivo con la Comisión de Educación de Zona, me explicaron que todo el material didáctico es producido por medio de proyectos desarrollados con recursos de las organizaciones que apoyan al Movimiento Zapatista. Sin embargo, todo el contenido y su articulación político-ideológica es decidido en asamblea, con todas las comunidades.

Es importante subrayar que en las clases de lecto-escritura y, particularmente, las clases de lenguas (la lengua maya y el español), la lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje es radicalmente distinta de las desarrolladas en las escuelas bilingües oficiales. En éstas, la comunicación se establece todo el tiempo por medio del español (o "castilla", conforme llaman en las comunidades indígenas) y el currículo establece uno o dos días semanales para la enseñanza de una de las lenguas mayas[157]. En cambio, en las escuelas Zapatistas, el proceso comunicativo entre Promotor o Promotora de Educación y las y los estudiantes está mediado todo el tiempo por la lengua materna de las comunidades.

En las clases de Lenguas, el aprendizaje se da en la siguiente lógica: se aprende el español desde la lengua materna, no al revés. Es decir, la "castilla" es estudiada como una lengua extranjera y, por tal razón, posee una carga horaria menor en el currículo. Por lo tanto, hay una ruptura con la perspectiva monolingüe de la educación oficial, especialmente en nuestra tradición histórica de imposición del español, del portugués y, en nuestra historia reciente, del inglés como lenguas que deben ser aprendidas en la escuela.

157 La lengua será determinada de acuerdo con las comunidades que están localizadas próximas a la escuela bilingüe.

Por otro lado, en el ámbito de las escuelas autónomas zapatistas la apropiación de la lengua maya en el proceso de enseñanza-aprendizaje fortalece la matriz epistémica en el aprendizaje de los contenidos y en su articulación con la lucha autonómica Zapatista. En este sentido, la racionalidad maya que desborda de la matriz lingüística constituye el hilo conductor del proceso de aprendizaje.

Caracol II - Resistencia y Rebeldía por la Humanidad
Oventik

En 1996, en la región de los Altos de Chiapas, en donde estaba ubicado el entonces Aguascalientes II de Oventik, se entablan las discusiones acerca de la educación secundaria, con la propuesta de construcción de la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista Primer de Enero (ESRAZ). Entre los años de 1997 y 1998 se desarrollan los primeros trabajos de educación, con la creación de los núcleos Centro Agua León, Centro Polhó y Centro Caracol[158].

La región de los Altos de Chiapas fue una de las más afectadas por el proceso de desplazamiento de las comunidades indígenas, especialmente cuando sucedió la Masacre de Acteal[159], en el municipio de Chenalhó, el 22 de diciembre de 1997. Con el avance del desplazamiento y la formación de campamentos en las Bases de Apoyo Zapatista localizadas en los MAREZ que compone el Aguascalientes II-Oventik, el Consejo Municipal solicitó apoyo a la sociedad civil

158 EZLN. II Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo. Mesa Educación de Oventik, Chiapas, México, 23/07/07, en http://zeztainternazional.EZLN.org.mx. [Consulta: enero de 2011].

159 El 22 de diciembre de 1997, una incursión paramilitar en la localidad de Acteal, municipio de Chenalhó, Altos de Chiapas, asesinó a 45 indígenas tsotsiles entre ellos niños y mujeres embarazadas. Los indígenas asesinados estaban en una vigilia por la paz en el interior de una capilla localizada en Acteal. Conforme denuncias del Centro de Derechos Humanos FrayBa y de la Asociación Civil Las Abejas, la masacre fue parte de una estrategia terrorista y contra-insurgente auspiciada por el gobierno para desarticular las Bases de Apoyo Zapatistas.

nacional, en particular, a la Caravana "Para todos, todo", que visitó el Municipio Autónomo en Rebeldía San Pedro Polhó en diciembre de 1997[160].

La referida caravana se propuso a apoyar en cuatro ejes: vivienda, educación, salud y alimentación (Lara Figueroa y Ruiz Oliva, 2001). En este sentido, en 1998 se inicia el proyecto educativo *Ta Spol Be,* que en bats'ik'op (la palabra verdadera en tzotzil) significa *abrir camino*[161]. El objetivo del proyecto *Ta Spol Be* consistía en proponer y diseñar, en diálogo con las autoridades y familias del núcleo Centro Polhó, un modelo pedagógico que atendiera las necesidades de la educación en nivel básico dentro de los campamentos de desplazados (González, 2010). Además de:

> facilitar la construcción de una "educación" que responda a las expectativas de las propias comunidades; que revalore, potencie y utilice los conocimientos y saberes propios de la cosmovisión *bats'i vinik* (tzotzil). Una educación participativa, bilingüe y pluricultural, acorde con los principios de autodeterminación de los pueblos indios (consagrados en el convenio 169 de la OIT)[162]

160 En ese periodo, el Caracol II contaba con el apoyo humanitario y financiero de algunos organismos no gubernamentales nacionales e internacionales, como por ejemplo, de la Cruz Roja Internacional, Enlace Civil, Médicos del Mundo Francia/España, Médicos de la Universidad Autónoma de México–UAM, Xochimilco, Programa de Nutrición Fideicomiso, además del apoyo temporal de observatorios nacionales e internacionales y caravanas (Figueroa y Oliva, 2001).

161 Participaban en el Proyecto *Ta Spol Be* académicos y estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana-UAM, Iztapalapa, de la UNAM, de la ENAH y de la Escuela de Maestros, provenientes de las siguientes áreas: pedagogía, psicología social, antropología, filosofía, ingeniería, lingüística, entre otras (Proyecto *Ta Spol Be,* mimeo, s/f.). Como parte de las actividades de servicio social, los estudiantes cubrían estancias de 6 meses a un año en las comunidades del Municipio Autónomo en Rebeldía San Pedro Polhó. Para ello, eran capacitados en un taller organizado por un grupo permanente de integrantes del *Ta Spol Be,* responsable de conseguir los recursos financieros para la realización del proyecto (Lara Figueroa; Ruiz Oliva, 2001; Narváez Gutiérrez, 2005).

162 Proyecto Educativo *Ta Spol Be* (abriendo camino). Mimeo, s/f.

Lara Figueroa y Ruiz Oliva (2001) destacan que, en las primeras reuniones realizadas en el Centro Polhó, una de las necesidades más urgentes planteadas por las educadoras y los educadores indígenas era el aprendizaje de la lectura y de la escritura en la castilla (español), para poder enlazarse con el mundo "kaxlan" (mestizo) y evitar marginaciones, abusos y "poder defenderse". Una solicitud suscitada, sobre todo, después de la Masacre de Acteal. Las comunidades afectadas bien sabían que no dominar el español representaba una gran limitante política y jurídica, principalmente en el posicionamiento ante los organismos jurídicos para requerir de ellos el juicio de los responsables por la masacre.

El proyecto educativo *Ta Spol Be* contribuyó en las primeras capacitaciones, en el proceso de regulación y nivelación de conocimientos básicos entre los Promotores y Promotoras de Educación. En ese periodo, los jóvenes indígenas —tanto de San Pedro Polhó, como desplazados— que se voluntariaron para trabajar con la Educación Autónoma tenían un perfil escolar que no pasaba del 3º año primario. Algunos pocos habían llegado a la secundaria, sin concluirla. Por tal razón, requerían de una formación que les permitiera nivelar los conocimientos para trabajar en la educación primaria y en la propuesta que nacía de la educación secundaria.

Entre las temáticas abordadas en el proceso de capacitación de Promotoras y Promotores de Educación, se destacan: Investigación Metodológica, Desarrollo Psicológico del Niño, Estrategias de Enseñanza, El Juego como Método de Aprendizaje, La Escuela Alternativa, Conocimiento del Medio, Técnicas y Dinámicas para el Manejo de Grupos (Lara Figueroa y Ruiz Oliva, 2001). Los contenidos trabajados en las capacitaciones y en la organización de la matriz curricular de las Escuelas Primarias Autónomas Zapatistas contemplaban las siguientes áreas de conocimiento: Lengua Materna, la Castilla (ésta como segunda lengua), Matemáticas, Entorno Natural, Entorno Social, Identidad y Zapatismo (Narváez Gutiérrez, 2005).

Conforme, el Proyecto *Ta Spol Be,* en el primer año lograron cubrir la demanda de seis de los nueve campamentos de desplazados existentes en el Municipio Autónomo en Rebeldía San Pedro Polhó. Capacitaron a 15 Promotores y Promotoras de Educación y apoyaron la estructuración de las primeras

Escuelas Primarias Rebeldes Autónomas Zapatistas, que cubría la demanda educativa de un promedio de 350 niños/niñas[163]. El proyecto *Ta Spol Be* duró un periodo de seis años, cerrando sus actividades en el momento de creación de los Caracoles, las Juntas de Buen Gobierno y el anuncio de la consolidación del proyecto autonómico Zapatista por las propias manos de las y los Zapatistas.

La propuesta de la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista (ESRAZ) nace de otro proyecto educativo del Centro Caracol. Inicialmente, el Aguascalientes II recibió el apoyo financiero, de trabajo voluntario y de capacitación, de Promotores y Promotoras de Educación en las escuelas y centros de formación autónomos, de la organización civil estadounidense "San Diegans for Dignity, Democracy and Peace in Mexico", por medio de los proyectos de "Escuelas para Chiapas"[164].

Conforme Ezequiel[165], en ese entonces Coordinador General de la Educación Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista, en el Aguascalientes II-Oventik, la construcción de la escuela:

> es un esfuerzo de lucha y resistencia indígena' [...] para demostrarle al mal gobierno que sí se puede. Esperamos contar con el apoyo de todos para ir edificando un mundo nuevo donde quepamos todos y todos seamos iguales; sabemos que hay palabras y mundos que son verdaderos, y juntos podemos construir ese mundo mejor donde ya no haya injusticia.

En estos primeros pasos de consolidación de la Educación Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista, explicaba Ezequiel que "los Zapatistas esperan que el centro educativo comience a funcionar a partir de septiembre próximo, con 200 alumnos de San Andrés Larráinzar, Chenalhó, El Bosque, Bochil, Simojovel, San Juan Chamula y Jitotol"[166]. La ESRAZ empezó a ser construida en marzo

163 *Idem*.

164 http://www.escuelasparachiapas.org/espanol.html

165 La Jornada, 26 de julio de 1998.

166 *Idem*.

de 1997. En 1999, se realiza la capacitación de 14 jóvenes indígenas con estudios de secundaria o preparatoria, convocados por la comunidad para ejercer el cargo de Promotor o Promotora de Educación (Narváez Gutiérrez, 2005). El inicio de las clases en la ESRAZ data "de abril de 2000, cerca de tres años después del planeado y con 180 alumnos tsotsiles" (Narvaéz Gutiérrez, 2011). Esta fecha demarca el desarrollo del Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional en los niveles de primaria y secundaria.

La Educación Secundaria Autónoma Zapatista está planeada para durar un periodo de tres años, con un mapa curricular organizado conforme las siguientes áreas del conocimiento: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Humanismo, Ciencias Sociales, Tzotzil y Producción. En la materia de Humanismo se reflexiona colectivamente acerca de la trayectoria de la lucha Zapatista, los principios que orientan su proyecto político, los símbolos de la resistencia y de la rebeldía, articulando la educación como uno de los ejes fundamentales en la construcción de la autonomía de los pueblos indígenas en los territorios rebeldes autónomos.

La propuesta educativo-pedagógica del SERAZ enfatiza la perspectiva de la educación liberadora, de inspiración freiriana[167] y el fortalecimiento del carácter autónomo de la educación, es decir, que el proyecto de la Educación Autónoma fortalezca el proyecto autonómico Zapatista[168]. Conforme a la entrevista realizada con Josué, en ese entonces miembro de la Coordinación General de la ESRAZ, el área de conocimiento de Humanismo:

---

167 A la luz de las reflexiones de Paulo Freire, la educación liberadora sería aquella que rompe con el carácter "domesticante" de la educación tradicional. Una práctica educativa capaz de liberar el ser humano de toda forma de opresión y dominación, por medio de la liberación de su consciencia, lo que le permitiría la asunción de una postura crítica y reflexiva para pensar y transformar su propia realidad. El debate abierto por Freire acerca de la Educación conlleva a una concepción de una Pedagogía Crítica, "que haga de la opresión y de sus causas, objeto de reflexión de los oprimidos, de que resultara en un comprometimiento necesario en la lucha por su liberación" (Freire, 1968: 34). Hay que decir que una educación liberadora constituye un acto político fundamental en el proceso de emancipación.

168 Registro en Diario de Campo en visita realizada al Caracol II-Oventik. Diálogo con la Junta de Buen Gobierno sobre el SERAZ, en octubre de 2010.

> se trata la filosofía del Zapatismo. Ahí se hace la reflexión sobre la lucha, pues el objetivo principal que nos planteamos es que los jóvenes que terminan sus estudios tengan una visión diferente de la vida. Que no hagan una vida individualista, sino que trabajen en beneficio del pueblo y del colectivo. Que los jóvenes entiendan más nuestra lucha, quiénes nos dominan y quiénes nos explotan (Muñoz Ramírez, 2004)

Sobre la función social y educativo-política del SERAZ, añade Josué:

> hemos visto que se entiende mejor la realidad de lo que estamos viviendo, que se crea conciencia y se sale con una mentalidad diferente. No es que aquí se vengan a convencer de la lucha, lo que sucede es que aquí agarran más elementos y herramientas para conocer sus derechos y defenderse. La educación, sin duda, nos motiva a la lucha y fortalece la autonomía de nuestros pueblos (Muñoz Ramírez, 2004).

El proceso de planeación del currículo y de los tiempos educativos fue una labor colectiva, de decisión en Asamblea. En la Educación Primaria Autónoma las clases empiezan a las 7h de la mañana y terminan a las 2h de la tarde. Entre las áreas del conocimiento abordadas están los contenidos de Lenguas, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Política y Humanismo. El periodo escolar inicia en septiembre y termina el 15 de junio. Hay un cambio de actividades de mediados de diciembre y hasta el 15 de febrero, en respeto a las diferentes actividades agrícolas realizadas en las comunidades.[169] Hay que decir que no todos los MAREZ del Caracol II cuentan con el acceso a la Educación Primaria Autónoma.

Al concluir la secundaria, se les pide a las y los estudiantes que, como parte de su graduación, realicen alguna actividad en su comunidad, con el objetivo de "compartir con su pueblo lo que han aprendido, si no, pues no tiene caso

169 EZLN. II Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo. Mesa Educación de Oventik, Chiapas, México, 23/07/07, en http://zeztainternazional.EZLN.org.mx. [Consulta: enero de 2011].

su preparación" (Muñoz Ramírez, 2004). Entre las actividades realizadas por las y los estudiantes al término de la secundaria están aquellas de apoyo a la educación primaria, a la agroecología, a las farmacias, a las oficinas de comercialización, entre otras.

En el año 2000 se inaugura el Centro de Español y Lenguas Mayas Rebelde Autónomo Zapatista (CELMRAZ) que actúa en la enseñanza del tzotzil y del castellaño (español). El objetivo del CELMRAZ es desarrollar actividades de intercambio educativo-cultural con grupos de personas nacionales e internacionales. Para participar de las actividades hay que presentar una carta-aval de alguna organización y/o colectivo identificados con la lucha anticapitalista y el pago de un aporte económico mínimo equivalente a tres días de sueldo mínimo del país de procedencia más $150 pesos mexicanos para cubrir los gastos de alimentación. Tanto la carta-aval, como el motón son entregados a la JBG[170].

El CELMRAZ ofrece 15 horas de clases distribuidas en 3 horas diarias durante 5 días. Además garantiza comida y hospedaje en dos cabañas-dormitorios ubicadas en el área del edificio de la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista 1º de Enero. Las actividades son organizadas bajo acuerdos previos establecidos con las Promotoras y los Promotores de Educación y los alumnos. Conforme al CELMRAZ, las actividades:

> están divididas en dos horas de clase con un promotor y una hora de actividad abierta colectiva entre todos los que participamos en esta experiencia (se suelen presentar series de videos sobre la lucha zapatista; visitas a proyectos, canciones, bailes, discusiones, etc.; pequeños trabajos voluntarios en la biblioteca, trabajo en la milpa, taller de tortillas; clases en la montaña, el río, bajo un árbol, etc.)
> Se sugieren tres niveles de estudio que se definen con la participación de todos. Respecto a la gramática es solo un instrumento más entre muchos otros para el apoyo de las clases, sobre todo en el nivel básico, pero, como el énfasis es COMUNICATIVO, preferimos no centrarnos en ella sino en los temas que surjan del intercambio e interacción. Mucha

170 CELMRAZ: http://www.SERAZln-altos.org/celm.html

> plática, reflexión colectiva y discusión están garantizadas de antemano, por los deseos de compartir experiencias, luchas y etcs. que todos y todas traen al venir a nuestra escuela[171].

El Caracol II constituye una de las zonas Zapatistas con mayor desarrollo del Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista. En el año de 2006 contaba con más de 20 Promotores y Promotoras de Educación y atendía alrededor de 3.392 alumnos, entre niños, niñas y adolescentes, de 6 a 16 años. La estructura física de la Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista comprende 9 aulas, 1 biblioteca, 1 sala de cómputo, 1 comedor general, 1 pequeña cocina, baños y 3 dormitorios.

Conforme un Promotor de Educación entrevistado por la Radio Insurgente, "la educación es algo muy importante para el pueblo y que mediante la educación podemos entender nuestra situación, nuestra historia, nuestra forma de vida y que la educación es la base de todos los conocimientos"[172].

Caracol V - Caracol que Habla para Todos
Roberto Barrios

Conforme dialogo con dos Promotores de Educación del Caracol V[173], las primeras iniciativas de la Educación Autónoma se dan en septiembre de 1999, cuando los MAREZ del Caracol V-Roberto Barrios organizan el Primer Encuentro de Educadores Autónomos, con el objetivo de discutir y consensuar sobre qué bases, principios, contenidos y estructura organizativa y operativa se conformaría el proyecto de la Educación Autónoma Zapatista.

171 *Idem*.

172 Radio Insurgente. Entrevista Escuela Secundaria Oventik, transmitida por la radio en el 29 de octubre de 2004.

173 Diálogo realizado con un Promotor de Educación en noviembre de 2010 y registrado en Diario de Campo.

Uno de los más importantes proyectos educativos desarrollados en el Caracol V es el "Proyecto Semillita del Sol", realizado en el MAREZ "El Trabajo". "Semillita del Sol" fue una iniciativa de apoyo de la sociedad civil y se destinaba a la capacitación de Promotores y Promotoras de Educación.

El abordaje educativo-pedagógico del "Proyecto Semillita del Sol" incorpora a los principios de la comunalidad, uno de los pilares para el fortalecimiento de la autonomía.

> El proyecto Semillita del Sol busca generar una alternativa educativa que responda a la petición de las comunidades y esté sujeto a su mandato. Fue claro desde el inicio que no se debiera reproducir los errores del sistema oficial, como la imposición de contenidos irrelevantes, las formas mecánicas de enseñarlas, las relaciones de poder tradicionales en la educación oficial. La idea era echar a andar un proceso educativo integral, construido conjuntamente entre todos los que en él participan —comunidades, padres, niños, promotores, maestros, asesores— y estrechamente relacionado con la realidad regional (Enlace *apud* Narváez Gutiérrez: 2005: 89).

El "Proyecto Semillita del Sol" igualmente propuso un modelo de escuela articulada a la demanda de las comunidades:

> La escuela que deseamos no puede ser una institución ajena a la comunidad, a la cual da servicio; debe ser mas bien, parte integral de la comunidad, debe pertenecer a ella en sentido pleno. Ello conlleva la participación de la comunidad en la concepción de la escuela, en las decisiones que atañen al conjunto del proceso formativo (desde los contenidos y las formas de la enseñanza, las cuestiones operativas —horarios, calendarios, recursos— hasta el sentido de la escuela en tanto espacio de generación de saberes colectivos). La escuela tendrá que subordinarse a la decisión del colectivo al cual pertenece, es decir, a la comunidad (Enlace *apud* Narváez Gutiérre, 2005: 89).

Conforme la investigación documental, en 2004, el Caracol V contaba con cuatro generaciones de Promotores y Promotoras de Educación capacitados. Vale destacar que la última generación capacitada en marzo de aquel año fue la primera de este Caracol en que participaron capacitadores indígenas.

En diciembre del 2006 había cuatro generaciones de Promotores y Promotoras de Educación formados (un total de 410, de los cuales 352 dan clases), tres centros de formación de Promotores, 23 formadores de zona y 159 escuelas en donde asistían clases alrededor de 4 mil niños y niñas (Muñoz Ramírez, 2004). El currículo está organizado en las siguientes áreas del conocimiento: Lenguas, Matemáticas, Historias (en plural), Vida, Medio Ambiente, Salud y Agroecología, además de una área llamada Integradora, en que son articuladas las demandas de la lucha Zapatista con los contenidos de las otras áreas del conocimiento.

En el proceso de organización escolar, las alumnas y los alumnos están distribuidos en tres niveles de dos años cada uno. Las clases se imparten tres días a la semana o de acuerdo a lo acordado en cada comunidad. Los contenidos está organizados en seis áreas: Lenguas, Nuestra Tierra, de la Historia de la Comunidad y del Mundo, Construyendo la Autonomía, Matemáticas y Deportes[174].

La Comisión Regional de Educación afirma que en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

> Les enseñamos a los niños leer y escribir y la suma y la multiplicación pero también les enseñamos sembrar la milpa, el frijol, porque si no, no sabe uno. Vimos que esta idea es buena porque el día que diga el niño que ya no quiere estudiar, o aunque quiera estudiar pero también quiere su hortaliza o su milpa para sembrar maíz, ya va a saber. También están aprendiendo a sembrar verduras en una hortaliza colectiva de la escuelita (Klein, 2001:4).

174 Datos obtenidos en diálogo con dos Promotores de Educación, en noviembre de 2010.

En el 2007, en el marco del II Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos el Mundo, en la presentación del proyecto de Educación Autónoma en el Caracol V, los Promotores y Promotoras de Educación mencionaron la propuesta de creación del Centro Cultural de Educación Tecnológica Autónoma Zapatista (CCETAZ) destinada a dar seguimiento a la formación educativa en los MAREZ de este Caracol[175]. Vale mencionar que el CCETAZ ya se encuentra en funcionamiento.

En el Caracol V fueron elaborados materiales didácticos y guías de trabajo para las promotoras y los promotores. Entre los materiales se destacan: *¿Qué peleó Zapata?* (3.000 ejemplares en tseltal, ch'ol y castellaño) y *Lum, la tierra es de quien la trabaja* (3.000 ejemplares). También fueron construidos huertos escolares en 70 comunidades[176]. El proceso educativo fomenta la construcción de una memoria histórica de las comunidades, invitando a las niñas y a los niños para que dialoguen con los ancianos y, de esa forma, conocer la historia de su comunidad, las leyendas y la lucha Zapatista. En verdad, esta *praxis* educativo-política está presente en todos los Caracoles.

La forma de evaluación escolar es diferente a la convencional, propia de la escuela oficial; está basada en otros criterios para el proceso de adquisición del conocimiento. Conforme la JBG, "a los que no saben no se les pone cero, sino que el grupo no avanza hasta que todos vayan parejo, a nadie se reprueba" (Muñoz Ramírez, 2004). Asimismo, son organizadas actividades con la participación de la familia para que ella valore el aprendizaje de sus hijos, sin otorgarles una calificación.

175 EZLN. II Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo. Mesa Educación de Roberto Barrios, Chiapas, México, 23/07/07, en http://zeztainternazional.EZLN.org.mx. [Consulta: febrero de 2011].

176 Dados de la fuente: http://autonomiazapatista.com/JBG/JBGcaracol5.pdf. [Consulta: abril de 2012].

Caracol I - Caracol Madre de los Caracoles del Mar de nuestros Sueños La Realidad

Para el caso del Caracol I-La Realidad, en el año de 1997 diferentes Comités Civiles de Diálogo del Frente Zapatista de Liberación Nacional brindaron apoyo voluntario para la construcción y mantenimiento de la escuela y de las bibliotecas comunitarias en las comunidades indígenas de las Bases de Apoyo Zapatista.

En el mismo año elaboraron sus planes y programas de estudios. Y entre los años de 1999 y 2001 lograron capacitar a más de 300 Promotores y Promotoras de Educación. En el 2006, la Educación Autónoma del Caracol I-La Realidad atendía a 1.726 alumnos, distribuidos en 52 escuelas autónomas. Las áreas de conocimiento trabajadas son: Lenguas, Matemáticas, Vida y Medio Ambiente, Historia e Integración; ésta última igualmente integra los contenidos abordados con la historia y la demanda de la lucha Zapatista[177].

En 2008 cuentan con la tercera generación de Promotores y Promotoras de Educación capacitados. Veamos el testimonio de una autoridad autónoma del Caracol I, La Realidad:

> Para nosotros, la educación de nuestros hijos es la base de nuestra resistencia. Ha servido mucho en los pueblos, y nació la idea porque la mayoría de nosotros no tuvimos educación o si la tuvimos fue muy mala en la escuela oficial. No había escuelas en las comunidades y cuando había una pues no tenía maestro, y si tenía maestro pues no se presentaba y entonces no había clases. Así era antes", explican las autoridades autónomas de esta región. (Muñoz Ramírez, 2004).

177 EZLN. Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo. Mesa de Trabajo: La Otra Educación. Palabras de l@s Compañer@s de La Realidad, Oventik, Chiapas, México. 31/12/2006, en http://www.zeztainternazional.org. [Consulta: octubre de 2011].

Caracol III - Caracol Resistencia hacia un Nuevo Amanecer
La Garrucha

En este Caracol, el SERAZ tuvo su inicio en 1999, con la capacitación de Promotores y Promotoras de Educación en los MAREZ Francisco Gómez y San Manuel. Las primeras capacitaciones tuvieron el apoyo de un colectivo de estudiantes de la sociedad civil organizada.

En las escuelas autónomas de estos MAREZ, la propuesta curricular está organizada con las siguientes áreas del conocimiento: Lenguas, Historia, Matemáticas, Vida y Medio Ambiente. Así como en los otros Caracoles, las áreas del conocimiento se articulan con los principios de la lucha Zapatista y el conjunto de sus demandas.

Uno de los Consejeros Autónomos del MAREZ-Ricardo Flores Magón, explica el sentido de la Educación Autónoma Zapatista, al afirmar que:

> nosotros estamos viendo cómo se relaciona el conocimiento con las 13 demandas de la lucha Zapatista. No es que alguien de afuera nos dice cómo lo vamos a relacionar. Somos nosotros los que vivimos aquí, los que sufrimos, los que luchamos aquí, entonces somos nosotros los que sabemos cómo se relaciona todo (Muñoz Ramírez, 2004).

Según el relato de la Mesa de Trabajo "La Otra Educación"[178], en el 2006 el MAREZ Francisco Gómez tenía 22 Promotores y Promotoras de Educación para una demanda de 385 alumnos. En el MAREZ San Manuel, la demanda de alumnos era de 1.030 niños y niñas, distribuidos en 38 aulas.

En el 2000 inician las actividades educativas en el MAREZ Ricardo Flores Magón. Igualmente contaron con el apoyo de la sociedad civil para organizar y realizar la capacitación de los Promotores y las Promotoras de Educación. El Caracol III cuenta con dos Centros de Capacitación de Promotoras y Pro-

178 EZLN. Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo. Mesa de Trabajo *La Otra Educación.* Palabras de l@s compañer@s de La Garrucha. Oventik, Chiapas. México. 31/12/2006, en http://www.zeztainternazional.org. [Consulta: octubre de 2011].

motores de Educación, cada uno de ellos en los MAREZ Ricardo Flores Magón y Francisco Gómez. Uno de los Centros de Capacitación fue construido con el apoyo financiero y de trabajo voluntario de un colectivo proveniente de Grecia. En este MAREZ existen 20 escuelas autónomas y 1.650 niños y niñas estudiando. Las áreas del conocimiento son: Lenguas, Historias, Matemáticas y Medio Ambiente.

En el quinquenio siguiente al Levantamiento Zapatista, es decir entre los años de 1994 y 1999, casi todos los MAREZ organizaron su Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista, garantizando el derecho de autodeterminación de la educación en cada uno de los cinco Caracoles que componen el territorio Zapatista. No obstante, no todos los MAREZ cuentan con acceso a la Educación Secundaria Autónoma. Ésta sigue en proceso de construcción.

Conforme mencioné anteriormente, las temporalidades y particularidades de cada Caracol hace que el SERAZ avance de forma discontinua en el territorio rebelde. Incluso, permanece como un proceso en pleno desarrollo. En verdad, lo definitivo para que haya un mayor o menor desarrollo del SERAZ son las necesidades y prioridades en el ámbito de los MAREZ y, no menos importante, la cantidad de recursos que reciban para construir una infraestructura mínima que garantice iniciar las actividades educativas; principalmente aquellas relacionadas al espacio escolar.

Con respecto a los tiempos educativos, si bien hay una aproximación con la Pedagogía de la Alternancia, el tiempo-escuela y el tiempo-comunidad se desarrolla de forma simultánea en el periodo escolar de las escuelas primarias y secundarias Zapatistas. La Milpa constituye un espacio geopedagógico fundamental en el funcionamiento de los tiempos educativos y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el marco del SERAZ, la educación es comprendida como un proceso integral. Una educación integral incide directamente en la organización del currículo, en el sentido de concebir el aprendizaje como un proceso transversal. En este sentido, en las reuniones de planificación del periodo escolar, la Comisión de Educación de Zona, las Promotoras y los Promotores de Educación establecen un eje temático transversal que será abordado en cada una de las

áreas del conocimiento, en los tres niveles del SERAZ. Vale destacar que el eje temático es consensuado en asamblea, con la participación de la comunidad.

Una cuestión importante que se pudo observar en el proceso de consolidación del SERAZ en los cinco Caracoles la constituye la producción de materiales didácticos y audio-visuales para el desarrollo de las actividades educativo-pedagógicas en las escuelas autónomas. Además de estos materiales, se tiene el trabajo pedagógico con documentos producidos por el Movimiento Zapatista, como la Ley Revolucionaria de Mujeres, los escritos del Viejo Antonio y de Don Durito de la Selva Lacandona, algunos poemas y canciones producidos por los propios estudiantes y Promotores de Educación, además de los comunicados emitidos por el EZLN y algunos escritos del Subcomandante Insurgente Marcos.

Asimismo, la Comisión de Educación de Zona produce materiales que son distribuidos entre las Promotoras y los Promotores de Educación para que sean utilizados en las clases. Todo el material didáctico permanece en las escuelas y es utilizado durante las clases. Si bien se tiene el cuidado de implementar bibliotecas en las escuelas autónomas Zapatistas, todavía no se atiende la totalidad de la demanda en las bibliotecas del SERAZ.

Durante la estancia de investigación pude asistir a algunas clases de la Educación Primaria Autónoma. Veamos dos ejemplos de cómo se vivencia, en el aula, la perspectiva de la Educación Integral[179]. Aquí un primer ejemplo de la clase de Historia:

> Fecha: 04/15/08/13[180]
> Demanda: Trabajo
> Área del Conocimiento: Historia
> Tema: Los trabajos en la finca y en la ciudad
> El trabajo en la finca era muy duro, porque tiene que trabajar muy temprano, de las 5h de la mañana a las 8h de la noche, cuidando gana-

179 En una escuela primaria del Caracol III–La Garrucha.

180 En la forma de presentación de la fecha, la primera numeración tiene que ver con el día de la semana. En este caso, el 04 representa el día miércoles (4º día de la semana). Lo demás es la fecha organizada en día, mes y año.

> do, haciendo milpa para su comida de su ganado del patrón, cortando caña, sembrando frijol, cafetal para el beneficio del patrón.
> Cuando los indígenas están trabajando de lo que tiene que hacer, el patrón llega montado en su caballo, con una pistola en su cintura, llega muy bravo donde están trabajando los indígenas.
> Para exigirle a sus muchachos que se apuren en su trabajo y no les deja descansar ni un ratito, porque lo que quiere es avanzar en su trabajo y sacar mucha ganancia para él.
> Entonces los trabajadores de las fincas vivían muy explotados por sus patrones. También las mujeres tienen que trabajar o sirviendo en la cocina como: lavando las ropas del patrón y las ropas de su mujer, ropa o pañal del niño/a, cuidando niños, haciendo comida del patrón, como sirvienta.
> Los trabajadores le pagan muy barato, no alcanza para su comida, menos para su ropa de su familia.
> Por eso antes del 94 había mucha explotación en el trabajo y no tiene libertad de ellos[181].

En este primer ejemplo, el Promotor de Educación explica a las y los estudiantes cómo eran las relaciones de trabajo antes del Levantamiento Armado de 1994. Con base en el contenido escrito en el pizarrón, argumenta el porqué de la demanda "trabajo" se encuentra entre las 13 demandas Zapatistas. En esta clase, el Promotor de Educación hizo un recorrido histórico de cómo eran los trabajos en las comunidades: en el tiempo de los abuelos y de los padres hasta llegar a 1994. Por otro lado, realiza una comparación de cómo se dan las relaciones laborales en el campo y en la ciudad, enfatizando el proceso de precarización del trabajo campesino.

Conforme al Promotor de Educación, la intencionalidad política de una concepción de educación integral consiste en que "los niños sepan cómo era antes y cómo es ahora. De esta forma ellos van aprendiendo lo que es la au-

181 Escrito en el pizarrón de una escuela primaria, en el tercer nivel.

tonomía. Y es así que se maneja la metodología. Es una forma de enseñanza Zapatista, integrada"[182].

Indagando sobre cómo se enseña la historia de la Conquista en el SERAZ, aclara el Promotor de Educación[183]:

> Cada zona tiene su forma de hacer la educación, pero siempre enfocado en lo que es la vida indígena. Aquí en esta región, la enseñanza de la historia es lo más principal de nuestra lucha. Enseñamos un poco diferente de la oficial, porque en la oficial hablan mucho de los españoles, desde sus intereses. En nuestro caso, enfocamos en la vida de nuestros antepasados, para que los niños conozcan y no sean engañados. Y hacen comparación de lo que era la Colonia antes y ahora cómo es la Colonia en el mal gobierno.

Con respecto a la forma como se enseña la Revolución Mexicana de 1910, añade el Promotor de Educación[184]:

> Prácticamente lo que se enseña en las oficiales es la historia de lo más importante según ellos, no desde la perspectiva de los pueblos. Por ejemplo, Madero se queda en el centro. Por ejemplo, en Chiapas hubo revoluciones y lo que hacemos es rescatar todas las historias de las revoluciones indígenas y enseñar a los niños.

Hay la preocupación por destacar cuáles fueron los personajes principales, indígenas o no, de cada revolución realizada en Chiapas o en otros estados de México. Lo más importante en ese proceso es que se conozca la historia no oficial. Incluso, se abordan en perspectiva crítica, algunos aspectos de la historia oficial, como por ejemplo, el cuestionamiento de que Francisco Madero, aunque sea considerado un revolucionario, fue un traidor, así como Carranza

182 Registrado en Diario de Campo, en agosto de 2013.

183 Registrado en Diario de Campo, en agosto de 2013.

184 Registrado en Diario de Campo, en agosto de 2013.

que traicionó a Emiliano Zapata. Un proceso que conduce a una reflexión interna del propio Movimiento Zapatista, que mantiene en algunos murales las figuras de Madero y Carranza, justamente porque no conocían estos otros aspectos de la historia oficial[185].

En diálogo colectivo con la Comisión de Educación de Zona del Caracol IV– Morelia, explicaron la centralidad del concepto de Educación Autónoma para la lucha política Zapatista. En su palabra[186]:

> El concepto de Educación Autónoma para nosotros, para nuestra organización es que sea independiente, que no sea manejada por el 'mal gobierno' y que sea basada en el pueblo. Si hay temas que no son importantes para nosotros, no se enseña. Por ejemplo: los contenidos de historia no son iguales a lo que se maneja por el gobierno. En la educación oficial es más sencillo. En la Educación Autónoma se explica más a fondo. Por ejemplo, la educación oficial no explica la verdadera historia de los levantamientos. Al contrario, ya está quitando personajes importantes de la historia mexicana. En la Educación Autónoma se explica más a fondo por qué en 1810, 1910 y 1994 se hizo el levantamiento. Para que tengan un buen conocimiento y sean buenos articuladores. Nuestra Educación Autónoma es independiente porque ellos mismos (el pueblo) piensan como quieren que se enseñe. Así está el Plan de Trabajo. Lo importante en la Educación Autónoma es el mayor aprovechamiento de la enseñanza, para que cuando tengan cargo como autoridad, se permita avanzar en la lucha, porque saben cómo es la idea: la base de lo que ha aprendido para ver cómo sacar más adelante la lucha.

185 Registrado en Diario de Campo, en agosto de 2013.

186 Diálogo colectivo realizado en octubre de 2010.

El segundo ejemplo que conocí en la misma región[187] fue con el área de matemáticas[188]. Igualmente el eje transversal –la demanda– era el tema del "trabajo". El Promotor de Educación escribió en el pizarrón lo que se sembraba en la milpa y pidió a las y los estudiantes que dijeran cuántas hectáreas eran necesarias para cada siembra. En seguida, calcularon los valores de venta de los productos cosechados en la ciudad y compararon con los valores de aquellos que son vendidos por las cooperativas Zapatistas o en las tiendas apoyadas por la Solidaridad Internacional.

En la didáctica utilizada en el salón, las niñas o niños que iban al pizarrón hacer las cuentas, más bien orquestaban un proceso colectivo de aprendizaje de las operaciones matemáticas. Por ejemplo, en las sumas, el niño o la niña que le tocaba ir al pizarrón siempre preguntaba, en tono de voz fuerte, cuánto era la suma de un determinado número con el otro, y todos respondían colectivamente. En realidad, las actividades escolares siempre son realizadas en colectivo. Para el Promotor de Educación, "los niños quedan juntos para hacer las tareas para que avancen apoyándose"[189].

Como consecuencia de una concepción del aprendizaje colectiva, tampoco existe, en las escuelas autónomas Zapatistas, un sistema de calificación. Conforme al diálogo colectivo con las Promotoras y Promotores de Educación[190], cada uno de ellos evalúa la participación de los estudiantes en la dinámica cotidiana de las clases. Al identificar que hay alguna suerte de desnivel en el proceso de aprendizaje, la Promotora o el Promotor busca las alternativas pedagógicas para nivelar el estudiante. Conforme al relato de un Promotor de Educación del Caracol III–La Garrucha[191], el proceso de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se construye de forma colectiva, con la participación directa de las y los estudiantes, es decir, "la base de la participación es la forma

187 En una escuela primaria del Caracol III–La Garrucha.

188 Registrado en Diario de Campo, en agosto de 2013.

189 En un diálogo realizado en agosto de 2013.

190 En diálogo colectivo realizado en el Caracol IV–Morelia, en octubre de 2010, en el Caracol II, en noviembre de 2010 y en el Caracol III–La Garrucha, en agosto de 2013.

191 En diálogo realizado en agosto de 2013.

de enseñanza. Los niños tocando el tema. Analizan, dan su punto de vista si están o no haciendo y eso también se coordina con las autoridades para que se involucren todos".

En algunos casos, como en la ESRAZ del Caracol II–Oventik, al final de cada ciclo escolar, las Promotoras y los Promotores de Educación se reúnen con las y los estudiantes para evaluar, colectivamente, los logros y las dificultades en el proceso de aprendizaje. Hay ocasiones en que las o los estudiantes consideran pertinente repetir el año escolar por no haber aprehendido, de forma satisfactoria, la totalidad de los contenidos estudiados en la escuela[192]. Cabe mencionar que el principio de la autonomía se cumple, sobre todo, en el término de la Educación Secundaria, una vez que los egresados del SERAZ no reciben ninguna certificación por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Conforme la Comisión de Educación de Zona, del Caracol IV– Morelia[193]:

> Evaluamos fuera de la línea del Estado. Trabajamos con el reconocimiento: elaboramos boletas de calificación para los que siguen y para los que egresan, tienen un certificado que constata su formación. El certificado puede no valer para el gobierno, pero vale mucho para los Zapatistas. No se puede negar, porque para eso se preparó: para servir al pueblo. Aprendió para servir al pueblo. El gobierno ya nos ofreció proyectos, ya nos ofreció recursos, pero no aceptamos. El esquema total de la lucha Zapatista es por los 13 puntos y mientras no se cumpla, no se acepta. La educación es el principio de nuestra lucha y sin ella no hay los otros caminos.

Los relatos acerca del proceso educativo en el ámbito del SERAZ nos remiten a la dimensión epistémica del "nosotros", en tanto unidad identitaria colectiva[194]. En este sentido, en el proceso de aprendizaje no existe la figura del maestro

192 Registrado en Diario de Campo en diálogo colectivo con la Junta de Buen Gobierno del Caracol II–Oventik.

193 En diálogo colectivo realizado en octubre de 2010.

194 Esta reflexión será profundizada en la última parte del presente capítulo, cuando

o de la maestra como eje articulador de una relación pedagógica verticalizada: el que detiene el conocimiento y lo enseña; el otro, el que aprende de forma pasiva. El proceso pedagógico es horizontal, "entre iguales que se coordinan, y no subordinan a nadie. Así que cada uno de los sujetos contribuye a lo suyo, a fin de que el acontecimiento del saber/aprender se pueda realizar" (Lenkersdorf, 2005:198).

Un proceso pedagógico muy similar a la perspectiva de la educación liberadora de Paulo Freire, que reconoce a cada sujeto partícipe del proceso educativo-pedagógico como alguien capaz de generar un saber, un conocimiento que nace de su propia vivencia cotidiana y que, por tal razón, posee una matriz sociocultural que se refleja en la construcción y aprehensión del conocimiento. En ese sentido, la educadora, el educador, medían el proceso de enseñanza-aprendizaje, brindando las condiciones y los elementos para que la y el estudiante puedan generar su propio proceso educativo, en los ámbitos personal y colectivo.

Quisiera destacar el testimonio de una egresada de la ESRAZ, que tuvo la oportunidad de estudiar en una escuela oficial y transferirse al SERAZ, luego de su implementación en el Caracol II–Oventik[195]:

> Cuando inicié la secundaria en el SERAZ percibí la diferencia entre la educación oficial y la autónoma. En la escuela oficial los niños pasan, el maestro da puntos, pero no aprendimos mucho. Como indígenas no podemos hacer bien las preguntas porque somos regañados por los maestros, aunque sea maestros indígenas. Los maestros castigaban, ponían los niños de rodillas.

Sobre la gran diferencia entre la educación oficial y la educación autónoma, añade que:

---

plantearé el proceso de consolidación del sujeto histórico-político Zapatista.

195 Registrado en Diario de Campo, en agosto de 2013.

> En la ESRAZ estudiamos las trece demandas (Zapatistas) en todas las áreas. El proceso de evaluación se da al final de cada año. El Promotor nos pregunta qué aprendimos, si pensamos que hizo o hace falta estudiar más algún tema. Los estudiantes y estudiantas le dicen. Cuando no aprendimos, repetimos, pero siempre con este proceso de conciencia de que la educación es importante para la lucha.

Ahora bien, hemos observado que en la estructuración del SERAZ, la prioridad de las comunidades fue atender la demanda de la educación primaria y secundaria. No obstante, todavía no se implementa una propuesta educativa que atienda la demanda de educación para jóvenes y adultos. Por otro lado, existe la preocupación por desarrollar una formación política de la población adulta, sobre todo relacionada a la memoria de la lucha Zapatista. En este sentido, hay experiencias de formación política colectiva con jóvenes y adultos, para que sea transmitido el legado histórico de la insurgencia Zapatista. Veamos la palabra de una egresada de la ESRAZ[196], del Caracol II:

> Nosotros no tenemos educación para adultos. Sólo para niños y jóvenes. Lo que tenemos son las clases de política que son permanentes. Hay el promotor que es otro. No es el Promotor de Educación. Llamamos el Promotor de la Comunidad. Y él viene a la comunidad. Muchos de nosotros no sabíamos bien cómo empezó todo hasta llegar en el Levantamiento. Entonces tenemos clase de política para poder entender bien la historia. También para pensar qué necesitamos en la comunidad y para pensar lo que estamos viviendo ahorita.

La egresada con quien dialogué participó del Levantamiento Armado de 1994, cuando tenía la edad de 10 años. Ella considera que, aunque haya vivido directamente la insurgencia Zapatista, estudiar en una escuela autónoma Zapatista le permitió conocer, de forma más profunda y fundamentada en el

196 En un diálogo realizado en agosto de 2013.

plan crítico, la historia política del Movimiento Zapatista, sobre todo las trece demandas. Por otro lado, pudo estudiar la Ley Revolucionaria de las Mujeres Zapatistas[197] y conocer sus derechos como mujer.

En el SERAZ, el proceso educativo-político recupera una perspectiva decolonial, en el sentido de que se prima por fortalecer la matriz epistémica de la cosmovisión maya, su estructura lingüística y los elementos socio-culturales que nutren el principio de la comunalidad en las comunidades. La perspectiva de organización de los contenidos, de los tiempos educativos y la relación pedagógica entre Promotoras, Promotores de Educación, estudiantes y comunidad está basada en una racionalidad radicalmente opuesta a la predominante en la educación oficial. Ejemplo de ello es la propia concepción de educación, el papel que juega la escuela y la comunidad, así como el sujeto pedagógico que emerge del proceso educativo. En el marco del SERAZ lo fundamental es consolidar un proceso educativo que fortalezca la identidad cultural y política de las comunidades indígenas y la formación de un sujeto histórico-político que conduzca la dirección política del proceso autonómico.

Otro aspecto fundamental para el pleno funcionamiento del SERAZ está directamente relacionado con el entendimiento de que el proceso educativo es una responsabilidad colectiva, es decir, que debe de ser asumido por las familias, por la Asamblea, las JBG y demás autoridades locales. Entre las atribuciones de las familias está la donación quincenal de una determinada cantidad de tortillas y de frijol para la alimentación escolar de las alumnas, los alumnos, las Promotoras y los Promotores de Educación. También la de proveer una cantidad de estos productos al Promotor o Promotora de Educación, una vez que éstos no reciben ningún sueldo por su labor educativa[198].

Para el caso de las Escuelas Secundarias Zapatistas, son organizados grupos diarios entre los alumnos y alumnas, los cuales se responsabilizan de preparar la alimentación y realizar la manutención de la limpieza de la escuela, de los baños, de los dormitorios, de la biblioteca y otros espacios escolares[199].

---

197 Creada en marzo del 1993.

198 Diálogo con la Junta de Buen Gobierno del Caracol II, realizado en octubre de 2010.

199 *Idem.*

Las y los Zapatistas se han dedicado a pensar y consolidar un horizonte teórico-epistémico para la Educación Autónoma que funge como una matriz de fortalecimiento identitario y en la articulación de su *praxis* educativo-política con el proyecto de autonomía. En ese sentido, uno de los principales documentos elaborados es el "Reglamento General de la Nueva Educación Autónoma", que articula 13 objetivos para la Educación Autónoma Zapatista[200]:

1. Vamos a recoger nuestra forma propia de Educación Autónoma donde se respete a la participación de niños, jóvenes y adultos y de todo el pueblo.
2. Luchamos para quitar la mala educación del gobierno y del sistema.
3. Una educación que respete y fortalezca nuestra cultura, nuestra lengua, nuestra sabiduría y nuestros valores. Que nos enseñe el colectivismo, la unidad, el compañerismo, la disciplina y la organización. Que nos enseñe cuáles son nuestros derechos y a defenderlos con dignidad. Donde aprendamos la igualdad entre hombres y mujeres, donde nos enseñen el amor al trabajo, a nuestra tierra, a nuestros hermanos y que respete la vida y la naturaleza.
4. Una educación que nos enseñe la educación verdadera de nuestra comunidad, municipio, región, de nuestro país y del mundo.
5. Una educación que recoja y fortalezca nuestra cultura, para que se mantenga viva. Donde se respete y se fortalezca la forma de educación que nos da nuestro papá y mamá, abuelitos, nuestra comunidad, región y municipio y nuestra zona, donde se aprende de otros que también buscan una buena educación.
6. Una educación basada en la teoría y en la práctica. Donde lo que se aprende sirva para resolver nuestras dificultades personales, familiares y comunitarias.
7. Una educación que nos enseñe algún oficio o técnica buena para servir mejor a nuestra comunidad, región o municipio, que incluya a todos nuestros maestros naturales que tienen diferentes oficios y la sabiduría de nuestros pueblos.
8. Una educación que sea en nuestros idiomas (lengua materna y castilla).

200 Registrado en diario de campo, Caracol IV, en octubre de 2010.

9. Una educación en la que participamos los educadores y las educadoras, los niños, padres de familia, ancianos, promotores de salud y todas las autoridades del pueblo.
10. Queremos una educación que dé buen ejemplo, que enseñe el respeto a nuestra vida y a la naturaleza.
11. La educación es para compartir conocimientos y sabiduría entre todos, no sólo con los niños, sino también con los adultos y autoridades.
12. Respeto a la relación con la sociedad civil. Son bienvenidos los conocimientos o métodos educativos que nos sirvan para mejorar nuestra educación y que nosotros decidamos como utilizarlos en las escuelitas. Como educadores estamos abiertos a compartir experiencias de trabajo educativa, para aprender y enseñar con la verdad.
13. Nuestra propia forma de educación es nuestra mayor riqueza.

Cada uno de los 13 objetivos articula múltiples dimensiones del proyecto educativo-político del Movimiento Zapatista. Entre ellos, una dimensión epistémica que es transversal a todo proceso educativo[201]. Otro aspecto importante está relacionado con la intencionalidad educativo-política de la escuela. En este sentido, el SERAZ establece un conjunto de ocho propósitos para la escuela, los cuales están registrados en uno de los materiales producidos por el SERAZ del Caracol II-Oventik[202]. Son ellos:

- Dar una competencia técnica al alumno para mejorar los medios de subsistencia comunitarios, como base para la creación de un nuevo modelo de producción que supere al sistema económico neoliberal.
- Asegurar que el alumno ejercite y profundice la comunicación oral y escrita en su lengua madre y en castellano para poder expresar claramente sus sentimientos, a partir de la recuperación histórica y literaria de la cultura de las comunidades.

201 En el próximo capítulo trataré de analizar cinco dimensiones que identifiqué en el proyecto educativo-político del MST y del Zapatismo, momento en que será profundizada esta reflexión.

202 EZLN. *Había una vez una noche. ESRAZ - Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista Primer de Enero*. Caracol II - Oventik.

- Ampliar y consolidar los conocimientos del alumno en matemáticas a favor del desarrollo de estructuras económicas propias de las comunidades, a fin de ser útil a su realidad.
- Poner al alumno en las condiciones de poder recuperar y fortalecer la memoria histórica y la identidad cultural en un sistema normativo indígena autónomo, a través de una pedagogía participativa, orientada a la resistencia y a la lucha por los derechos de los pueblos.
- Poner al alumno en las condiciones del conocimiento del sistema jurídico del Estado y su relación con los pueblos indígenas de México; de los derechos indígenas conquistados en la lucha a nivel nacional e internacional.
- Mejorar los conocimientos generales en relación al medio ambiente y al uso de la tecnología en base a los recursos locales y regionales.
- Fortalecer al alumno para que pueda seguir reproduciendo los procesos educativos autónomos en su comunidad.
- Facilitar al alumno la reflexión y recreación de la visión zapatista en el mundo y recibir la contribución de otras culturas del planeta Tierra (EZLN, s/f.: 3-4)

En el proceso de construcción y de consolidación del SERAZ, el punto de convergencia de todos los Caracoles se erige bajo seis preocupaciones centrales: 1. la ruptura inmediata con la "educación oficial" del "mal gobierno"; 2. la construcción de las escuelas para iniciar el proyecto de la Educación Autónoma Zapatista; 3. el proceso de capacitación de los Promotores y Promotoras de Educación; 4. la garantía de un proceso educativo que prime por la recuperación y/o fortalecimiento del aprendizaje de la lengua maya. Ésta es comprendida como punto de partida para el trabajo educativo-político de formación de niños, niñas y adolescentes. Un proceso de enseñanza-aprendizaje que está traspasado por una articulación permanente de los contenidos con la cosmovisión y cultura maya; 5. el fortalecimiento de la memoria histórica de la resistencia indígena; 6. el aprendizaje colectivo de los principios político-filosóficos del Zapatismo.

En el diálogo colectivo establecido con los Promotores y Promotoras de Educación, observé la centralidad educativo-política que adquieren los Siete

Principios Zapatistas en el marco del SERAZ: 1. Bajar y no subir; 2. Convencer y no vencer; 3. Construir y no destruir; 4. Representar y no suplantar; 5. Proponer y no imponer; 6. Obedecer y no mandar; 7. Servir y no servirse[203].

En el segundo día[204] de la "Escuelita Zapatista –primer nivel– La Libertad, según l@s Zapatistas[205], una de las Promotoras de Educación del Caracol III–La Garrucha, explicó algunos de los Principios Zapatistas, enfatizando que los mismos acompañan el caminar del Movimiento, en el proceso permanente de consolidación del proyecto autonómico. Según sus palabras:

1. Proponer y no imponer: nosotros, los Zapatistas, las autoridades no usamos ningún trabajo para imponer a la fuerza nuestra propuesta. Si es que no están de acuerdo con nuestra propuesta, deben hacer una propuesta de lo que es el trabajo colectivo.
2. Convencer y no vencer: nosotros siempre usamos lo que es el convencer. Tenemos que explicar, darle de saber la importancia, la razón de ese trabajo colectivo para así convencer a nuestro pueblo. Malos gobiernos nunca proponen al pueblo. Sólo imponen a la fuerza y enriquecen más a sus poderes.
3. Construir y no destruir: nosotros, las y los Zapatistas, seamos constructivos de nuestra autonomía, de nuestra propuesta. Que las autoridades sean siempre constructivas. No aceptamos la destrucción. El mal gobierno sólo quiere destruir nuestra idea, nuestra educación, nuestra vida. Sabemos lo que quiere decir la construcción.
4. Mandar obedeciendo: sabemos que tenemos nuestras autoridades y que debemos elegir democráticamente desde la voz del pueblo. Pero las autoridades tienen que cumplir, pero también tiene que hacer el pueblo.
5. Representar y no suplantar: las autoridades son sólo representantes. No pueden decidir ellos solos las propuestas, porque sólo son representantes

203 Registrado en mi diario de campo en ocasión del diálogo colectivo con la Junta de Buen Gobierno del Caracol II-Oventik y con los Promotores de Educación del Caracol IV- Morelia. Agosto y octubre de 2010, respectivamente.

204 El día 12 de agosto de 2013, en la sede del Caracol III.

205 Todavía presentaré en el presente capítulo, de forma más detallada, en que consistió la experiencia de la Escuelita Zapatista.

> de su pueblo. Hay puntos en que las autoridades se discuten y solucionan ellos mismos, pero sólo cuando ya lo tiene discutido el pueblo.

En la voz de los sujetos histórico-políticos Zapatistas, los Siete Principios traspasan el ámbito del discurso inmediato centrado, específicamente, en una perspectiva unilateral de que el proyecto autonómico es resultado, únicamente, de la acción política del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Reafirmar, en el plan discursivo, la existencia de principios Zapatistas, más bien tiene la intencionalidad educativo-política de reconocer la existencia de un *sujeto colectivo* y de un espacio político legítimo, el lugar de la experiencia, como semillero de estos principios y del conjunto de elementos que confieren sentido a la totalidad del Movimiento Zapatista. Una totalidad que abarca su núcleo militar, representado por el Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (CCRI-CG EZLN) y su estructura civil, refrendada por los cinco Caracoles, las JBG y las Bases de Apoyo Zapatista.

Los Siete Principios Zapatistas articulan un legado histórico de la cosmovisión maya y se expresan desde una doble dimensión: nacen de la experiencia y, a la vez, son semillas para esta misma experiencia. Asimismo, los Siete Principios Zapatistas derivan de una matriz filosófico-epistémica responsable de generar una racionalidad propia que traspasa el proceso formativo del sujeto histórico-político Zapatista y se inmiscuye en toda su *praxis* educativo-política propia del proceso de construcción y consolidación del proyecto autonómico.

Una última reflexión que quisiera hacer se refiere al cierre del *silencio Zapatista,* resultado de dos importantes eventos políticos, a saber, la Marcha del Silencio y la Escuelita Zapatista. La realización de la Marcha del Silencio y el Comunicado del EZLN, el 21 de diciembre de 2012, inauguran un nuevo momento político del Movimiento Zapatista, en el cual se rompe el silencio de cinco años y se anuncian los próximos pasos en la agenda política Zapatista[206].

206 En el próximo capítulo será retomada la reflexión acerca de la Marcha del Silencio y de los Comunicados emitidos por el EZLN a partir de diciembre de 2012, para discutir las dimensiones epistémica y política del proyecto educativo-político del Movimiento Zapatista.

Una de las primeras actividades anunciadas en esta agenda política consiste en el anuncio de la realización de la "Escuelita Zapatista –primer nivel– la Libertad, según l@s Zapatistas", realizada en la semana siguiente a las conmemoraciones del 10º Aniversario de los Caracoles y de las Juntas de Buen Gobierno, entre los días 11 al 16 de agosto de 2013[207].

La Escuelita Zapatista inaugura una nueva etapa en la reanudación del diálogo entre el Movimiento Zapatista y la sociedad civil mexicana e internacional. Una invitación a conocer los logros, avances, límites y desafíos en el marco de veinte años del Levantamiento Armado de los Insurgentes Zapatistas, bien como los diez años de consolidación de los Caracoles Zapatistas. En un comunicado emitido en marzo del 2013[208], explica el Subcomandante Insurgente Moisés:

> Por esos días empieza nuestra pequeña escuela muy otra donde *nuestr@s jef@s*, es decir, las bases de apoyo zapatistas, van a dar clase de cómo ha sido su pensamiento y su acción en la libertad según el zapatismo, sus aciertos, sus errores, sus problemas, su soluciones, lo que han avanzado, lo que está atorado y lo que falta, porque siempre falta lo que falta.

En los días de realización de la Escuelita Zapatista fueron explicadas las formas de organización de los tres niveles del gobierno autonómico, bien como el papel de las mujeres en la lucha autonómica Zapatista. En el mismo comunicado, añade el Subcomandante Insurgente Moisés[209]:

---

207 Importante destacar que, en comunicado emitido en julio del 2013, el EZLN anuncia nuevas fechas para la realización de la segunda vuelta de la Escuelita Zapatista, realizadas entre los días 25 y 30 de diciembre del 2013 y entre los días 03 y 07 de enero del 2014, en http://enlacezapatista.EZLN.org.mx/2013/07/18/nuevas-fechas-para-la-escuelita-informacion-de-videoconferencias-y-de-otras-cosas/. [Consulta: julio de 2013].

208 Disponible en: http://enlacezapatista.EZLN.org.mx/2013/03/17/fechas-y-otras-cosas-para-la-escuelita-zapatista/. [Consulta: julio de 2013].

209 *Idem.*

> Las alumnas y los alumnos van a tener que estudiar muy duro. El primer nivel tiene 4 temas que son: Gobierno Autónomo I, Gobierno Autónomo II, Participación de las Mujeres en el Gobierno Autónomo, y Resistencia. Cada tema tiene su libro de texto. Los libros de texto tienen entre 60 y 80 páginas cada uno, y lo que ya les dio a conocer el SubMarcos es sólo una pequeña parte de cada libro (3 o 4 páginas). Cada libro de texto tiene un costo de 20 pesos, que es lo que calculamos que cuesta hacerlo.

En comunicados emitidos entre enero y julio de 2013, el EZLN, en la voz del Subcomandante Insurgente Marcos, planteó los objetivos, la organización de las actividades y quiénes serían invitados a participar de la Escuelita Zapatista.

En el comunicado "L@s Condiscípul@s III. Ni estuvieron, ni están, ni estarán...como invitad@s"[210], en junio de 2013, el EZLN presenta a aquéllos que no participarían de la Escuelita Zapatista. Es menester destacar que el comunicado recurre a la memoria política de la lucha Zapatista, haciendo énfasis en los sujetos que componen la correlación de fuerzas en la arena de disputa hegemónica en México. El EZLN pone de relieve las fuerzas políticas, en el plan nacional e internacional, que jugaron un papel central en el cierre del diálogo entre el Movimiento Zapatista y el gobierno mexicano, un retroceso en el reconocimiento constitucional del derecho de auto-determinación de los pueblos en materia de autonomía. Asimismo, subraya a los responsables por la permanencia de la "guerra de baja intensidad" en los territorios zapatistas. En este sentido, entre los que no fueron invitados a participar de la Escuelita Zapatista, están:

> Los legisladores que formaron la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA) en el período 1996-1997. […] Los legisladores de la COCOPA actual. Aunque les hubiera ayudado a conocer por dónde está la puerta para la reactivación del diálogo con el EZLN.

210 Enlace Zapatista, en http://enlacezapatista.EZLN.org.mx/2013/06/21/ls-condiscipuls-iii-ni-estuvieron-ni-estan-ni-estaran-como-invitads/. [Consulta: junio de 2013].

Los presidentes de los partidos políticos con registro (PRI, PAN, PRD, PVEM, PT, MC y NA). Porque no tenemos antiácidos suficientes para aliviar el coraje que les daría al ponerse en evidencia lo que se puede hacer, no sólo sin los partidos políticos, sino a pesar de ellos.
Los presidentes de las mesas directivas de las cámaras legislativas y los coordinadores de las fracciones parlamentarias. Aunque les hubiera servido constatar lo que la contrarreforma de ley indígena que mantienen no pudo impedir.
La Secretaría de la Defensa Nacional, La Secretaría de Marina, el CISEN, la PGR, la Comisión Nacional de Seguridad, la Secretaría de Desarrollo Social, la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Aunque hubieran podido confirmar sus informes de inteligencia que les dicen que se está mejorando significativamente el nivel de vida de las comunidades indígenas zapatistas a pesar de sus labores contrainsurgentes, su apoyo a grupos paramilitares y el tratamiento policíaco que dan a una lucha justa y legítima. Y, además, hubieran podido constatar, de primera mano, la persistencia de lo que con tanto empeño han tratado de destruir: la autonomía indígena.
El Departamento de Estado Norteamericano, la CIA, el FBI. Aunque les hubiera ayudado a entender sus reiterados fracasos… y los que les faltan.
Las distintas agencias de espionaje que languidecen de aburrimiento en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, y cuya única ocupación es alentar los chismes que pululan entre las ONG´s coletas.
El Mandón, el que realmente los dirige a todos ellos, ante quien se inclinan y a quien adulan. Aunque sólo se hubiera estremecido al ver que esa pesadilla recurrente que padece, tiene visos de realidad.

Por otro lado, en otros tres comunicados, el EZLN da a conocer a todos aquellos que son invitados a participar de la Escuelita Zapatista: personas, organizaciones indígenas y campesinas con larga tradición de resistencia en México, consideradas por el Movimiento Zapatista una fuerza histórico-política fundamen-

tal en el enfrentamiento de la opresión y olvido histórico. Entre los invitados, están:

> quienes nos han antecedido y acompañado en este inacabado camino a la libertad, l@s caíd@s y desaparecid@s en la lucha. [...]
> A todas ellas, a todos ellos, les mandamos una carta- invitación como la que ahora les anexo aquí. Se las enviamos no hace mucho: ayer, hace un mes, hace un año, 10, 20, 500 años atrás. [...]
> A tod@s l@s caid@s y desaparecid@s en la lucha por la libertad.
> Y qué bueno, decimos nosotras, nosotros, indígenas, mayas, zapatistas. Qué bueno que esta guerra contra el olvido no cese, que siga, que crezca, que se haga mundial.
> Bueno, sí, también puede ser porque acá tod@s somos un poco, o un mucho, como muert@s, como desaparecid@s, tocando una y otra vez la puerta de la historia, reclamando un lugar, uno pequeño, como somos de por sí. Demandando una memoria.
> Pero nos parece, después de darle vueltas y vueltas al asunto, que la culpable es la memoria.
> ¿Eh?
> Claro, también el olvido.
> Porque es el olvido el que acecha, ataca, conquista. Y es la memoria la que vigila, la que defiende, la que resiste.
> Por eso esta carta-invitación[211].

En un segundo comunicado, de junio de 2013, "L@s Condiscípul@s II. Faltan l@s: l@s Pres@s Polític@s"[212], el EZLN amplía su invitación a los presos políticos:

211 Enlace Zapatista, en http://enlacezapatista.EZLN.org.mx/2013/06/18/ls-condiscipuls-i-primero-ls-primers-ls-desaparecids/. [Consulta: junio de 2013].

212 Enlace Zapatista, en http://enlacezapatista.EZLN.org.mx/2013/06/19/ls-condiscipuls-ii-faltan-ls-ls-press-politics/. [Consulta: junio de 2013].

> Sabemos que tal vez le sea imposible participar en esta ocasión personalmente. Pero nosotros sabemos bien que llegará el día en que las puertas de las cárceles se abrirán para quienes, como usted, han sido tomados prisioneros por la injusticia hecha gobierno. Y esas mismas puertas seguirán abiertas lo suficiente para que por ellas entren los banqueros y sus servidores.
> Mientras tanto, veremos la forma de hacerle llegar los materiales. Son textos con las palabras de nuestras compañeras y compañeros zapatistas, abrumadoramente indígenas mayas, y en ellos cuentan su historia propia de lucha. Una historia, seguramente parecida a la de usted, llena de ese continuo sube y baja que es la lucha por la libertad, de los dolores que la llenan, de la esperanza que la rebosa, y de esa continua necedad de, como usted, no claudicar, no venderse, no rendirse.
> Tal vez no le lleguen por el momento. Es muy probable que sus carceleros y verdugos confisquen el material, alegando que el paquete contiene material peligroso. Y es que la sola palabra "libertad", cuando es vivida desde abajo y a la izquierda, es uno de los muchos horrores que pueblan las pesadillas de quienes arriba son a costa del dolor de los demás.
> Como quiera acá esperamos, tarde o temprano, su asistencia. Porque si nuestro empeño es la libertad, uno de nuestros distintivos es la paciencia.

Uno de los presos políticos invitados fue el profesor tzotzil Alberto Patishtán Gómez, condenado a 60 años de prisión por un crimen que no fue comprobado por la justicia mexicana. Muchas organizaciones de derechos humanos, movimientos, activistas e intelectuales se lanzaron en una verdadera cruzada para comprobar la inocencia de Pathistán y requerir ante el Estado su inmediata liberación. Luego de cumplir 13 años, 4 meses y 10 días en la cárcel, la justicia mexicana, por medio de la Secretaría de Gobernación, anunció el 31 de octubre de 2013, la aplicación del indulto y la liberación de Alberto Pathistán. Indubitablemente, una gran victoria política de todos aquellos que luchan en México por la liberación de los presos políticos.

En la historia política reciente de México, el Estado ha optado por fortalecer los mecanismos de criminalización de la protesta social. La permanente militarización del país, en los últimos veinte años, ha reforzado la violencia policíaca. En algunos estados mexicanos, hay presencia militar y paramilitar en los territorios indígenas en resistencia, además de un proceso de encarcelamiento de presos políticos. Por tal razón, la liberación de Alberto Pathistán es un símbolo de una resistencia civil que lucha, cotidianamente, para que no sean violados los derechos humanos, así como para que el sistema judiciario mexicano esté a servicio de los intereses de la sociedad civil. Esto constituye un debate permanente entre los movimientos y organizaciones mexicanas, entre ellos, el Movimiento Zapatista.

Ahora bien, el EZLN ha tratado de fortalecer la memoria de la resistencia política mexicana al enfatizar quiénes jamás serían invitados a participar de la Escuelita. No obstante, en el último comunicado referente a las invitaciones, subrayan un segundo grupo que no recibiría invitación. En el comunicado de junio de 2013, "L@s Condiscípul@s IV. No estarán nuestros maestros"[213], el EZLN afirma que:

> ya que esté en estas tierras en resistencia, echará de menos la presencia de quienes han sido, y son, muy importantes para nosotros los zapatistas, las zapatistas. Quienes nos han acompañado siempre y nos han guiado y enseñado con su ejemplo. Quienes, como muchas otras y otros en todos los rincones del mundo, no son del EZLN. Algunos son de la Sexta, otros del Congreso Nacional Indígena, muchos más han construido sus propias casas y, sin embargo, andan el mismo camino que nosotros. Todos ellos de una u otra forma son copartícipes de nuestros logros, por grandes o modestos que sean.
> Y, sobre todo, se pregunte por qué no están, sentados a su lado y como unos estudiantes más, los pueblos originarios de México y del Mundo, particularmente de Latinoamérica.

213 Enlace Zapatista, en http://enlacezapatista.EZLN.org.mx/2013/06/26/ls-condiscipuls-iv-no-estaran-nuestros-maestros/. [Consulta: junio de 2013].

> La respuesta es sencilla: porque ellos han sido, y son, nuestros maestros.
> Así que no estarán los más primeros, aquellos sobre cuya sangre y dolor se levantó el mundo moderno: los pueblos originarios.
> No serán sus condiscípulos los pueblos indígenas ni sus organizaciones más representativas.

Precisamente en este último comunicado, el EZLN lanza una serie de interrogantes que enmarcan la colonialidad que perdura en nuestro continente, una situación de opresión, de sumisión, de colonización permanente de las comunidades indígenas en México y Latinoamérica. Pone sobre la mesa los elementos de ebullición de una resistencia de carácter histórico y que, por lo tanto, nos enseña a insumirse ante la violación de los derechos, especialmente el derecho de vivir dignamente. En México o en otras partes del mundo, serán reconocidos como maestras y maestros en la construcción de una resistencia, insurgencia y una *praxis* política emancipadora. Veamos las preguntas enarboladas por el EZLN que justifican la ausencia de estas fuerzas histórico-políticas en la Escuelita Zapatista[214]:

> ¿Podríamos enseñarles a los pueblos indios lo que significa ser tratado como extraño en las tierras que fueron nuestras, aún antes de que el mundo empezara la mañosa cuenta de la historia de arriba, y en nuestro cielo se impusieran banderas extranjeras?
> ¿Les enseñaríamos lo que se siente ser objeto de burla por la indumentaria, por la lengua, por la cultura?
> ¿Les enseñaríamos lo que significa ser explotados, despojados, reprimidos, despreciados durante siglos enteros?
> ¿Qué podríamos enseñarle nosotros a los hermanos de la Tribu Yaqui y al Mayo Yoreme sobre lo que representa el robo de los recursos naturales y la necesaria resistencia frente a ese despojo?

214 Enlace Zapatista, en http://enlacezapatista.EZLN.org.mx/2013/06/26/ls-condiscipuls-iv-no-estaran-nuestros-maestros/. [Consulta: junio de 2013].

¿Qué al Kumiai, al Cucapá, al Kikapú, al Pame, sobre lo que es verse perseguido casi hasta el exterminio y, como quiera, persistir?
¿Qué al Nahua, invadidas sus tierras por mineras y funcionarios corruptos y, sin importar la persecución y la muerte, continuar la lucha para sacar a los invasores de la bandera del dinero?
¿Qué al Mazahua y al Ñahñu sobre lo que se siente al ser burlado por la vestimenta, el color, el modo de hablar, y, en lugar de avergonzarse, pintar el viento de sonidos y colores?
¿Qué les enseñaríamos a los Wixaritari sobre la destrucción y el despojo de la cultura con la coartada del "progreso", y, resistir, con la guía de los mayores?
¿Les enseñaríamos al Coca, al Me´hpaa, al Teneke a no rendirse?
¿Al Amuzgo a luchar por sus derechos?
¿A los Mayas les enseñaríamos sobre lo que es la imposición, por la fuerza, el robo y la criminalización, de una cultura extraña subyugando a la original?
¿Al Purépecha le hablaríamos sobre el valor de vida de la cultura indígena?
¿Al Popoluca, Zapoteco, Mixteco, Cuicateco, Chinanteco, Chatino sobre lo que representa seguir luchando aunque todo vaya en contra?
¿Al Rarámuri sobre el hambre mal callada y la dignidad imbatible?
Y en la dolorosa Latinoamérica:
¿Le podríamos enseñar algo a uno de nuestros hermanos mayores, el pueblo Mapuche, de lo que es resistir a la continua guerra de despojo y exterminio? ¿A sobrevivir a una larga lista de mentiras, agravios y burlas, pintadas de todos los colores políticos de arriba?
Y a cualquiera de los pueblos originarios de México, de América, del Mundo, ¿qué podríamos enseñarles nosotras las zapatistas, los zapatistas, los más pequeños?
¿Qué van a aprender de nosotras, nosotros?
¿A resistir?
Su sola existencia ya demuestra que pueden dar cátedras en la gran escuela del Mundo, no recibirlas. […]

> ¿Les vamos a enseñar cómo es vivir en una comunidad, sentir lo que es tener otra cultura, otra lengua, otro modo?
> ¿A luchar?
> ¿A imaginar y crear resistencias?
> Ni pensarlo.
> De los pueblos indios, en todo caso, l@s zapatistas tenemos mucho que aprender todavía.
> Entonces, ellos vendrán después e iremos nosotros, nosotras, a seguir aprendiendo (EZLN, 20013).

Por tal razón, la invitación a participar de la Escuelita Zapatista tenía el claro objetivo de revitalizar la memoria larga y corta de la lucha política articulada no sólo en la Insurgencia Zapatista, sino más bien, por un abanico de experiencias de resistencia que siguen en pie de lucha, no sólo en el territorio mexicano, sino también en otros continentes del mundo. Una invitación a conocer, en lo real, concreto y contradictorio de la lucha, la concepción y la *praxis* de un proyecto autonómico, en este caso, el proyecto autonómico Zapatista.

En este sentido, el EZLN, por medio de la Sexta Nacional e Internacional envió cartas de invitación para la Escuelita Zapatista directamente a las y los participantes[215]. Para el primer grado del curso fueron invitados 1.700 estudiantes. Cada uno de ellos sería recibido por una familia Zapatista y estaría acompañado por un guardián, el Votán[216], la persona responsable de establecer el diálogo entre la o el estudiante y la familia responsable de recibirles. Me parece interesante hacer una rápida y aproximada contabilización de las personas directamente involucradas en la Escuelita Zapatista. En un cálculo sencillo y estimado tendríamos: 1.700 estudiantes, 1.700 guardianes, 1.700 familias (cada familia con mínimo, 6 personas). Una primera suma nos daría un número aproximado de 13.600 personas. Hay que considerar que las guardianas, en su

215 Quisiera mencionar que recibí la invitación a participar de la Escuelita Zapatista. Estuve en una comunidad del Caracol III–La Garrucha. Haré uso de algunas anotaciones en Diario de Campo realizadas durante los diálogos colectivos realizados en el alojamiento, en el cual estuvimos estudiantes y guardianes.

216 Más adelante explicaré el sentido del Votán desde la voz Zapatista.

mayoría madres, llegaban con uno o dos hijos. Además de todos aquellos responsables por la organización de la Escuelita, es decir, las comunidades Bases de Apoyo Zapatista, además de aquellas a cargo de la recepción de las y los estudiantes, para la alimentación, el traslado hacia los Caracoles, la seguridad, y las clases que se impartieron en los cinco Caracoles. En fin, una experiencia educativo-política de gran alcance, una vez que participaron personas de todas las edades y de los cinco continentes.

Un segundo objetivo presente en la Escuelita Zapatista[217] consistió en presentar, ante la sociedad civil nacional e internacional, qué se ha concretizado a lo largo de una década de consolidación del proyecto autonómico Zapatista, y en el ámbito más profundo de una resistencia que perdura por casi tres décadas de existencia. Conforme la palabra de uno de los guardianes, en el Caracol III–La Garrucha[218]:

> Para muchos que vienen de otros países, piensan que los Zapatistas son sólo aquellos que están con el pasamontañas y con las armas. El mal gobierno piensa lo mismo. A pesar de que estamos en silencio para el gobierno, pero no era un silencio, estábamos en un trabajo interno. Eso de las escuelas (la Escuelita Zapatista), lo hacemos desde el inicio. Lo estamos llevando la práctica y no sólo en la teoría. Nosotros hacemos primero la práctica y luego vemos que sí se puede. En la escuela oficial, primero se ve la teoría de lo que está en los libros, pero no hay la práctica. El 21 de diciembre marca un momento muy importante, porque el comunicado muestra que sí, ahí estamos trabajando. Y anunciamos la Escuelita para demostrar que sí estamos trabajando. El mal gobierno y la media quieren decir que ya no existimos. Hay muchos compas que están compartiendo la lucha. Esa experiencia ayuda a comprender mucho más la dimensión de la lucha, cuando se

217 El comunicado completo sobre la organización de la Escuelita Zapatista está publicado en la página web: http://desinformemonos.org/2013/06/comunicado-ls-condisciputs-i-primero-ls-primers-ls-desaparecids/. [Consulta: junio de 2013].

218 Registrado en Diario de Campo.

> habla de la autonomía y de la libertad. Cada comunidad crea su propia escuelita para construir la autonomía como acuerdo de los pueblos. A parte, hay que seguir manteniendo la lucha desde los pueblos. La universidad hegemónica rechaza a la diversidad y dice que hay un único conocimiento y una única forma de educar. En diciembre fueron 45 mil gentes. Hay una historia, una memoria por tras de todo, que te contextualiza y que te informa que pasa algo.

El lugar de la experiencia y de los saberes fue el eje articulador de la experiencia educativo-política de la Escuelita Zapatista. En este sentido, la dinámica de trabajo estuvo traspasada por el principio de la geopedagogía. Es decir, lo explicado en el comunicado de julio de 2013 —Votán VII-L@s Guardianes[219]— fue materializado en la vivencia comunitaria en los días que transcurrieron la Escuelita Zapatista. Veamos la concepción de enseñanza-aprendizaje y del proceso pedagógico desde la mirada del Movimiento Zapatista:

> Según nosotras las zapatistas, los zapatistas, el lugar de enseñanza-aprendizaje, la escuela pues, es el colectivo. Es decir, la comunidad. Y l@s maestr@s y alumn@s son quienes forman el colectivo. Todas y todos. Así que no hay un maestro o una maestra, sino que hay un colectivo que enseña, que muestra, que forma, y en él y con él la persona aprende y, a su vez, enseña.
> Así que, al asistir al primer día de clase en comunidad [...], no espere usted encontrarse con el modelo tradicional de escuela. En lo que hemos preparado para usted, el "aula" o el "salón de clases" no es un espacio cerrado, con un pizarrón y un profesor o una profesora al frente, impartiendo el saber a los alumnos, que los evalúa y los sanciona (es decir, los clasifica: buenos y malos alumnos), sino el espacio abierto de una comunidad. Y no una comunidad de secta (acá conviven zapatistas con no zapatistas y, en algunos casos, con anti zapatistas), ni

219 http://enlacezapatista.EZLN.org.mx/2013/07/30/votan-ii-ls-guardians/. [Consulta: julio de 2013].

> hegemónica, ni homogénea, ni cerrada (todo el año la visitan personas de diferentes calendarios y geografías), ni dogmática (aquí se aprende también de l@s otr@s).
> Por eso usted no viene a una escuela con los horarios habituales. Estará en la escuela todas las horas y todos los días que dure su estancia. La parte más importante de su estar en la escuelita zapatista es su convivencia con la familia que la o lo recibe. Irá con ell@s a la leña, a la milpa, al arroyo-río-manantial, cocinará y comerá con ell@s.

El "guardián" o "guardiana", el Votán, es otro sujeto sumamente importante en la Escuelita Zapatista. En otro comunicado de julio de 2013[220], "Votán II. Los Guardia@s", el EZLN explica qué significa el Votán y su papel en la Escuelita Zapatista:

> Porque resulta que el Votán es, como quien dice, la columna vertebral de la escuelita. Es el método, el plan de estudios, la maestra-maestro, la escuela, el aula, el pizarrón, el cuaderno, el lapicero, el escritorio con la manzana, el recreo, el examen, la graduación, la toga y el birrete.
> […] aquí nos referimos al significado que las zapatistas, los zapatistas, le damos a "Votán". Y sería algo así como "guardián y corazón del pueblo", o "guardián y corazón de la tierra", o "guardián y corazón del mundo".
> Cada uno de los estudiantes de la escuelita tendrán un su Votán, un guardián o guardiana, no importa la edad, género o raza del alumn@. Es decir, además de la familia con la que convivirán esos días, tendrán un tutor o tutora que es quien les va ayudar a entender qué es la libertad según nosotras las zapatistas, los zapatistas.
> Su Votán personal, su Guardián(a) le contará nuestra historia, le explicara quiénes somos, dónde estamos, por qué luchamos, cómo lo hacemos, con quién queremos hacerlo. Les platicará de nuestros lo-

220 Enlace Zapatista, en http://enlacezapatista.EZLN.org.mx/2013/07/30/votan-ii-ls-guardians/. [Consulta: julio de 2013].

> gros y nuestros errores, estudiará junto con usted los libros de texto, le resolverá las dudas que pueda (si no puede, para eso está la reunión general), es quien le hablará en español (la familia con la que conviva le hablará en lengua materna todo el tiempo), le traducirá lo que dicen en la familia, y le traducirá a la familia lo que usted quiera decir o saber, caminará con usted, irá a la milpa o a la leña o al agua con usted, cocinará con usted, comerá con usted, cantará y bailará con usted, dormirá cerca suyo, lo acompañará cuando vaya al baño, le dirá qué bichos evitar, verá que tome su medicina, en resumen: le enseñará y cuidará. A él le puede preguntar lo que quiera: que si somos un engendro de Salinas, que si el SupMarcos está muerto o bronceándose en las playas europeas, que si el SubMoy va a llegar, que si el mundo es redondo, que si cree en las elecciones, que si le va a Jaguares, etcétera, etcétera, etcétera. A diferencia de otr@s maestr@s, el guardián o guardiana, si no sabe la respuesta, le dirá eso: "no sé".
> Su Votán será también su traductor simultáneo que no necesita baterías. Porque acá, en lo posible, siempre le hablarán en lengua materna. Sólo el guardián o guardiana puede hablarle en castilla. Así usted calará lo que ocurre cuando un indígena trata de hablar en la lengua dominante. La diferencia fundamental es que usted no será tratado acá con desprecio ni burla por no entender lo que se le dice o por pronunciar mal. Habrá risas, sí, pero de simpatía por su esfuerzo en entender y darse a entender. Y, ojo, su Votán no sólo le traducirá palabras, sino colores, sabores, sonidos, mundos enteros, es decir, una cultura.
> […] Su Votán es un gran colectivo concentrado en una persona. Él o ella no habla ni escucha como persona individual. Cada Votán somos todas y todos los zapatistas.

En el día de registro en la Universidad de la Tierra, en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, cada participante de la Escuelita Zapatista recibió un kit con dos DVD's y los siguientes libros: *Gobierno Autónomo I*, *Gobierno Autónomo II*, *Resistencia Autónoma* y *Participación de las Mujeres en el Gobierno Autónomo*. Cada libro reúne la historia del Movimiento Zapatista por medio del relato de

los sujetos histórico-políticos que la construye a diario. En este sentido, hay relatos de las autoridades locales, de las Juntas de Buen Gobierno, de los Promotores y Promotoras de Educación, de Salud y de Agroecología, de los cinco Caracoles Zapatistas.

Es menester subrayar algunas otros factores que desencadenaron la organización de la Escuelita Zapatista. Conforme al relato de una Votán, especialmente en los años del silencio Zapatista, en que fue restringido el acceso a los territorios autónomos[221]:

> Vimos que muchos llegaban al Caracol y querían saber todo desde cuando empezó. Entonces decidimos, pues, hacer la escuelita para enseñarles cómo lo hacemos. Nos preparamos, pues, para dar estudio, pues, para que ustedes sepan. Queríamos otras clases que reciban los adultos y otra para los pequeños para que aprendan.

Todo el proceso de organización de la Escuelita Zapatista, desde la elección de las familias que recibirían los estudiantes, quiénes serían los guardianes y el contenido de los materiales didácticos se dio de forma colectiva, en asambleas realizadas en las comunidades Bases de Apoyo Zapatista. Con respecto a la producción de los libros, explica la Votán[222]:

> El pueblo decidió lo que queríamos que entrara o no en los libros de la escuelita. Hicimos asambleas, primero en las comunidades y luego en la zona. Quienes escribieron los libros fueron los de la Junta de Buen Gobierno. Pero fuimos nosotros quienes decidimos. Y nosotros evaluamos después si estaba bien lo que escribieron los de la Junta. Sólo después que el pueblo, nosotros, aprobamos, se imprimieron.

Todos los participantes de la Escuelita Zapatista estuvieron una semana en una comunidad Base de Apoyo Zapatista. Todos participaron de actividades

221 Registrado en Diario de Campo.

222 *Idem.*

con la familia que les acogía, en actividades colectivas o en otras separadas por género, sólo mujeres y sólo hombres. Una jornada laboral que empezaba a las 4h30 de la mañana, con el ritual de preparación del alimento: moler el maíz para la tortilla, para el pozol. Todas las tardes había el momento de estudio de los libros con el Votán y la familia, además de actividades culturales realizadas, algunas noches, con la participación de toda la comunidad.

El primer día de la Escuelita Zapatista se dio en la sede de cada Caracol. Hubo una clase colectiva, con la participación de Promotores y Promotoras de Educación de diferentes MAREZ, los cuales realizaron una explicación general sobre la historia de la lucha política Zapatista, el proceso de construcción del proyecto autonómico, sus logros, su alcance y sus desafíos. Del segundo día para adelante, las actividades se darían en las comunidades. En el último día nuevamente hubo una clase colectiva en la cual las Promotoras y Promotores de Educación respondieron a todas las preguntas elaboradas por las y los participantes de la Escuelita Zapatista.

El proceso pedagógico consistía en que todos conocerían en qué consiste la vida comunitaria en las comunidades Bases de Apoyo Zapatista, su dinámica diaria de labor y cómo se entreteje con la lucha política Zapatista para consolidación de su autonomía. Durante los días de la Escuelita Zapatista, en muchas comunidades se pudo vivenciar la presencia paramilitar y militar. Sobre-vuelos y carros militares estuvieron visibles, situación registrada por participantes de la Escuelita Zapatista y de las propias comunidades que mantienen sus mecanismos de seguridad interna.

Considero que las familias y el Votán fueron los principales sujetos educativo-pedagógicos en ese proceso: por medio de su palabra (que en el caso de las familias era en su lengua materna y el Votán mediaba el proceso comunicativo, traduciendo al español) nos transmitieron el legado de un aprendizaje de lucha que tiene carácter milenario. Una vivencia concreta del significado de la Educación Autónoma en su dimensión epistémica y política que permitió a las y los participantes comprender la centralidad que adquiere la lengua, las costumbres, los saberes, la cultura y el lugar de la experiencia en el proceso de formación educativo-política.

Importante subrayar que, tanto en los libros, como en las dos clases impartidas en los Caracoles, había una lectura crítica transversal de la lucha Zapatista, en el sentido de identificar la condición real de la resistencia, es decir, de la contradicción propia de un profundo proceso de colonización, que hinca raíces en el plan cultural y simbólico-ideológico. Igualmente, una lectura crítica de la contradicción de una sociedad de clase. Una dupla vivencial de la contradicción histórica que generan las clases subalternas y que las interpela, cotidianamente, en su resistencia, en su rebeldía y en el horizonte de su *praxis* política.

El Sujeto Histórico-Político Zapatista

Indubitablemente, la entrada en escena pública del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional, EZLN, inaugura un giro epistémico y político central para el conjunto de la resistencia y la lucha de los movimientos sociales latinoamericanos. Un giro epistémico que se traduce tanto en la conformación del sujeto histórico-político Zapatista, como en los ejes que articulan el proyecto educativo-político del Zapatismo. Con respecto a este debate específico de la construcción de un proyecto educativo-político, considero fundamental recuperar dos momentos de la trayectoria del caminar político Zapatista, que tiene que ver con la comprensión del proceso educativo y de construcción del sujeto histórico-político Zapatista.

El primero se vincula con el momento mismo de conformación del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, de articulación de la agenda política (y de los ejes de sostenimiento de la demanda histórica del movimiento indígena chiapaneco), periodo que anticipa la irrupción el 1 de enero de 1994. Los primeros mestizos a llegar a la Selva Lacandona con la intención de conformar un ejército de liberación, traían consigo toda una tradición teórico-política heredera del marxismo-leninismo, del guevarismo, así como de las experiencias de los ejércitos de liberación nacional y de las guerrillas salvadoreñas y nicaragüenses.

El encuentro de esta tradición con la cosmovisión de los pueblos originarios que vivían en la Selva Lacandona generó un proceso educativo y epistémico fundamentales para el Movimiento Zapatista. Epistémico, por la apertura de

un importante espacio de debate interno, en que son presentados, por parte de las comunidades indígenas, otros parámetros de comprensión e interpretación del tiempo histórico pasado y presente, vinculados con la cosmovisión y lengua maya. Una operación epistemológica central, que estructura la polisemia del discurso y de la simbología zapatista en el proceso de construcción de un proyecto político autonómico.

En una entrevista realizada con el Subcomandante Insurgente Marcos (Le Bot, 1997) explica el momento de transición de una organización político-militar (nombrada por él como un "ejército de vanguardia revolucionario") a un movimiento indígena comunitario armado. Para él, dicha transición representó un proceso re-educativo central que consiste en uno de los grandes aportes del EZLN en la conformación de una resistencia que se organiza y se articula desde otra concepción de la lucha.

El segundo momento, igualmente se enmarca en la temporalidad constitutiva del EZLN. En una entrevista también realizada al Subcomandante Insurgente Marcos[223], deparé en dos piezas del mosaico constitutivo del Levantamiento Zapatista, no siempre evidenciadas en los análisis acerca del Zapatismo. La primera se refiere a la denuncia hecha por el Subcomandante Insurgente Marcos, con respecto a la alta tasa de mortalidad infantil indígena en la Selva Lacandona y su significado político para la historia y la memoria de los pueblos originarios. En las palabras del Subcomandante Insurgente Marcos:

> De 1990 a 1992, no había niño, en la Selva Lacandona, que llegara a los cinco años. Antes de los cinco años moría de enfermedades curables. [...] en el caso de un pueblo indígena, la muerte de su niñez significa su desaparición como pueblo. O sea, en el proceso natural, los adultos crecen, se hacen ancianos y mueren. Si no hay niños, esa cultura desaparece (2009: 19).

223 Especial Zapatista-medio siglo de victoriosa insurgencia zapatista, en el periódico Resumen Latinoamericano, nº 99 edición de enero-febrero de 2009.

La segunda pieza del mosaico consiste en el reconocimiento de la centralidad política de las mujeres zapatistas como principales protagonistas de la Insurgencia Zapatista. Y nuevamente cito al Subcomandante Insurgente Marcos: (2009, p. 19):

> Fueron las mujeres que empezaron a empujar esto. No fueron los hombres. Yo sé que la tradición en México —los mariachis, Pedro Infante y todo eso— es que los hombres somos muy machos. Pero no fue así. Quienes empezaron a empujar: hay que hacer algo, ya no, y ya basta, fueron las mujeres que veían morir a sus hijos y a sus hijas. [...] Y ahí teníamos dos compañeras que habían sido, y son todavía, la columna vertebral en ese trabajo: la finada Comandanta Ramona y la Comandanta Susana. Por diversas partes empezó a surgir esta inquietud, esta molestia...Vamos a decirlo por su nombre: esta rebeldía en las mujeres zapatistas, que había que hacer algo.

Observo en la cita que, más allá de las razones históricas de sometimiento, humillación, despojo, explotación y tantos otros males heredados desde los tiempos de La Colonia, lo que fungió como gran motor para el estallido del Levantamiento Armado de 1994 fue el sentimiento de amor: un amor incondicional de mantener vivas las legítimas voces de una historia renegada al olvido. Asimismo, revela que uno de los grandes pilares de la rebeldía indígena en territorio chiapaneco fue la voz de las *Mujeres Rebeldes Autónomas Zapatistas*[224], un sujeto histórico-político central del Zapatismo, protagonista de una voz que grita ¡Ya Basta! a la muerte y al olvido histórico de los pueblos originarios del sur mexicano.

En la construcción del sujeto histórico-político Zapatista, las mujeres son un pilar central y han conducido su propio proceso al interior del Zapatismo. Veamos el relato de una Zapatista en el marco del "I Encuentro de las Mujeres Zapatistas con las Mujeres del Mundo", con respecto a la vida de las mujeres antes del Levantamiento Armado de 1994: "nos tenían como un animal [...]

224 Forma de auto-nombramiento de las propias mujeres Zapatistas.

durante muchos años sólo nos enseñaron a obedecer y a escuchar [...] nos dimos cuenta cómo sufrimos como mujer, indígena y pobre".

El tema de la lucha por el derecho de participación política de las mujeres Zapatistas ha sido un eje interno de la agenda política del Zapatismo, así como una temática de análisis de muchas investigaciones. En la presente tesis no voy a detenerme en ello. En verdad, esta sintética mención a las mujeres Zapatistas se articula, en el caso del debate propuesto en el presente trabajo, al reconocimiento de su papel político en la Insurgencia Zapatista y para reforzar que ellas, las Zapatistas, son parte constituyente del sujeto histórico-político Zapatista. El reconocimiento de que igualmente han aportado y siguen aportando en una discusión central acerca del papel de las mujeres en la construcción y consolidación del proyecto autonómico del Zapatismo.

Sin lugar a dudas, uno de los grandes aportes educativo-político de las mujeres Zapatistas es la Ley Revolucionaria de Mujeres[225], en que afirman:

> En su justa lucha por la liberación de nuestro pueblo, el EZLN incorpora a las mujeres en la lucha revolucionaria sin importar su raza, credo, color o filiación política, con el único requisito de hacer suyas las demandas del pueblo explotado y su compromiso a cumplir y hacer cumplir las leyes y reglamentos de la revolución. Además, tomando en cuenta la situación de la mujer trabajadora en México, se incorporan sus justas demandas de igualdad y justicia en la siguiente LEY REVOLUCIONARIA DE MUJERES:
>
> Primero.- Las mujeres, sin importar su raza, credo, color o filiación política, tienen derecho a participar en la lucha revolucionaria en el lugar y grado que su voluntad y capacidad determinen.
>
> Segundo.- Las mujeres tienen derecho a trabajar y recibir un salario justo.
>
> Tercero.- Las mujeres tienen derecho a decidir el número de hijos que pueden tener y cuidar.

225 http://palabra.EZLN.org.mx/comunicados/1994/1993_12_g.htm. [Consulta: febrero de 2012].

> Cuarto.- Las mujeres tienen derecho a participar en los asuntos de la comunidad y tener cargo si son elegidas libre y democráticamente.
> Quinto.- Las mujeres y sus hijos tienen derecho a ATENCION PRIMARIA en su salud y alimentación.
> Sexto.- Las mujeres tienen derecho a la educación.
> Séptimo.- Las mujeres tienen derecho a elegir su pareja y a no ser obligadas por la fuerza a contraer matrimonio.
> Octavo.- Ninguna mujer podrá ser golpeada o maltratada físicamente ni por familiares ni por extraños. Los delitos de intento de violación o violación serán castigados severamente.
> Noveno.- Las mujeres podrán ocupar cargos de dirección en la organización y tener grados militares en las fuerzas armadas revolucionarias.
> Décimo.- Las mujeres tendrán todos los derechos y obligaciones que señala las leyes y reglamentos revolucionarios.

Además de las mujeres Zapatistas, podemos identificar otros cuatro sujetos histórico-políticos del Zapatismo: la comunidad, la familia, la Asamblea y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional. En verdad, constituyen un *sujeto colectivo,* una *voz colectiva* que son, concomitantemente, *sujetos educativo-políticos* y *espacios educativo-políticos* en el proceso de consolidación del proyecto autonómico Zapatista.

Es menester subrayar algunas aristas del proceso de construcción del sujeto histórico-político Zapatista. La primera que debe destacarse es la perspectiva de la cultura o, como bien destacan las y los Zapatistas, *las culturas* para demarcar su lugar de inscripción educativa y política, "para hacer hincapié en el rechazo de las posiciones jerárquicas, centralistas, hegemónicas que puedan implicar el término de la "Cultura", en singular y en mayúsculas (EZLN, 1996:135).

Más bien, el tema de *las culturas* se articula a la demanda política del Zapatismo con respecto a los derechos indígenas y su cosmovisión, lengua y el derecho de auto-determinación de los pueblos originarios, especialmente, el derecho de autonomía. Una demanda debatida en la mesa "Derechos y Culturas Indígenas", en el marco de los Acuerdos de San Andrés, en que se define la cultura como:

> lo que se hace, lo que no se hace, lo que se ve y lo que no se ve. Es modo de ser, de vivir y de convivir, producto de la relación con la naturaleza y los demás hombres y mujeres. Se expresa en las fiestas, en los bailes, en la comida, en la indumentaria, en las manufacturas, en la lengua: pero no sólo eso, es todo el sentido de la vida. [...] no es únicamente folklore, ni únicamente arte. Hemos subrayado durante la discusión las relaciones de la cultura con lo cotidiano, con las prácticas y las representaciones que, de sí mismos y de otros, se hacen distintos sujetos sociales. [...] Las culturas son arte de vivir (EZLN, 1996: 135).

Pensar "las culturas como el arte de vivir" nos remite al sentido vivencial, cotidiano de la construcción identitaria de sí mismo y de los elementos que van consolidando los referentes ordenadores de representación del mundo y de cada uno, en lo individual y en lo colectivo, en una interrelación consigo mismo y con la naturaleza. Un proceso que, para las y los Zapatistas, está permeado por una contundente crítica a la perspectiva moderna —de negar y/o subyugar una matriz pluricultural, pluriétnica— y del abordaje del capital, que igualmente tulle las múltiples dimensiones de las culturas, reduciéndolas a una racionalidad mercadológica en que:

> Al someter todo a las leyes del mercado, se mercantiliza no sólo a los objetos, sino también a los sujetos, a las relaciones humanas y a sus culturas, volviéndolas exóticas y estereotipadas, convirtiendo todo en objeto de consumo. El neoliberalismo tiende a uniformar, incluso a la diversidad. Sin embargo, simultáneamente fragmenta a los sujetos (EZLN, 1996: 136).

El proceso de conformación de un Sujeto Histórico-Político Zapatista está traspasado por el enfrentamiento del legado histórico del proyecto de modernidad y su intento permanente de homogeneización cultural y de imposición de una racionalidad que se enraíza en varios planes de la vida social, especialmente en aquel vinculado a la subjetividad y al campo material. Un enfrentamiento

que tiene su registro en la transgresión del lugar social atribuido a los pueblos originarios. En otras palabras, la transgresión de una cultura política hegemónica gestionada por una determinada élite en el poder, la cual predetermina el (no) lugar social, cultural y político de los pueblos originarios en el proyecto de modernidad que se llevó a cabo desde la conquista. Una racionalidad que tiende a invisibilizar otras formas de ser-estar-pensar-sentir en y con el mundo, derivadas de una perspectiva pluricultural.

En ese sentido, quisiera detenerme en un aspecto particular de la subjetividad del Sujeto Histórico-Político Zapatista que considero como uno de los principales aportes en el proceso de construcción y consolidación del proyecto educativo-político del Zapatismo. Me refiero a la matriz filosófico-epistémica de la cosmovisión, cultura y lengua mayas, que traspasa todo el proceso educativo-político en el ámbito de las comunidades Bases de Apoyo y que se manifiesta en las geopedagogías generadas en los múltiples espacios del accionar político de las y los Zapatistas. Una matriz filosófico-epistémica que expresa una racionalidad propia de las comunidades zapatistas y que tiene un gran significado y expresión hacia adentro y hacia afuera del Zapatismo.

Esta matriz carga simbologías y polisemias desde donde se derivan puentes interpretativos para el Zapatismo, más allá de lo que se enuncia en el plan político explicitado (o no) en las seis Declaraciones de la Selva Lacandona, en los comunicados y en el conjunto de las acciones políticas llevadas a cabo por este movimiento socio-político-militar indígena a lo largo de su historia.

Dicho lo anterior, quisiera retomar dos importantes análisis acerca de la cosmovisión maya: el primero desarrollado por Carlos Lenkersdorf y el segundo, por Juan López Intzín[226]. Ambos recuperan elementos de la cultura y la lengua indígena maya que nos permiten acercarnos o descifrar algunos códices propios de los múltiples lenguajes inmiscuidos en el proyecto educativo-político autonómico Zapatista.

226 Antropólogo Maya tseltal, miembro del colectivo Yip Sch'ulel Ko'tantik; Red de Artistas, Comunicadores Comunitarios y Antropólogos de Chiapas (RACCACH) y Oxlajunti'.

Por haber vivido y trabajando por más de veinte años en comunidades tojolabales, Lenkersdorf profundizó sus reflexiones acerca de su lengua y cultura. En este sentido, identificó una matriz filosófica en la estructura lingüística tojolabal, expresada fundamentalmente por la desinencia *tik,* que significa *nosotros.* Para Lenkersdorf, la lengua y la cultural tojolabales se edifican bajo la desinencia *tik* y, desde ella, se construye una forma particular de filosofar totalmente diferenciada (y en muchos aspectos, incluso, antagónica) a la estructuración lógica del legado eurocéntrico de la filosofía occidental. Conforme Lenkersdorf, el *tik* o *nosotros:*

> enfatiza una identidad grupal y no individual [...] En el intercambio grupal de ideas, cada uno de los participantes habla del NOSOTROS y no del yo. Obviamente, cada uno de los participantes sabe y respecta esa relación que llamamos "NOSÓTRICA" y que orienta todos hacia un acuerdo, en lugar de que cada uno hable por sí mismo, convencido de sus ideas para jalar a los demás en la dirección suya (2002: 31).

De la acción *nosótrica* se deriva una forma de organización socio-política y una intersubjetividad que conforma determinados principios de sociabilidad comunitaria, que sitúa el lugar social de cada miembro de la comunidad —niños, hombres, mujeres, ancianos— y demarca una determinada mirada acerca de la realidad social interna y externa a las comunidades estrechamente relacionada con el principio organizativo de la lengua tojolabal.

La estructura lingüística y las particularidades semánticas del tojolabal conforman una epistemología que vincula ser, sentir, saber y experiencia (como percepción crítica y autocrítica en/con el mundo) propias. Desde esta episteme se derivan concepciones, por ejemplo, acerca del poder, de la justicia, de la libertad, de la educación. También una forma de comprensión y de disposición del tiempo, del trabajo colectivo y un profundo sentido estético expresado por medio del arte indígena maya en sus telas, canciones y poemas, entre otros escritos literarios.

Por lo dicho, parafraseando a Lenkersdorf (1996), la lengua nos sirve de entrada en el mundo y cultura indígenas, por captar la polisemia, los sentidos y

las simbologías que expresan la forma de leer y pertenecer al mundo. El sentido de intersubjetividad propia de la estructura cultural y lingüística maya traspasa todos los ámbitos y espacios en que se manifiesta su cosmovisión, entre ellos, el lugar de lo educativo. Un vínculo indisociable entre la lengua y la realidad vivida que permite a los pueblos indígenas mayas tejer miradas y significados interpretativos acerca del mundo y de ellos mismos en interacción con este mundo. En esta forma de ver al mundo reside el proceso de conformación de una intersubjetividad y de una identidad social y colectiva[227].

En el caso del Zapatismo, especialmente en la conformación de su base militar, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, y de su base civil, las Bases de Apoyo Zapatista; está enmarcada la perspectiva *nosótrica,* del *yo-colectivo.* Un *nosotros* que se posiciona cultural y políticamente en defensa de un proyecto político por el derecho de vivir digna y autónomamente. Conforme bien señala el Subcomandante Insurgente Marcos:

> La afirmación de un "nosotros" que destruye los viejos lazos de dependencia y combate un adversario común (el Estado, los caciques, los intermediarios, los ladinos ricos), la forma de un "nos-otros" que en ese combate (re)construye su identidad y su diferencia. A lo que asistimos es al surgimiento de un sujeto colectivo (Le Bot, 1997: 23).

En la dimensión intersubjetiva explícita en la dimensión lingüística maya abreva una concepción de sujeto, igualmente penetrado por una cosmovisión y que puede ser enunciado de la siguiente forma:

1 Todos somos sujetos aunque de diferentes clases;
2 todos somos iguales; por ello, se excluye la subordinación de los objetos-mandados a los sujetos-mandones;
3 todos nos necesitamos los unos a los otros para que los acontecimientos se hagan realidad;
4 todos debemos respetarnos mutuamente si no queremos destruir la comunidad de todos y el acontecer del mundo nuestro (Lenkersdorf, 1996: 46).

227 *Idem.*

Podemos afirmar que esta comprensión del sujeto en la cosmovisión maya constituye la base de la *dignidad* nombrada y demandada por las y los Zapatistas. La Digna Rabia o la *Dignidad Rebelde* que representan un grito ante el Estado y ante la sociedad mexicanos para que sean reconocidas la cosmovisión, la cultura, la lengua y el derecho de autodeterminación de los pueblos indígenas mayas. El "¡Ya Basta!" como un clamor por el respeto a su dignidad, de reconocimiento al hecho de que son sujetos con igualdad de derechos, de expresión, de participación política y, sobre todo, de autonomía.

Lo que fue sistematizado por Lenkersdorf encuentra su base de sostenimiento en la estructura lingüística maya, cuya organización expresa sentidos mucho más profundos, complejos y, en un primer momento, ininteligibles para aquéllos que todavía están atrapados a una visión hegemónica unilateral y homogeneizadora de mundo. A una racionalidad que se limita a pensar el desarrollo social desde los prismas del proyecto de modernidad occidental. En este sentido, recupero lo discutido por Juan López Intzín al afirmar que, en el mundo maya, corazón y mente se complementan y conforman una racionalidad maya propia[228].

El autor recupera algunos elementos de la lengua maya tseltal para pensar estructuras lingüísticas propias que permiten la interpretación del *ethos* cultural tseltal maya y su despliegue en el campo simbólico y en los espacios de sociabilidad de la vida comunitaria. Tales estructuras lingüísticas nortean los procesos de conformación de una subjetividad, una conciencia individual y colectiva responsable de tejer los caminos de bien vivir en comunidad. Para ello, aborda tres conceptos claves presentes en la lengua maya-tseltal: el *o'tan* -corazón, el *stalel* y el *ch'ulel* - alma-espíritu-conciencia. Según el autor, "en la cultura maya-tseltal no sólo surge y pasa por la mente las reflexiones, los pensamientos y saberes, también emanan del corazón y éste se vuelve el centro

228 El autor se refiere, específicamente, a una racionalidad maya-tseltal. Sin embargo, considero que esta forma de leer e interactuar en el mundo pertenece a toda la civilización maya.

más importante en la cosmovisión y pensamiento nuestros. Por lo que todo se corazona"[229].

El *o'tan,* en tanto núcleo de la cosmovisión maya-tseltal dimensiona las percepciones acerca de la vida y del "somos" en el mundo que se orienta desde una lógica traspasada por una relación de sentir-pensar y sentir-saber. Implica un proceso de escucha y escudriñamiento de la lengua, el *bats'il-k'op* —palabra verdadera—, para captar, descifrar, decodificar los códices que son revelados en la convivencia en comunidad. Para los pueblos indígenas mayas significa pensar y reflexionar desde el corazón.

Juan López presenta algunos ejemplos bien ilustrativos de la presencia del *o'tan* como centro y matriz del pensamiento maya-tseltal y lingüístico, marcadamente presente en la subjetividad vivida cotidianamente:

> *Bixi awo'tan* –Qué dice tu corazón–, *Lekbal ay awo'tan* –¿Está bien tu corazón?–, *Mame xa mel awo'tan* –Que no se ponga triste tu corazón–, *Ma xch'ayat ta ko'tan* –No te pierdo en mi corazón o no te olvido–, *Kuxix ko'tan* –Descansó o resucitó mi corazón–, *Tse'el ko'tan yu'un ya kilbet asit* –Ríe mi corazón porque veo tus ojos–, *K'uxat ta ko'tan* –Dueles en mi corazón o te amo–, *Yutsil ko'tantik* –La bondad de nuestro corazón–, *Ya jnop ta ko'tantik* –Lo pensamos o meditamos con y en el corazón–, *A'yantaya ta awo'tan* –Dialógalo en tu corazón–, Nopa sok ajol awo'tan –Piénsalo con tu cabeza y corazón–. Por ejemplo, también podemos decir, según el *stalel* de una persona, "*k'un yo'tan: suave su corazón*, para definir a una persona frágil, tierna, pasiva, que llora fácilmente; mientras que su opuesto sería *tulan yo'tan*: *corazón fuerte*, que no se deja, que tiene un carácter indómito[230].

229 Juan López Intzín (2011). *Ich'el ta muk'*: la trama en la construcción del *Lekil kuxlejal*. Hacia una visibilización de saberes "otros" desde la matricialidad del sentipensar-sentisaber tseltal. Mimeo.

230 *Ibid*., p. 9.

El segundo concepto —*el stalel*— "hace referencia al modo de vivir (kuxinel) la vida (kuxlejal) y modo de ser, actuar, ver, pensar, reír, percibir, interactuar y nombrar el mundo"[231], responsable de conformar una conciencia colectiva. Conforme la explicación del autor:

> Al ser el *stalel* como modos de actuar, vivir, pensar percibir, nombrar y que mucho de lo que se hace, se dice y piensa es por la conciencia colectiva subjetivada desde los primero años de nuestra vida o porque así es y esa es la costumbre, entonces hay unas costumbres compartidas, unas costumbres en común que nos hace ser lo que somos. Y ese es nuestro *stalel*[232].

El concepto de *ch'ulel* transciende el sentido de la existencia humana en la cosmovisión maya tseltal. Abarca la totalidad de la vida más allá del ser humano e implica una complejidad en la forma de interpretación de la realidad social. Conforme Juan López, "esta concepción del *ch'ulel* en todo, el ser humano establece relaciones entre sí, es decir el ser humano interactúa con su entorno y el entorno con el ser humano en el plano material e inmaterial. Desde este plano o universo del *ch'ulel* se ordena la existencia, las relaciones sociales y con todo lo existente"[233].

Es sumamente necesario destacar estas singularidades de la lengua maya para introducirnos en la interpretación de algunas claves lingüísticas que guían la acción educativo-política de los pueblos indígenas insurgentes. Claves lingüísticas que incorporan aquellas mencionadas en el capítulo referente a los movimientos sociales en tanto sujetos educativo-políticos, es decir, relacionadas a la palabra tseltal, *p'ij yo'tan* —"*es único tu corazón*"—. En otras palabras, los conceptos presentados son base epistémica del concepto de *autonomía*

231 Presentación de la ponencia *El Ch'ulel multiverso, interdependencia e intersubjetividad en el stalel maya tseltal,* en las *Primera Jornada Lenkersdorf - la interpelación tojolabal a la modernidad,* realizada el 9 de mayo de 2012, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM.

232 *Idem.*

233 *Ibidem.*

planteado por las y los Zapatistas; que conducen el movimiento del caleidoscopio de la lucha armada, pero también de la lucha desde la palabra, la voz *corazonada*, permitiéndonos descifrar, poco a poco, la voz y el silencio Zapatista en su trayectoria de resistencia y rebeldía.

Otro aspecto central en el proceso de construcción del Sujeto Histórico-Político Zapatista se vincula a la demarcación de su lugar de inscripción en el campo político, es decir, de reivindicación de un lugar propio, una forma de incidencia política propia, legítima, que se traduce en la conformación de una cultura política generada desde otro lugar, otros referentes y otro sujeto político. Una forma de concebir la política que está articulada, intrínsecamente, por una dimensión cultural en que la cultura es comprendida como matriz consciente, intra-mental, de construcción y afirmación de referentes provenientes de una cosmovisión y de una lengua, ambas con un fuerte legado en el modo de posicionamiento, de interpretación e interrelación con el mundo social y el espacio público.

En ese sentido, las y los Zapatistas parten del principio de que la política es parte esencial de la cultura y, por lo tanto, las posturas políticas son culturales (EZLN, 1996). Por ello, pensar la construcción de una cultura política propia desde un referente propio que es totalmente opuesto al paradigma político del Estado moderno implica asumir la *praxis* política como una vivencia; un proceso de interiorización cultural. En términos de resistencia y conducción de un proyecto político autonómico, las y los Zapatistas argumentan que "partiendo de la idea de interiorización de la cultura y de que la política es parte de ella, los cambios políticos tienen que surgir desde adentro de los individuos, de las colectividades y de sus cotidianidades, y no únicamente desde las estructuras e instituciones políticas" (EZLN, 1996: 137).

¿Cómo traducir, en el marco de un proyecto educativo-político, la matriz filosófico-epistémica que se despliega desde esa postura cultural? Desde mi perspectiva, esta matriz se materializa en tanto acción educativo-pedagógica, en lo que identifico como una *Pedagogía del Sentir-Ser, Sentir-Pensar* y *Sentir-Saber* propias del mundo indígena maya, desde donde emana una polisemia conceptual que conlleva a una racionalidad sociocultural orientada hacia la

conformación de una cultura política nacida desde el Sujeto Histórico-Político Zapatista que nutre y conduce el proyecto político autonómico.

Una tradición cultural pautada en una perspectiva cosmogónica que se repliega en el Zapatismo y que expresa un fortalecimiento geográfico (del *territorio rebelde autónomo),* histórico y político; en que el lenguaje posee una importante función socio-política por demarcar la naturaleza de las relaciones sociales, culturales y políticas en el interior de las comunidades y en su interacción con otros sujetos.

Desde esta perspectiva, los siete Principios Zapatistas advienen de este *ethos* histórico-cultural de los pueblos indígenas mayas y se traducen de múltiples formas en la materialización de la lucha Zapatista en el terreno político mexicano: en las armas, en la palabra, en el silencio, en el arte, entre otras resonancias que tejen los años de rebeldía *corazonada*.

Veamos en el próximo capítulo las dimensiones que derivan del proyecto educativo-político Zapatista y de la *praxis* del Sujeto Histórico-Político Zapatista.

IV
Dimensiones del proyecto educativo-político del MST y del EZLN

En el segundo y en el tercer capítulo traté de presentar las bases y principios que estructuran y consolidan el proyecto educativo-político y los sujetos histórico-políticos del Movimiento *Sin Tierra* y del Zapatismo. En el presente capítulo quisiera subrayar cinco dimensiones que constituyen estos proyectos, las cuales considero centrales en el proceso de fortalecimiento y dirección de sus agendas políticas, así como en la relación con la sociedad en su conjunto, con otros actores políticos y en la disputa hegemónica con el Estado.

Son ellas: 1. Dimensión Epistémica; 2. Dimensión Organizativa; 3. Dimensión Identitaria; 4. Dimensión Dialógica y 5. Dimensión Política. Cada una de ellas deriva del análisis realizado sobre el proyecto educativo-político de ambos movimientos, es decir, en el ámbito de la narrativa educativo-política de los espacios de desarrollo del proyecto educativo-político y de los materiales que median el lugar de inscripción de lo educativo y de lo pedagógico en el campo de la resistencia y lucha política articuladas por el MST y por el Zapatismo.

Las cinco dimensiones definen las vías interpretativas para analizar el concepto de educación y su tradición en una *praxis* política, al mismo tiempo que inscribe un carácter pedagógico en la elaboración y en la conducción de la agenda política de ambos Movimientos, con resonancias hacia adentro, junto a la militancia de base (en el caso de la experiencia del MST) y a las Bases de Apoyo Zapatistas, y hacia afuera, con otros sujetos e interlocutores políticos.

Dimensión Epistémica

La *Dimensión Epistémica* constituye el eje nodal del proyecto educativo-político del MST y del Zapatismo en que se materializa y se evidencia la génesis de una matriz epistémica propia que nutre el horizonte utópico del proyecto político planteado por cada uno de los movimientos. Una matriz epistémica que articula el lugar de inscripción sociocultural y político de la experiencia, de los saberes y de su articulación en el plan cotidiano de la lucha política y de la *praxis* de un sujeto histórico-político *Sin Tierra* y Zapatista.

La *Dimensión Epistémica* es la constitutiva en esta nueva visión que queremos desarrollar con respeto al carácter político que asume la educación y la pedagogía en el ámbito de los proyectos políticos protagonizados por el MST y el Zapatismo. Conforme se ha analizado en el primer capítulo, lo educativo es, en sí mismo, un acto político, pero también un componente táctico y estratégico de la política.

En este sentido, nos interesa pensar la centralidad que asume la *Dimensión Epistémica* en la *praxis* educativo-política de ambos movimientos sociales analizados. El sentido epistémico constituye el fundamento del proceso educativo y de formación de una subjetividad política, una vez que estructura y confiere sentido a una determinada forma de ver, sentir, pensar e interpretar el mundo y, principalmente, posicionarse sobre él. Por tal razón, es un elemento que asume un papel estratégico fundamental en un proyecto político societal alternativo.

En otras palabras, la *Dimensión Epistémica* es la expresión concreta de una racionalidad propia de los sujetos histórico-políticos, la cual es apropiada y fortalecida en el contexto de su *praxis* educativo-política. Para muchos movimientos, lo epistémico es lo que le confiere fuerza política por dotar de sentido al conjunto de las demandas políticas como, por ejemplo, aquéllas relacionadas a la defensa del territorio, de la lengua, de la cosmovisión y de la identidad. Por lo tanto, lo epistémico genera una potencialidad de creación, en los planes simbólico y concreto de un mundo agrario, de aprehensión del campo como espacio de vida, de construcción identitaria y de una relación con la naturaleza que todavía no fueron creados.

Con base en esta perspectiva analítica, quisiera subrayar mi entendimiento acerca de lo que llamo *otra espisteme* y su vínculo orgánico con la *praxis* educativa y política de los movimientos sociales analizados. En un campo teórico-conceptual, recupero a la categoría *episteme* abordada desde la reflexión desarrollada por Zemelman (2004) acerca del *pensar teórico* y del *pensar epistémico,* como formas epistémicas de leer la realidad social e incidir sobre ella. En este sentido, considero que el *pensar epistémico* constituye un punto de partida en el proyecto educativo-político del MST y del Zapatismo, una vez que inscribe lo educativo y lo pedagógico en los procesos histórico-social, desde donde se reconocen las condiciones esenciales para la elaboración de saberes y de alternativas que inciden, directamente, en la naturaleza del proyecto político propuesto por cada uno de los movimientos. La asunción de esta perspectiva analítica se debe al hecho de que:

> El pensar epistémico consiste en el uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles de contenido. Esto forma parte de lo que podríamos definir como un momento preteórico, mismo que tiene un gran peso en las posibles teorizaciones posteriores. Decir preteórico, significa decir, construcción de relación con la realidad (Zemelman, 2004:27).

La perspectiva del *pensar epistémico* señalada en la cita nos permite pensar la realidad socio-histórica como una realidad mutable y dotada de múltiples sentidos, lo que implica no restringirse a una única forma de posicionamiento social e incidencia política. Por tal razón, considero que los movimientos sociales logran concatenar el pensamiento y la acción con el propio movimiento de la historia generando saberes, categorías, e interpretaciones de la realidad que inciden en los procesos históricos y socioculturales, generando lo que llamo *otra episteme.*

Por lo dicho, lo que nombro *otra episteme* consiste en una forma de interpretación de la realidad social a partir del lugar histórico, cultural y político que ocupa el sujeto y con vistas a la construcción de conceptos y categorías

analíticas que les permitan ir más allá de las explicaciones heredadas, muchas veces, desde marcos teóricos desvinculados o insuficientes para pensar lo cotidiano. Una *episteme* con potencial para interpelar la contradicción del capital y de proponer proyectos políticos que incidan en el campo de disputa política con el Estado.

La matriz *epistémica* permite a los movimientos problematizar la realidad sociocultural y política desde los referentes de la memoria histórica de la resistencia y lucha política, así como desde la experiencia y los saberes. Una problematización que hace posible conformar horizontes de sentido a las inquietudes que emergen desde este lugar sociocultural, que explicita una relación más intrínseca con los anhelos de la lucha y de la búsqueda cotidiana por cambios más profundos en el ámbito de las relaciones sociales y políticas. Recupero la reflexión de Gómez Sollano porque considero que esta dimensión epistemológica aporta:

> a la construcción de instrumentos para pensar, a la luz de experiencias educativas concretas, las implicaciones que tienen ciertas categorías en la conformación de formas de razonamiento que plantean estrategias y lógicas con que se organiza el pensar en su cometido de hacer inteligibles sectores de la realidad y que abren las posibilidades de la formación a horizontes en los que historicidad y cambio hacen parte de un entramado complejo en el que se producen y transforman los sujetos de la educación (2001:60).

Veamos cómo se articula esa reflexión teórica que deriva de la dimensión epistémica con la experiencia concreta de cada uno de los proyectos educativo-políticos analizados en el presente texto. Es decir, de qué manera la matriz epistémica abrevada de la *praxis* educativo-política del MST y del Zapatismo incide en la construcción de una estrategia política y en el posicionamiento del sujeto histórico-político Zapatista y *Sin Tierra.*

Una primera matriz epistémica se vincula a la conformación de una *resistencia lingüística* que abreva en un léxico particular para definir en qué bases conceptuales se estructura el proyecto educativo-político; qué horizonte pros-

pectivo articula y qué posicionamiento requiere del sujeto histórico-político implicado. Una discusión que recupera lo analizado en el segundo capítulo, cuando afirmé que el ejercicio conceptual aportado por los movimientos sociales nos permite pensar una conceptualización que emerge desde la *praxis* educativo-política de los movimientos sociales y que ejerce un papel político fundamental por interpelar y/o romper con paradigmas y esquemas teóricos universalistas que prevalecieron, por un largo período histórico, como referentes interpretativos de la realidad cultural y socio-política.

Una elaboración conceptual nacida desde la experiencia, los saberes y la *praxis* sociocultural y política que establece el vínculo indisociable entre realidad, acción y producción de conocimiento, nexos educativos y culturales para forjar al sujeto histórico-político *Sin Tierra* y Zapatista, conforme presentaremos a continuación.

La dimensión epistémica del proyecto educativo-político del MST

En la experiencia del Movimiento Sin Tierra, como parte intrínseca de esta *operación epistemológica* (Gómez Sollano, 2001), dos categorías son pensadas a profundidad: Educación y Pedagogía, ésta última definida como:

> el modo por el cual el Movimiento históricamente forma al sujeto social de nombre *Sin Tierra*, y que en el cotidiano educa a las personas que de él pertenecen. El principio educativo principal de esta pedagogía es el propio *movimiento*. (…) Es una práctica viva en movimiento. Es de esta práctica que vamos extrayendo las lecciones para las *propuestas pedagógicas* de nuestras escuelas, nuestros cursos, y también para reflexionarnos sobre lo que sería una *propuesta* o un *proyecto popular de educación* para el Brasil (MST, 2005: 235)[234].

234 Cita traducida por la autora.

El MST encierra una perspectiva dialéctica en el quehacer educativo-político. El lugar de inscripción de la experiencia se configura como escuela, como aprendizaje, como punto de partida para la conformación del sujeto histórico-político *Sin Tierra* y de su praxis política. Una Pedagogía del Movimiento (Caldart, 2004) que vincula el proyecto educativo y el proyecto político a un *modus vivendi* del MST. Según ellos:

> La relación del MST con la educación es una relación de origen: la historia del MST es la historia de una gran obra educativa. (…) Y, de hecho, frente a una ocupación de tierra, de un campamento, de un asentamiento, de una Marcha, de una escuela conquistada por el Movimiento, es cada vez más pertinente preguntar: ¿cómo cada una de estas acciones educa a las personas? ¿Cómo se forma una determinada forma de ser humano? ¿Qué aprendizajes personales y colectivos juegan en cada una de ellas?[235](MST, 1999:5-6).

En ese sentido, importa para el MST subrayar que el proceso educativo se vivencia en la cotidianidad de la lucha, es decir, en afirmar que es la educación una operación política cotidiana. Para el MST, el gran objetivo del proceso educativo consiste en ampliar el sentido epistémico de la educación y de la pedagogía, tanto con respecto a su marco teórico-conceptual, como en sus tiempos-espacios. Un ejemplo concreto es el propio concepto de *Educación del Campo* y su dimensión epistémica y política: en el primer caso, por defender una concepción de educación que esté entrelazada con el fortalecimiento del *ethos* identitario con el campo. En el plan político, por reivindicar el derecho de ser campesina, campesino y permanecer en su lugar de origen mediante la implementación de políticas públicas que garanticen el desarrollo de un proyecto cultural y económico alternativo para el campo brasileño.

Indubitablemente, el concepto de Educación del Campo consiste en uno de los principales aportes del MST y demás movimientos campesinos brasileños en el proceso de lucha y conquista del PRONERA, especialmente por poner en

235 Traducción de la autora.

relieve un concepto de educación que nace desde las experiencias y los saberes construidos colectivamente en el campo.

La emergencia del propio concepto de Educación del Campo agrega una dimensión novedosa a la educación, una vez que le atribuye una función política diferenciada de la educación dominante, por establecer la crítica al modelo de desarrollo del campo preconizado por el capitalismo.

Como cultura política, la Educación del Campo constituye un campo conceptual de resistencia y de denuncia. También de proposición de un proyecto educativo-político alternativo frente a la contradicción históricamente presente en la forma de pensarse y planificar la educación para el campo en Brasil, sin considerar sus especificidades socio-culturales y económicas. Así, la Educación del Campo se instaura no sólo como un nuevo concepto, sino como proyecto popular alternativo para el campo brasileño, que comprende, tempranamente, la necesidad de legitimarse como política pública con el objetivo de hacer valer el derecho constitucional de una educación para todos y todas los sujetos del campo.

En términos pedagógicos, abre camino para la emergencia de saberes que se transforman en conceptos políticos incorporados a la agenda de lucha de estos movimientos. En ese sentido, vale destacar una de las grandes colaboraciones del MST y del conjunto de movimientos campesinos que participaron activamente en el debate político articulado por el movimiento *Por una educación en / del campo:* la elaboración del *Diccionario de la Educación del Campo*[236]. El diccionario reúne un conjunto de 113 conceptos provenientes de la experiencia y de los saberes socialmente construidos en el ámbito de la resistencia campesina en Brasil. Los conceptos están organizados bajo cuatro ejes que dan cuenta

236 La elaboración del *Diccionario de la Educación del Campo* fue coordinada por el MST, en articulación con la Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), de la Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), de Rio de Janeiro-Brasil. Participaron un número expresivo de militantes de movimientos sociales y de investigadores de diferentes universidades brasileñas, en un total de 107 autores. En las referencias bibliográficas se puede encontrar la referencia completa del referido diccionario.

de la dimensión política de elaboración del diccionario: campo, educación, políticas públicas y derechos humanos[237].

Más que plantear una definición conceptual, nos presenta el lugar de inscripción de los sujetos en tanto constructores de conocimiento, en una elaboración conceptual que emerge del contexto histórico-social y político concreto de la lucha por la tierra, por la reforma agraria y por el derecho a la educación en el campo brasileño.

Un aspecto fundamental del *Diccionario de la Educación del Campo* consiste en que los conceptos son una elaboración teórica de los propios movimientos sociales. Expresan una mirada teórico-epistémica y política acerca del fenómeno de la Educación del Campo, de sus principios filosóficos y pedagógicos, además de una serie de conceptos y categorías de análisis directamente relacionadas con la lucha por la tierra, por la reforma agraria y por el derecho a la educación para los pueblos del campo en Brasil. Cada concepto articula el fenómeno educativo-político de la Educación del Campo en tanto movimiento real que:

> implica un conjunto articulado de relaciones (fundamentalmente contradicciones) que la constituye como práctica/proyecto/política de educación y cuyo sujeto es la clase trabajadora del campo. [...] La comprensión de la Educación del Campo se efectiva en el ejercicio analítico de identificar los polos de enfrentamiento que la instituye como práctica social y como la toma de posición (política, teórica) que construye su especificidad y que exige la relación dialéctica entre particular y universal, específico y general[238] (Caldart, 2012; 12-13).

En el capítulo relacionado con la experiencia educativo-política del MST, presenté algunos conceptos que nacen de la *praxis* concreta del MST y que están presentes en el *Diccionario de la Educación del Campo*. Entre ellos, des-

237 Más adelante será retomada esta dimensión política del Diccionario de la Educación del Campo.

238 Cita traducida por la autora.

taco: "campamento", "ciranda infantil", "derecho a la educación", "educación del campo", "escuela del campo", "escuela itinerante", "mística", "MST y educación", "pedagogía del Movimiento", para citar algunos.

Quisiera mencionar otros conceptos igualmente presentes en el *Diccionario de la Educación del Campo*, los cuales tienen un profundo sentido epistémico que expresa y nutre un léxico teórico-político propio de la elaboración conceptual de los movimientos sociales campesinos brasileños. En realidad, el conjunto de conceptos del referido diccionario articulan no sólo una explicación con respecto a su sentido semántico. Más bien cada concepto es abordado en un contexto histórico-político, teórico y cultural, lo que le brinda una mayor amplitud conceptual y, especialmente, epistémica.

Para fines del presente análisis, veamos algunos conceptos que expresan, de forma más concreta, el sentido epistémico atribuido por los movimientos sociales campesinos, entre ellos el MST, y su articulación en el campo político. En este sentido, quisiera presentar un primer bloque conceptual compuesto por los conceptos de "agricultura campesina", "agro-biodiversidad" y "agroecología".

El *Diccionario de Educación del Campo* sitúa el análisis acerca del concepto de "agricultura campesina" en el marco histórico de la formación social brasileña y de una caracterización de las unidades de producción campesina. Asimismo, incorpora un conjunto de elementos responsables de conferir un carácter epistémico al referido concepto. Entre ellos, se destaca la intrínseca relación entre los modos de producción de la agricultura campesina y los valores generados por una sociabilidad que se construye en los ámbitos familiares y comunitarios.

En este sentido, para definir el concepto de "agricultura campesina", el diccionario subraya el vínculo indisociable entre el *modus vivendi* de la familia y el modelo de agricultura familiar adoptado por ella, cuyo sentido epistémico articula una "construcción política de un "nosotros" que se reafirma por proyectos comunes de existencia y coexistencia sociales" (Caldart, 2012: 28)[239].

Un segundo elemento epistémico para el concepto de "agricultura campesina" consiste en su articulación con el proceso de construcción de la identidad

239 Cita traducida por la autora.

social de la familia campesina y de una racionalidad propia en la concepción y en el manejo del proceso productivo. Por tanto, se reconoce el papel de las prácticas tradicionales, de los saberes y de las experiencias de producción generadas por las familias en el proceso de consolidación de esa racionalidad campesina para la producción agrícola. Además de dotarla de un fundamento político en el enfrentamiento de la racionalidad propia del modelo de producción agrícola capitalista, una vez que:

> la agricultura campesina es expresión de un modo de hacer agricultura distinto del modo de producción capitalista dominante y, en ese sentido, el campesino se presenta en la formación social brasileña con una especificidad, una lógica propia en la forma de producir y vivir, una lógica distinta y contraria a la dominante. [...] por lo tanto, incorpora un diferencial: la perspectiva mayor de fortalecimiento de los campesinos por la afirmación de su modo de producir y de vivir, sin con eso negar una modernidad que se quiere campesina[240] (Caldart, 20012: 31).

El segundo concepto, a saber, el de "agrobiodiversidad" complementa, en los planes epistémico y político, el de "agricultura familiar". Para abordar el concepto, el *Diccionario de Educación del Campo* destaca el papel desarrollado por la biotecnología, la transgenía y la Revolución Verde en la homogeneización de la producción, que culminó en un paulatino proceso de erosión genética y su consecuente pérdida de biodiversidad.

Subrayar el sentido epistémico del concepto de "agrobiodiversidad" consiste en una de las formas de enfrentamiento político con respeto a la racionalidad implícita en la modernización agrícola, especialmente aquélla que fomenta la producción de las semillas transgénicas. Para sostener la dimensión epistémica y política del referido concepto, el diccionario argumenta que:

> La sostenibilidad del planeta, concebida en sus más amplios límites, empieza por el respeto y la protección de la agrobiodiversidad. Prote-

240 Cita traducida por la autora.

> gerla es deber de todos y obligación de cada uno. Significa que las técnicas utilizadas en el proceso de producción agrícola deben basarse en la protección de la biodiversidad: rotación de culturas, siembra directa, respecto a las culturas locales, ausencia de agrotóxicos, protección del suelo contra la erosión, sucesión animal/ vegetal[241] (Caldart, 2012: 49).

Para definir el tercer concepto, el de "agroecología", el *Diccionario de Educación del Campo* hace un recorrido analítico, con la recuperación de sus antecedentes históricos y las primeras corrientes teóricas que dan sostenimiento a los debates epistémico-políticos con respecto a la agroecología. Asimismo, el diccionario presenta cómo se da la emergencia del concepto y su desarrollo en el contexto brasileño, señalando el papel asumido por los movimientos sociales campesinos, sobre todo el de la Vía Campesina y del MST en la ampliación teórica y en la prospectiva política asumidas por la "agroecología".

En ese recorrido, la lectora o el lector podrán identificar los principales eventos articulados por ambos movimientos para situar el lugar de inscripción epistémica y política que asume la "agroecología" en los ámbitos nacional, regional e internacional. Además de conocer qué entidades fueron generadas en Brasil como resultado directo de ese debate, como la Asociación Nacional de Agroecología (ANA), creada en el 2002 y la Asociación Brasileña de Agroecología (ABA), fundada en el 2004.

En realidad, el diccionario fomenta una reflexión que pone en jaque la forma equivocada de pensar el concepto de "agroecología", es decir, de situarlo en un debate teórico y político que va más allá de una comprensión de la agroecología como un área del conocimiento en el campo de las ciencias biológicas. En este sentido, el diccionario subraya la dimensión política de la "agroecología", en especial, al exaltar el concepto como una salida factible a la crisis ambiental generada por el capitalismo. En la lógica del capital, el abordaje analítico y empírico de la agroecología es completamente ajeno y contrapuesto a otras racionalidades, como las provenientes de los pueblos campesinos e indígenas.

241 Cita traducida por la autora.

Por tal razón, la concepción de "agroecología" discutida en el *Diccionario de Educación del Campo* nos invita a pensar otras perspectivas analíticas que nos permitan comprender el concepto desde los parámetros propios de una racionalidad campesina. Una racionalidad que amplía el concepto, epistémica y políticamente, una vez que se comprende la "agroecología":

> a partir de la práctica de los movimientos sociales populares del campo, que no la entienden como "la" salida tecnológica para las crisis estructurales y coyunturales del modelo económico y agrícola, sino que la perciben como parte de su estrategia de lucha y de enfrentamiento al agronegocio y al sistema capitalista de explotación de los trabajadores y de depredación de la naturaleza[242] (Caldart, 2012: 65).

La *Dimensión Epistémica* de los tres conceptos presentados nos permite inscribirlos en un debate histórico-político más amplio con respeto a la separación antagónica entre campo y ciudad, así como del paulatino proceso desencadenado por el capitalismo, de alienación material de mujeres y hombres de las condiciones naturales que forman la base de su existencia (Foster Bellamy, 2005). Constituyen conceptos de fortalecimiento del sentido epistémico que adquiere la producción agrícola desde la mirada histórico-política de los pueblos del campo y que son incorporados en una narrativa que da sostenimiento al proyecto político articulado por los movimientos sociales campesinos.

Un segundo bloque conceptual que ilustra la riqueza epistémica del *Diccionario de Educación del Campo* lo articulan los siguientes conceptos: "diversidad", "ancianos del campo", "infancias del campo" y "juventud del campo".

El concepto de "diversidad" se inserta en una trayectoria histórico-política que reconoce el carácter diverso y heterogéneo de los sujetos histórico-políticos, lo que implica un abanico de demandas igualmente diversas que son incorporadas en sus agendas políticas. Con respecto al debate epistémico-político inaugurado por el MST, el diccionario profundiza ese debate al discutir

242 Cita traducida por la autora.

el concepto en el marco de la construcción de un proyecto de Educación del Campo, argumentando que:

> el reconocimiento de la diversidad no debilita, sino fortalece, los principios en que se asienta la construcción teórica de la Educación del Campo, del proyecto de campo y de sociedad. Estos conceptos, matrices de la concepción de la educación, son construcciones históricas en tensa relación con la diversidad de sujetos y de colectivos sociales, étnicos, raciales, de género. Investigar a fondo esa construcción es una exigencia en la conformación de la Educación del Campo[243] (Caldart, 2012: 232).

Con base en esa primera aproximación al concepto de "diversidad" se encadena un proceso reflexivo de debate teórico, en que se reconoce la diversidad en el hacer histórico de las luchas políticas, enarboladas por sujetos histórico-políticos diversos. En este sentido, destaca que uno de los principales rasgos de la historia social, política y cultural de la humanidad consiste en la capacidad de formar colectivos de carácter diverso.

Conforme al diccionario, esta diversidad social y cultural se expresó, igualmente, en las formas de trabajo, en las relaciones de poder y en las diferentes formas de inserción y de relación territoriales. Una matriz analítica fundamental destacada consiste en subrayar las sucesivas veces en que la diversidad colectiva ha sido sometida a un intento de marginación e invisibilización en el campo simbólico y concreto de la existencia humana.

Una relación que puede ser identificada en los mecanismos de dominación-opresión (Freire, 1987), responsable de perpetuar, históricamente, formas de inferiorización social. Por tal razón, hay que poner en el centro del debate el sentido epistémico del concepto de "diversidad" y su centralidad en el proyecto educativo-político de la Educación del Campo. En realidad, "el proyecto de campo y de Educación del Campo tiene la marca histórica de la participación

243 Cita traducida por la autora.

de la diversidad de colectivos y de movimientos, diversidad que lo enriquece y que le confiere mayor radicalidad político-pedagógica" (Caldart, 2012: 236)[244].

Como parte intrínseca de esa reflexión acerca del concepto de "diversidad" encontramos otros tres relacionados a la propia diversidad de los sujetos histórico-políticos que constituyen los movimientos sociales campesinos, especialmente el MST. En este sentido, los conceptos de "ancianos del campo", "infancia del campo" y "juventud del campo" portan consigo una dimensión identitaria, pero también entablan un debate imprescindible: ¿cómo se concibe la vejez, la niñez y la juventud en la racionalidad capitalista y en el ámbito de un proyecto de modernidad occidental?

Para el primer caso, referente al concepto de "ancianos del campo", el *Diccionario de la Educación del Campo* señala que la herencia histórica del proceso de industrialización y de avance del capitalismo desencadenó todo un proceso migratorio de grandes proporciones caracterizado por el éxodo rural.

El fenómeno del éxodo rural generó un profundo impacto en la población anciana del campo, una vez que ésta perdió gran parte de su vida social, de la convivencia familiar y comunitaria, ocasionada por el flujo migratorio, sobre todo de la población adulta.

Si bien se ha analizado todo el impacto de la industrialización y del éxodo rural en la vida de los "ancianos del campo", el diccionario subraya que todavía:

> se puede confirmar algunos aspectos importantes de la vida de los ancianos del campo. El primero es la relación del anciano del campo con el trabajo. De hecho, el trabajo es un hecho importante de identificación y de constitución de la persona, involucrando relaciones con la sociedad, relaciones con el ambiente y relaciones consigo mismo. [...] La religiosidad es parte del cotidiano de gran parte de los ancianos del campo, que mantienen sus creencias, sus valores personales, su espiritualidad, su cultural[245] (Caldart, 2012: 410).

244 Cita traducida por la autora.

245 Cita traducida por la autora.

Conforme podemos observar en la cita, pese a los impactos ocasionados por el proceso de industrialización y el avance del capitalismo en el campo, la población anciana logra re-significar lo cotidiano y reestructurar los lazos de sociabilidad y de vida comunitaria. En el caso del MST, una de las formas de re-articulación política de los ancianos del campo se vincula a las experiencias de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA).

En este sentido, el Sector de Educación del MST reconoce la importancia de incluir a estos sujetos histórico-políticos en el proyecto educativo del Movimiento. Por tanto, en los encuentros de formación de las Educadoras y los Educadores del Movimiento que trabajan con la EJA se busca introducir herramientas pedagógicas que les permitan, en el proceso educativo, recuperar y fortalecer los saberes oriundos de la historia de vida de la población adulta y anciana del Movimiento.

Ejemplo de ello es la utilización de los memoriales, un importante instrumento de recuperación de la memoria histórica de la lucha por la tierra por medio de la historia oral de aquéllos que participaron directamente en los procesos de ocupación de tierras y estructuración de los asentamientos.

Asimismo, en los cursos de formación en el Magisterio de la Tierra se tiene la intención pedagógica de recuperar las experiencias de los Círculos de Cultura y del Método de Alfabetización idealizado por Paulo Freire, en tanto espacio de diálogo de saberes y de su articulación a un proyecto educativo-político más amplio, en el cual sean fortalecidos los tejidos sociales en los asentamientos y campamentos del MST.

Es menester subrayar que las experiencias educativas de la EJA constituyen un desafío permanente para el Sector de Educación del Movimiento, fundamentalmente por dos razones: la primera, por el peso simbólico heredado del proceso histórico de exclusión de los ancianos. En la racionalidad del capitalismo, los ancianos son totalmente desechables. Predomina la lógica de la competitividad y de la productividad, que requiere un perfil de mujer y de hombre que sean capaces de competir y generar ganancias para el capital. En esta lógica perversa, la población anciana pierde paulatinamente espacio, una vez que ya no es considerada "productiva". En consecuencia, todo el legado de los saberes y de las experiencias es invisibilizado o soterrado. Por tal razón, hay

un proceso de interiorización y naturalización por parte de las y los ancianos, de que no son "socialmente útiles" para las nuevas generaciones.

En este aspecto reside el segundo gran desafío para el trabajo educativo-político en la EJA: despertar el interés de estos sujetos histórico-políticos para ser partícipes del proyecto educativo-político del MST, sobre todo por medio de la recuperación de su autoestima y del reconocimiento explícito de que son piezas fundamentales para el legado en el proceso educativo presente y futuro.

Articulada a esa reflexión, el Sector de Educación ha desarrollado un importante debate comunitario con respecto a la importancia del proceso de alfabetización de adultos en el fortalecimiento del proyecto educativo-político del MST. Pese a los desafíos en la implementación de la EJA, se pueden constatar experiencias exitosas en muchos asentamientos, las cuales han sido sistematizadas y están registradas en documentos elaborados por el Sector de Educación del MST.

El acercamiento que realiza el *Diccionario de Educación del Campo* con respeto al concepto de "ancianos del campo", además de situarlo en un análisis más amplio que contempla un contexto histórico y político-económico relacionado con la discusión de la vejez, abre espacios para pensar los demás conceptos que mencioné anteriormente, a saber, los de "infancia del campo" y de "juventud del campo".

En el caso del concepto de "infancia del campo", el diccionario lo articula a la dimensión epistémica del concepto de "diversidad", al afirmar la necesidad de:

> hablar de infancias y no de infancia, reconociendo la pluralidad de prácticas culturales y de modos de vida que configuran la vida de los niños en diferentes contextos sociales, geográficos y políticos. Esa forma de comprensión de la infancia apunta para la imposibilidad de que se establezca una trayectoria "ideal-típica" capaz de englobar todas las infancias, de diluirlas en encuadramientos conceptuales al margen de los contextos sociales y culturales en que se encuentran y de las transacciones / relaciones que realizan[246] (Caldart, 2012: 419).

246 Cita traducida por la autora.

La discusión abierta en la cita nos permite pensar a las niñas y a los niños, sean ellos del campo o de la ciudad, como sujetos histórico-políticos igualmente partícipes de una realidad social compleja, construida por relaciones sociales complejas simultáneas y yuxtapuestas. Por tal razón, "hablar de infancia del campo, de niños concretos que lo habitan, es inexorablemente hablar de sujetos del mundo, integrados a lugares, y sujetos que la globalización unió, compartiendo de sus dramas y tragedias, realidades y fantasías" (Caldart, 2012: 420)[247].

La mirada epistémica sobre la infancia permitió al MST estructurar toda la base del proyecto educativo-político enarbolado por las experiencias de las Cirandas Infantiles y de las Escuelas Itinerantes. Experiencias que afirman, en definitiva, que las niñas y los niños del Movimiento, los *Sin Tierrita,* tienen el derecho de participar política y culturalmente, es decir, activamente, en la *praxis* educativo-política del MST.

Pero ello no significa que las niñas y los niños serán formados para asumir una identidad del "mundo de los adultos", o sea, ser "adultos en miniatura". Sino justamente lo contrario: el proceso de construcción de la subjetividad de las niñas y de los niños del campo incorpora el conjunto de saberes generados en el desarrollo cognitivo de la infancia en una relación dialógica con el mundo lúdico y la realidad concreta de la vida en el campo, la cual incluye la lucha por la tierra, por la reforma agraria y por consolidar un proyecto societal alternativo.

Ser un *Sin Tierrita* representa un proceso de construcción identitaria permanente, que está traspasado por las diferentes formas de sociabilidad que cada niña y niño vivencia con su grupo social, en este caso, con el todo que representa el MST. Una relación que implica un mutuo aprendizaje. Veamos, por ejemplo, que el propio MST sólo se dio cuenta de la necesidad de pensar una propuesta de educación infantil al depararse de la ausencia de niñas y niños en los campamentos, conforme se ha analizado en el segundo capítulo.

Un ejemplo que explicita el papel ejercido por la infancia para que sea incluida en un proyecto político más amplio articulado por el grupo social adulto de un movimiento social. Por lo tanto, en el proceso de construcción identitaria y de fijación de un territorio y de un posicionamiento sobre él:

247 Cita traducida por la autora.

> Los niños pueden ser actuantes en la elaboración de prácticas, reglas y conocimientos de los cuales se apropian en diferentes contextos sociales, de forma que la participación comunitaria y la participación en los grupos de edad no se oponen: compleméntase. En cualquiera de las posibilidades, es necesario garantizar a los niños el derecho de elaborar y expresar su propia experiencia en el mundo. La autonomía para organizar procesos y administrar conflictos es importante[248] (Caldart, 2012: 424).

El concepto de "juventud campesina" encierra el segundo bloque de conceptos que ejemplifican la *Dimensión Epistémica* presente en el *Diccionario de Educación del Campo*. Conforme el diccionario, la categoría "juventud" es más que una palabra, una vez que:

> Al accionar juventud como forma de definir una población, un movimiento social o cultural, al usar la palabra joven para definir a alguien o para autodefenir, estamos, también, accionando formas de clasificación que implican relaciones entre personas y entre clases sociales, relaciones familiares y de poder[249] (Caldart, 2012: 441).

Para entender la juventud, y particularmente la juventud campesina, el diccionario procede con una caracterización histórica de esa categoría en Brasil, con destaque para las especificidades de la juventud del campo. Una reflexión de carácter histórico-político que culmina en la identificación de la misma problemática sufrida por los "ancianos del campo", es decir, la cuestión del éxodo rural y sus implicaciones para la juventud campesina.

El ejercicio de analizar algunos de los conceptos existentes en el *Diccionario de Educación del Campo* nos permitió conocer la mirada propia de los movimientos sociales campesinos en Brasil, al observar cómo ellos se apropian de conceptos ampliamente discutidos en distintas corrientes teórico-analíticas.

248 Cita traducida por la autora.

249 Cita traducida por la autora.

Una apropiación que les permite redefinir, desde otros parámetros analíticos, desde una otra racionalidad, una serie de conceptos, de perspectivas de análisis y, con eso, incidir en el proceso de la elaboración teórica.

Un proceso de construcción del conocimiento que expresa una búsqueda permanente no sólo por generar un concepto para nombrar un grupo social, un proceso productivo, un fenómeno político, social o cultural. Más bien representa legitimar, desde el parámetro ser-estar-sentir-pensar, una mirada epistémica propia. En otras palabras, el *Diccionario de Educación del Campo* constituye un ejemplo concreto de que la producción del conocimiento es un acto político-epistémico posicionado.

El propio concepto de "Educación del Campo", analizado en el segundo capítulo, está entre aquéllos presentes en el diccionario. Un debate fundamental para incidir en el ámbito de las políticas públicas en Brasil y demostrar que hay múltiples formas de concebir la educación y el proceso educativo. Concepciones que son legítimas por situar lo educativo y lo pedagógico desde un enfoque epistémico.

Los ejemplos que hemos visto hasta ahora nos permiten subrayar la centralidad que asume la *Dimensión Epistémica* en la consolidación de un proyecto educativo-político alternativo. Por tal razón, hay que reivindicar la recuperación de la palabra (oral y escrita) desde el lugar de inscripción de los sujetos histórico-políticos.

Un proceso que requiere la introducción de nuevos referentes teórico-epistémicos para pensar a profundidad los procesos políticos vividos y, fundamentalmente, fortalecer una narrativa política desde la voz de los mismos movimientos en el recuento de su historia. Pedagógicamente representa reivindicarse como constructor del conocimiento y del derecho de decir su propia versión de la historia y de la memoria de la lucha campesina.

Para el caso específico del proyecto educativo-político del MST, además de todos los conceptos abordados en el presente trabajo, especialmente el de "Educación" y "Pedagogía", otros dos están totalmente traspasados por una dimensión epistémica: son los conceptos de "Organicidad" y "Colectividad". Ambos recuperan la perspectiva del *sujeto colectivo Sin Tierra* y ejercen un papel político fundamental en el poder de convocatoria del MST.

El MST explica el sentido *epistémico* atribuido al concepto de "Organicidad", afirmando que ésta "es una palabra que creamos para designar la relación que debe tener una parte de nuestra organización con las demás partes. Sin embargo, no puede ser una relación teórica, sino que también física, práctica y mística" (MST, 2001: 30-31)[250].

El sentido epistémico del concepto de "Organicidad" está presente en la narrativa política del MST, en el conjunto de los documentos y materiales didácticos utilizados en la formación educativo-política de cuadros políticos del Movimiento. En uno de los documentos utilizados en los cursos de formación política de la militancia de base, el MST plantea la centralidad política del concepto "Organicidad" en el proceso de organización política del Movimiento:

> La organicidad tiene, al mismo tiempo, la función de transformar el movimiento de masa, disminuyendo su espontaneidad y, por otro lado, garantizar su permanencia histórica. Por tal razón, la organicidad tiene el poder de, en cualquier momento, colocar a la masa en movimiento, como también mantenerla agrupada por medio de los núcleos[251](MST, 2009: 22).

Al analizar la cita, resulta evidente la perspectiva teórico-epistémica marxista-gramsciana en el sentido político atribuido por el MST al concepto de "Organicidad". Un concepto fundamental en el ámbito de la lucha de clase que se expresa en el contexto de la cuestión agraria en Brasil, principalmente en el cúmulo de fuerzas histórico-políticas y en la disputa hegemónica, momento de construcción de una consciencia social y de una *praxis* política. En el último capítulo del presente texto retomaré esta perspectiva teórico-política para discutir la educación en el campo de disputa hegemónica.

En la narrativa política del MST, el concepto de "Colectividad" aparece como una parte constitutiva de la "Organicidad". En palabras del MST, "el principio fundamental de la organicidad es su espíritu combativo y colectivo. No puede

250 Cita traducida por la autora.

251 Cita traducida por la autora.

haber aislamiento, ni individualismo, cada parte es responsable por sí y por el buen funcionamiento de las otras partes" (MST, 2001: 31)[252].

Los conceptos de "Organicidad" y de "Colectividad" constituyen matrices epistémicas centrales en el proceso de construcción del sujeto histórico-político *Sin Tierra* y en la consolidación de un proyecto educativo-político del MST.

Finalmente quisiera subrayar la centralidad de la *Dimensión Epistémica* en la *praxis* educativo-política del MST. Desde mi punto de vista, sin esta dimensión sería prácticamente imposible consolidar un proyecto educativo-político de alcance nacional. Asimismo, la profundidad epistémica conferida al proyecto del MST permite que se fomente una formación humana a partir de una racionalidad de carácter comunitario, colectivo, sumamente necesaria para el fortalecimiento del tejido social en un contexto social en crisis, como lo es el tiempo histórico del capitalismo.

Dimensión Epistémica del proyecto educativo-político del Movimiento Zapatista

Indubitablemente, una de las grandes contribuciones del proyecto educativo-político del Movimiento Zapatista consiste en el alcance epistémico de *su palabra.* Desde la Primera Declaración de la Selva Lacandona y en el conjunto de las demás declaraciones, documentos, comunicados, poemas, cuentos, consignas, entre otros escritos, el EZLN fortaleció una narrativa política traspasada por un sentido metafórico y metateórico que expresa, al fin y al cabo, la profundidad epistémica que guarda la cosmovisión y la lengua mayas.

Por tal razón, a lo largo de su trayectoria política, el Movimiento Zapatista se posiciona por la recuperación, valoración y fortalecimiento de la lengua en tanto expresión de un posicionamiento sociocultural y político. Desde la voz Zapatista, significa sustituir la *guerra por las armas* por *la guerra desde la palabra.* Una palabra que representa la memoria de más de 500 años en resistencia, en rebeldía, que reivindica el derecho de autodeterminación de los pueblos originarios, de vivir de forma autónoma y digna. En las palabras del EZLN:

252 Cita traducida por la autora.

> Nuestra palabra, nuestro canto y nuestro grito, es para que ya no mueran más los muertos. Para que vivan luchamos, para que vivan cantamos. [...] La flor de la palabra no muere, aunque en silencio caminen nuestros pasos. En silencio se siembra la palabra. Para que florezca a gritos se calla. La palabra se hace soldado para no morirse en el olvido. Para vivir se muere la palabra, sembrada para siempre en el vientre del mundo. Naciendo y viviendo nos morimos. Siempre viviremos. Al olvido sólo regresarán quienes rinden su historia. Aquí estamos. No nos rendimos. Zapata vive y, a pesar de todo, la lucha sigue. Desde las montañas del Sureste Mexicano (EZLN. "Cuarta Declaración de la Selva Lacandona", 1996).

Conforme presenté en el tercer capítulo, la estructura lingüística de la lengua maya guarda consigo referentes de una cosmovisión que se despliega en una intersubjetividad propia de las comunidades Bases de Apoyo Zapatista, así como de la propia Comandancia y del Comité Clandestino Revolucionario Indígena. Para fines del presente capítulo quisiera destacar algunos referentes de esa *resistencia lingüística,* los cuales considero pertinentes para ilustrar cómo se expresa, en el proyecto educativo-político del Zapatismo, la dimensión epistémica de su lucha.

1. *Somos hombres y mujeres de maíz:* en el *Popol Vuh*, texto sagrado de los maya-quichés de Guatemala, se afirma que los hombres y mujeres están hechos de maíz:

> He aquí el comienzo de cuando se celebró consejo acerca del hombre, [de] cuando se buscó lo que entraría en la carne del hombre. Los llamados Procreadores, Engendradores, Constructores, Formadores. Dominadores poderosos del Cielo, hablaron así: "Ya el alba se esparce, la construcción se acaba. He aquí que se vuelve visible el sostén, el nutridor el hijo del alba, el engendrado del alba. He aquí que se ve al hombre, a la humanidad, en la superficie de la tierra", [así] dijeron. Se congregaron, llegaron, vinieron a celebrar consejo en las tinieblas,

> en la noche. Entonces aquí buscaron, discutieron, meditaron, deliberaron. Así vinieron, a celebrar Consejo sobre la aparición del alba: consiguieron, encontraron, lo que [debía] entrar en la carne del hombre. [...] Entonces fueron molidos el maíz amarillo, el maíz blanco, y Antigua Ocultadora hizo nueve bebidas. El alimento se introdujo [en la carne], hizo nacer la gordura, la grasa, se volvió la esencia de los brazos, [del los músculos del hombre. Así hicieron los Procreadores, los Engendradores, los Dominadores, los Poderosos del Cielo, como se dice. Inmediatamente fue [pronunciada] la Palabra de Construcción, de Formación de nuestras primeras madres, [primeros] padres; solamente mazorcas amarillas, mazorcas blancas, [entró en] su carne: única alimentación de las piernas, de los brazos del hombre. Tales fueron nuestros primeros padres, [tales] fueron los cuatro hombres construidos: ese único alimento [entró] en su carne[253] (Asturias y González Mendoza, 1965: 25).

A lo largo de su trayectoria política, las y los Zapatistas han recuperado la dimensión epistémica del *Popol Vuh* en los múltiples espacios de su quehacer educativo-político, con el objetivo de fortalecer la identidad indígena maya, es decir, ser reconocidos como *hombres y mujeres de maíz* y, a la vez, conformar una relación intersubjetiva con la naturaleza, la Madre Tierra. En ese caso, al reconocer el maíz no sólo como principal base alimenticia de los pueblos mayas, sino más bien como referente de una cosmovisión que dota de sentido la relación entre estos seres humanos con su entorno natural.

La identidad sociocultural afirmada en el *Popol Vuh* posee una dimensión epistémica que permite a las y los Zapatistas construir una narrativa política de defensa de sus territorios y de los recursos naturales existentes en ellos como una herencia milenaria de los pueblos mayas. Una reivindicación que se inscribe en su *praxis* educativo-política, particularmente en las escuelas autó-

253 *Popol Vuh o Libro de Consejos de los Indios Quichés*. Sexta Edición. Traducción de Miguel Ángel Asturias y J. M. González Mendonza. Edición Losada, Buenos Aires, 1965.

nomas, en el marco del SERAZ, en que se trabaja pedagógicamente con el *Popol Vuh*, sobre todo en el área de Historia y de Lenguas, en la Educación Primaria Rebelde Autónoma Zapatista.

Particularmente en el libro didáctico *Arte en Rebeldía* (2006)[254], la cita del *Popol Vuh* que hace referencia a los hombres y a las mujeres de maíz está presente en el tema cinco: "Historia del Arte". Además de una foto de una mazorca de maíz y de su nombre en tseltal —ixim—, se tiene la cita del *Popol Vuh*:

> He, aquí, pues, el principio de cuando se dispuso a hacer al hombre, y cuando se buscó lo que debía entrar en la carne del hombre. Y dijeron los Progenitores, los Creadores y los Formadores "(...) que aparezca el hombre, la humanidad, sobre la superficie de la tierra". Así dijeron. Y así encontraron la comida y ésta fue la que entró en la carne del hombre creado del hombre creado, del hombre formado; ésta fue su sangre, de ésta se hizo la sangre del hombre. Así entró el maíz [en la formación del hombre] por obra de los Progenitores (EZLN, s/f: 88).

Además del recurso literario del *Popol Vuh* utilizado en las escuelas autónomas Zapatistas, los murales existentes en los Caracoles y en las comunidades Bases de Apoyo constituyen la mayor expresión del referente de *los hombres y mujeres de maíz,* conforme veremos a continuación[255].

254 Libro *Arte en Rebeldía*, obra colectiva publicada en 2006.

255 Fotos de acervo personal.

Caracol I-Oventik

Caracol I-Oventik

2. *Aprender a escuchar y a mirar*: esto significa otro elemento constituyente de la dimensión epistémica del proyecto educativo-político Zapatista. Así como el elemento epistémico anteriormente mencionado, el proceso de la escucha está intrínsecamente articulado con la estructura lingüística y la cosmovisión maya. Conforme Lenkersdorf, "se enfoca, pues, el fenómeno lengua desde dos aspectos, el hablar y el escuchar. [...] Son de igual importancia los dos. Si no se habla, no se escucha ninguna palabra, y si no se escucha, se habla al aire. Por eso [...] las lenguas son diádicas, por no decir, dialógicas" (2008: 13).

Las y los Zapatistas nos han invitado a escuchar su palabra. La *palabra corazonada de los hombres y mujeres de maíz*. El propio grito colectivo del ¡Ya Basta! evidencia el primer llamado al Estado mexicano y a la sociedad civil nacional e internacional a que escucharan la voz de los pueblos originarios indígenas y su histórica condición humana de subalternidad.

Sin embargo, hubo momentos políticos del largo silencio Zapatista, sobre todo después del fraude electoral que culminó en el nombramiento de Felipe Calderón como presidente de México, en 2006. Un silencio que igualmente se extendió hacia la sociedad civil mexicana e internacional y que representó un repliegue del Zapatismo en la escena pública y una etapa de profundización del trabajo político al interior del Movimiento, es decir, en el ámbito de los Caracoles y en las Bases de Apoyo Zapatista.

La ausencia de comunicados, principalmente del Subcomandante Insurgentes Marcos y la negativa de la JBG de los cinco Caracoles a los intentos de ingreso en territorio autónomo, en particular a investigadores que solicitaban permiso para la realización de sus investigaciones, suscitaron numerosas interpretaciones y especulaciones acerca de los sentidos del silencio Zapatista.

Hay que decir que, no obstante el silencio, las y los Zapatistas permanecieron en alerta y en resistencia ante la presencia militar y paramilitar en territorio autónomo, expresión de la llamada "guerra de baja intensidad" que permanece en Chiapas. Asimismo, siguieron el largo caminar del proyecto político autonómico con el apoyo de la solidaridad nacional e internacional de aquellos que siempre simpatizaron con la lucha Zapatista.

El 21 de diciembre de 2012, fecha en que se predecía, de forma especulativa, el "fin del mundo" y que, en realidad, representaba el *Oxlajuj B'aqtun* o el *Baktún,* es decir, el cierre de un ciclo del calendario maya equivalente a 394 años; las y los Zapatistas salen a la escena pública en la llamada "Marcha del Silencio". Más de 40 mil Bases de Apoyo Zapatista marcharon con sus pasamontañas y paliacates, en silencio y bajo la lluvia en cinco ciudades de Chiapas: 20 mil en San Cristóbal de las Casas, 8 mil en Las Margaritas, 8 mil en Palenque, 5 mil en Altamirano y 6 mil en Ocosingo. En San Cristóbal de las Casas, además de la marcha silenciosa, las y los Zapatistas pusieron un templete delante de la Catedral, en el cual todas y todos subieron y alzaron el puño izquierdo, en un gesto simbólico y epistémico de reafirmar, públicamente, que en una democracia verdadera, todas y todos tienen el mismo derecho de participación política[256].

En el mismo día de la "Marcha del Silencio", el CCRI-CG-EZLN emitió el siguiente comunicado:

> ¿Escucharon?
> Es el sonido de su mundo derrumbándose.
> Es el del nuestro resurgiendo.
> El día que fue día era noche.
> Y noche será el día que será el día.
> ¡DEMOCRACIA!
> ¡LIBERTAD!
> ¡JUSTICIA!
> Desde las montañas del Sureste Mexicano.
> Por el Comité Clandestino Revolucionario Indígena - Comandancia General del EZLN.
> Subcomandante Insurgente Marcos.
> México, Diciembre de 2012.

El comunicado de diciembre abrió una serie de otros comunicados llamados "Ellos y Nosotros", que están divididos en VII sesiones: I - Las (sin) razones

256 Más adelante retomaré ese aspecto de la Marcha del Silencio.

de arriba; II - La Máquina en casi 2 cuartillas; III - Los Capataces; IV - Los dolores de abajo; V - LA SEXTA; VI - Las Miradas; VII - L@s más pequeñ@s. Además del anuncio del Primer Nivel de la Escuelita Zapatista, con el tema "La Libertad según l@s Zapatistas".

Importante destacar que la sesión VI-Las Miradas, comunicado emitido en febrero de 2013, se articula, directamente, con la dimensión epistémica del *Aprender a Escuchar.* En ella, se analizaron seis perspectivas de la mirada según las y los Zapatistas: 1. Mirar para imponer o mirar para escuchar; 2. Mirar y escuchar desde/hacia abajo; 3. Algunas otras miradas; 4. Mirar y comunicar; 5. Mirar la noche en que somos. (De la luna nueva al cuarto creciente); 6. El Somos.

El Subcomandante Insurgente Marcos abre la sesión VI-Las Miradas afirmando que:

> Mirar es una forma de preguntar, decimos nosotros, nosotras, las zapatistas. O de buscar ... Cuando se mira en el calendario y en la geografía, por muy lejos que estén la una y el otro, se pregunta, se interroga. Y es en el mirar, donde el otro, la otra, lo otro aparece. Y es en la mirada, donde ese otro existe, donde se dibuja su perfil como extraño, como ajeno, como enigma, como víctima, como juez y verdugo, como enemigo ... o como compañer@. [...] Si no aprendemos a mirar el mirarse del otro, ¿qué sentido tiene nuestra mirada, nuestras preguntas? (EZLN, febrero de 2013)

El ejercicio de *aprender a escuchar* y *aprender a mirar* propone, en el plan epistémico, trasladar el escuchar y el mirar desde una perspectiva del *yo* al del *nosotros,* es decir, de situar ambos actos más allá del plan personal-individual (propio del mundo occidental) a un plan sociocultural y político colectivo. En ese sentido, para las y los Zapatistas, el acto de escuchar y de mirar pasa, necesariamente, por el escuchar el corazón, es decir, de un ejercicio completo de mirarse y escucharse a sí mismo en su ser íntimo, en su sentir-ser, en su sentir-pensar, en su sentir-saber, en su condición subalterna, deshumanizada,

pero también, en su condición rebelde e insurgente, horizonte utópico que mueve un proyecto educativo-político alternativo. Desde la palabra del EZLN:

> Nosotros, nosotras, soldados, nada decimos, sólo miramos, pensamos: "*Es muy grande. Eso ya no es sólo de nosotras, de nosotros, ni sólo de los pueblos zapatistas. Ni siquiera es sólo de ese rincón, de estas tierras. Es de muchos rincones, de todos los mundos.*" [...] Mirando a nuestros muertos, abajo, los escuchamos. Les llevamos la pequeña piedra. Al pie de su casa la llevamos. La miran. Los miramos mirarla. Nos miran y llevan nuestra mirada muy lejos, donde no alcanzan ni los calendarios ni la geografía. Miramos lo que su mirada nos muestra. [...] *La mirada que provoquemos con esto ya no será la de la lástima, la pena, la compasión, la caridad, la limosna. Habrá alegría en quienes son como somos, pero coraje y odio en los Mandones*[257] (EZLN, febrero de 2013).

El *aprender a escuchar* y el *aprender a mirar* desembocan en una operación epistemológica de ruptura del predominio e imposición de la racionalidad moderna-occidental como único marco discursivo-interpretativo. Permite invertir la lógica del pensamiento imperante por siglos para pensar, situar y analizar a los pueblos originarios, provocando un giro interpretativo de la realidad sociocultural y del fenómeno político del cual participan como sujetos histórico-políticos.

En ese sentido, las y los Zapatistas defienden la existencia de una otra racionalidad que desborda de la pluralidad de cosmovisiones responsables de una forma distinta de pensar y de interpretar el mundo. Una forma de racionamiento que interpela, constantemente, a aquélla proveniente de la sociedad moderna-occidental; que demarca lecturas de mundo hincadas en referentes de carácter milenario.

En otras palabras, el escuchar y el mirar son dos actos que prescinden de una apertura para comprender la existencia de múltiples formas de posicionamiento sociocultural y político, lo que implica reconocer que no hay un único

257 Las cursivas del comunicado son originales del texto.

modus vivendi, una única verdad, un único camino. Implica considerar que *otro mundo es posible* y que el horizonte utópico de la resistencia, de la rebeldía, de la conducción de un proyecto autonómico tiene por fin la construcción de un *mundo donde quepan muchos mundos.* Según el propio comunicado sobre Las Miradas, "sabemos bien que ese mundo no es sólo imaginado por nosotr@s. Pero en nuestro sueño, ese mundo no es uno, sino muchos, diferentes, diversos. Y es en su diversidad donde tiene su riqueza" (EZLN, febrero de 2013).

En ocasión de la fiesta de creación de los Caracoles y de inauguración de la Radio Insurgente: *La voz de los sin voz,* el Subcomandante Insurgente Marcos afirma: "resulta que queremos un mundo donde quepan muchos mundos, pues hemos oído que debe haber un mundo mejor en algún lado. No lo dijeron Carlos ni Groucho Marx, ni Lenin, ni el Che, ni los zapatistas. La frase subversiva la dijo BB King. "*There must be a better world somewhere*"[258].

En el plan educativo-político y pedagógico, *aprender a escuchar* y *aprender a mirarse y mirar al otro* constituye un proceso de construcción de la conciencia y de humanización en un ejercicio permanente de reconocimiento de sí mismo como sujeto histórico-político. También de reconocimiento del otro no como alguien inferior a quién se debe educar para aceptar una única forma de razonamiento, una única forma de pensamiento, que conlleva a una dominación simbólica e ideológica que somete y subyuga a determinadas relaciones sociales y productivas propias del capital. Conforme el Subcomandante Insurgente Marcos:

> Nuestra fuerza, si es que alguna tenemos, está en este reconocimiento: somos quienes somos, y hay otr@s que son quienes son, y hay otro para quien todavía no tenemos palabra para nombrarlo y, sin embargo, es quien es. Cuando decimos "nosotros" no estamos absorbiendo, y así subordinando, identidades, sino resaltando los puentes que hay entre los diferentes dolores y las distintas rebeldías. Somos iguales porque somos diferentes. En la Sexta, las zapatistas, los zapatistas, reiteramos nuestro rechazo a todo intento de hegemonía, es decir, a todo vanguar-

258 "La Fiesta de los Caracoles". *La Jornada*, 10 de agosto de 2003.

> dismo, sea que nos toque en la delantera o que nos alineen, como a lo largo de estos siglos, en la retaguardia. [...] Sabemos que al Mandón no se le vence con un solo pensamiento, una sola fuerza, una sola directiva (por muy revolucionaria, consecuente, radical, ingeniosa, numerosa, poderosa y demás osas que esa directiva sea). Es enseñanza de nuestros muertos, que la diversidad y la diferencia no son debilidades para el abajo, sino fuerza para parir, sobre las cenizas del viejo, el mundo nuevo que queremos, que necesitamos, que merecemos (EZLN, febrero de 2013).

3. *Mandar Obedeciendo:* el principio epistémico anterior, es decir, el *aprender a escuchar y a mirar,* representa un distintivo de la democracia entre las y los Zapatistas. Al contrario del principio de la democracia liberal, en que se delega a un único individuo, respaldado por un partido, el derecho de representación política de la mayoría, en el Zapatismo, el principio epistémico del *aprender a escuchar y a mirar* legitima la voz colectiva en el direccionamiento social y político del Movimiento, una vez que se escucha al pueblo, a las comunidades Bases de Apoyo Zapatista.

En ese sentido, la Asamblea constituye el sujeto colectivo por excelencia y el espacio de construcción del consenso entre todas y todos, lo que genera un efecto catártico en la toma de decisiones y en la conducción política de las mismas. No obstante, hay que decir que ese proceso de diálogo sólo es posible por la existencia del *nosotros* en tanto matriz epistémica de organización socio-política y de una intersubjetividad que conforma determinados principios de sociabilidad comunitaria. El *nosotros* como *sujeto del consenso organísmico* (Lenkersdorf, 2005), conforme he explicado en el tercer capítulo.

El fortalecimiento de la Asamblea como voz colectiva de las comunidades Bases de Apoyo Zapatista permite la consolidación del principio democrático del *Mandar Obedeciendo*, es decir, de hacer con que todas las autoridades elegidas por las comunidades, en el ámbito civil y militar, ejecuten los acuerdos que salen de la Asamblea, en el ámbito social y político. Para ilustrar la dimensión epistémica del *Mandar Obedeciendo* haré uso del ejemplo lingüístico que alude Lenkersdorf con respecto a la lengua tojolabal:

> *mandar 'ay.* La voz *mandar* se deriva, por supuesto, del verbo español *mandar.* En tojolabal tiene el sentido exclusivo de *dar órdenes.* En combinación con el verbo estativo *'ay,* sin embargo, corresponde a *recibir órdenes.* Una traducción aproximada de la frase parcial sería: *A nuestras autoridades les dan órdenes* (2005: 80).

La precisión lingüística a la que alude Lenkersdorf para comprender la perspectiva del *mandar* desde la mirada Zapatista nos permite comprender la relación existente entre el *poder* y el *nosotros:* en el marco del *Mandar Obedeciendo* prevalece el principio de la horizontalidad en las relaciones intersubjetivas en el campo social y político, es decir, "el reparto del poder entre la totalidad nosótrica del pueblo" (Lenkersdorf, 2005: 83)[259].

Dimensión Organizativa

En los capítulos referentes a los proyectos educativo-políticos del Movimiento Sin Tierra y del Zapatismo traté de identificar las formas y los espacios de articulación organizativa de ambos movimientos: los campamentos y los territorios en rebeldía en tanto cuna y materialización de la construcción de la resistencia en un marco histórico-político.

Hemos visto en los dos capítulos referentes al proyecto educativo-político del MST y del Zapatismo, que la dimensión organizativa constituye un eje nodal en el proceso de movilización y articulación política de ambos movimientos. A reserva de las particularidades históricas y coyunturales de cada movimiento, es menester conocer qué matices dan sostenimiento político a la concepción de organización que emerge en su *praxis* política.

259 La dimensión política del principio epistémico del *Mandar Obedeciendo* será profundizada en la quinta parte del presente capítulo.

Para analizar los parámetros que dan vida y sentido epistémico-político al concepto de "organización" en el Zapatismo y en el MST, quisiera, primeramente, recuperar dos importantes debates de la tradición marxista con respecto a la centralidad táctica y estratégica de la organización política: los análisis de René Zavaleta y de Antonio Gramsci.

Sin lugar a dudas, Zavaleta ha sido uno de los grandes teóricos marxistas de Latinoamérica. En la tradición del pensamiento crítico latinoamericano y, en particular, del debate teórico-político de Bolivia, aportó un profundo análisis con respecto al concepto "nacional-popular" en la historia política boliviana. Para fines de nuestra reflexión, recupero el análisis de Zavaleta (1974) con respeto a las etapas de organización del movimiento obrero en Bolivia, hasta la Revolución de 1952. René Zavaleta destaca que, en el proceso de organización política del movimiento obrero boliviano, en su primera fase, estuvo traspasada por el "espontaneísmo". En su análisis destaca:

> cuando se habla de espontaneísmo se hace alusión a un carácter dominante. Ha habido antes una distribución molecular de la agitación, que es un riesgo ideológico y por otra parte, tampoco es imposible adoptar el propio espontaneísmo como un pensamiento, una manera de concebir la actuación de las masas en el momento revolucionario. La descripción del movimiento espontáneo como un carácter esencial del proceso revolucionario puede ser una teoría (Zavaleta, 1974: 65).

Conforme podemos analizar en la cita, el "espontaneísmo" emerge en tanto germen de articulación política. No obstante, para el caso del movimiento obrero boliviano, para que se consolide una transición del "espontaneísmo" al proceso de construcción de una conciencia colectiva, es necesario estructurar un análisis de clase, fuertemente articulado en el plan interno y externo. Un proceso que se entrelaza a una lectura crítica de la coyuntura sociocultural y política boliviana en su totalidad histórica, condición *sine qua non* para armar una táctica política. En palabras de Zavaleta: "la adecuación de la tesis general y universal a la táctica inmediata es algo que no se puede aprender sino en las

discusiones internas de la clase, en su crítica a las posiciones emitidas desde las otras clases y en su invasión práctica a las clases que debe someter" (1974: 64).

El debate abierto por Zavaleta para pensar, a profundidad, el proceso de organización del partido y del sindicato obrero bolivianos desde la dimensión de la conciencia política, igualmente fue una preocupación teórico-política de Antonio Gramsci, en el contexto político italiano. En la perspectiva gramsciana (Gramsci, 1966), el movimiento de constitución de una fuerza histórico-política revolucionaria pasa, en un primer momento, por sentimientos espontáneos de la masa (comprendida desde su mirada como la filosofía del sentido común).

La transición de la "filosofía del sentido común" a la "dirección política" emerge en un contexto de reforma intelectual y moral, es decir, en el momento en que las masas logran un nivel de reflexión crítica que les permite analizar el movimiento real de la totalidad histórica. Para Gramsci, (1966) la reforma intelectual y moral preconiza una transformación de la conciencia que incide, directamente, en las formas de sentir y actuar de las masas. Una transición que conlleva a la consolidación de una nueva relación y mediación entre cultura, política y sociedad.

Para el pensador italiano, el avance en la construcción de una "voluntad colectiva" conlleva a la conformación de una dirección político-cultural, una vez que permite a la masa consolidar un saber actuar crítico, es decir, en un momento de desarrollo de la conciencia, fruto concreto de la filosofía de la *praxis*. Conforme Gramsci, la formación de una "voluntad colectiva" es una labor política del *Príncipe Moderno,* es decir, del partido político de la clase obrera. En sus palabras:

> El príncipe moderno, el mito-príncipe, no puede ser una persona real, un individuo concreto; sólo puede ser un organismo, un elemento de sociedad complejo en el cual comience a concretarse una voluntad colectiva reconocida y afirmada parcialmente en la acción. Este organismo ha sido dado por el desarrollo histórico y es el partido político: la primera célula en la que se resumen los gérmenes de la voluntad colectiva que tienden a devenir universal y totales (Gramsci, 2003: 12).

Para Gramsci, reside en la organización de la acción colectiva de las clases subalternas las condiciones concretas y el criterio *de per si* para la comprensión crítica del movimiento real de la historia. Una perspectiva analítica que converge con la desarrollada por René Zavaleta para el caso boliviano.

Considero pertinente recuperar el debate teórico-político inaugurado por Zavaleta y Gramsci por dos razones: en primer lugar, para ilustrar que el concepto de "organización" constituye un problema teórico-metodológico de la teoría política, hecho que le pone en una posición central en el contexto de los análisis teórico-políticos sobre determinados procesos coyunturales y en las particularidades del tiempo histórico de cada experiencia, sea regional o nacional. En este sentido, especialmente en la teoría marxista, mucho se ha debatido con respecto a la organización política de las masas, su caracterización, sus matices y sus alcances políticos.

En consecuencia de esta primera cuestión, cabe reflexionar de qué forma podemos articular un debate con respecto a la concepción de "organización" en contextos políticos en los que la *praxis* de un sujeto histórico-político no se restringe al partido o al sindicato, como lo expresa el accionar político de muchos movimientos sociales y populares.

A mi modo de ver, para el caso de los movimientos sociales, la "organización" puede asumir el mismo papel desarrollado en los contextos políticos analizados por Zavaleta y Gramsci, es decir, juega un papel importante en el campo de movilización y construcción de una conciencia colectiva, fundamentales en la transición de una situación de "espontaneísmo" a la dirección consciente. No obstante, existe una particularidad en la acción política de los movimientos sociales, que constituye la forma como se estructuran sus luchas, un proceso que no necesariamente se da por medio de la constitución de un partido o de un sindicato, sino más bien incorpora otros espacios que re-significan una concepción de resistencia y lucha política.

Asimismo, la conformación del sujeto histórico-político propio de los movimientos sociales y populares articula diferentes matices constitutivos: hereda referentes de una memoria histórica de diferentes luchas políticas, pero también articula otros elementos constituyentes, vinculados a múltiples matrices

de orden epistémico, cultural, identitario; igualmente centrales en la organización política de estos sujetos.

Con base en las dos perspectivas analíticas planteadas con respecto al concepto de "organización", reflexionemos acerca de las especificidades que matizan la "organización en y desde la *praxis* educativo-política del MST y del Movimiento Zapatista. En este sentido, si bien los campamentos y territorios en rebeldía constituyan una forma-espacio de materialización de la resistencia del MST y del EZLN, observemos qué otros elementos fungieron en tanto semillero en el proceso organizativo de ambos movimientos.

Un semillero que estructura la génesis y la edificación de los demás núcleos de construcción, articulación y fortalecimiento de la colectividad, organicidad e identidad *Sin Tierra* y Zapatista. En cada uno de ellos, abrevan geopedagogías fundamentales en el proceso de recuperación y transmisión de saberes enmarcados en un tiempo histórico pasado y presente que nutren, permanentemente, el proyecto educativo-político conducido por ambos movimientos.

La Dimensión Organizativa en el MST

Conforme he abordado en el segundo capítulo, el proceso de organización política del MST se da en la construcción de una crítica al modelo histórico de repartición de tierras en Brasil, razón de constitución del gran latifundio y de una política agraria conducida por una oligarquía que aún permanece en tanto fuerza política.

En este sentido, la organización de ese movimiento social campesino surge en consecuencia de la insuficiencia histórica de la reforma agraria en el marco liberal, es decir, en la contradicción generada a partir de la propiedad privada de la tierra, de un modelo agrícola basado en el monocultivo de un paulatino proceso de éxodo rural y en la proletarización campesina.

En segundo lugar, la crítica al modelo agrario liberal articulada por el MST recupera la memoria histórica de la resistencia campesina, especialmente la protagonizada por las Ligas Campesinas y en la consolidación de una identidad política propia, articulada por la dimensión simbólica-epistémica expresada

en la concepción de tierra; una identidad que también se inspira en los valores de la Teología de la Liberación.

En consecuencia de ello, el MST ha primado de crear, a lo largo de su trayectoria política, una forma de organización alternativa a la perspectiva liberal, no sólo por las formas ritualísticas, por la mística que abarca la lucha por la tierra y por la reforma agraria popular. Al proponer la organización política de las campesinas y de los campesinos, el MST recupera estos referentes de orden histórico y epistémico y los articula en un horizonte utópico de construcción de algo nuevo para la vida en el campo. Un planteamiento político que requiere de una conciencia crítica de lo que representó la conformación histórica del latifundio de la tierra y la proposición de un proyecto político alternativo para el campo brasileño.

Para el MST, la dimensión organizativa del Movimiento incide en su transcendencia política como movimiento social. La organización es, en sí misma, momento constituyente de una fuerza histórico-política. Por tal razón João Pedro Stédile afirma que:

> Para el MST lo más importante es mantener el vínculo que existe en un movimiento de masas. Según la interpretación de la izquierda, una organización política es una organización cerrada, de cuadros. Nosotros queremos organizar al pueblo. Podemos hasta ser los que más sabemos sobre reforma agraria en el Brasil, pero sin eso no tenemos ninguna fuerza. Me gustaría que esa voluntad política no se manifestara sólo a nivel conceptual. Somos una organización política y social de masas, o al interior del movimiento de masas (Fernandes y Stédile, 2004: 81).

Considero que la materialización de esa voluntad política manifiesta en el MST en organizarse en tanto movimiento social y político de masas se da, justamente, en la estructuración de su proyecto educativo-político. No por casualidad tres Sectores del Movimiento son centrales en la organización política y en la articulación de una voluntad colectiva, en el sentido de Gramsci y Zavaleta: los Sectores de Frente de Masas, de Formación y de Educación.

Para el MST, estos tres Sectores hicieron posible la estructuración de un movimiento social y político de gran envergadura. Un proceso que se dio, primeramente, en la tesitura colectiva de una lectura crítica de la contradicción histórica que traspasa toda la estructuración de la propiedad de la tierra en Brasil, lo que implica reconocer quiénes ocupan la posición de opresor y aquellos que están en la posición de oprimido, de subalterno.

En consecuencia de ese primer momento referente a la conciencia de ser oprimido, subalternizado, el MST lanza un segundo paso en su dimensión organizativa, representado por el momento de transcendencia estratégica del "espontaneísmo" a otro posterior, expresado por la necesidad histórica de conformación de una conciencia de clase, es decir, de asumirse en tanto fuerza histórico-política que se posiciona en el campo de disputa hegemónica.

Aquí reside la particularidad en la concepción de "organización" en y desde un movimiento social, una vez que no será el partido, tampoco el sindicato, el espacio concreto de articulación de una "voluntad colectiva" y de una "dirección política". La concepción que sostiene el Sector del Frente de Masas constituye, para el MST, su contribución al debate político articulado por el Movimiento. En las palabras de Stédile: "tal vez sea esa la gran contribución histórica que el MST puede ofrecer a otros movimientos de masas: no tienen futuro si no aplican principios organizados, si no constituyen como organización política en el sentido de la lucha de clases no en el sentido partidario" (Fernandes y Stédile, 2004: 81).

Los Sectores de Educación y de Formación fungen como los principales espacios para consolidar una conciencia política desde la perspectiva de la lucha de clases. Ambos Sectores estructuran el proceso continuo de formación educativa y política de los *Sin Tierra* y figuran como instancias fundamentales de fortalecimiento de su identidad político-ideológica.

El proceso pedagógico conducido por el proyecto educativo-político del MST conlleva a la elaboración de tejidos conceptuales que aportan categorías y referentes educativo-pedagógicos que les permitan comprender y explicar las complejidades presentes en la relación entre educación y otros procesos políticos y sociales que traspasan las contradicciones existentes en la lucha por la tierra y por la reforma agraria en Brasil.

Para el MST, la dimensión organizativa constituye un proceso permanente y que requiere no sólo una articulación interna del Movimiento, sino también la consolidación de vías de diálogo con otros movimientos sociales y populares. En una evaluación con respeto a este aspecto de la dimensión organizativa y en un análisis crítico con respeto a la forma de hacer política propia de la izquierda brasileña, afirma Stédile:

> Las personas también traían al MST las experiencias de otras organizaciones. Lo importante es estar abierto para aprender de todos. Ese es otro error que las organizaciones de izquierda cometen con frecuencia: si es de aquella corriente, no lo acepto, si es de tal línea teórica no sirve, si viene de tal fuente hay que combatirla. Primero, estamos abiertos a aprender, después veremos si sirve o no para nuestra organización, en el marco de los objetivos estratégicos que hemos trazado. Si sirve, lo usamos, con independencia del origen (Fernandes y Stédile, 2004: 83).

Importante mencionar que el proceso de consolidación de los mecanismos de diálogo ha representado uno de los mayores desafíos políticos del MST, sobre todo con el Partido de los Trabajadores, el PT, que está en el poder desde la elección de Luís Inácio Lula da Silva. Ésta constituye una reflexión central para pensar las perspectivas tácticas y estratégicas del Movimiento y sobre las cuales hablaremos en el último capítulo de este texto.

Dimensión Organizativa en el Movimiento Zapatista

Diferente del proceso histórico-político constituyente del concepto de "organización" en el MST; para las y los Zapatistas la dimensión organizativa emana de la vida comunitaria, es decir, en sus propias raíces sociales se construye un tejido social que porta consigo los elementos que estructuran la organización en una perspectiva comunal.

Significa decir que, en el contexto del Zapatismo, la dimensión organizativa no prescinde la intencionalidad política de construir algo nuevo, sino más

bien recuperar una perspectiva de vida comunitaria, en la cual la organización deriva y se asienta en todo lo que han sido como comunidad.

En la vida comunitaria al interior de las comunidades indígenas el proceso de organización y la naturaleza de las relaciones de sociabilidad radican en una racionalidad epistémica que, en sí misma, es totalmente distinta de aquellas articuladas en una sociedad moderna, occidental y liberal.

Por tal razón, el *territorio rebelde* constituye una forma-espacio en donde se manifiesta esta concepción de "organización" propia de la vida comunitaria. En el marco constitutivo de la lucha autonómica, que tiene su registro histórico anterior al Levantamiento Armado de 1994, el *territorio rebelde* expresará, ante la sociedad civil y el Estado, la cuna de la resistencia y de la rebeldía indígena. Sin embargo, los conceptos de resistencia y de rebeldía cargan consigo un sentido epistémico propio de un período histórico mucho más anterior, dado que es parte de una cosmovisión milenaria que nutre el horizonte de sentido cultural y político en las comunidades originarias zapatistas.

En este sentido, la dimensión organizativa en el Zapatismo funge como *locus* pedagógico fundamental en la conformación de una conciencia y en la consolidación de un sujeto colectivo. No obstante, la dimensión organizativa solamente logra concretar un sujeto colectivo que se posicione en tanto fuerza histórico-política en la medida que permite fortalecer la dimensión epistémica de la lucha política.

En otras palabras, la validez política de la dimensión organizativa se expresa cuando permite articular lo epistémico a lo político, a lo social, a lo estético, a lo propio organizativo y cualquier otra manifestación de la riqueza comunitaria que se diferencia, esencialmente, de las formas organizativas liberales.

Este sentido que adquiere la dimensión organizativa será vivido en toda la trayectoria de lucha Zapatista, anterior a la insurgencia política de 1994 y en la transición de los Aguascalientes a los Caracoles, momento político en que la organización se desprende en las Juntas de Buen Gobierno, en los Municipios Rebeldes Autónomos Zapatistas y en las Comunidades Bases de Apoyo. A partir de 2003, con la creación de los Caracoles, observamos la paulatina estructuración del Gobierno Autónomo, representado, respectivamente, por:

1. En el ámbito local, por las y los agentes y comisariados autónomos, que son las autoridades en cada comunidad.
2. En el ámbito municipal están las autoridades del municipio, responsables de articular la dinámica de la vida comunitaria de las comunidades que componen el municipio autónomo.
3. En la zona, representada por la Junta de Buen Gobierno, localizadas en cada uno de los cinco Caracoles.

Es menester subrayar que las instancias organizativas del Gobierno Autónomo Zapatista igualmente están permeadas por una operación educativo-política de fortalecimiento de la identidad Zapatista, como movimiento político. Constituyen espacios que recuperan las dimensiones epistémicas de la identidad y de las concepciones acerca del poder y de la participación heredadas de una cosmovisión y expresadas en un sentido lingüístico y extralingüístico.

Particularmente los Caracoles materializan una operación epistémica y pedagógica profundas, de enunciación de un lenguaje metafórico y metateórico que articula un tiempo-espacio propio del Movimiento Zapatista para entretejer y conducir su proyecto educativo-político. En el cuento "El caracol del fin y del principio", aclara el Subcomandante Insurgente Marcos[260]:

> Ahí estaba el caracol maya. La espiral sin inicio ni final. ¿Dónde empieza y dónde termina un caracol? ¿En su extremo interno o en el externo? ¿Un caracol entra o sale? El caracol de los jefes mayas rebeldes comenzaba y terminaba en la "casa de seguridad", pero también comenzaba y terminaba en la biblioteca. El lugar del encuentro, del diálogo, de la transición, de la búsqueda, eso era el caracol de Aguascalientes.

El lugar de enunciación de la palabra, del tiempo y del espacio en los Caracoles nos remite a la ruptura decolonial con los (no) tiempos y el discurso del proyecto de modernidad, en especial del encadenado por el capitalismo. Es

260 Disponible en: http://www.cedoz.org/site/content.php?doc=131&cat=18. [Consulta: junio de 2012].

decir, de pensar a los Caracoles como un contrapunteo a un marco discursivo y a una temporalidad enmarcados en la lógica colonial y del capital o, en las palabras del Subcomandante Insurgente Marcos, "el neoliberalismo y la arquitectura o la ética de la búsqueda contra la ética de la destrucción"[261]

Con la creación de los cinco Caracoles, el EZLN abre un nuevo tiempo y una nueva manera de hacer caminar su palabra. Emerge y se fortalece un sujeto educativo colectivo pluriétnico y plurilingüe dispuesto a hablar-escuchar la palabra de la sociedad civil nacional e internacional. En el sentido metafórico del Caracol II, el *que habla para todos*.

Uno de los principales desdoblamientos de la operación pedagógica articulada en los espacios organizativos del MST y del EZLN consiste en la actuación de un sujeto educativo representado por la base orgánica de ambos movimientos y que constituye una pieza fundamental en el proceso de movilización y organización colectiva. Importante señalar que una de las principales características de ese sujeto educativo consiste en que, en su actuar, educa. Y al protagonizar su acto educativo se expresa de múltiples formas y espacios. Por tal razón, me refiero a una forma-espacio de construcción de la resistencia y de la lucha políticas.

Conforme podemos verificar, tanto para el MST, como para el Movimiento Zapatista, se construye una concepción de "organización" que les permite fundamentar las bases constitutivas del contenido político de sus respectivos proyectos. Una concepción de "organización" que, por recoger las particularidades epistémicas y del tiempo histórico de cada uno de estos movimientos, les permite romper con la perspectiva organizativa gestionada en el pensamiento y en la acción política liberal.

Las condiciones adversas de las formas-espacios de resistencia, el campamento y el territorio rebelde, confrontan a los sujetos histórico-políticos con su propia condición de existencia. Exige de ellos un posicionamiento concreto en, por lo menos, dos vías: la primera, de estar en un proceso permanente de lectura coyuntural para comprender los meandros de la contradicción del ca-

261 "El Caracol del fin y del principio", en http://www.cedoz.org/site/content.php?doc=131&cat=18. [Consulta: junio de 2012].

pital y de la permanencia de una colonialidad que perdura por siglos, ambas responsables por subalternizar y deshumanizar los pueblos originarios, campesinos, quilombolas y aquellos que viven en las grandes urbes.

En segundo lugar, asumir una postura rebelde, insurgente, insumisa, preconiza la capacidad de conformar un sujeto colectivo y de identificar qué objetivos, qué estrategias, qué rutas seguir y, fundamentalmente, cómo mantener firme el horizonte utópico de la lucha y la directividad colectiva para conducir el proyecto político que se anhela consolidar.

Un proceso de re-educación porque implica reconocer la condición de subalternidad, de deshumanización y re-significar valores, mirarse y mirar al otro, escucharse permanentemente, posicionarse frente al enemigo (en el caso del terrateniente, del sicario, de los militares o paramilitares) y ante una fuerza histórico-política representada por el Estado y por los grupos políticos en el poder.

En verdad, las geopedagogías que emergen de estos espacios organizativos y constitutivos del EZLN y del MST resultan del vínculo orgánico entre experiencia, saberes, educación, y *praxis* política. Una articulación que permite al MST y al EZLN fortalecer su sujeto colectivo (que a su vez es un sujeto educativo), una vez que se piensa la dimensión organizativa en función de un grupo social y en la especificidad de cada lucha política.

En verdad, la dimensión organizativa articulada por ambos movimientos les permite consolidar un planteamiento más avanzado, que conecta otra concepción y otra forma de hacer política, a partir de una base epistémica consolidada. Una particularidad fundamental para diferenciarlos de la concepción organizativa propia de un partido político o de un sindicato, los cuales recogen principios de carácter liberal y en donde son los dirigentes quienes gestionan a los dirigidos.

Asimismo, es fundamental subrayar que los espacios organizativos de ambos movimientos potencializan educativa y pedagógicamente otros espacios del quehacer político, como las marchas, las jornadas de lucha, los encuentros, los festivales y los congresos.

A lo largo del presente capítulo retomaré esta dimensión política de los espacios concretos de la *praxis* educativo-política del MST y del EZLN.

Dimensión Identitaria

Consiste en una dimensión que camina paralela y traspasa todo la *praxis* educativo-política del MST y del Zapatismo. Una dimensión que se expresa de forma literaria, musical, poética, visual (la fotografía, la pintura, los videos), que conforma una *mística de la resistencia* y que igualmente funge como canal comunicativo del sentir-pensar-estar-ser del sujeto histórico-político *Sin Tierra* y Zapatista.

La Identidad en movimiento en el MST

En el ámbito del proyecto educativo-político del MST, la *Mística* condensa una manifestación estética espontánea multifacética del arte en tanto expresión de denuncia política. Desde mi perspectiva, una *Mística* que va más allá del acto místico en sí, éste expresado en los momentos concretos de la acción política del MST y que puede ser identificado en otros momentos de la estética, del arte manifiesto por el Movimiento. En ese sentido, considero pertinente hablar de una *Mística en movimiento,* polisémica y meta-lingüística, dotada de un expresivo potencial educativo-político y pedagógico.

Caldart (1987) argumenta la existencia de una dimensión pedagógica de la música y de la poesía producidas por cantantes y poetas del MST en tanto expresión cultural presente en diferentes momentos de la lucha campesina. Según la autora, las canciones y poemas son registros de una memoria histórica de la resistencia en el campo, además de llenar de utopía el sueño de la materialización de la reforma agraria.

El MST siempre ha incorporado la *Mística de la resistencia* en su *praxis* educativo-política. Algunas actividades organizadas por el Movimiento tienen el claro objetivo de fomentar un arte político, con destaque especial para el "1º Festival de la Reforma Agraria - Canções que abraçam os sonhos"[262], realizado

262 Canciones que abrazan los sueños.

del 04 a 07 de febrero de 1999, en Palmeira das Missões, estado de Rio Grande do Sul[263].

Otros dos CD's producidos por el MST son ampliamente divulgados en los múltiples espacios educativo-políticos del Movimiento: el CD *Arte em Movimiento,* una recopilación de las canciones de la Marcha Nacional por la Reforma Agraria, realizada el 02 de mayo de 2005. En esa fecha marcharon rumbo a Brasilia, capital brasileña, 12 mil trabajadoras y trabajadores rurales del MST, provenientes de 23 estados con el objetivo de cuestionar el modelo de producción agrícola adoptado para el campo brasileño, el paulatino proceso de proletarización campesina y visibilizar la situación de pobreza y exclusión social sufridos en el campo.

La antología musical del CD *Arte em Movimento* fue compuesta en el "I Taller Nacional de los Músicos del MST", realizado en abril de 2005, con el objetivo de componer las canciones que serían cantadas a lo largo de la Marcha. Cada una de ellas recupera la centralidad epistémico-política de la *tierra* para los pueblos del campo y la articula a la demanda política por la Reforma Agraria. Además sitúa la cuestión agraria como una problemática histórica, presente en la memoria larga de la resistencia latinoamericana. A modo de ilustración, quisiera presentar algunas canciones de este CD que evocan la dimensión educativo-política de la *mística de la resistencia* en el MST.

La primera de ellas, *500 años de resistencia india, negra y popular*[264], expresa la denuncia histórica de la colonialidad del poder conformada en la colonización de América Latina y sus implicaciones en el proceso de conformación de segmentos subalternos en nuestra región:

> La invasión llegó de barco en esta América Latina
> Llegó rayando de Europa este plan de chacina
> Venían en nombre de la civilización
> Empuñando la espada y una cruz en otro mano

263 De ese festival se produjo un CD que reúne todas las canciones del festival.

264 Composición de Zé Pinto. Traducción de la autora.

El los *pelourinhos*[265] de la muerte tanta sangre derramada
Para mano-de-obra barata, tanto indio y negro esclavizados
Son tres historia en ese grande continente
Una muy antes de la llegada de los invasores
Y la segunda cinco siglos de invasión
Y la resistencia india-negra popular
Y la tercera es la que vamos construyendo
Para destruirnos la raíz de todo mal
Y la nueva etapa se va trillando por aquí
Quinientos años Campaña Continental
Esta historia de dos mundos por el mundo se difundió
Con una mirada colonialista no mostraron nuestro dolor
Pero se re-enciende un grito de resistencia
Siguiendo el ejemplo de los verdaderos héroes
El grito negro de Zumbi viene de los Palmares
Marçal
Proaño y tantos irguieron la voz
Están presentes en nuestra organización
Para tener más fuerza es necesario unificar
Marchando firme en contra toda esclavitud
Y el faro de Colombo se va a apagar.

La segunda canción, *Tierra y Raíz*[266], exalta la centralidad de la *tierra* en su dimensión epistémico-política para la mujer y el hombre del campo, sujetos histórico-políticos *Sin Tierra*.

La lluvia cae sobre la naturaleza
Y la planta crece generando la riqueza

265 No hay una traducción literal para la palabra *pelourinho*. Ésta equivale a los troncos de madera expuestos en plazas públicas para castigar a los considerados delincuentes y, en el periodo de la esclavitud en Brasil, para azotar a las y los esclavos.

266 Compuesta colectivamente en el *I Taller Nacional de los Músicos del* MST. Traducción de la autora.

Y el trabajador lucha con la certeza
Para no faltar el pan sobre nuestra mesa
La tierra guarda la raíz
De la planta que genera el pan
La madera que da el cabo
De la azada y de la guitarra
Libertad es pan, es vida
Tierra-madre, trabajo y amor
Es el grito de la naturaleza
Guitarra de un cantador
Es el pueblo en movimiento
En contra del cercado de la concentración
Con una sonrisa de felicidad
Y la historia en la palma de la mano.

La tercera canción, *Descubrimos en la Base*,[267] alude a la importancia estratégica del campamento para denunciar la existencia del latifundio y a la necesaria realización de la reforma agraria.

Descubrimos en la base
Que la tal Reforma Agraria del papel no va a salir
Por un pedazo de tierra para cosechar nuestro pan
Vamos a tener que unirnos
Compañero y compañera
La victoria va a ser rápida si todos se organizan
La gente hace campamento, saca el pan para el sustento
Y Reforma Agraria es ahora
Y vamos entrar en aquella tierra y no vamos a salir
Nuestro lema es ocupar, resistir y producir
La gente hace caravana

267 Compuesta por Zé Pinto. Traducción de la autora.

Arriesga "estar en cana"[268], pero hay que ser por ahí
Sindicatos combativos
Todo eso es necesario
Para la lucha proseguir
La clase trabajadora que es la más sufridora
Ya empieza a percibir
Que nosotros somos la mayoría y que va a llegar el día
Con un nuevo amanecer
Por el fin del latifundio
Llega João, Raimundo
Eso tiene que cambiar
En esa América Latina
Será que nuestro destino
Será sufrir sin parar
Pero en eso yo no creo
Por eso lo he dicho
Vamos todos darnos las manos
Es la fuerza popular alzando esa bandera
Reforma Agraria es en el suelo
[...] No da para ser diferente
Pues los hombres tienen dinero
Compran armas en el extranjero
Para poder matar a uno
Contra ese capitalismo
Vamos firmes, decididos
No dejar para otro momento
Es la clase organizada
Paso a paso en ese camino
Construyendo su historia

268 Popularmente conocido como cárcel.

Por ende, la última canción que quisiera recuperar del CD *Arte em Movimento- Luz de América,* refuerza la confluencia de la resistencia y de la lucha latinoamericana. Lo más importante de esa canción, desde mi perspectiva, se refiere al hecho de reforzar de que los *Sin Tierra* también son latinoamericanos, una cuestión que no es, para nada, menor en términos subjetivos y de formación de la conciencia, considerando que en Brasil permanece una visión identitaria de corte eurocéntrico y que niega —o más que eso, discrimina— las raíces afro-indígenas de nuestro pueblo.

América Latina tiene una belleza
Que no fue la naturaleza sola la quien diseñó
Fue la fuerza de la guerrilla en los brazos del pueblo
Que en el día de año nuevo en fin triunfó
Ella es muy pequeña, pero muy elegante
Fuerte como un gigante se mantiene allí
Desafía el imperialismo y no tiene recelo
Ignorando el bloqueo, desafía el mar
Somos de esta tierra
Somos Compañeros
Somos brasileños
Y también somos latinos
Patria de Martí y de Che Guevara
Esta historia no para
Mientras nazca un niño
Es Cuba pequeña que nos da el ejemplo
Es masa y fermento en ese caminar
Mostrando que es posible dar un paso adelante
Arrastrando toda la gente para triunfar
Y aquellos que demuestran ser muy listos
Seguros que están ilusionados un día van a llorar
Porque si la historia no perdona a nadie
Quedarán esperando el tren que jamás volverá
Nuestra América es así, pero será diferente

Salvo que no se intente el camino hacer
Y esperar que la burguesía nos dé de regalo
Quinientos años de historia con las manos en el poder
No habrá el mañana si no luchan hoy
Ni habrá nuevas Cubas si uno para
Somos los sepultureros del imperialismo
Aunque que uno no quiera, tiene que excavar.

El segundo CD que quisiera mencionar es el *Cantares da Educação do Campo,* producido en 2006 por artistas y estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Tierra. Así como los demás CD's, hay una intencionalidad educativo-política en la composición de las canciones. En ese caso, los ejes que articulan la antología musical articulan el derecho a la educación en y del campo y su centralidad en el proceso de humanización del pueblo campesino. Veamos la letra de la canción *No voy a salir del campo,* de Gilvan Santos:

No voy a salir del campo
Para poder ir a la escuela
Educación del Campo
Es derecho y no limosna
El pueblo campesino
El hombre y la mujer
El negro quilombola
Con su canto de afoxé
Ticuna, Caeté
Castañeros, Caucheros
Pescadores y Posseiros[269]
Con certeza están de pie
Cultura y producción
Sujetos de la cultura

269 No he encontrado una traducción para la palabra Posseiro. Lo más cercando sería la referencia a alguien que ocupa la tierra para producir.

Nuestra agricultura
Para el bien de la población
Construir una nación
Construir soberanía
Para vivir el nuevo día
Con más humanización
Quien vive de la selva
De los ríos y de los mares
De todos los lugares
Donde el sol abre una rendija
Quien a su fuerza presta
En los quilombos, en las aldeas
Y quien en la tierra siembra
Venga acá hacer la fiesta.

Todas las canciones que componen el CD *Cantares da Educação do Campo* merecerían ser incluidas y analizadas cuidadosamente, dada la amplitud y profundidad de elementos epistémicos y políticos para inscribir el tema de la educación del campo en tanto derecho fundamental en el proceso de construcción de un proyecto educativo-político y cultural articulado por los pueblos del campo. Lo central a subrayar consiste en que son canciones ampliamente difundidas en múltiples espacios del quehacer educativo-político del MST, cantadas en todas las edades y con la conciencia crítica de su intencionalidad política.

Otra expresión musical del mosaico que compone la *mística de la resistencia* del MST es la Escuela de Samba Unidos de la Lona Negra, fundada en el 2005, en la Comuna Urbana Dom Hélder Câmara, primera experiencia de comuna urbana realizada por el Movimento en la ciudad de Jandira, región metropolitana de São Paulo. Conforme Tiarajú, Maestro de Batería de la Escuela de Samba Unidos de la Lona Negra[270]:

270 Disponible en http://passapalavra.info/2009/12/16992. [Consulta: enero de 2013]. Cita traducida por la autora.

> se inicia un proceso de formación que involucra samba, literatura y política: se buscan apoyos y se hacen rifas para la compra de más instrumentos; se involucran jóvenes de todos los asentamientos y vecindad de la Comuna Urbana: se invitan aliados del MST para participar de las actividades. Tantos cambios sumados al entusiasmo y el deseo de concretizar el esfuerzo colectivo culminaron en la confección de un samba-enredo colectivo, el ya famoso Avante Juventud y, por ende, en el apoteósico desfile de 20 de febrero de 2009, con 500 personas tomando festivamente las calles de Jandira[271] (Tiarajú, 2009).

La Escuela de Samba Unidos de la Lona Negra produce lo que ellos mismos llaman *samba-lucha,* con el claro objetivo de transformar el arte carnavalesco, sumamente popular en Brasil, en un arte politizado. En otras palabras, politizar el arte, en ese caso, el arte del carnaval. Conforme Tiarajú[272], en ocasión del proceso de organización del carnaval de 2010, la Unidos de la Lona Negra organizó:

> Una serie de debates con batucadas[273] sobre la denominada Cuestión Urbana será el manantial fértil para la composición colectiva del samba enredo. La idea es que todos y todas las participantes se apropien del tema a ser cantado y contado. Este proceso visa hacer diferente del proceso de confección del desfile de las escuelas de samba actuales, que es alienado y alienante, una vez que no permite que su productor, o sea, el compositor, el ritmista y el fiestero, se apropie del producto final de su propia producción cultural[274] (Tiarajú, 2009)

Una de las contribuciones de la Escuela de Samba Unidos de la Lona Negra consiste en la subversión del lenguaje carnavalesco imperante en Brasil y su

271 *Idem*. Cita traducida por la autora.

272 Disponible en http://passapalavra.info/2009/12/16992. [Consulta: enero de 2013].

273 La batucada es una reunión popular en que se toca samba con instrumentos de percusión.

274 Cita traducida por la autora.

politización. En esa experiencia específica se gestiona un proceso de formación educativo-política que pasa por la construcción de una consciencia crítica de que la lucha y la resistencia no se restringe al campo brasileño, sino más bien pertenece a otros espacios en donde se legitima un profundo proceso de exclusión social desencadenado por el capital, como es el caso del espacio urbano. Igualmente sitúa otros sujetos de la educación, como la juventud campesina y urbana. Veamos uno de los samba-enredo de mayor repercusión de la Unidos de la Lona Negra, el *Avante Juventud*:

> Avante Juventud!
> Muestra su garra, su voluntad de luchar
> La juventud socialista es radical
> Y nuestra lucha es internacional
> Construyendo
> Los cimientos del poder popular
> La unidad que más fuerte va a quedar
> Avante trabajador!
> Avante revolucionario!
> Para crearle miedo al patrón y hacendado
> Y derrotar la dictadura del dinero
> Como Cuba enseñó
> Que primero viene el ser humano
> Un abrazo apretado
> Del pueblo brasileño al cubano
> Abran espacio para Lona Negra
> Batucada yo quiero es más
> Canta Sin Tierra
> Veinte y cinco carnavales

El campo teatral constituye otra expresión del movimiento de la *mística de la resistencia* en el MST. Una de las primeras experiencias concretas del teatro como lenguaje, como un lugar de refracción (Boal, 2009) en el ámbito del Movimiento, fue la creación, en el 2001, del Colectivo de Cultura del MST. Este

colectivo recibió una primera capacitación teatral del Centro de Teatro del Oprimido (CTO), dirigido en ese periodo por Augusto Boal, uno de los grandes referentes del Teatro del Oprimido en Brasil y Latinoamérica.

Desde su fundación fueron realizados con el CTO cinco encuentros de formación en Teatro del Oprimido, con la participación de militantes de varios estados brasileños. Rafael Litvin Villas Bôas (2006), integrante del Colectivo de Cultura del MST[275], afirma que la base teórica de formación teatral "reúne una serie de técnicas y ejercicios teatrales, como el Teatro Foro, el Teatro Periódico, el Teatro Invisible, que a su vez derivan de las formas de teatro de agitación y propaganda, muy trabajadas por los soviéticos y alemanes, entre otros".

El principal objetivo de los encuentros de formación en Teatro del Oprimido consistía en la capacitación de multiplicadores para conformar grupos de teatros en los campamentos y asentamientos. De los encuentros con el CTO se conformó la Brigada Nacional de Teatro del MST Patativa do Assaré[276]. Según Villas Bôas[277]:

> Tenemos alrededor de 30 grupos organizados en campamentos y asentamientos de la Reforma Agraria. La mayoría de los grupos actúa en dimensión local, participando en actividades culturales, formativas y políticas en sus áreas y ciudades vecinas. También hay algunos grupos que, por tener más tiempo de vida y experiencia, actúan en dimensión regional y nacional, presentándose e impartiendo talleres en cursos de formación, en debates, seminarios y eventos culturales en los medios urbanos y rurales (2006)

275 Entrevista disponible en http://www.MST.org.br/node/2595. [Consulta: diciembre de 2012].

276 En homenaje a Antonio Gonçalves da Silva (1909-2002), conocido nacional e internacionalmente como Patativa do Assaré, poeta popular, cantor y compositor brasileño. El apodo alude a un pájaro - Patativa - y Asaré, era su ciudad natal, localizada en el estado norestino de Ceará.

277 En http://www.MST.org.br/node/2595. [Consulta: diciembre de 2012]. Cita traducida por la autora.

Una de las principales presentaciones teatrales organizadas por la Brigada Nacional de Teatro Patativa do Asaré fue realizada en el marco de la Marcha Nacional por la Reforma Agraria, en 2005: el Teatro Procesión, con la participación de 270 militantes, provenientes de todas las regiones de Brasil, en un recuento, en estaciones, de la historia de la lucha por la tierra desde la mirada del trabajador rural. Villas Bôas[278] afirma que:

> Para realizar tal desafío logístico, la Brigada se reunió en Rio de Janeiro en febrero de 2005, elaboró la estructura general de las etapas con el apoyo del CTO, y en los meses siguientes organizó talleres regionales para construir las estaciones, y contó con el apoyo de los grupos *Oi nóis aqui traveiz* (RS) [...] y Companhia do Latão (SP) [...]. Durante la marcha, ensayamos las estaciones en separado y en conjunto. Además de eso, nuestros grupos estatales integrantes del gran elenco presentaron las piezas de sus repertorios, de modo que tuvimos en los dieciocho días de caminata, dieciocho piezas presentadas, algunas de ellas por más de un elenco, simultáneamente (2006).

El lenguaje teatral ha fungido como un importante espacio de confrontación política en el marco de la lucha de clases, sobre todo al poner en la escena problemáticas políticas, sociales y culturales sensibles a los ojos de aquellos que sienten en la piel el significado de ser un *sin tierra* en minúsculas, de sufrir el proceso histórico de deshumanización provocados por el colonialismo económico, político y cultural. En el proceso de construcción de una conciencia crítica representa la "comprensión de que el potencial político de nuestra intervención artístico-cultural, depende de la apropiación de las forma críticas de representación de la realidad" (Brigada, 2006: 10)[279].

Por ende, quisiera presentar un elemento más que compone el caleidoscopio de la *mística de la resistencia*: me refiero a la producción literaria del MST,

278 *Idem*. Cita traducida por la autora.

279 Cita traducida por la autora.

en particular aquella relacionada a la literatura infanto-juvenil. Vale destacar que no todos los libros son escritos por miembros orgánicos del Movimiento. Sin embargo, son utilizados en las actividades educativo-políticas en la escuela u otros espacios pedagógicos del MST. En ese sentido, se destacan tres libros escritos con el propósito de debatir, con las niñas, niños *Sin Tierrita* y adolescentes *Sin Tierra* aspectos de la cotidianidad de la lucha por la tierra y por la reforma agraria en el contexto del capital.

El primer de ellos, *Suzana y el mundo del dinero*[280], aborda el funcionamiento del "mundo del dinero" en el marco de la sociedad capitalista. Por medio del recurso literario, el autor, Win Dierckxsens introduce algunos conceptos marxistas, como por ejemplo, los conceptos de "lucro", "plus-valía" y "salario" para explicar al joven lector o lectora en qué bases se estructura el sistema capitalista de producción y la naturaleza de las relaciones sociales que de él derivan. No obstante la intencionalidad política de comprender el funcionamiento del capitalismo, la obra suscita en sus lectores y lectoras el deseo en asumir un posicionamiento crítico frente al "mundo del dinero", pensando los caminos posibles para su superación.

Un segundo libro utilizado se titula *Un fantasma ronda el campamento*[281]. Si bien es un libro inspirado en un género literario más cercano al *suspense*, en este texto, la autora Maria José Silveira nos presenta cómo se estructuran los lazos de sociabilidad entre 150 familias *Sin Tierra* en una ocupación de una hacienda improductiva, es decir, en un campamento del MST.

El libro también utiliza el recurso metafórico del "fantasma" para abordar el tema del campamento como un acto político que puede generar respuestas más violentas por parte de los terratenientes. Para ello, nos presenta a un personaje representado por un viejo hombre, amigo y espía del terrateniente, que llega al campamento y cuenta historias para asustar a las familias. Historias de un terrateniente que ronda el campamento en las noches. El texto termina con las

280 Dierckxsens, Win (2007). *Suzana e o mundo do dinheiro*. São Paulo: Expressão Popular.

281 Silveira, Maria José (2006). *Um fantasma ronda o acampamento*. São Paulo: Expressão Popular.

familias logrando expulsar al viejo hombre, el terrateniente y sus guarda-espaldas del campamento.

El tercer libro que quisiera mencionar se titula *Pascoalzinho pé-no-chão: una fábula de la reforma agraria*[282]. El libro infantil narra la historia de una familia campesina expulsada de sus tierras por la llegada de una empresa. Aborda el tema del éxodo rural y sus interfaces en el espacio urbano, así como, la necesaria reforma agraria, camino para el regreso y la permanencia de las familias en el campo.

Por ende, conforme afirmé en el tercer capítulo, la bandera y el Himno del Movimiento sellan la *mística de la resistencia* del MST. En ese sentido, me parece pertinente presentar el Himno del MST[283]:

> Ven tejamos nuestra libertad
> Brazos fuertes que labran el suelo
> Bajo la sombra de nuestra valentía
> Expresemos nuestra rebeldía
> Y sembremos en esta tierra como hermanos!
> Ven, luchemos, puño erguido
> Nuestra fuerza no lleva a edificar
> Nuestra Patria libre y fuerte
> Construida por el poder popular
> Brazos erguidos dictemos nuestra historia
> Sofocando con fuerza a los opresores
> Hastiemos la bandera colorida
> Despertemos esta patria adormecida
> El mañana pertenece a nosotros trabajadores!
> Nuestra fuerza rescatada por la llama
> De la esperanza de un futuro que vendrá

282 Alencar, Chico (1987). *Pascoalzinho pé-no-chão: uma fábula da reforma agraria*. São Paulo: Editora Moderna. El libro fue reeditado recientemente por la Editorial Expressão Popular.

283 Traducción de la autora.

Forjaremos esta lucha con certeza
Patria libre operaria y campesina
Nuestra estrella en fin triunfará!

Quisiera concluir el presente apartado, reiterando que, en la trayectoria educativo-política del MST, se teje una *mística de la resistencia en movimiento,* entendida como un espacio de génesis de un *ethos* identitario y de construcción de una conciencia social y de una conciencia política centrales en la formación subjetiva del sujeto histórico-político *Sin Tierra.*

En cada una de las expresiones estéticas presentadas, es decir, en las canciones, en los poemas, en el teatro, entre otras, emerge una multiplicidad de elementos constitutivos de la identidad interna y pública del MST. Expresiones estéticas que fortalecen un proceso permanente de ritualización de los principios y valores del Movimiento, una operación educativo-política que ha permitido la unidad socio-política y el crecimiento espacial del MST como un movimiento social campesino de gran incidencia en la escena pública brasileña e internacional.

La Identidad Insurgente y Rebelde del Zapatismo

Desde mi perspectiva, la principal *mística* del EZLN consiste en su aparición pública con el pasamontañas y el paliacate, un acto simbólico de una profunda polisemia *mística, insurgente y rebelde,* que interpela al Estado mexicano y a la racionalidad propia del proyecto de modernidad que niega a la *otredad* representada por los subalternos.

Nacional e internacionalmente reconocidos por el pasamontañas y el paliacate, las y los Zapatistas avanzan en su caminar autonómico con ese primer elemento constitutivo de la *mística insurgente y rebelde,* una *mística* que se expresa fuertemente en la voz o en el silencio, afirmando la existencia históricamente negada del *rostro que se esconde para mostrarse* y del *nombre que se calla para ser nombrado.* En el presente apartado trataré de presentar algunos ejemplos contundentes de la *mística insurgente y rebelde* y su expresión polisémica en la

trayectoria educativo-política del Movimiento Zapatista y en la conformación de la identidad política Zapatista.

Para ello, es menester subrayar una segunda dimensión de la *mística insurgente y rebelde,* que se inscribe en el campo de la cultura. En ese sentido, en el plan discursivo y en la *praxis* educativo-política del Zapatismo, el tema de la cultura ha encontrado su espacio de inscripción política, especialmente para demarcar una perspectiva intercultural de lo educativo y de lo político, así como en la defensa de un mundo donde quepan muchos mundos.

Las y los Zapatistas igualmente se han dedicado a enunciar una dimensión subversiva del arte y a reivindicarlo como parte integrante del proceso formativo. En 1996, en el marco del *Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo*, afirman ser el arte:

> expresión humana de la libertad de creación y de participación colectiva; como resistencia rebelde y expresión liberadora, siendo la libertad la textura misma de nuestro ser. El arte como derecho de la sociedad en su conjunto y no como privilegio de unos cuantos. Como obra del ser humano y no como simple objeto mercantil. Enfaticemos la dimensión subversiva del arte (EZLN, 1996: 129).

En el ámbito del proceso educativo-político en el SERAZ, las y los Zapatistas reconocen y reivindican el arte como parte constitutiva de la construcción del conocimiento, en un sentido ontológico, cognitivo y epistémico. Asimismo, el arte es reconocido como uno de tantos lenguajes para expresar la dimensión cultural y educativa-política de la lucha Zapatista. En sus palabras, el arte:

> No es el conocimiento abstracto y teórico sino el metateórico, el arte popular que llena de sentido la existencia de una comunidad que se reconoce. La modernidad ha convertido el conocimiento humano en actos específicos y racionales que olvidan el carácter integral de los hombres y mujeres con los demás y con la naturaleza. Estamos integrados en nuestras tres dimensiones: física, emocional e intelectual (EZLN, 1996: 130).

Importante subrayar la crítica que emerge de la cita con respecto a la histórica separación entre el trabajo manual, el trabajo intelectual y la dimensión creativa del ser humano. Una reflexión que está presente en el proceso educativo llevado a cabo en las escuelas autónomas zapatistas. Ejemplo de ello es el libro didáctico *Arte en Rebeldía,* utilizado en el SERAZ del Caracol VI- Torbellino de Nuestras Palabras-Morelia, con el objetivo de abordar diferentes dimensiones del arte producido por las y los Zapatistas y su papel en la construcción del *ethos* identitario y en la subjetividad del sujeto histórico-político Zapatista. En la introducción del referido libro, afirman "las y los indígenas zapatistas nos rebelamos en 1994. Desde entonces vivimos en rebeldía. Y, como así vivimos, también nuestro arte está en rebeldía" (EZLN, s/f: 13).

Para abordar el tema de la mística insurgente y rebelde en el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista, recuperaré los ejes de sostenimiento didáctico-pedagógico del libro Arte en Rebeldía y otras manifestaciones y/o elementos de constitución de esa dimensión *mística* del proyecto educativo-político del Zapatismo.

En ese sentido, una de las principales preocupaciones en el proceso educativo-político de las niñas, niños y jóvenes Zapatistas consiste en demarcar su definición acerca del concepto de arte:

> Son arte las cosas que construimos, nuestros vestidos tradicionales, artesanías, cerámicas y todo el arte que proviene de nuestra cultura indígena. Y son arte nuestras fiestas, nuestros programas culturales, nuestra música, canciones y bailes, nuestras obras de teatro y títeres, nuestros cuentos, comunicados y poesías, incluso las adivinanzas y bombas. Y también son arte los bordados, pinturas, fotografías y videos que explican nuestro renacer como indígenas zapatistas. Son nuevos caminos que van apareciendo para hacer más alegre nuestro caminar preguntando. [...] Sobre todo el nuevo arte que expresamos en pinturas sobre mantas, tableros y paredes (EZLN, s/f: 17).

Una de las primeras expresiones del llamado arte subversivo trabajado pedagógicamente en el SERAZ se refiere a la dimensión sociocultural y política de los murales existentes en los Caracoles y en los varios espacios colectivos de las Comunidades Bases de Apoyo Zapatista. Para las y los Promotores de Educación responsables de la elaboración colectiva del libro, "los murales explican nuestra lucha, nuestro trabajo y nuestra historia. Ellos nos recuerdan nuestra dignidad y son nuestra memoria. Ellos expresan nuestro arte" (EZLN, s/f :10). Para ellos, los murales son considerados zapatistas porque "explican y dibujan la lucha, la historia y los símbolos zapatistas" (EZLN, s/f: 23).

El arte subversivo de los murales zapatista se inspira en el arte indígena precolombino y en el muralismo mexicano. Están pintados en varios espacios de uso colectivo, como por ejemplo: los auditorios, las iglesias, las escuelas, las tiendas cooperativas y los almacenes, las clínicas, los campamentos y los comedores colectivos, en las JBG, en las entradas de los Caracoles, entre otros espacios de uso colectivo del Movimiento.

Con respecto a la decisión colectiva de introducir el arte subversivo de los murales como un recurso educativo-político pedagógico en el caminar de las y los zapatistas, afirman las y los Promotores de Educación de Zona del Caracol IV - Morelia:

> fue y sigue siendo que muchos pueblos, regiones y municipios, éramos poco reconocidos en ese momento como pueblos zapatistas, rebeldes y en resistencia (estamos hablando del proceso de nuestra zona en los meses de junio de 1999). Así, los tableros, las mantas y los murales con imágenes, con imágenes de zapatismo, pintados en lugares colectivos, como en una tienda, en una escuela, en una casa de reuniones o en una clínica sirvieron para decir: "Aquí estamos, somos zapatistas, somos rebeldes y resistimos" (EZLN, s/f: 167).

Obviamente, hay una intencionalidad educativo-política en los murales, conforme afirman las y los Promotores de Educación de la Zona del Caracol IV - Morelia:

> Se pintan los murales porque es así como dejamos escrita o pintada nuestra historia y cada trabajo que se hace en nuestra lucha. Para que la gente o cualquier hermano que llegue, que nos visite, vea los trabajos que estamos haciendo. También se pintan para que toda la sociedad se dé cuenta que aquí estamos nosotros resistiendo en rebeldía. Aquí estamos luchando para cambiar todo lo que nos está haciendo mucho daño, para que nosotros, como indígenas nunca más seamos olvidados (EZLN, s/f: 219).

Así como las demás actividades realizadas en territorio autónomo, los murales son decididos en asamblea: el tema y la intencionalidad del mural, el local donde será pintado, quiénes van a participar en la pintura como muralistas, cuánto tiempo será dedicado para pintarlo. Es decir, un proceso que presupone el trabajo colectivo de las Comunidades Bases de Apoyo Zapatistas. En algunos murales participan muralistas, grafiteros y campamentistas provenientes de las caravanas de la sociedad civil nacional o internacional, que igualmente participan del proceso colectivo sobre los murales a pintar.

Veamos el testimonio de uno de los muralistas que participaron en los murales del Centro de Comercio Zapatista del Caracol IV - Morelia:

> Yo fui muralista en Cuxulja. Hicimos el mural en el centro de comercio. Participamos todos los municipios, los siete municipios, pues, porque era un trabajo de zona. Participamos todos, todos los muralistas, todos los municipios llegamos. Primeramente, pues, se hizo una asamblea en la zona, se decidió qué es lo que se va a pintar, qué dibujos y qué historia, y también qué representan los dibujos. Y después se hizo, pues. Se buscaron los muralistas en los municipios autónomos. Así se hizo en esos años. [...] Los coordinadores nos mostraron los dibujos que fueron acordados en la asamblea de la zona y después nosotros como muralistas la empezamos a pintar. [...] cuando estábamos pintando nuestro mural muchos elementos de la seguridad pública ahí pasaban a ver que es lo que hacíamos allá en Cuxuljá, que estábamos pintando nuestro mural, y también el ejército pasaba ahí en la carretera que va

> a Ocosingo, que viene de San Cristóbal. Y así es como nos estuvieron vigilando qué es lo que hacíamos como zapatistas allá, cuando todavía estamos empezando a pintar y cuando terminamos. Y después de haber terminado nos destruyeron el mural los Orcaos (EZLN, s/f: 29).

Los murales expresan la lucha histórica del Zapatismo, su identidad socio-cultural y política; como los murales que expresan el arte pictórico acerca de los hombres y mujeres de maíz, la cotidianidad de la labor colectiva de las Bases de Apoyo Zapatista, además de personajes históricos de la política mexicana, como por ejemplo: Emiliano Zapata, Pancho Villa, Miguel Hidalgo, Lucio Cabañas, por citar los más frecuentes en los murales. Igualmente de otros países, como el emblemático Ernestro "Che" Guevara, y aquellos propios del Zapatismo, como las Comandantas Ramona y Esther, el Subcomandante Insurgente Marcos y los que tumbaron durante los días que se transcurrieron al Levantamiento Armado de 1994. También hay murales que contienen el Himno Zapatista o algunas de las Seis Declaraciones de la Selva Lacandona.

Algunos murales reportan la herencia histórica de los pueblos mayas, como el que adorna la Escuela Primaria Rebelde Autónoma Zapatista, de la comunidad de Jerusalén, en el Caracol IV - Morelia: se refiere a la vida cultural de Toniná, antigua ciudad maya ubicada a 13 km. de la ciudad de Ocosingo. En el mural están los utensilios utilizados para la siembra y la cosecha, además de expresar el trabajo colectivo realizado en dicha ciudad. Afirman las y los Promotores de Educación de la Zona del Caracol IV - Morelia:

> Creemos ser importante rescatar la historia de nuestros antepasados. Ellos sabían organizarse bien, trabajaban en colectivo, tenían sus propias medicinas, su propia educación, cómo se puede trabajar la naturaleza, y por eso es importante conocerlos. Por eso en el mural se pintan, y por eso nosotros, hombres y mujeres, también nos estamos organizando en el trabajo colectivo: en los murales, en la producción del frijol y el maíz, rescatando las plantas medicinales, la salud y la educación (EZLN, s/f: 225).

En otros murales están pintadas imágenes de zapatistas, cuyas posiciones corporales se acercan muchísimo a algunas de las figuras de bajo relieve existentes en zonas arqueológicas mexicanas, como por ejemplo, las del Tajín o Monte Albán. Igualmente hay aquéllos que hacen referencia a la simbología de los cuatro elementos: fuego, agua, tierra y aire.

Indubitablemente los murales zapatistas tienen mucho que decir sobre la memoria larga y corta de la resistencia de los pueblos originarios de Chiapas y del proceso autonómico llevado a cabo en las Comunidades Bases de Apoyo Zapatista y el ámbito de los Caracoles y de las Juntas de Buen Gobierno.

Igualmente, el arte de tejer, propio de los bordados realizados por las Zapatistas hereda una sabiduría ancestral, sagrada y profundamente arraigada a la mitología maya. Los bordados cargan consigo una identidad sociocultural y una narrativa histórica-política. En el campo identitario, los bordados permiten identificar el grupo étnico, así como la región chiapaneca de dónde proviene. En términos políticos, entrecruzan la lucha del Movimiento Zapatista, sus trece demandas y su resistencia cultural, con la reivindicación de los derechos de las mujeres indígenas Zapatistas y su propia lucha.

Asimismo, la iconografía de los tejidos denota aspectos históricos y simbólicos de los pueblos mayas, provenientes de su cosmogonía y cosmovisión. Ejemplo de ello, son los bordados que aluden al mito originario de los hombres y mujeres de maíz o aquéllos que reportan a la simbología maya del caracol.

Otros aspectos del proyecto educativo-político Zapatista son representados en el arte de los bordados. Por ejemplo, hay bordados sobre la educación autónoma, sobre la importancia de las Promotoras y Promotores de Educación. Otros sobre la salud autónoma y los proyectos de agroecología. Igualmente sobre la cotidianidad del proyecto autonómico al interior de las Comunidades Bases de Apoyo Zapatista, principalmente aquellos que articulan la lucha autonómica con el trabajo colectivo de las comunidades.

En el campo discursivo y literario, el corazón místico del Zapatismo está representado por el Viejo Antonio y sus cuentos, relatados por el Subcomandante Insurgente Marcos. No sabemos, con seguridad, si realmente el Viejo Antonio haya existido o si más bien representa un personaje literario creado

por el propio Subcomandante Insurgente Marcos para expresar su trayectoria personal de aprendizaje con las comunidades indígenas.

Algunos de los estudiosos de los pueblos originarios mayas de Chiapas y del Zapatismo, como Jan de Vos, afirman que el Viejo Antonio existió: su nombre era José Antonio, un campesino que vivió en la comunidad ch'ol de Huitupan y que participó de la fundación de los ejidos "Emiliano Zapata" y "Tierra y Libertad", en los años 70. Amigo del Subcomandante Insurgente Marcos desde 1985, era el padre de la Mayor Ana María, que fue compañera del Subcomandante por más de 10 años (De Vos, 2002).

Mito o realidad, lo importante es que por la voz del Viejo Antonio se puede adentrar a la polisemia de la cultura y simbología maya y conocer las interfaces del encuentro de dos mundos: el indígena y el mestizo o, en las palabras de Fernanda Navarro, del mexicano con su memoria:

> El diálogo del Sub Marcos con el Viejo Antonio nos introduce a una historia que, siendo también nuestra, nos es desconocida por no ser la escrita por la pluma del vencedor; por estar silenciada y despreciada hasta el último rincón de nuestra geografía. Es a través de mitos, parábolas y leyendas de la cultura maya que el escribano de este texto se dispone a aprender a escuchar para luego aprender enseñando y luchando, haciéndose uno con los hombres y mujeres de maíz para ir a su rescate, rompiendo las sombras y el silencio, para narrarnos otra forma de lucha y de resistencia que nos acerca a su cosmovisión, una de las más ricas de Mesoamérica (Navarro, 20011: 5).

En entrevista a Yvon Le Bot (1997), el Subcomandante Insurgente Marcos narra cómo fue el encuentro con el Viejo Antonio y su papel en el proceso de reeducarse como mestizo y mirarse a sí mismo y al otro, en este caso al otro representado por el mundo indígena maya. Un momento crucial en la formación educativa-política del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, conforme narra el Subcomandante:

> Al principio, en nuestra perspectiva de guerrilleros, eran gente explotada a la que había que organizar y mostrarle el camino. Ponte en nuestro lugar, ¡nosotros éramos la luz del mundo! [...] Eran ciegos a los que había que abrirles los ojos. No, esto no cambia hasta que aparece ese traductor; el viejo Antonio. A la hora en que las comunidades entran en contacto con nosotros, surge alguien que parece un personaje literario, pero que fue real, existió. Ese viejo se convierte en el enlace con las comunidades, con su mundo y con la parte más indígena. El Ejército Zapatista de Liberación Nacional, a través de él, a través de esos líderes políticos y de los jefes de comunidades, empieza a entender su historia de fundación política, su conciencia, su conciencia histórica. Y el resultado es que no estábamos hablando con un movimiento indígena que estaba esperando un salvador, sino con un movimiento indígena de mucha tradición de lucha, con mucha experiencia, muy resistente, muy inteligente también, al que simplemente le servíamos de algo así como brazo armado. [...] Eso provoca que el EZLN, en el que no quedan sino dos o tres ladinos, reconozca que no tiene nada que hacer y asuma, consciente o inconscientemente, el papel de alumnos frente a los maestros. Y ahí es donde el viejo Antonio, los jefes de las comunidades y los guerrilleros indígenas se convierten en maestros de esa organización político-militar que, aunque quedáramos tres o cuatro ladinos, es todavía una organización político-militar. Y ahí se empieza a dar el proceso de transformación del EZLN, de un ejército de vanguardia revolucionaria a un ejército de las comunidades indígenas, un ejército que es parte de un movimiento indígena de resistencia, dentro de otras formas de lucha (Le Bot, 1997: 62-63).

En los primeros años de organización del EZLN corría la voz de que en el corazón de la Selva Lacandona existían guerrilleros que, a veces, eran bandidos, hechiceros, traficantes o cualquier suerte de personas de las cuales debería de tenerse mucho cuidado y estar en alerta. Frente a esta mirada, se da el encuentro del Viejo Antonio con los guerrilleros, entre ellos, el Subcomandante

Insurgente Marcos. En un comunicado de 13 de diciembre de 1994[284], el Subcomandante narra la percepción del Viejo Antonio con respecto a los guerrilleros mestizos que llegaron a la Selva Lacandona:

> El viejo Antonio sonríe y agrega: "He oído de ustedes. En las cañadas dicen que son bandidos. En mi pueblo están inquietos porque pueden andar por esos rumbos".
> "Y usted, ¿cree que somos bandidos?", pregunto. El viejo Antonio suelta una gran voluta de humo, tose y niega con la cabeza. Yo me animo y le hago otra pregunta: "¿Y quién cree usted que somos?"
> "Prefiero que tú me lo digas", responde el viejo Antonio y se me queda viendo a los ojos.
> "Es una historia muy larga", digo y empiezo a contar de cuando Zapata y Villa y la revolución y la tierra y la injusticia y el hambre y la ignorancia y la enfermedad y la represión y todo. Y termino con un "y entonces nosotros somos el Ejército Zapatista de Liberación Nacional". Espero alguna señal en el rostro del viejo Antonio que no ha dejado de mirarme durante mi plática.
> "Cuéntame más de ese Zapata", dice después de humo y tos.
> Yo empiezo con Anenecuilco, me sigo con el *Plan de Ayala*, la campaña militar, la organización de los pueblos, la traición de Chinameca. El viejo Antonio sigue mirándome mientras termino el relato.
> "No así fue", me dice. Yo hago un gesto de sorpresa y sólo alcanzo a balbucear: "¿No?" "No", insiste el viejo Antonio: "Yo te voy a contar la verdadera historia del tal Zapata".
> Sacando tabaco y "doblador", el viejo Antonio inicia su historia que une y confunde tiempos viejos y nuevos, tal y como se confunden y unen el humo de mi pipa y de su cigarro.
> "Hace muchas historias, cuando los dioses más primeros, los que hicieron el mundo, estaban todavía dando vueltas por la noche, se

284 *La* "historia de las preguntas", en EZLN (1995): *Documentos y comunicados*. v. 2, México: Editora ERA.

> hablan dos dioses que eran el Ik'al y el Votán. Dos eran de uno solo (EZLN, 1995: 159-160).

En la narrativa del Viejo Antonio, emerge para los ojos mestizos del Subcomandante Insurgente Marcos la parábola de los dos dioses Ik'al y Votán: "El uno luz era como mañana de mayo en el río. El otro era oscuro, como noche de frío y cueva. Eran lo mismo. Eran uno los dos, porque el uno hacía al otro". De la misma parábola, el Viejo Antonio le enseña la creación del día y de la noche y el aprender a caminar preguntando.

El Viejo Antonio le enseña el mito del Votán Zapata, es decir, la unión de Ik'al y Votán en un sólo, el Votán Zapata, que representa el cómo caminar juntos y elegir el camino largo. En la analogía acertada de Jan de Vos, "bien podrían representar la cañada y la montaña, respectivamente" (2002: 375). Para el Subcomandante Insurgente Marcos, el mito del Votán Zapata constituyó la primera gran enseñanza del Viejo Antonio, de los saberes heredados de la cosmovisión maya y, sobre todo, de cómo concebir la resistencia, la rebeldía y la lucha por la dignidad y la autonomía desde otros referentes. En este caso, pensando la existencia del Votán Zapata como expresión de una lucha política que une el horizonte utópico de los guerrilleros que llegan a la Selva Lacandona con la utopía propia de las comunidades indígenas y campesinas que allí habitaban.

En verdad, en el marco de una mística insurgente y rebelde, el Viejo Antonio nos abre el horizonte del mundo y de la sabiduría maya. De una cosmovisión que se traduce en cosmovivencia, una vez que nos sitúa en una temporalidad, en una espacialidad y, sobre todo, en un lenguaje que nos sirve no sólo como puerta de entrada para nombrar, pensar, e interpretar el mundo, sino también vivirlo como un proceso histórico y político.

Una palabra corazonada que expresa un lenguaje traspasado por la dimensión intersubjetiva de las lenguas mayas y que "atañe a la relación entre pensamiento-lenguaje-mundo y acción" (Navarro, 2011: 5). Los textos que componen los relatos del Viejo Antonio entretejen la sabiduría maya presente en sus mitos y leyendas con una racionalidad propia de los mayas y que dan el tono del ser-estar-sentirse en el mundo.

El texto *La historia de las preguntas* permitió al historiador Jan de Vos (2002) tejer un paralelismo entre el Subcomandante Insurgente Marcos y la Teología de la Liberación propia de la Diócesis de San Cristóbal de las Casas. Conforme el autor:

> Las historias del El Viejo Antonio son una "Teología de la Liberación", muy *sui generis,* elaborada en franca oposición a la de don Samuel y sus colaboradores. Marcos proveyó a su movimiento de una base religiosa, porque bien se dio cuenta de que las comunidades indígenas no pueden concebir su vida sin ella (de Vos, 2002: 375).

Otro elemento importante consiste en una re-significación de lo divino, de lo sagrado, es decir, de sustitución del omnipresente dios cristiano por el politeísmo representado por los dioses mayas. Con respecto a esta perspectiva analítica, Jan de Vos (2002) afirma que emerge, en la génesis del EZLN, una "doctrina alternativa" que re-significa la Teología de la Liberación de la Diócesis de San Cristóbal de Las Casas. Según el autor:

> En ella, el solitario y lejano Dios cristiano es reemplazado por una asamblea de siete dioses que no sólo trabajan, sino también se divierten. La Santísima Trinidad, llegada de Occidente, es restituida por la Dualidad de los Divinos Gemelos, heredera de los ancestros mayas. La creación del Universo ya no es una decisión solitaria y autocrática, sino un acuerdo colectivo y compartido con los hombres. Y la salvación, más que liberación bíblica de la esclavitud finquera y éxodo hacia la selva prometida bajo el báculo de un Moisés *redivivus,* es renovación sociopolítica del país entero bajo la bandera del héroe divino Votán-Zapata que nuevamente cabalga en México, ahora por las montañas del sureste (de Vos, 2002: 375).

Podemos afirmar que, de los elementos analizados por Jan de Vos en la cita, emerge una operación epistémica que traspasará toda la trayectoria educativa-política Zapatista. Una racionalidad propia que evidencia y fortalece el

sentido de comunalidad, colectividad y de los elementos constitutivos de los siete Principios Zapatistas.

En ese proceso de interpretación de la mística indígena y su re-significación en una mística insurgente y rebelde, algunos elementos son añadidos: por ejemplo, el diálogo y las conversaciones nocturnas con los ancianos, entre ellos, el Viejo Antonio, lo que representa el reconocimiento de la voz ancestral maya y su legado en el campo de los saberes y de la experiencia, esenciales en el proceso del "caminar la palabra".

De igual manera se puede observar el reconocimiento de la oralidad de los pueblos indígenas como vehículo de inter-comunicación entre lo sobrenatural, lo mágico y lo mítico propio del mundo maya y la mirada occidental representada por el mundo mestizo. La validez de una racionalidad que recupera referentes identitarios del *Popol Vuh* y que los rearticula, en la historia reciente de los pueblos mayas de Chiapas, con el contexto sociocultural y político vivido por ellos.

Quisiera destacar un segundo personaje que, indubitablemente participa fuertemente en la mística insurgente y rebelde Zapatista: el simpático Don Durito de la Selva Lacandona, un escarabajo que se hizo presente:

> en la asfixiante soledad de los primeros años de la guerrilla zapatista. [...] De nombre civil "Naducodonosor" el pequeño escarabajo escogió el nombre de guerra de "Durito" por la fortaleza de su piel. Durito, como todos los niños, tiene la piel dura. Y por lo mismo Durito escogió como interlocutor primero al niño que tenemos dentro y que hemos olvidado junto a la vergüenza (Subcomandante Insurgente Marcos, 2005: 5).

Don Durito de la Lacandona es un personaje literario creado por el Subcomandante Insurgente Marcos. Por su voz emana un importante análisis acerca de la Economía Política, especialmente de lo que representa el avance de la política-económica neoliberal en América Latina y, en particular, en México.

Con una mirada firme y crítica, Don Durito teje un análisis coyuntural que abarca una totalidad de aspectos de la vida pública mexicana, sobre todo

aquello relacionado a la política nacional y sus implicaciones para la sociedad, en particular, para los pueblos indígenas de Chiapas. Pablo González Casanova afirma que Don Durito[285]:

> representa a la cultura occidental en su lado bueno, en sus utopías y en sus sueños. A diferencia del cuento de Kafka en que un hombre se convierte en escarabajo, *Durito* es un escarabajo que se convierte en "caballero andante". En el imaginario de los indios se me apareciera a Cervantes, con ese *Durito* que no habla "castilla", como le llaman al español de los nativos, sino un castellano al que incorpora los modismos del castilla, y expresiones poco usuales en México, como el dirigirse de "vos" a la persona o personas a las que nosotros tuteamos o ustedeamos (y no con el "vos" de los chiapanecos sino con el de vosotros...) (2001).

Así como el Viejo Antonio, Don Durito encuentra su lugar de honor en la polisemia de la resistencia Zapatista, en su mística insurgente y rebelde. En los murales, en los bordados y en los diseños realizados por niñas, niños y adolescentes, ambos están registrados como una voz que también habla por las y los Zapatistas. Incluso, en el ámbito del SERAZ son utilizados los relatos del Viejo Antonio y los escritos de Don Durito como recurso literario y de análisis político.

Una tercera vertiente de la mística insurgente y rebelde es la música. La musicalidad igualmente traspasa los múltiples espacios del quehacer educativo-político del Zapatismo. En las palabras del Comandante Zebedeo, en el marco de la Marcha del Color de la Tierra, en el 2001:

> La música es la pareja que impulsa de vivir con conciencia este largo camino para abolir la injusticia que vivimos los pobres. Con sus mentes, corazones y brazos han alegrado los corazones de los niños, niñas, jóvenes, hombres y mujeres bases de apoyo de las comunidades

285 "Los sentimientos intelectuales". *La Jornada*, 21 de junio de 2001.

> marginadas [...] La música es una flor; la música es expresiva; la música es el alimento para la conciencia.

Las canciones compuestas por las y los Zapatistas abarcan todos los territorios autónomos y son un recuento musical de su trayectoria de lucha. Muchas de ellas son firmadas como autoría colectiva y dedicadas a la memoria de sus mártires y a las fechas históricas emblemáticas en el calendario del Zapatismo, como lo son el 17 de noviembre de 1983, año de fundación del Ejército Zapatista de Liberación Nacional; el 01 de enero de 1994, fecha del Levantamiento Armado y el 09 de agosto de 2003, con la creación de los Caracoles y las Juntas de Buen Gobierno.

Indubitablemente, una de las principales canciones es el Himno Zapatista que en realidad tiene su letra sobre-puesta en la música Carabina 30-30; un corrido revolucionario de autoría de Genaro Núñez en homenaje a la Revolución Mexicana de 1910. Veamos la letra del Himno Zapatista:

> Ya se mira el horizonte
> Combatiente zapatista
> El camino marcará
> A los que vienen atrás
> Vamos vamos vamos, vamos adelante
> Para que salgamos en la lucha avante
> Porque nuestra patria grita y necesita
> De todo el esfuerzo de los zapatistas
> Hombres, niños y mujeres
> El esfuerzo siempre haremos
> Campesinos, los obreros
> Siempre juntos todo el pueblo
> Nuestro pueblo exige ya
> Acabar la explotación
> Nuestra historia dice ya
> Lucha de liberación
> Ejemplares hay que ser

Y hacer nuestra consigna
Que vivamos por la patria
O morir por la libertad
Que vivamos por la patria
Por la patria universal
Ya se mira el horizonte
Combatiente zapatista
El camino marcara
A los que vienen atrás.

Conforme mencioné anteriormente, las letras del cancionero zapatista están cargadas de referencias y analogías a la centralidad de la lucha y del proyecto autonómico. Son corridos que denotan la fuerza simbólica de este género musical en el imaginario nacional del pueblo mexicano. Delgado López afirma que el corrido:

> sin ser único e invariable en el tiempo, es un símbolo, un vínculo y un vehículo de comunicación de los sectores populares de México. La presencia de este género a lo largo y ancho del país, ha dado lugar a diversos estudios, que reconocen su lugar en la historia de México como espacio de memoria y creatividad popular, musical y poética (2003: 65).

No es intención del presente capítulo adentrarse en un análisis de los corridos o del cancionero popular mexicano. Más bien hago referencia al mismo por tratarse del género musical predominante en el cancionero zapatista. Por lo tanto, quisiera destacar algunas canciones representativas, en que se observan algunos elementos centrales para la conformación del sujeto-histórico-político Zapatista y en la dimensión político-ideológica de su proyecto autonómico. Veamos la canción de los Jóvenes Zapatistas del Sur (Delgado López, 2003) compuesta en homenaje al Levantamiento Armado de 1994:

En el noventa y cuatro
el día primero de enero
en el estado de Chiapas
la guerrilla ha comenzado
ya la gente está cansada
por todo lo que ocurre.
En el estado de Chiapas
viven en la gran pobreza
mucho tiempo el mexicano
que por años se ha callado
pero en el pueblo de Chiapas
la lucha se ha levantado.
Tomaron Margaritas
y San Cristóbal de las Casas
el cuartel de Rancho Nuevo
gran sorpresa se llevaron
y lo mismo en Ocosingo
en Chanal y Altamirano.
Todos los zapatistas
peleamos por los 10 puntos
queremos libertad
la justicia y democracia
queremos independencia
educación, buena salud.

En el corrido podemos identificar, claramente, un relato histórico del Levantamiento Armado de 1994 y algunas de las trece demandas zapatistas, así como el orgullo de aquéllos que participaron como protagonistas en la toma de las seis cabeceras municipales de Chiapas. Más que un relato histórico, consiste en asumirse como partícipe político en el proceso de construcción del proyecto educativo-político autonómico.

En el periodo que estuve en campo, en el Caracol IV - Morelia, conocí dos Himnos: el de la Educación Autónoma y el de la Escuelita. Es menester aclarar

que cada Caracol es responsable de componer sus propios himnos relacionados a la Educación Autónoma Zapatista. En este apartado trataré de presentar la letra de ambos y en el siguiente, referente a la dimensión política del proyecto educativo-político del Movimiento Zapatista, haré una apreciación de los mismos.

Veamos, primeramente, el Himno de la Educación Autónoma del Caracol IV - Torbellino de Nuestras Palabras –Morelia[286]:

Himno de la Educación Autónoma

En los pueblos Zapatistas
Se nombró los Promotores
Para los niños del pueblo
Enseñando la verdad.
Promotores, Promotoras
Formamos la nueva fuerza
Hombres, niños y mujeres
Luchando por la Educación
En los pueblos Zapatistas
La bandera con la estrella
Tres colores la iluminan
Nuestra historia la empezamos
Adelante con Dignidad
En los pueblos Zapatistas
Lucharemos todos juntos,
Por nuestra Educación,
Que es del pueblo y para el pueblo
Con conciencia y corazón
En los pueblos Zapatistas.

286 Registro en diario de campo, en septiembre de 2010.

Quisiera hacer un paréntesis, mencionando un momento hermoso en el diálogo colectivo con las Promotoras y los Promotores de Educación del Caracol IV-Morelia: en nuestro diálogo, cuando me platicaban de su mirada acerca de la Educación Autónoma y me compartían algunos materiales, entre ellos, las letras de los dos himnos, me preguntaron si conocía el himno del MST y me pidieron que escribiera la letra en español y que se las cantara. Para mí fue un momento muy significativo en el intercambio de experiencias de una lucha que, al fin y al cabo tiene sus cruces, sus puntos de convergencia, una vez que la colonización y la perversión político-económica del neoliberalismo tienen sus reflejos e implicaciones en toda Latinoamérica.

Ahora bien, veamos el himno de la Escuelita Zapatista del Caracol IV - Morelia:

Himno de la Escuelita

El 30 de septiembre nació la Nueva Educación Autónoma Indígena
Nació por la organización del pueblo
Para el bien de nuestro caminar
Hombres, niños, mujeres y ancianos,
Compartimos ya nuestros saberes,
Nos unimos para gobernarnos
Y educarnos como lo sabemos hacer
En la nueva educación que tenemos,
Aprendemos de la vida y del trabajo
De la nueva organización del pueblo
En la lucha por la libertad
Hombres, niños, mujeres y ancianos,
Compartimos ya nuestros saberes,
Nos unimos para gobernarnos
Y educarnos como lo sabemos hacer
Viva la nueva Educación,
Que organiza al pueblo y a los niños
Para el bien del presente y del futuro

De toda nuestra comunidad
Hombres, niños, mujeres y ancianos,
Compartimos ya nuestros saberes,
Nos unimos para gobernarnos
Y educarnos como lo sabemos hacer
Viva nuestra escuelita rebelde
Que nació para que luchemos mejor
Aprendemos, enseñamos y compartimos
Los trabajos, el estudio, la diversión
Hombres, niños, mujeres y ancianos,
Compartimos ya nuestros saberes,
Nos unimos para gobernarnos
Y educarnos como lo sabemos hacer
Adelante marchemos unidos
Con cuadernos, banderas en las manos
Y luchamos juntos a los hermanos
Que lucha por un mundo mejor.

Las canciones compuestas por trovadores zapatistas inspiran a músicos mexicanos y de otros países. Para citar un ejemplo reciente: en el marco de la Escuelita Zapatista - Primer Nivel - La Libertad según los Zapatistas, en el día de la salida de las caravanas rumbo a los Caracoles, muchos músicos nacionales e internacionales llegaron al CIDECI - Universidad de la Tierra, en San Cristóbal de las Casas para participar en un Festival que duró todo el día hasta que salió la última caravana. Muchas canciones cantadas eran inspiradas en la lucha Zapatista desde el Levantamiento Armado de 1994.

El EZLN nos demuestra que el proceso de construcción de un "mundo donde quepan muchos mundos", los "de abajo" —los subalternos— deben abastecerse no sólo de las armas. En la lucha corazonada también son armas poderosas la voz, la memoria y el arte. No por casualidad que se observa a lo largo de la trayectoria insurgente Zapatista un verdadero arco iris que llena de color y de sentido la digna rabia. Ésta comprendida, desde mi perspectiva, como un concepto central en la lucha Zapatista. El orgullo de ser indígena es parte

inherente de la dignidad. Y la rabia representa el *sentir* de los más de 500 años en situación de despojo, olvido y marginación.

En este sentido, en el marco del *Primer Festival Mundial de la Digna Rabia*[287], el Teniente Coronel Insurgente Moisés afirmó:

> Resulta pues, que aquí estamos para conocernos las distintas rabias que tenemos, por lo que sufrimos en cada países, en cada ciudades, en los lugares donde cada una, cada uno trabajamos. [...] Estamos aquí para contarnos cómo luchamos, cómo nos organizamos, con distintas formas de rabia en contra del capitalismo neoliberal. Digna debe ser la rabia, porque si no es así, nos vendemos, nos rendimos y nos claudicamos. Por eso debe ser digna la rabia hasta que el pueblo mande obedeciendo y el buen gobierno obedece.

Desde mi perspectiva, la dimensión del arte es parte fundamental en el proceso de conformación de la identidad sociocultural y política Zapatista, que se expresa en los múltiples espacios del quehacer educativo-político del Movimiento. En síntesis, una identidad resultante de un arte de la rebeldía, de la resistencia que se entreteje en los murales, en los trajes y bordados, en los corridos y en las canciones que traspasan los múltiples espacios de actuación educativo-política del EZLN.

Configura una estética de la resistencia que dialoga dialécticamente con otros movimientos sociales, como por ejemplo el MST, que igualmente nutre su lucha por la tierra y por la reforma agraria a partir de la mística, entendida en tanto estética de la resistencia campesina protagonizada por este movimiento social. Una estética capaz de evidenciar otras epistemologías, otras rutas de construcción de un proyecto político con visas a la emancipación. Una estética de la memoria, de la narrativa y de la construcción histórica.

287 Con el objetivo de conmemorar el 15º aniversario del EZLN, el *Festival Mundial de la Digna Rabia* fue realizado en tres lugares distintos: entre el 26 a 29 de diciembre de 2008, en la Delegación de Iztapalapa - Ciudad de México; el 31 de diciembre en el Caracol de Oventik y entre 02 a 05 de enero en San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

La mística de la resistencia constituye una de las principales formas de educarse en la praxis político-educativa de los movimientos sociales analizados. El proceso educativo está traspasado por la producción de la poesía hecha canción, de la pintura, del arte escénico e iconográfico, entre otras manifestaciones del arte insurgente, rebelde y subversivo. Significa decir que la creación artística es una de las formas de construcción y práctica del conocimiento en el ámbito de los proyectos educativo-políticos del MST y del Movimiento Zapatista.

Una mística que representa la realidad vivida de la lucha política; que articula temáticas relacionadas con la construcción de la identidad y de la subjetividad socio-política de estos sujetos. La mística entretejida como instrumento de concientización política: poemas, cantos, pinturas y arte escénico en tanto elementos auxiliares en el proceso de toma de consciencia sobre el significado de la lucha. Un proceso de re-apropiación cultural que termina por generar un germen de organización colectiva y política y de su capacidad de forjar un arte subversivo hecho Palabra, Imagen, Sonido, Silencio, siempre articulando un Ser-Estar, un Sentir-Pensar, es decir, un posicionarse de forma corazonada.

Dimensión Dialógica

A lo largo de la trayectoria política del MST y del EZLN hubo una serie de actividades políticas con la intención de llamar la atención de la sociedad civil nacional e internacional frente a la problemática de la tierra y del territorio en el marco del proyecto económico capitalista neoliberal, demostrando sus implicaciones en términos socioculturales, político-económicos y ambientales. En este sentido, ambos Movimientos establecieron una amplia red de diálogo con otros movimientos sociales, redes de activistas, académicos, estudiantes, entre otros grupos y sujetos para la profundización del debate acerca de la importancia de llevar a cabo un proyecto popular alternativo.

Un diálogo que igualmente se llevó a cabo en el campo educativo, en convenios y/o apoyos solidarios para que avanzara el proyecto educativo y, así, se lograra avanzar en el proceso de formación educativa-política de la militancia de base —en el caso del MST— y de las Comunidades Bases de Apoyo Zapatista.

En el presente apartado trataré de reflexionar qué significa para la construcción amplia de un sentido común y para la consolidación de un proyecto político alternativo, una concepción de diálogo y sus alcances en el campo de disputa hegemónica. Para ello, presentaré algunos momentos políticos centrales en el poder de convocatoria de la sociedad civil brasileña, mexicana e internacional, con destaque para algunos desdoblamientos de la dimensión dialógica del proyecto educativo-político del MST y del Zapatismo y su resonancia en la legitimación conferida a ambos proyectos.

El movimiento dialógico del MST

El MST ha logrado algo inédito en el campo de la lucha política brasileña: convertirse en un movimiento social orgánico de alcance nacional y que logra establecer puentes de diálogo con algunas experiencias advenidas de otros países de América Latina y del Caribe, especialmente en Venezuela, Cuba, Bolivia y Paraguay. Una tejedura que le permitió, por ejemplo, vincularse a la Vía Campesina, principal organización mundial de articulación de los movimientos sociales campesinos en los cinco continentes. Igualmente con la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC) de gran incidencia en el contexto político latinoamericano.

En el ámbito nacional, el Movimiento igualmente ha construido puentes dialógicos con organismos, movimientos y partidos políticos. La realización de los seis Congresos Nacionales del MST constituye la paulatina construcción de una agenda política con el propósito de promover un debate más amplio con respecto a la reforma agraria y la construcción de un Proyecto Popular para Brasil. Incluso, en el momento de organización del VI Congreso Nacional del MST, se anunció que el Congreso Nacional es "la síntesis de las tareas, desafíos y del papel del Movimiento en el periodo histórico que se abre después del congreso. Desde el inicio del año pasado[288] el MST está en periodo congresual,

288 Referente al año 2012.

realizando el trabajo de base en los campamentos y asentamientos para definir el programa agrario".[289]

En verdad, a lo largo de su trayectoria, el MST ha organizado una agenda política que le permitió ampliar su dimensión dialógica en dos sentidos: primero, directamente con la sociedad civil, al articular un debate que le permitiera pensar acciones concretas para consolidar en y desde su proyecto educativo-político una "reforma intelectual y moral" en sentido gramsciano. En segundo lugar, al proponer, también en diálogo con la sociedad civil, una agenda política para interpelar directamente al Estado, especialmente en el derecho de participación en tanto fuerza histórico-política.

En ese sentido, es menester subrayar algunos antecedentes de la inserción política del MST para pensar los avances y límites del Movimiento en los mecanismos de diálogo con el Estado y el vínculo con la sociedad civil brasileños. Para ello, destacaré algunos momentos significativos en la *praxis* educativa-política del Movimiento para situar de qué forma se concretiza una dimensión dialógica, así como la respuesta política de los sujetos involucrados y sus matices para la cuestión de la tierra y de la reforma agraria en Brasil.

Daré énfasis a la agenda política articulada por el MST a partir de los años 90, por representar el momento histórico inmediato al derrocamiento de la dictadura militar y a la coyuntura de implementación de la política neoliberal en Brasil, con expresivo impacto en la conducción de la política agraria brasileña.

En 1996, el MST lanza el Manifiesto de los Sin Tierra al Pueblo Brasileño, que convoca a la sociedad civil a la construcción de un Proyecto Popular de Reforma Agraria. El manifiesto articulaba tres ejes: 1. la presentación del MST como un movimiento social campesino que lucha por la Reforma Agraria y por la construcción de un proyecto popular; 2. la denuncia pública del proyecto político-económico de Fernando Henrique Cardoso el presidente brasileño que implementó, cabalmente, la política neoliberal en el país; 3. el llamado a

289 Disponible en http://www.MST.org.br/Lema-do-6-Congresso-do-MST-e-Lutar-construir-Reforma-Agraria-Popular. [Consulta: agosto de 2013].
Cita traducida por la autora.

la sociedad civil brasileña a votar, en las elecciones de 1998, en los candidatos de la izquierda brasileña.

Importante destacar que, en el contexto de un gobierno de corte neoliberal, traspasado por un proceso profundo de privatización, además de las tramas y trampas en el intento de reducción de la amplitud de la democracia y de la participación política de la sociedad civil, el MST y otros movimientos y organizaciones sociales, optaran por apoyar el proyecto político articulado por el Partido de los Trabajadores, el PT, representado en la figura del candidato a la presidencia, Luís Inácio Lula da Silva. Más adelante regresaré a este punto para analizar cómo se dio el diálogo con el PT. Más bien veamos los principales momentos de construcción de una dimensión dialógica con la sociedad civil.

Uno de los momentos más expresivos en la *praxis* educativa-política del MST en el marco de construcción de un diálogo con la sociedad civil brasileña se dio en el proceso mismo de enfrentamiento de la política neoliberal, en los años 90. En esa década, el MST consolida su acción política en tanto movimiento social y en tanto fuerza histórica-política. En este sentido, el Movimiento articuló uno de los eventos de mayor repercusión en su trayectoria política: la "Marcha Nacional por la Reforma Agraria, el Empleo y la Justicia", una marcha de dos meses rumbo a Brasilia y realizada en 1997, en la gestión de FHC. La marcha llegó en Brasilia el 17 de abril de 1997, un año después de la Masacre de Eldorado dos Carajás, cuando 19 militantes fueron brutalmente asesinados por la policía militar del estado de Pará, norte de Brasil. Conocida como la "Gran Marcha en contra del Neoliberalismo" fue un instrumento efectivo de articulación de las demandas del MST con otras demandas provenientes de otros sectores sociales de la sociedad civil brasileña.

En la coyuntura de gestión de FHC, de implementación del proyecto político neoliberal, prevalecía una concepción fragmentada de participación política y un proceso de despolitización de la cuestión social (Pinheiro Barbosa, 2006, 2013), particularmente al atribuir a la sociedad civil la responsabilidad por la dimensión pública del Estado. En el proceso de crítica al proyecto neoliberal de FHC, el MST identifica y destaca la intencionalidad política de Fernando Henrique Cardoso, al afirmar que:

> La Marcha, mucho más que una idea en sí, formaba parte de una contratáctica para enfrentarnos a la táctica del gobierno, que era la de aislarnos. Fernando Henrique Cardoso, después de nombrar ministro a Raul Jungmann[290], empezó a tratar de aislarnos. Apostó a que el Movimiento sólo tenía proyección en la sociedad por nuestra propaganda, por los espacios que ocupábamos en los medios masivos de comunicación. Jungmann y sus *marketing-men* planearon una disputa con nosotros, como la que hacen dos marcas de detergentes. [...] Ambos creían que haciendo propaganda contra el MST, aislándonos, iban a lograr derrotarnos. Se olvidaron que un movimiento no es una caja inerte de detergente en el anaquel de una tienda. No podíamos quedarnos esperando a que la táctica de ellos fracasara. Teníamos que llevar adelante iniciativas que le mostraran a la sociedad que un problema social sólo se resuelve mediante la adopción de medidas políticas. No es con *marketing* ni con generosos presupuestos de publicidad en los medios de comunicación. Si lográbamos hacerlo, tendríamos de nuestro lado a la sociedad civil y ella nos defendería de la ofensiva que el gobierno desencadenaría contra nosotros (Fernandes y Stédile, 2004: 151).

Una de las ofensivas políticas del gobierno de Fernando Henrique Cardoso era la criminalización del MST en los principales medios de comunicación de masa. Por tal razón, el Movimiento rápidamente articuló la militancia política para la organización de la Marcha con la intención política de:

> Dialogar con la sociedad y enfrentar la ofensiva de Fernando Henrique Cardoso. Para eso recorrimos un largo trayecto en un periodo de más de dos meses. No fuimos en ómnibus, fuimos caminando, y en cada pueblecito por el que pasábamos, explicábamos a la población el sentido de la lucha, en un trabajo de concientización política (Fernandes y Stédile, 2004: 152).

290 Raul Jungmann fue nombrado Ministro de la Reforma Agraria.

Indubitablemente la Marcha constituyó una expresión viva de una *praxis* educativo-política y de una acción geopedagógica, sobre todo al invitar a la sociedad civil a leer, desde los lentes del oprimido, en qué consistía la cuestión agraria y la lucha por la tierra en Brasil. Enfatizar, especialmente, qué proyecto de sociedad se gestionaba bajo la política neoliberal de FHC. En este sentido, la concientización política de la sociedad civil brasileña:

> fue el sentido de la caminata. Para nosotros, la llegada a Brasília era sólo una consecuencia. El objetivo principal era tener contacto con la población durante el trayecto, no con el gobierno. [...] El objetivo era hablar con el pueblo. No tenemos ni la red Globo ni la *Folha de São Paulo* en las manos. Sin embargo, tenemos gente, creatividad y voluntad. Entonces hicimos la Marcha para establecer un canal de comunicación con la población, en un momento en el cual el gobierno de Fernando Henrique intentaba aislarnos de la sociedad. [...] Tampoco nos preocupaba presentar una lista de reivindicaciones al gobierno; por el contrario, evaluamos que la presentación de una lista de reivindicaciones disminuiría el significado de aquella acción política (Fernandes y Stédile, 2004: 152-153).

La "Marcha Nacional por la Reforma Agraria, el Empleo y la Justicia" logró convocar organizaciones, movimientos populares y sociales, como el movimiento indígena, los trabajadores del petróleo, el ala progresiva de la iglesia católica y sindicatos, todos reunidos por la misma demanda: el enfrentamiento del paquete de privatizaciones y de restricciones de la política neoliberal. Con respecto a la dimensión dialógica de la Marcha, evalúa Stédile que "la intención no era negociar con el gobierno. No era reivindicar nada. Y acertamos. [...] Acertamos al rechazar la comisión del Presidente. Eso fue lo que evaluamos en aquel momento y hoy estamos aún más convencidos de nuestro acierto." (Fernandes y Stédile, 2004: 154)

Por otro lado, el MST estaba consciente de que, en aquel momento de realización de la Marcha, hubiera podido avanzar en el diálogo con la sociedad civil

con visas al fortalecimiento de un bloque histórico y en una ampliación de la fuerza política de las masas. En esta reflexión, Stédile reconoce que:

> Además, hay que decir que, al evaluar críticamente la Marcha, llegamos a la conclusión de que perdimos una buena oportunidad de avanzar mucho más: no en la audiencia con el Presidente, sino en el área política, con la sociedad. Por ejemplo, podríamos haber convocado a todos los que estaban en la Marcha para seguir en caravana hasta el Rio de Janeiro con el fin de impedir la privatización de la *Vale do Rio Doce*[291]. La Marcha podría haber conquistado esa victoria para el pueblo brasileño. No nos dimos cuenta de la fuerza que teníamos en las manos (Fernandes y Stédile, 2004: 154).

A lo largo de su trayectoria política, el MST ha construido un diálogo político con organizaciones nacionales y regionales que va más allá de las acciones políticas concretas, como la realización de las marchas, congresos, encuentros, actos políticos, foros, entre otras actividades directamente relacionadas a la disputa hegemónica con las fuerzas políticas representadas por los gobiernos y los grandes grupos latifundistas y sus empresas.

Desde mi perspectiva, la experiencia de la "Marcha Nacional por la Reforma Agraria, el Empleo y la Justicia" constituyó un parte aguas en la propia concepción de diálogo y de enfrentamiento político para el MST. En aquel momento, la lectura coyuntural realizada por el Movimiento, conjuntamente con otras organizaciones de la sociedad civil, les permitió comprender que la movilización nacional generada en favor de la Marcha les brindó una condición histórica muy favorable para que se desarrollara una "voluntad nacional-popular".

---

291 La *Companhia Vale do Rio Doce*, una de las mayores empresas de extracción de minerales del mundo fue privatizada el 06 de mayo de 1997, en la gestión del presidente Fernando Henrique Cardoso. Desde el tiempo en que era una empresa estatal ocupó la primera posición en la producción de mena en el mundo y la segunda en la producción de níquel. Además de estos dos minerales, produce cobre, carbón, cobalto, manganeso y derivados de fosfatados y nitrogenados para la producción de fertilizantes.

En ese sentido, en el contexto político de 1997, concretar esa "voluntad nacional-popular" les permitiría tejer un frente estratégico común, en ámbito nacional, de enfrentamiento del modelo político-económico neoliberal, es decir, de la propia hegemonía neoliberal. En la realidad concreta del gobierno de Fernando Henrique Cardoso, la sociedad civil sufre una derrota política, una vez que no logra impedir el paquete de privatizaciones, el acelerado proceso de re-estructuración productiva y el achicamiento del Estado con respecto a las políticas públicas, especialmente aquellas directamente relacionadas con la educación, la salud, la vivienda.

Por otro lado, la Marcha generó un espacio de reflexión central para la comprensión de que la lucha política está enmarcada en el contexto mismo de la lucha de clases y de la contradicción del capital. Por tal razón, un paso fundamental sería el de fortalecimiento de la conciencia de clase y la articulación de un proyecto político alternativo, cuyas acciones concretas estarían más allá de la ocupación de tierras, espacio-forma de la resistencia campesina.

La construcción de una conciencia de clase preconiza un debate más amplio acerca de las contradicciones históricas del capital en el campo y en la ciudad: implica reivindicar el derecho de participación política más allá del voto y en el entendimiento de que la lucha de clases no se restringe a un embate abstracto, de un debate que se agota en la identificación de la lógica del capitalismo: la existencia de una clase que domina y de otra sometida a la dominación.

La lucha de clases articula dos planes reflexivos: primeramente, la comprensión de la reproducción de las formas de dominación en el marco del capital, es decir, de las relaciones de producción capitalista. En segundo lugar, identificar los caminos de legitimación de una ideología que sostiene una determinada hegemonía política-económica y cultural. Para entender, a profundidad, estas dos aristas, hay que situar la lucha política en una variada gama de expresiones: resistir directamente en la ocupación de la tierra improductiva, pero también hacer uso de la palabra en el diálogo con la sociedad civil y en el enfrentamiento del Estado.

La operación pedagógica que se desprende de la Marcha evidencia la necesidad histórica real de un profundo proceso de construcción de una conciencia crítica de clase, cuyo paso inicial consiste en reconocerse como un sujeto en

situación de opresión, principio de la Pedagogía del Oprimido de Freire (1987). En este sentido, al reconocer el impacto político del neoliberalismo como una nueva etapa de la dominación histórica del capital, urgía un enfrentamiento de carácter nacional que permitiera pensar una transición y una innovación en la dinámica de las reivindicaciones y de la propia resistencia. Ir más allá del reconocimiento de ser/estar deshumanizado y oprimido por estructuras de opresión histórica, simbólica e ideológicamente construidas.

La dimensión dialógica articulada por la Marcha lanzó un importante desafío para el MST: establecer un diálogo con la sociedad civil brasileña que les condujera a un desvelamiento de la realidad social en su contradicción histórica. A la vez asumir el desafío político de que, para avanzar en el proceso de liberación, había que construir las bases para que un tejido social sea capaz de asumir la dirección política. En términos gramscianos, disputar la hegemonía en tanto fuerza social e histórica.

La disputa hegemónica implica la capacidad de articular la concientización popular ante los procesos de dominación histórica. Por otro lado, preconiza la proposición de un proyecto político alternativo que estimule la conformación de una consciencia de clase y la génesis de una nueva cultura política, condición *sine qua no* para la consolidación de una democracia social.

En el marco del proyecto educativo-político del MST, disputar lo hegemónico implica centrar la *praxis* educativo-política como proyecto de hegemonía. En ese sentido, el Movimiento comprende que la "ruptura con el latifundio del saber" representa la promoción de una "reforma intelectual y moral" que posibilite la construcción de una consciencia de clase, imprescindible en el enfrentamiento del latifundio de la tierra y de la implementación cabal de la política neoliberal, en el campo y en la ciudad.

En ese sentido, el MST avanza en la articulación de una agenda política que favorezca pensar, en diálogo con la sociedad civil, los caminos para concretizar la "reforma intelectual y moral", central para consolidar un proyecto de reforma agraria de carácter alternativo y popular. Para ello, el Movimiento amplía su red de diálogo con otros movimientos y organizaciones sociales para fortalecer los espacios de formación educativo-política, sobre todo aquella directamente vinculada a la formación de cuadros políticos para fortalecer su militancia.

De ese proceso dialógico abreva la organización de una agenda pública con la finalidad de constituirse en un espacio de diálogo entre sociedad civil y Estado en pro de una discusión más profundizada con respeto a algunos ejes del proyecto educativo-político del Movimiento, como por ejemplo, la discusión política que se articula con el concepto de Educación del Campo y la reivindicación de una política pública como el PRONERA.

Veamos qué acciones concretas abrevaron del diálogo con la sociedad civil con respeto a la génesis de nuevos espacios y el fortalecimiento de otros ya existentes destinados a la formación educativo-política de la militancia de base del MST. Nacionalmente, el Instituto de Educación Josué de Castro (IEJC) ha fungido como un espacio de formación técnica y universitaria de gran alcance nacional, una vez que recibe a estudiantes provenientes de las diversas regiones de Brasil, aunque mayoritariamente lleguen aquellos de la Región Sur[292], bien como de otros movimientos u organizaciones, como por ejemplo, del Movimiento de Mujeres Campesinas (MMC)[293].

La Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) constituye la materialización del diálogo regional con otros movimientos sociales y organizaciones. Un espacio destinado a la formación educativa-política de militantes y activistas brasileños. En algunas ocasiones han llegado estudiantes provenientes de otros países latinoamericanos, caribeños y africanos. En la ENFF participan

292 Conforme mencioné en el tercer capítulo, el Instituto de Educación Josué de Castro está localizado en la ciudad de Veranópolis, en el estado sureño de *Rio Grande do Sul,* último estado de Brasil. Considerando las dimensiones geográficas del país y los costos que implican trasladar militantes de otras regiones, el MST ha priorizado la llegada al IEJC de aquellos estudiantes provenientes de los estados de la Región Sur, es decir, Paraná, Santa Catarina y *Rio Grande do Sul*. Sin embargo, el Movimiento se ha esforzado por hacer llegar al IEJC estudiantes de otras regiones, aunque representen la minoría.

293 Durante mi estancia de campo, entre los meses de abril y septiembre de 2011, acompañé la última etapa de formación de la Licenciatura en Educación del Campo realizada en el Instituto Josué de Castro. En esta ocasión, entre los estudiantes que cursaban la referida licenciatura había una militante del Movimiento de Mujeres Campesinas (MMC).

docentes e intelectuales provenientes de universidades públicas brasileñas y latinoamericanas[294].

Un tercer espacio educativo-político que expresa esa dimensión dialógica del MST, lo representa el Instituto Universitario Latinoamericano de Agroecología Paulo Freire (IALA), en Venezuela, destinado a la formación en agroecología de militantes provenientes de movimientos campesinos latinoamericanos, entre ellos, los del MST. El IALA tiene en su coordinación educativa-pedagógica la Vía Campesina y el propio MST[295].

Otras experiencias educativas son realizadas en otros países del continente, particularmente el convenio realizado en 1999 entre el Sector de Salud del MST y la Escuela Latinoamericana de Ciencias Médicas (ULAM) en Cuba, para la formación en medicina de militantes del Movimiento. Otra experiencia fue la capacitación, desde 2006, de educadores y educadoras del Sector de Educación en el Método de Alfabetización Cubano - ¡Sí!, ¡Yo Puedo!, método desarrollado por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.

Conforme se ha abordado en el tercer capítulo, uno de los mayores logros del proyecto educativo-político del MST consiste en el convenio realizado con más de 60 universidades públicas brasileñas, para el desarrollo de los proyectos educativos realizados en el marco del PRONERA. En ese sentido, el diálogo entre el Sector de Educación, las educandas y educandos del MST, los docentes-investigadores y estudiantes-becarios que participaron en los proyectos educativos del Movimiento posibilitó la génesis de un importante diálogo epistémico. Un diálogo en el cual muchas de las categorías analíticas generadas por el MST, en el marco de la lucha por la tierra, por la reforma agraria y por el derecho a la educación, traspasaron las fronteras del espacio público y adentraron en las reflexiones académicas en las universidades.

En este sentido, es expresiva la cantidad de estudios académicos realizados a lo largo del país sobre las experiencias educativo-políticas del MST, sobre todo

294 Entre éstas, de la Universidad Nacional Autónoma de México, de la Universidad de Buenos Aires, de la Universidad de La Habana, de la Universidad Bolivariana de Venezuela, para citar algunos ejemplos.

295 En el segundo capítulo de este texto presenté más información con respecto al Instituto Universitario Latinoamericano de Agroecología Paulo Freire.

aquellas directamente vinculadas al PRONERA. Igualmente se ha incrementado el número de publicaciones científicas destinada al análisis de estas experiencias, principalmente aquellas coordinadas por los Programas de Posgrados en Educación de las universidades públicas brasileñas.

El MST inaugura un importante debate acerca de la producción del conocimiento al poner en evidencia la siguiente cuestión: ¿qué se anhela, en términos educativo-pedagógicos y políticos, con la producción del conocimiento? (ITERRA, 2007a). Una interrogante que ha traspasado todo el proyecto educativo-político del MST desde su génesis, en las primeras ocupaciones de tierras improductivas, en el ámbito de los campamentos y que culmina en una preocupación fundacional: la de pensar un concepto de educación y de pedagogía que articulara la lucha por la tierra y por la realización de una reforma agraria de carácter popular.

Por tal razón, el diálogo que el MST estableció con los diferentes sujetos y actores tiene la tónica de socializar esta problematización, con el objetivo de pensar, colectivamente, un concepto de investigación y de conocimiento que contribuya a una humanización de las relaciones sociales y en el proceso de emancipación humana y de transformación social. Una invitación a reconocer al MST como un sujeto constructor de conocimiento, capaz de aportar al debate académico y político nacional, al extraer de una lectura crítica de la realidad concreta de la lucha, elementos y conceptos analíticos para la interpretación y superación de las contradicciones sociales y político-económicas.

En el ámbito de esa dimensión dialógica, quisiera destacar algunos eventos articulados por el MST para debatir, a profundidad, el tema de la investigación y la producción del conocimiento desde la *praxis* educativa-política de los movimientos sociales.

Uno de los primeros eventos realizados fue el Seminario "Investigación y Movimientos Populares", organizado por el MST y por la *Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro*[296], realizado en 1993. El objetivo del seminario consistía en debatir la relación entre las universidades y

296 Fundación de Desarrollo, Educación e Investigación de la Región Celeiro.

los movimientos sociales para responder a la siguiente cuestión: ¿qué significa hacer investigación a servicio de los movimientos populares?

En 1998, el MST realiza, en São Paulo, el *I Encuentro Nacional de Articulación de los Investigadores del MST*, evento donde por primera vez se debatieron las directrices de orientación para los trabajos de investigación en los cursos formales. Una de las intencionalidades pedagógicas de esta discusión consistía en articular el trabajo de investigación a la *praxis* educativo-política del MST. Del encuentro se generó el Cuaderno *El MST y la Investigación*, ampliamente difundido y discutido en los espacios educativos del Movimiento.

Hay que mencionar el *Encuentro Nacional de Educadores y Educadoras de la Reforma Agraria* y las dos Conferencias Nacionales "Por una Educación en el Campo", ambas presentadas en el tercer capítulo. En el marco de funcionamiento del PRONERA, el MST realizó, en 2003, el *I Seminario Nacional de Educación en la Reforma Agraria*, con el objetivo de reflexionar acerca de los lineamientos pedagógicos de los cursos formales de educación profesional de nivel medio y superior que pertenecen al PRONERA.

Aún en el marco del PRONERA se realizó, en 2005, el "I Encuentro Nacional de Investigación en Educación del Campo", coordinado por el INCRA y por la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad, del Ministerio de Educación. El encuentro contó con la participación de los Movimientos Sociales, Universidades y Gobierno Federal, éste representado por el Ministerio de Desarrollo Agrario[297], con el objetivo de analizar los desafíos que implican la constitución de una agenda de investigación sobre Educación del Campo.

Desde la misma perspectiva, se realizó, en el 2006, el "I Seminario Nacional sobre Educación Básica de Nivel Medio en las Áreas de Reforma Agraria". Además de profundizar las discusiones realizadas en los otros seminarios del PRONERA, en el ámbito del seminario se propuso que éste fuera un espacio de

297 Conforme se ha abordado en el segundo capítulo, la gestión del PRONERA se estructura de forma trípode: hay la representación del movimiento social campesino, de la universidad pública y del gobierno federal. Una condición que el Estado requirió del movimiento campesino como condición para implementar la política pública. Ello implica que en todas las actividades de evaluación de los proyectos desarrollados con el recurso del PRONERA, estén presentes las tres instancias.

intersección reflexiva sobre los cursos formales y las escuelas públicas de nivel medio de los asentamientos. De igual modo se debatió el desafío permanente sobre la ciencia, la investigación, el conocimiento, la tecnología y su relación con el proyecto educativo-político del MST y la Educación del Campo.

En 2007, el MST realiza en la Escuela Nacional Florestan Fernandes, el "II Seminario Nacional 'El MST y la Investigación'", con el objetivo de dar continuidad a la reflexión realizada en 1998, en el "I Encuentro Nacional de Articulación de los Investigadores del MST". El seminario reunió a 150 participantes, entre educadoras y educadores del Movimiento, representantes de diferentes Sectores, militantes y docentes universitarios que participaron directamente en los proyectos educativos del MST.

El seminario permitió discutir dos cuestiones: la primera, relacionada al vínculo entre investigación y los caminos de consolidación de la reforma agraria, transformación social y procesos educativos. La segunda, de carácter más pedagógico, se vinculaba a la tarea de pensar subsidios para el trabajo con la investigación, en especial en la elaboración de las tesis, en el ámbito de los cursos formales del MST. Del seminario resultó la producción del Cuaderno del II Seminario *El MST y la Investigación*, que además de reunir las ponencias presentadas, incluye la sistematización de algunas experiencias realizadas por el MST en el ITERRA y Universidades.

En mayo del 2014, en la Escuela Nacional Florestan Fernandes es realizado el III Seminario Nacional "El MST y la Investigación. Desafíos de la Investigación en la lucha y construcción de la Reforma Agraria Popular". Entre los objetivos del seminario, se destacó el debate con respecto al "Proyecto de Reforma Agraria Popular y las nuevas exigencias a la apropiación de la ciencia y de las prácticas de investigación en los procesos formativos de los trabajadores vinculados al MST"[298].

Además de las actividades señaladas, el MST ha participado en otras sesiones de trabajo en colectivos intersectoriales, para discutir, elaborar y negociar

298 Programa del III Seminario Nacional "el MST y la Investigación. Desafíos de la Investigación en la lucha y construcción de la Reforma Agraria Popular". Mimeo.

los proyectos educativos de cursos formales en el ámbito del Programa Nacional de Educación para la Reforma Agraria (ITERRA, 2007a).

En verdad, un diálogo que se estructuró bajo el trípode "conocimiento, investigación y lucha política" y que genera resonancias hacia adentro y hacia afuera del MST. Conforme se ha destacado anteriormente, un ejemplo concreto de dicha resonancia consiste en la ampliación de las investigaciones de licenciatura y de posgrado relacionadas a las experiencias del MST, especialmente aquellas directamente relacionadas con su proyecto educativo-político. Lo mismo que la incorporación de categorías de análisis creadas por el propio Movimiento para dar cuenta de las contradicciones generadas por el capital en el contexto de la lucha agraria en Brasil. Ejemplo de ello son las categorías "Educación del Campo", "Escuela del Campo" y "Pedagogía de la Tierra".

Es menester subrayar que, en el marco de estructuración de su proyecto educativo-político, el MST ha recibido amplio apoyo político de una red de activistas, artistas e intelectuales, los llamados "Amigas y Amigos del MST". Entre las actividades articuladas por esta red, están aquellas relacionadas al diálogo directo con el Movimiento para discutir propuestas de proyectos; otras relacionadas con el apoyo económico a la Escuela Nacional Florestan Fernandes, además de actividades culturales.

Uno de los ejemplos del trabajo realizado por la red de "Amigas y Amigos del MST" es la Asociación de los Amigos de la Escuela Nacional Florestan Fernandes, creada en 2009. Entre las actividades realizadas por la Asociación, se destacan: la promoción de actividades y campañas de solidaridad para recaudar fondos económicos y/o didácticos, como la donación de revistas, libros, videos y otros materiales para la biblioteca de la ENFF; el incentivo al desarrollo de proyectos educativos en áreas de asentamiento agrario, en comunidades indígenas, quilombolas y en la ciudad; la realización de proyectos que estimulen el estudio del pensamiento crítico, además del estímulo al intercambio de actividades de formación entre Brasil y América Latina[299]. Otro ejemplo fue la cesión de

299 Para más informaciones sobre las actividades desarrolladas por la Asociación de los Amigos de la Escuela Nacional Florestan Fernandes, consultar la página web: http://amigosenff.org.br/site/node/4.

derechos de autor al MST, en 1997, del libro *Terra*, en que participaron artistas y escritores, como José Saramago, Chico Buarque, Milton Nascimento y el fotógrafo Sebastião Salgado. El referido libro está compuesto de pósteres y CD's que se vendieron en diferentes eventos culturales realizados simultáneamente en Brasil y otros países.

El MST ha creado otros espacio de gestación de un diálogo con la sociedad civil brasileña por medio de la radio, prensa y del periodismo alternativo. Ejemplo de ellos son la radio *Voces de la Tierra*, el periódico *Sin Tierra*[300] y la revista *Sin Tierra*. La primera fue creada en 2003, en el municipio de Hulha Negra, estado sureño de Rio Grande do Sul. En frecuencia FM es transmitida en 56 asentamientos del MST.

El periódico *Sin Tierra* surgió antes de la fundación oficial del MST, una publicación mensual dirigida, sobre todo, a sus militantes. Con una publicación mensual de 20 mil ejemplares ha sido un importante instrumento de formación política interna y vehículo de comunicación del MST en la reflexión acerca de la reforma agraria[301].

A diferencia del periódico, que es una publicación más interna del MST, la revista *Sin Tierra* puede ser considerada una de las principales voces de diálogo del MST con el conjunto de la sociedad civil, principalmente con aquellos interesados en conocer una mirada más profunda y problematizadora de lo que significa, históricamente, la cuestión de la tierra y de la lucha por la Reforma Agraria en Brasil. Asimismo, la revista estimula un debate amplio, relacionada a cuestiones pertinentes de política, economía, cultura, historia y educación brasileña y latinoamericana[302].

Creada en 1997 por el Sector de Comunicación de la Secretaria Nacional del MST, la revista *Sin Tierra* publica bimestralmente 10 mil ejemplares, vendidos

300 Jornal Sem Terra.

301 Para más informaciones sobre el Periódico *Sin Tierra,* consultar la página web: http://www.mst.org.br/assinaturas/jornal

302 Generalmente, la estructura de la revista *Sin Tierra* presenta la siguiente organización: Editorial, Economía, Política, Nacional, Internacional, Transgénicos, Movimiento Social, *Educação,* Midia, Historia, Deporte, Cultura, Música, Literatura, Reseñas, Análisis y Humor.

por la llamada Tienda de la Reforma Agraria[303] y la Editorial Expresión Popular. También tiene números disponibles en la página web del MST. En el exterior, la revista es divulgada por medio de Comités de Apoyo a la Reforma Agraria.

El periódico *Sin Tierra* y la revista *Sin Tierra* han sido fundamentales en el proceso de fortalecimiento de la identidad campesina brasileña, en su articulación con la tradición popular, eje transversal de ambas publicaciones y, fundamentalmente, en la consolidación de una prensa alternativa de enfrentamiento permanente de la criminalización de los movimientos sociales por parte de la prensa oficial.

Lo importante a destacar es que todos estos espacios constituyen el lugar de la materialización del proyecto educativo-político del MST y de su reconocimiento como sujeto constructor de conocimiento. Además de conformar una red de diálogo crítico con otros movimientos y organizaciones, con la intención de hacer un giro epistémico y político con respecto a la producción del conocimiento y, por su vez, recuperar la mirada hacia América Latina y el Caribe y la memoria histórica de las luchas y resistencias llevadas a cabo a lo largo de estos más de 500 años.

Ahora bien, además de la red de diálogo con la sociedad civil para fortalecer los espacios de consolidación de su proyecto educativo-político, el MST ha establecido un importante diálogo con otras organizaciones, como el ala progresiva de la iglesia católica, sindicatos campesinos, sindicatos y movimientos urbanos, sobre todo con la Central Única de los Trabajadores (CUT) y algunos partidos de la izquierda brasileña, como el Partido de los Trabajadores (PT) y el Partido Socialismo y Libertad (PSOL) con el objetivo de debatir las implicaciones de la política neoliberal en Brasil y las formas de articulación de una fuerza histórica-política de carácter nacional-popular.

Merece atención el diálogo establecido con el Partido de los Trabajadores, partido que nace de una reorganización del movimiento obrero, en los años 70, representado por la base sindicalista del Sindicato de los Metalúrgicos de la región del ABC Paulista[304], importante área industrial de la región metropolitana

303 La Tienda de la Reforma Agraria está en la página del MST: http://www.MST.org.br

304 Comprende los municipios de Santo André, São Bernardo dos Campos y São Caeta-

de São Paulo. El PT es fundado en 1980, por dirigentes sindicales, representantes de la iglesia católica vinculados a la Teología de la Liberación e intelectuales. El PT asumió un papel político central en las luchas por la democracia y por el proceso de apertura política brasileña, luego de la derrocada del gobierno militar, a medidados de los años 80. En el plan discursivo, articulaba un proyecto político de carácter democrático-popular.

En consecuencia de ello, el PT paulatinamente se consolida como un partido de representación popular y en tanto fuerza histórico-política de enfrentamiento de la hegemonía política-económica y cultural de las viejas oligarquías del desarrollismo transnacional, los militares y las élites burguesas que igualmente articulaban sus alianzas políticas para mantenerse en el poder.

Por lo tanto, el PT emerge en tanto fuerza histórico-política de la articulación de una dirección política construida históricamente por la clase trabajadora, de la ciudad y del campo, que reclama su derecho de participación en tanto fuerza histórica-política, razón de un amplio apoyo y adhesión por parte de los movimientos populares y sociales, entre ellos, el MST.

Luís Inácio Lula da Silva era uno de los principales líderes del Sindicato de los Metalúrgicos del ABC Paulista. Rápidamente fue reconocido como uno de los principales nombres para competir por la presidencia de la República por el Partido de los Trabajadores. La ascensión del PT al gobierno representaba, para la clase trabajadora y demás movimientos populares y sociales, la materialización de un proyecto político democrático-popular con potencial para irrumpir el proyecto neoliberal. Una alternativa de consolidación de una "voluntad nacional" que fuera capaz de de-construir el uso político-ideológico del concepto de 'sociedad civil' en el marco de la política neoliberal[305], una vez que el objetivo político consistiría en recuperar la dimensión pública del Estado.

---

no. Por tal razón, es conocido por la sigla "ABC Paulista".

305 Es menester destacar de qué forma la hegemonía liberal se apropia del concepto de "sociedad civil", desvirtuando su sentido político, al mismo tiempo en que vacía su intencionalidad política, en un paulatino proceso de atribución de usos y significados capaces de sesgar el juego político en tiempos de consolidación democrática. Entre los análisis acerca de la acepción del concepto de "sociedad civil" en el marco del neoliberalismo, se destacan aquellos realizados por Carlos Nelson Coutinho (2000).

Sin lugar a dudas, una coyuntura política de elección de un gobierno popular de corte progresista brindaba una atmósfera esperanzadora. Lula era el candidato que representaba un movimiento político histórico de lucha de la clase trabajadora. Una lucha política que se fortalece en los años de dictadura militar y que logró articular los movimientos populares, sociales y un importante sector de las clases medias. En realidad, el PT constituyó un importante semillero para la conformación de una fuerza histórica-política de enfrentamiento de la dictadura militar.

La agenda política organizada por el PT, en articulación con la base popular, expresaba una reivindicación de los derechos políticos expropiados por la dictadura militar y de nuevos derechos reivindicados en la Asamblea Nacional Constituyente, realizada entre 1987-1988. El otorgamiento de la nueva Constitución de 1988[306] representaba una conquista política del campo popular, en el sentido de plasmar en la Carta Magna los derechos y demandas políticas reivindicados en la Constituyente, entre ellos, el regreso de la regulación del Estado con respecto a la política nacional de desarrollo. Una esperanza que se sumaba al esfuerzo de recuperación de la conducción política, abierta por otras

---

En los análisis de Dagnino *et. al.* (2006) encontramos un similaridades con respecto a la apropiación del concepto de "sociedad civil" en el ámbito de los actuales proyectos políticos en disputa en América Latina, el proyecto democrático participativo y el proyecto neoliberal de privatización. Conforme los autores, en el plan discursivo, hay una similitud conceptual que alude a una revalorización simbólica de la "sociedad civil" en el campo participativo. No obstante, en la materialización de cada proyecto político, se diferencian las formas de participación de la sociedad civil brasileña. En el caso del proyecto neoliberal de privatización, se refuerza una despolitización de la cuestión social, representada por un vaciamiento de la dimensión pública del Estado y una paulatina transferencia de lo "social" a las llamadas organizaciones del Tercer Sector. Acerca de esta temática, consultar Montaño (1999) y Pinheiro Barbosa (2006; 2013).

306 La Constitución de 1988 fue promulgada luego de un gran movimiento político nacional, de carácter civil, por el fin de la dictadura militar y en favor de la realización de elecciones directas para la Presidencia de la República. El movimiento, conocido nacionalmente como "¡Directas Ya!" impulsó la consulta popular para la realización de la Constituyente y la promulgación de la nueva Constitución brasileña.

fuerzas históricas y enunciada con el giro político latinoamericano iniciado con la elección de Hugo Chávez, en Venezuela.

Por otro lado, la elección de un presidente oriundo de un partido de amplia aceptación popular representaba un gran desafío en la materialización de una alternativa política conducida en la forma "partido" y en su articulación con la masa. En términos gramscianos, de una ampliación del Estado y de construcción hegemónica en el enlace entre sociedad política y sociedad civil.

Luís Inácio Lula da Silva recibió un expresivo apoyo popular a su candidatura a la Presidencia de la República. Su elección representaba el rechazo, sobre todo de los movimientos populares, de los dos mandatos del presidente Fernando Henrique Cardoso. El MST está entre los movimientos y organizaciones que le brindaron apoyo político en virtud de la naturaleza de clase que, en aquella coyuntura, traspasaba la identidad política del PT. En ese sentido, consolidar una victoria electoral generaría un escenario político favorable al fortalecimiento de una "voluntad colectiva" de carácter popular, con potencial de proponer un proyecto político de carácter democrático de enfrentamiento de la política neoliberal. En el caso específico del MST, la elección de Lula representaba la esperanza de, finalmente, establecer un diálogo favorable a la realización de la Reforma Agraria.

No obstante la ascensión de Lula a la presidencia en el 2003 ser resultado de un amplio movimiento político de carácter popular, en su primer mandato no hubo un avance de su agenda política en el sentido de una afirmación de proyectos políticos dirigidos a la emancipación de la clase trabajadora. Más bien predominó una política de corte asistencialista, con el propósito de disminuir la pobreza, por medio de programas sociales como los Programas "Hambre Cero", "Beca Familia" y "Beca Escuela". Igualmente se desplegaron algunas políticas estructurantes, vinculadas a la seguridad alimentaria y a la industria petrolera.

Con respecto al proyecto nacional conducido por el PT, sobre todo en la primera gestión del gobierno de Lula, afirma Oliver que las políticas estructurantes de ese periodo "sigue dejando en manos de la empresa capitalista nacional y transnacional el pleno control del crecimiento del mercado interno y la acumulación del capital tanto financiero como industrial" (2009: 140).

En su primera gestión, Lula no cumplió la promesa de realización de una reforma agraria de carácter popular. Más bien favoreció el avance del agronegocio y, en su segundo mandato, favoreció la inserción de las semillas transgénicas en el país. A pesar de ello, el MST mantuvo su apoyo político en la reelección de Lula, no por creer en las promesas políticas, sino más bien para impedir cualquier posibilidad de un regreso de la derecha, representada por el Partido Social-Demócrata Brasileño (PSDB), responsable del paquete de políticas neoliberales.

En 2006, en un segundo intento de diálogo con la administración del PT, las organizaciones populares y los movimientos sociales, entre ellos el MST, envían una carta de apoyo a la reelección de Lula. La carta planteaba trece puntos a ser considerados en el marco de las directrices de la agenda política del segundo mandato presidencial del PT. En la carta, afirman los movimientos:

> Los movimientos sociales de todo el país salen a las calles en defensa de su segundo mandato con la expectativa del avance de las luchas por el fortalecimiento de un Proyecto Popular para Brasil, que sólo será posible con la participación efectiva del pueblo y sus organizaciones sociales. Estamos conscientes del peligro que representa para el pueblo brasileño el otro proyecto, derechista y neoliberal, del candidato Alckmin[307]. La intolerancia, la insensibilidad social y la criminalización de los movimientos, seguramente están en el paquete del "choque de gestión" dicho por el candidato de las élites[308].

El anuncio de apoyo político al segundo mandato de Lula es resultado de un debate más amplio realizado por el conjunto de movimientos y organizaciones que firmaron la carta. Un análisis coyuntural en el cual se reconocía que el regreso del Partido Social-Demócrata (PSDB), partido de la derecha y responsable de la implementación de la política neoliberal en Brasil, representaría un

307 Geraldo Alckmin era el candidado de la oposición a Lula. Actualmente es gobernador de São Paulo.

308 Cita traducida por la autora.

retroceso en la consolidación democrática y en la construcción de un Proyecto Democrático Popular.

Sin embargo, ante los límites del primer mandato de Lula con respecto al cumplimiento de una agenda política de carácter popular, los movimientos y organizaciones reivindican las trece demandas para un segundo mandato presidencial. Entre ellas, se destacan algunas referentes al desarrollo del campo brasileño, a saber: la realización de la reforma agraria de carácter popular; la reducción del tamaño de la propiedad de la tierra con la garantía de su uso social y racional; el desarrollo de la soberanía alimentaria con la producción de alimentos libres de agrotóxicos y la demanda por políticas de defensa de la soberanía sobre el territorio, las riquezas naturales, la biodiversidad y todos los conocimientos directamente relacionados a ella.

En el segundo mandato del gobierno Lula, se mantuvo la política económico-financiera y se intensificó los programas sociales de carácter asistencialista. Una vez más los movimientos sociales y organizaciones populares constataron la imposibilidad de un diálogo horizontal con el Estado. Más bien fueron retados a enfrentar un proceso de cooptación política y de debilitamiento de la movilización popular en virtud de los programas sociales.

Para el MST, las dos gestiones del gobierno Lula representaron un retroceso en la lucha por la tierra y por la reforma agraria en Brasil. En un balance realizado por el Movimiento, hasta el año de 2010 hubo una reducción de 44% en el número de familias asentadas, con respecto al año de 2009. Igualmente hubo una reducción de 72% del número de hectárea destinado a la reforma agraria[309].

En entrevista realizada con Gilmar Mauro (2010)[310], de la Coordinación Nacional del MST, en una evaluación de los ochos años de gobierno Lula, se observa que:

309 En artículo publicado en la página del MST, en enero de 2011: "*2010 foi o pior ano para a reforma agrária*", afirma a CPT, en http://www.MST.org.br/2010-foi-o-pior-ano-para-a-Reforma-Agraria-afirma-CPT. [Consulta: marzo de 2012].

310 Publicada en la página del MST, en diciembre de 2010: "*Balanço 2010 e lutas 2011*", en http://www.MST.org.br/video/balanco-2010-perspectivas-2011-com-gilmar-mauro. [Consulta: marzo de 2012].

> varios ingredientes indican que del punto de vista de la economía, hay una continuidad del proceso anterior que se inicia en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso y una apuesta bastante grande en el agronegocio y una exploración demasiado grande de los recursos naturales brasileños. […] evidentemente el agronegocio fue potencializado, principalmente en la exportación de *commodities* no procesadas, lo que caracteriza, principalmente, la exportación agrícola con productos primarios además de todo el proceso de exportación de minerales[311]

Gilmar Mauro añade que no hubo un avance en la realización de la reforma agraria, sino más bien "hubo pocas desapropiaciones de tierras, poco recursos presupuestarios para adquisiciones y desapropiaciones, asentamientos no cumpliendo la meta y cuando cumpliendo, principalmente, hubo sustitución de los asentamientos y no nuevos asentamientos"[312].

En el mandato presidencial de Dilma Roussef, sucesora de Lula por el PT, el MST igualmente ha enfrentado dificultades en el establecimiento de un diálogo político. Una de las grandes derrotas del Movimiento fue la aprobación, en septiembre de 2012, del nuevo Código Florestal[313]. El nuevo Código disminuye el Área de Preservación Permanente (APP), extensión de tierra en los márgenes de ríos perennes y temporarios. Igualmente transfirió a los Estados la responsabilidad en determinar la extensión de tierras a ser recuperadas. Los grandes latifundistas podrán esperar hasta cinco años para realizar cualquier acción de preservación del territorio. En síntesis: el nuevo Código Florestal favorece los intereses del agronegocio en detrimento de la agricultura familiar. Es válido mencionar que la presión popular, articulada por los movimientos sociales, organizaciones populares y ambientalistas, logró que la presidenta vetara nueve puntos de la Medida Provisoria relacionada al Código Florestal.

Pese el retroceso en la lucha política del MST en el marco de la gestión presidencial del PT en los ochos años de gobierno Lula, hay un tercer intento

311 Cita traducida por la autora.

312 Cita traducida por la autora.

313 Referente a los bosques y reservas naturales.

de diálogo con la presidente Dilma Roussef. En mayo de 2013 se realizó, en la ciudad de São Paulo, la "I Asamblea Continental de Movimientos Sociales", realizada en la Escuela Nacional Florestan Fernandes.

La Asamblea reunió a más de 200 delegadas y delegados de movimientos sociales, sindicatos y organizaciones de 22 países vinculados con la Articulación de Movimientos Sociales hacia el ALBA[314], con el objetivo de discutir una agenda política de fortalecimiento orgánico para la construcción de un proyecto de integración popular con potencial de enfrentamiento de la crisis mundial del capitalismo[315].

Conforme a João Pedro Stédile, la Articulación de Movimientos Sociales hacia el ALBA es:

> resultado de un largo proceso histórico de articulación de los movimientos sociales que viene desde la 'Campaña de Resistencia Indígena, Negra y Popular' contra la celebración, en 1992, de los 500 años del inicio de la invasión europea. En aquellos años estábamos enfrentando a la hegemonía del capital, con su proyecto neoliberal. Y ahí comenzamos a articular nuestras fuerzas. Después vino la campaña contra la ALCA. Y después construimos juntos la idea del Foro Social Mundial (FSM), y dentro de él realizamos las asambleas de los movimientos sociales[316] (Stédile, 2003).

Con respeto a la construcción de una agenda política orgánica y de carácter popular, añade Stédile:

---

314 Una articulación realizada en el 2008, que asume como referente político la Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (ALBA). La Articulación de Movimientos Sociales hacia el ALBA recoge banderas políticas históricas y centra su discusión en favor de la construcción de un movimiento político orgánico dirigido a la integración de la lucha popular latinoamericana y caribeña en tanto vía de emancipación política.

315 Disponible en: http://www.alainet.org/active/63797

316 *Idem*.

> tras más de viente años de caminar juntos, ahora tenemos una identidad programática común, contamos con una importante plataforma política de los movimientos que fue adoptada durante el FSM de Belém (enero de 2009); tenemos unidad de proyecto en torno al ALBA, si bien hasta hoy es sólo un rótulo, pero que revela un proyecto de integración popular; tenemos confianza política suficiente como para construir un proceso más orgánico de todos los movimientos sociales del continente que se asumen como anti-neoliberales y anti-imperialistas y que sueñan con una sociedad más justa e igualitaria[317] (Stédile, 2003).

En el marco de la "I Asamblea Continental de Movimientos Sociales" se refuerzan las dimensiones organizativas y dialógicas del MST con los demás sujetos histórico-políticos en Brasil y demás países del continente. En verdad, para Stédile, un punto nodal en la Asamblea para la articulación de una agenda política de largo plazo:

> será el proceso de organización y a partir de esa unidad construir planes de acción. Por eso espero que la Asamblea permita profundizar la unidad para realizar cosas concretas, como: movilizaciones de masas unitarias en el continente contra nuestros enemigos, que son el gran capital, las transnacionales, el imperio, los bancos, los que explotan nuestros recursos naturales. Realizar actividades conjuntas en el plano de la comunicación tanto a nivel continental como local, a igual que en el plano de la formación política, para tener más militantes preparados (Stédile, 2003).

Una primera acción resultante de la I Asamblea fue la "Declaración de la 1ª Asamblea Continental de los Movimientos Sociales hacia el Alba". La Declaración reafirma los principios, lineamientos y objetivos políticos de la Articulación de Movimientos Sociales hacia el ALBA, además de realizar un análisis

317 *Ibidem*

coyuntural de los desafíos puestos ante la crisis actual del capitalismo y la contraofensiva del capital que se expresa:

> en el aumento de la presencia transnacional en los territorios, el saqueo de nuestros bienes naturales y la privatización de los derechos sociales; la militarización del continente, la criminalización y represión de la protesta popular; la intervención estadounidense en los golpes de Estado en Honduras y Paraguay; la permanente desestabilización de gobiernos progresistas latinoamericanos; el intento de recuperar influencia política y económica a través de iniciativas como la Alianza del Pacífico y otros acuerdos internacionales[318].

Ante el escenario político-económico tan bien analizado en la "I Asamblea Continental de Movimientos Sociales", los movimientos y organizaciones reafirman la lucha por la autodeterminación de los pueblos, por la soberanía popular en sus múltiples dimensiones: alimentaria, territorial, cultural, energética, política y económica. En Brasil, los movimientos avanzan en su articulación política y lanzan, en junio de 2013, la "Carta abierta de los movimientos sociales a la Presidenta Dilma", en la cual subscribe, también, el MST.

La carta es resultado de una serie de manifestaciones populares realizadas en ocasión de la apertura de la Copa de las Confederaciones, con el objetivo de denunciar la falencia de los servicios públicos de salud, educación, transporte y seguridad pública, además de cuestionar la gran inversión del Estado en los eventos deportivos de 2013, 2014 y 2016, es decir, la Copa de las Confederaciones, el Mundial de Futbol y las Olimpíadas, respectivamente. Los movimientos sociales, organizaciones populares y sindicatos organizan una semana de movilizaciones, realizadas en 15 capitales brasileñas en junio de 2013, que culmina en la Carta destinada a la presidenta Dilma Roussef. Para los movimientos que suscriben la carta:

318 Declaración de la 1ª Asamblea Continental de los Movimientos Sociales hacia el Alba. Disponible en: http://www.albamovimientos.org/2013/05/declaracion-de-la-1-asamblea-continental-de-los-movimientos-sociales-hacia-el-alba-hugo-chavez-frias/. [Consultado: mayo de 2013].

> Más que un fenómenos coyuntural, las recientes movilizaciones demuestran la gradativa retomada de la capacidad de lucha popular. Es esa resistencia popular que posibilitó los resultados electorales de 2002, 2006 y 2010. Nuestro pueblo insatisfecho con las medidas neoliberales votó en favor de otro proyecto. Para su implementación ese otro proyecto enfrentó grande resistencia principalmente del capital rentista y sectores neoliberales que siguen con mucha fuerza en la sociedad[319].

La Carta presenta una síntesis de los principales problemas de orden estructural y la disputa hegemónica de una élite política que permanece en tanto fuerza histórica en el Estado. Por otro lado, realiza una invitación a la presidenta Dilma Roussef para que "haga avanzar las pautas democráticas y populares, y estimule la participación y la politización de la sociedad. Nosotros nos comprometemos en promover todo tipo de debates sobre estos temas y nos colocamos a la disposición para debatir, también, con el poder público"[320].

En la actual coyuntura política brasileña, el MST sigue sin avanzar en la realización de la reforma agraria, o sea, sin un avance en la expropiación de tierras improductivas y consolidación de nuevos asentamientos. Vale destacar que en 2014 será año electoral en Brasil para la elección presidencial, de gobiernos estatales, senadores, diputados federales y estatales. Seguramente valdrá la pena analizar qué estrategias serán articuladas por el MST para seguir el diálogo con otros movimientos y organizaciones, así como su intento de diálogo con el Estado.

---

319 *Carta aberta dos movimentos sociais à Presidenta Dilma,* en http://www.cartamaior.com.br/?/Editorial/Carta-aberta-dos-movimentos-sociais-a-Presidenta-Dilma--/28837. [Consulta: junio del 2013]. Cita traducida por la autora.

320 *Idem.* Cita traducida por la autora.

El movimiento dialógico del Movimiento Zapatista

Al analizar la trayectoria política del Movimiento Zapatista, podemos identificar cinco etapas en la construcción de una dimensión dialógica consigo mismo, en tanto movimiento político, con las fuerzas políticas del Estado y con la sociedad civil mexicana e internacional: un primer momento anterior al Levantamiento Armado de 1994; un segundo en el ápice de la tensión establecida luego de la Insurgencia; un tercero posterior a la retirada de las mesas de negociación de los Acuerdos de San Andrés; un cuarto con la Sexta Declaración de la Selva Lacandona y el anuncio de la Otra Campaña y, el quinto y último, con el cierre de un largo periodo de silencio y la serie de comunicados a partir del 21 de diciembre de 2012.

Conforme se ha abordado en el tercer capítulo, la conformación del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, EZLN, y de su base civil, representada por las Bases de Apoyo Zapatista constituyó un proceso de diálogo entre un grupo mestizo, las comunidades indígenas organizadas y segmentos de la sociedad civil chiapaneca comprometidos con la lucha indígena, como el Congreso Indígena y sectores de la Iglesia Católica vinculados a la Teología de la Liberación.

El alzamiento en armas, en el primer día del año de 1994, representó el prenuncio de una segunda etapa en la construcción de un posible diálogo con el gobierno y la sociedad civil. En verdad, no había ninguna seguridad de que fuera posible dar un paso adelante en ese sentido. Ni siquiera se sabría si tamaña osadía política les permitiría salir con vida de las seis cabeceras municipales tomadas por los insurgentes rebeldes.

Veamos cómo se entreteje la dimensión dialógica del Movimiento Zapatista, tomando como punto de partida los últimos comunicados realizados por el EZLN. En diciembre de 2012, el EZLN lanza una serie de comunicados articulados por el título "Ellos y Nosotros". Al leer el título que convoca dicho comunicado, podemos inferir la siguiente interrogante: ¿quiénes son "ellos" y quiénes son el "nosotros"? Una primera aproximación a esta reflexión la podemos encontrar en los caminos de construcción de un diálogo entre el EZLN, el gobierno mexicano y la sociedad civil, traspasado, por cierto, por formas explícitas de un llamado al diálogo; otras veces, modalidades de diálogo que

necesitaron ser descifradas. No obstante, la dimensión dialógica de la *praxis* educativa-política del Movimiento Zapatista se enmarca en un anhelo histórico por parte de las comunidades indígenas en resistencia: hacerse conocer, escucharse y ser escuchado.

La transcendencia de lo que significa "ellos" y "nosotros" traspasa toda la trayectoria del EZLN y de las Bases de Apoyo Zapatistas. En entrevista con Gloria Muñoz, el Subcomandante Insurgente Marcos expresa su percepción, en ocasión del Levantamiento Armado de 1994, del primer encuentro en la dualidad presentada por un "ellos" y un "nosotros":

> Lo que tengo ahora en mi memoria visual, es esa sorpresa de los civiles rodeando a los insurgentes, la sorpresa de verlos y también la sorpresa y el azoro que había en nosotros, en nuestras miradas y en nuestros rostros, al encontrarnos con esa gente. No había camaradería pero tampoco había agresividad en unos y otros. Como que unos y otros estábamos convencidos de que el otro no era el enemigo. […] Es esa la relación de sorpresa, primero de azoro: Ah, ¡aquí estás!, de uno y otro lado, zapatistas y civiles, a partir de ese primer de enero de 1994 (Muñoz, 2003: 261-262).

Desde su primera aparición pública, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional ha logrado posicionar las palabras sobre las armas y despertar no sólo la atención del Estado y sus aparatos de represión, como el Ejército mexicano. De igual forma la sociedad civil mexicana e internacional dirigió su mirada al grito histórico de un movimiento indígena que, hasta aquel entonces, era desconocido.

El estado de "sorpresa y azoro" del cual hablaba el Subcomandante Insurgente Marcos es un sentimiento mutuo con respeto a la sociedad civil: igualmente hubo la curiosidad, para muchos incluso esperanzadora, en conocer quiénes eran los que estaban por detrás del pasamontañas, por qué se alzaron en armas, cuáles eran sus principios y, sobre todo, qué demandas reivindicaban. Por otro lado, para el gobierno mexicano ninguno de estos cuestionamientos eran considerados importantes, en el sentido de un acercamiento político con

los insurgentes para conocer el conjunto de sus demandas políticas. Más bien lo prioritario era la supuesta recuperación de un estado de orden social, aunque fuera bajo el derramamiento de sangre.

La guerra de contrainsurgencia anunciada por el gobierno en los primeros doce días del alzamiento en armas en 1994 abrió el espacio para un primer acercamiento entre el EZLN y la sociedad civil mexicana. En verdad, este primer paso en la construcción de un diálogo tenía un carácter todavía amorfo, pero de emergencia: impedir que avanzaran las muertes y el estado de violencia en Chiapas.

El anuncio del cese el fuego y la apertura a los primeros diálogos con el gobierno son resultados directos de ese primer encuentro entre el EZLN y la sociedad civil mexicana e internacional. Basta recordar las masivas manifestaciones realizadas en el Zócalo de la Ciudad de México el 07 y el 12 de enero de 1994, además de las intervenciones realizadas por colectivos de activistas, sobre todo de España, Francia, Italia y Alemania.

Aún inmersos en esa atmósfera de sorpresa y azoro, el EZLN observa este primer contacto entre un "ellos" y un "nosotros". El Mayor Insurgente Moisés recuerda las primeras intervenciones de la sociedad civil:

> Después de los primeros días de enero lo que vimos fue la gran movilización del pueblo de México. Ellos, el pueblo, salen a defendernos, salen a las calles para decir que se pare la guerra … Yo todavía me pregunto cómo fue posible que miles y miles de personas sin saber todavía quiénes somos salieron a la calle a apoyarnos. Pero creo que de por sí vieron que estamos dispuestos a morirnos por lo que buscamos, porque ya no hay de otra (Muñoz, 2004: 58-59).

El cese unilateral del fuego (EZLN, 1995) —unilateral por la permanencia del Ejército en el espacio aéreo y terrestre del territorio en rebeldía— representa, para el ELZN, un "primer paso para iniciar el diálogo entre las partes beligerantes" (EZLN, 1994: 81). Un momento para que el ELZN haga conocer, con más profundidad, el alcance histórico-político de la Primera Declaración de la Selva Lacandona y el conjunto de las trece demandas zapatistas.

En ese sentido, el primer diálogo articulado por el ELZN planteaba dos importantes ejes de análisis: poner de relieve las demandas históricas del movimiento indígena y proponer un camino hacia la paz que se traduce en la disponibilidad para construir un proyecto político alternativo, de ruptura con los elementos estructurantes de una desigualdad sociocultural y política-económica.

Tiempo después, el EZLN aclararía cuáles serían las condiciones mínimas para que se tejiera una posibilidad de diálogo entre el Movimiento y el gobierno mexicano, "una propuesta diferente debe considerar que las medidas de distensión son aquellas acciones que irían reduciendo la hostilidad, los riesgos de enfrentamientos, para que puedan desarrollarse en un ambiente de menor tensión el diálogo y la negociación" (1995: 366). Ante la aceptación del gobierno de dialogar, además de una propuesta política para la solución de las demandas zapatistas, pondera el EZLN: "el proceso de paz con justicia y dignidad tiene que tomar en cuenta, fundamentalmente, que hay que RESOLVER las causas económicas, políticas, sociales y culturales del alzamiento armado" (1995: 366).

En los dos primeros años del Levantamiento Armado dos eventos marcaron el arranque de una posibilidad de diálogo con el movimiento indígena plasmado en la voz del EZLN: los Diálogos de la Catedral y los Diálogos de San Andrés. En ambos, el Movimiento Zapatista abre un canal de negociación con visas a que las partes se escuchen, dialoguen y pacten los términos para el cumplimiento de las trece demandas y la consolidación de la paz, con justicia y dignidad.

Para el gobierno mexicano, el EZLN representaba solamente "una parte" con la cual hay que negociar y convencer, aunque fuera con el uso de la fuerza, a aceptar un pacto de paz en los marcos de un proyecto hegemónico representado por el capital. Sin embargo, el EZLN se posicionó como una fuerza histórica-política con capacidad para exponer y defender un proyecto político propio, no sólo para atender la demanda indígena zapatista, sino más bien un proyecto político alternativo para todo México y su pueblo. Por tal razón, se disponía a "abrir canales de diálogo con todos los sectores progresistas y democráticos de México" (EZLN, 1994: 82).

Para el EZLN, la apertura de un diálogo no se restringía a ser 'tan sólo una parte a ser escuchada' por la benevolencia del gobierno o de un partido político. En la perspectiva del Movimiento, el diálogo implicaría múltiples interlocutores dispuestos a escuchar las varias voces y consensuar, horizontalmente, las vías para la paz y para que se avanzara un proyecto de nación verdaderamente incluyente. Sobre esa perspectiva de diálogo, afirman: "ustedes tienen la palabra: los que gobiernan y los gobernados, los pueblos todos de este mundo. Respondan ustedes, sabremos escuchar. Les pedimos que dén un lugar en su corazón de ustedes para nuestro pensamiento; no nos dejen solos" (EZLN, 1994: 165).

En ese sentido, el EZLN no se dirige solamente al Estado o al gobierno mexicano. Su disposición es para dialogar con todo lo que representa a México: el Estado y la sociedad civil. Para ellos:

> La patria no es idea que está entre letras y libros; la patria que queremos todos, tiene que nacer otra vez. En nuestros despojos, en nuestros cuerpos rotos, en nuestros muertos y en nuestra esperanza tendrá que levantarse otra vez esta bandera. Pase lo que pase nosotros sabemos que en este largo y doloroso parto de la historia, algo y todo pusimos. Amor y dolor no sólo riman, sino que se hermanan y juntos marchan. Por eso somos soldados que quieren dejar de ser soldados, porque los muertos de antes y de mañana, los vivos de hoy y de siempre, los de todos que llamamos pueblo y patria, los sin nada, los perdedores de siempre antes de mañana, nosotros, los sin nombre, los sin rostro, podamos cultivar el poderoso árbol del amor que es viento que limpia y sana. [...] Estamos dispuestos a ver si otra puerta se abre y si es verdadera la seguiremos. Así venimos aquí: con ese ánimo y con el ánimo hemos hablado y les hemos dicho al gobierno nuestras demandas: democracia, libertad y justicia (1994: 166).

Como se ha abordado en el tercer capítulo, el Estado mexicano, representado por las fuerzas político-partidarias del gobierno y del Congreso, negaron una posibilidad de diálogo horizontal con el EZLN, lo que abrió camino para que el Movimiento Zapatista optara por construir su proyecto autonómico

en diálogo con la sociedad civil mexicana e internacional, configurando una tercera etapa en la edificación de la dimensión dialógica. El EZLN evalúa la indisposición del gobierno mexicano para el diálogo subrayado que:

> A penas iniciado el diálogo al que lo obligó la sociedad civil nacional e internacional, la delegación gubernamental tuvo la capacidad de mostrar claramente sus verdaderas intenciones en la negociación de la paz. Los neoconquistadores de los indígenas que encabezan el equipo negociador del gobierno se distinguen por una actitud prepotente, soberbia, racista y humillante, que llevó de fracaso en fracaso las distintas reuniones del Diálogo de San Andrés. Apostando al cansancio y al desgaste de los zapatistas, la delegación gubernamental puso todo su empeño en conseguir la ruptura del diálogo, confiada de que tendría así argumentos para recurrir a la fuerza y así conseguir lo que por razón le era imposible (EZLN, 1997: 83).

La retirada del EZLN de las mesas de diálogo con el gobierno mexicano establece una mayor aproximación entre el Movimiento Zapatista y la sociedad civil mexicana e internacional. Éstas, paulatinamente, se trasladan de la posición de "cinturón de paz", necesaria en el primer año de la insurgencia indígena en Chiapas, a la de sujeto político de diálogo con el EZLN. Esta transición se desarrolla y se fortalece en la medida en que la sociedad civil conoce la naturaleza política de los planteamientos del EZLN. Interesante observar el cambio de percepción de ambos sujetos, sociedad civil y EZLN sobre las formas de construcción de una vía de diálogo, una percepción presente en las palabras del Capitán Insurgente Noé:

> Cuando nos prepararon pensaba yo que iba a ser puro disparo. Ya después de los primeros días de 94, cuando nos dimos a conocer quiénes éramos y porqué luchamos pues todo se cambió, porque la sociedad civil empezó a entender nuestra lucha. […] la sociedad civil ya entendió cuál es nuestro objetivo de exigir nuestros derechos como indígenas, nuestras trece demandas para todos los mexicanos. Cuando la gente

> empezó a entender nuestra lucha empezaron a organizarse, a buscar cómo van a organizarse con nosotros (Muñoz, 2004: 65).

En ese sentido, la dimensión dialógica del Movimiento Zapatista se amplía en el proceso de articulación política con la sociedad civil mexicana y de la solidaridad internacional. En realidad, las caravanas nacionales, de la solidaridad internacional y la presencia de activistas e intelectuales de todo el mundo en las actividades convocadas por el EZLN son una resonancia de la receptividad de un proyecto autonómico y del horizonte utópico de pensar "un mundo donde quepan muchos mundos".

Conforme presenté en el cuarto capítulo, el Movimiento Zapatista realizó importantes encuentros para tejer un diálogo con la sociedad civil mexicana e internacional, como la "Primera Convención Nacional Democrática" y los ejemplares "Foro Nacional Indígena, II Encuentro Nacional de Comités Civiles para el Diálogo Nacional, Foro Especial para la Reforma del Estado y Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo".

No obstante, podemos afirmar que la construcción del horizonte utópico del proyecto autonómico zapatista edifica sus pilares en los tres primeros años desde 1994. Tres eventos son fundamentales en el proceso de acercamiento político con la sociedad civil, sobre todo la nacional y en la significación de la dimensión dialógica entre ambas: el Foro Nacional Indígena (realizado entre los días 03 y 09 de enero de 1996); el "Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo" (realizado los días 07 y 08 de abril de 1996) y el "Foro sobre la Reforma Política" (realizado entre 30 de junio y 06 de julio de 1996).

En cada uno de estos eventos, el EZLN anunció la razón de abertura de un diálogo con la sociedad civil mexicana: la construcción de un proyecto de nación en el cual estuvieran incluidos los pueblos originarios de México. Un proyecto dotado de una racionalidad propia, no aquella articulada por la perspectiva colonizadora o neocolonizadora del capital, sino más bien que respetara el derecho de autodeterminación de los pueblos en término de autonomía, traducida en el horizonte utópico de "un mundo donde quepan muchos mundos".

En el marco de una lucha anti-sistémica y anti-neoliberal, el EZLN refuerza que la racionalidad cultural y político-económica de sostenimiento del neoliberalismo constituye la principal arma de despojo, genocidio, negación y exclusión no sólo en México, sino en los diferentes continentes del mundo, es decir, en las diferentes geografías. En la inauguración de la Reunión Preparatoria Americana del "Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo", el EZLN reafirma quiénes son sus enemigos e invita a la sociedad civil nacional e internacional a sumarse en una lucha de carácter anti-sistémico:

> Diversos pensamientos de diferentes naciones de América se encuentran hoy en La Realidad. Se encuentran convocados, no por su nacionalidad, no por su color, no por su sexo, no por su cultura, no por su lengua. Sólo una cosa nos ha convocado, la lucha, la lucha por la humanidad y contra el neoliberalismo. […] Éste es el enemigo que se nos enfrenta, el que nos persigue, el que nos asesina, el que nos encarcela, el que nos viola, el que nos humilla. […] debemos enfrentar un enemigo muy poderoso, el poder vestido con el ropaje del neoliberalismo. Sus crímenes no reconocen fronteras, representan la globalización de la desesperanza. El neoliberalismo oferta una nueva doctrina mundial: la rendición y la indiferencia como únicas formas de inclusión, la muerte y el olvido como único futuro para los excluidos, es decir, para las mayorías (EZLN, 1997: 206-207).

Con la realización del "I Encuentro Intercontinental por la Humanidad y en contra del Neoliberalismo", el Movimiento Zapatista define su identidad política: asumirse en tanto movimiento anti-neoliberal y anti-sistémico. A la vez se delinea una agenda política de contornos profundos con respecto a un análisis coyuntural de la realidad política mexicana y su articulación con una política económica hegemónica transnacional.

En los albores del siglo XXI, en ocasión de la elección del presidente mexicano Vicente Fox, el EZLN escribe una carta de "bienvenida a la zapatista", con las siguientes palabras[321]:

> Durante estos casi siete años de guerra los zapatistas hemos resistido y nos hemos enfrentado a dos Ejecutivos federales (autodenominados 'presidentes'), dos secretarios de la Defensa Nacional, seis secretarios de Gobernación, cinco comisionados de 'paz', cinco 'gobernadores' de Chiapas y una multitud de funcionarios medios [...] Durante estos casi siete años los zapatistas hemos insistido, una y otra vez, en la vía del diálogo. Lo hemos hecho porque tenemos un compromiso con la sociedad civil, que nos exigió callar las armas e intentar un arreglo pacífico.

En ese entonces, además de la histórica resistencia articulada por la sociedad civil mexicana, muchos colectivos nacionales e internacionales fueron creados, inspirados por el levantamiento de 1994. La primera década del nuevo siglo se inicia con un fortalecimiento de las redes socio-políticas articuladas con el EZLN por medio de un Zapatismo sin fronteras, que lleva su palabra a múltiples espacios de resistencia, sobre todo, con el uso del ciberespacio.

En diferentes momentos de la trayectoria del Zapatismo, sobre todo en los eventos políticos convocados por el EZLN, un sin número de participantes de la sociedad civil se dispusieron a escuchar la palabra zapatista y a dialogar con ellos. Para demarcar esa dimensión dialógica alcanzada por el Movimiento Zapatista, destacaré algunos de los momentos políticos de mayor envergadura en ese proceso de "caminar la palabra y caminarla preguntando".

Cada uno de ellos figuró como un espacio de encuentro cultural y político, dedicado a discutir las interfaces del proyecto político-económico neoliberal en México y de qué manera un proyecto autonómico protagonizado por los

321 "Carta a Vicente Fox como nuevo Presidente, 02 de diciembre de 2000". EZLN (2003) *Documentos y Comunicados*. v. 4, México: ERA, p. 474-477.

pueblos indígenas en rebeldía lograría contrarrestar el modelo económico preconizado por el capital.

Una particularidad de los primeros eventos políticos articulados por el EZLN y las Bases de Apoyo Zapatista consiste en que eran realizados en los territorios en rebeldía. La razón principal para que se estableciera un diálogo desde adentro de los territorios era el hecho de las comunidades encontrarse sitiadas por un tercio del Ejército Mexicano. A partir del 1997, el EZLN decide romper el cerco militar en sus territorios y realizar recorridos políticos por el país, con el objetivo de articular, paulatinamente, todas las organizaciones civiles abiertas a pensar un proyecto político alternativo, en conformidad con sus calendarios y geografías.

El primer acto político fuera del territorio en rebeldía fue la Marcha de los 1.111, realizada en 1997. Conforme a un comunicado emitido por el EZLN, el 22 de agosto de 1997[322]:

> El Ejército Zapatista de Liberación Nacional, en demanda del cumplimiento de los acuerdos de San Andrés y en contra de la militarización de las zonas indígenas, marchará a la Ciudad de México con 1.111 pueblos zapatistas. [...] A lo largo de la marcha nos iremos uniendo a otros contingentes de hermanos y hermanas indígenas, con quienes entraremos en la Ciudad de México para exigir el fin de la militarización en las regiones indígenas del país, para protestar por el incumplimiento de los acuerdos de San Andrés y para demandar, para todos, un México con democracia, libertad y justicia.

Una segunda intencionalidad política de la Marcha de los 1.111 era la de explicar a la sociedad civil nacional e internacional las razones del alzamiento en armas en enero de 1994. Una forma de establecer un vínculo directo con la sociedad civil mexicana y el conjunto de organismos políticos no partidarios, sobre todo, las ONG's, el sector universitario, las comunidades eclesiales de base,

322 "Ruta de la Marcha de los 1.111 Zapatistas a la Ciudad de México". EZLN (2003). *Documentos y Comunicados*. v. 4, México, ERA, p. 86-87.

organizaciones y movimientos campesinos e indígenas y demás trabajadores urbanos. Gloria Muñoz Ramírez añade que la Marcha de los 1.111 objetivaba:

> movilizar a la sociedad civil nacional e internacional en un momento postelectoral en que, debido al triunfo en la capital del perredista Cuauhtémoc Cárdenas, el gobierno federal dictaba por decreto que las condiciones democráticas del país estaban dadas para la incorporación del EZLN a la vida institucional (Muñoz, 2003: 140).

La marcha salió de Chiapas el 08 de septiembre de 1997 y llegó a la Ciudad de México el 12 de septiembre del mismo año. En la capital, las y los Zapatistas participaron del "Congreso de Fundación del Frente Zapatista de Liberación Nacional" (FZLN). No obstante su participación en el referido Congreso, aclararon que mientras no recibiera una respuesta por parte del Congreso Nacional y del Gobierno Federal con respecto a las mesas de discusión de los Acuerdos de San Andrés, no podrían asumir un posicionamiento concreto como fuerza política civil.

Aún en el marco de la Marcha de los 1.111, las y los Zapatistas también participaron del Congreso Nacional Indígena, que contó con una amplia representación de los pueblos indígenas de varias partes del país. En esta ocasión, las y los Zapatistas refrendaron su compromiso en defender y hacer efectivo los compromisos planteados en los Acuerdos de San Andrés, es decir, el reconocimiento de la autonomía y del derecho de autodeterminación de los pueblos originarios en materia de derechos y cultura indígenas. En las palabras del EZLN[323]:

> El Ejército Zapatista de Liberación Nacional se solidariza plenamente con el Congreso Nacional Indígena y con todos los pueblos indígenas de México que luchan y defienden la misma causa: de libertad, del derecho, de dignidad, de la autonomía y de la libre determinación de

323 "Saludo al Congreso Nacional Indígena, 14 de septiembre de 1997". EZLN (2003). *Documentos y Cartas*. V. 4, México: ERA, p. 95-97.

los pueblos indios. Hermanos, al no ser posible estar con ustedes en su gran asamblea del Congreso Nacional Indígena, entonces cuenta con ustedes una delegación de 1,111 compañeros y compañeras bases de apoyo de los distintos pueblos y regiones, que son ellos nuestros principales mandos del Ejército Zapatista de Liberación Nacional; ellos traen el testimonio de la guerra sucia que ha impuesto el gobierno federal y estatal en contra de nuestros pueblos y comunidades, que en estos últimos meses ha crecido considerablemente la militarización de todas nuestras zonas indígenas, la formación de grupos paramilitares o guardias blancas pagados y armados por el gobierno estatal y federal, asesorados y entrenados por elementos del Ejército Federal y de Seguridad Pública, con el objetivo de destruir la unidad, la organización y acabar con el EZLN. Nuestra delegación viene para encontrarse con ustedes y con todos los demás hermanos indígenas de todos los estados de nuestro país, porque creemos que ha llegado el momento de romper las cadenas del cerco militar y político del mal gobierno, que cada día aprieta más en contra de nuestros pueblos indígenas, por eso decidimos salir de la selva y de las montañas sin necesidad de pedirle permiso al mal gobierno para encontrarnos con nuestros hermanos indígenas, para exigir el cumplimiento de los acuerdos de San Andrés sobre derechos y cultura indígenas, que el mal gobierno se ha negado a cumplir con su palabra y ha dado por olvidada la voz de miles de hombres y mujeres indígenas y no indígenas de toda la nación mexicana, para exigir juntos las demandas de los pueblos indígenas de Chiapas y de todo México.[...] Por eso los zapatistas estaremos siempre con las luchas y con el movimiento indígena nacional, que tiene por objetivo defender el derecho, la dignidad, la cultura, por conquistar el lugar que nos corresponde por derecho y por herencia, por rescatar lo que nos ha sido arrebatado como nuestra madre tierra, nuestra riqueza que era para el bien común y no para el enriquecimiento de unos cuantos, nuestra cultura y nuestra ciencia que era para engrandecer a los pueblos y no para dominar.

En 1998, el EZLN realiza dos importantes eventos políticos que refuerzan el diálogo con la sociedad civil: el Encuentro EZLN - Sociedad Civil y la convocatoria a la Consulta por el Reconocimiento de los Derechos y la Cultura Indígenas y por el fin de la Guerra del Exterminio. En este encentro participaron 32 delegados zapatistas y más de 3.000 mexicanos provenientes de organizaciones civiles de diversas partes del país. Consistía en un espacio de diálogo colectivo para dar a conocer las distintas propuestas para la realización de la Consulta Nacional con respecto a los derechos de los pueblos originarios y el fin de la guerra del exterminio, ejes articulados por la Quinta Declaración de la Selva Lacandona.

En la convocatoria para la Consulta por el Reconocimiento de los Derechos y la Cultura Indígenas y por el fin de la Guerra del Exterminio, el EZLN lanza las siguientes preguntas[324]:

> Pregunta 1. ¿Estás de acuerdo en que los pueblos indígenas deben ser incluidos con toda su fuerza y riqueza en el proyecto nacional y tomar parte activa en la construcción de un México nuevo?
> Pregunta 2. ¿Estás de acuerdo en que los derechos indígenas deben ser reconocidos en la Constitución mexicana conforme a los acuerdos de San Andrés y a la propuesta correspondiente de la Comisión de Concordia y Pacificación del Congreso de la Unión?
> Pregunta 3. ¿Estás de acuerdo en que debemos alcanzar la paz verdadera por la vía del diálogo, desmilitarizando el país con el regreso de los soldados a sus cuarteles como lo establecen la Constitución y las leyes?
> Pregunta 4. ¿Estás de acuerdo en que el pueblo debe organizarse y exigir al gobierno que "mande obedeciendo" en todos los aspectos de la vida nacional?

Indubitablemente, las preguntas planteadas por el EZLN tenían la clara intención política de averiguar hasta qué punto la sociedad civil mexicana esta-

324 http://palabra.EZLN.org.mx/comunicados/1998/1998_12_11_a.htm. [Consultado: marzo de 2012].

ba abierta a reconocer a los pueblos indígenas como sujetos con derecho de participación en tanto fuerza histórica-política. A la vez, querrían mensurar el nivel de madurez política ante la proposición de un proyecto político alternativo articulado y protagonizado por los pueblos indígenas. Un hecho histórico inédito, considerando la tradición política mexicana y el lugar dado por ella a las comunidades indígenas: el olvido histórico, el despojo y la marginación política-económica.

En mayo de 1999 se lleva a cabo el "Segundo Encuentro entre la Sociedad Civil y el EZLN" para dar a conocer los resultados de la Consulta y planear, en colectivo, las estrategias para exigir al gobierno mexicano el cumplimiento de los Acuerdos de San Andrés. Participaron de la Consulta: 2.358 Brigadas de México; 27.859 Brigadistas en México; 29 países desde donde se difundió la consulta; 265 Brigadas en otros países; 4.996 delegados zapatistas; 1.299 municipios visitados en México; 64 millones 598 mil 409 personas que entraron en contacto con la Consulta en México; 1.141 organizaciones políticas y sociales contactadas en México; 120 mil personas involucradas en la organización de la Consulta en México, con excepción de aquellas de Chiapas; realización de 14.893 mesas y asambleas; 2 millones 854 mil 737 votos en México y 58.378 votos en otros países (EZLN, 2003).

El 10 de mayo de 1999, el EZLN lanza un comunicado con un conjunto de preguntas contundentes que nacen a raíz de la respuesta dada por la Consulta por el Reconocimiento de los Derechos y la Cultura Indígenas y por el fin de la Guerra del Exterminio[325]:

> ¿Qué significa que una organización cercada, perseguida, hostigada y atacada por medios militares, políticos, ideológicos, sociales y económicos pueda preparar a 5 mil de sus miembros para romper el cerco y cubrir los 32 estados de la Federación mexicana?

325 "*Los Zapatistas y la manzana de Newton*". EZLN (2003). *Documentos y Cartas*. v. 4, México: ERA, p. 303-310.

> ¿Qué fuerza política, social y ciudadana se necesita para recoger a esos 5 mil transgresores de la ley en las montañas del sureste mexicano y trasladarlos a todos los rincones de México?
> ¿Cómo fue posible celebrar el más gigantesco ejercicio de diálogo que haya conocido la historia de este país?
> ¿Qué hay en el corazón de esos hombres, mujeres, niños y ancianos que desafiaron amenazas, mentiras y riesgos para encontrarse frente a frente con los zapatistas, viajar con ellos, comer con ellos, dormir con ellos, hablar con ellos, preguntar con ellos, responder con ellos, caminar con ellos?
> ¿Dónde quedó el miedo a comprometerse, a participar, a ser actor y no espectador?
> ¿Qué movió a decenas de miles de mexicanos y mexicanas en territorio nacional y en el extranjero a levantar la bandera de la consulta no sólo sin recibir pago alguno, sino incluso teniendo que poner de su bolsillo?
> ¿Cómo contar la dignidad, el deber, la memoria y el compromiso de todos y todas esos y esas obreros, obreras, campesinos, campesinas, indígenas, estudiantes, punks, chavos banda, activistas políticos y sociales, miembros de organizaciones no gubernamentales, artistas e intelectuales, homosexuales y lesbianas, comunidades eclesiales de base, sacerdotes, monjas, obispos, jubilados, y pensionados, deudores, hombres, mujeres, niños, ancianos, jóvenes?

Obviamente, las interrogantes planteadas en ese comunicado jamás recibieron la respuesta política esperada por el EZLN de parte de las fuerzas políticas hegemónicas de México. En realidad, la única respuesta del Estado mexicano consistió en intensificar su postura de hostigamiento y de intensificación de la "guerra de baja intensidad", con la permanencia de las bases militares y una ampliación de los paramilitares en territorio autónomo.

Por otro lado, la sociedad civil mexicana e internacional siguió dando muestras de una abertura al diálogo con el EZLN. Emblemática fue la Marcha de la Dignidad y de la Esperanza, más conocida como la Marcha del Color de

la Tierra, ápice de un "caminar preguntando digno y rebelde": participaron 23 comandantes del CCRI-CG-EZLN, de las etnias tojolabal, tseltal, tsotsil, ch'ol, zoque y mame. Entre ellos, 4 mujeres: Comandanta Fidelia, Comandanta Susana, Comandanta Yolanda y Comandanta Esther. Un mestizo, el Subcomandante Insurgente Marcos y un largo caminar del 02 de diciembre de 2000 al 02 de abril de 2001.

Lo impresionante de la Marcha del Color de la Tierra fue su recorrido y su alcance en términos de diálogo político: 12 estados mexicanos y la capital sintieron la fuerza política de aquellos que reafirman su identidad morena, del color de la tierra. Fueron 6 mil kilómetros recorridos y un total de 77 actos realizados con una presencia masiva, multitudinaria de la sociedad civil mexicana. Una "mística insurgente y rebelde" que reivindica un *ethos* identitario y el reconocimiento en tanto fuerza histórica-política. En las palabras del Subcomandante Insurgente Marcos: "aquí el orgullo de sernos, el color que somos, el color de la tierra; ñahñu, aquí la dignidad sin vernos, ser vistos, siendo del color que somos, del color de la tierra"[326].

En el mismo año de la Marcha del Color de la Tierra, el EZLN inaugura el Centro de Información Zapatista, un centro virtual de comunicación diseñado como un instrumento para el diálogo permanente con la sociedad civil. En el 2002, precisamente el 17 de noviembre, se inaugura la revista *Rebeldía*, otro importante vehículo de difusión, comunicación y diálogo establecido entre el EZLN y la sociedad civil, especialmente aquella representada por intelectuales, activistas, artistas y organizaciones sociales no partidarias[327].

Un año antes de la creación de los Caracoles y las Juntas de Buen Gobierno, es lanzada la radio insurgente *La voz de los sin voz,* otro importante medio de difusión de la Palabra Zapatista y de comunicación permanente con la sociedad civil. La radio posee un estudio de grabación digital (Producciones Radio

326 Palabras del EZLN en el zócalo de la Ciudad de México, 11 de marzo de 2001. En: Marcha del Color de la Tierra - comunicados, cartas y mensaje del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. México, Editora Rizoma, 2001.

327 Vale mencionar que, para los siete primeros números de la revista *Rebeldía* fueron enviados, por el Subcomandante Insurgente Marcos, siete cuentos de Don Durito de la Selva Lacandona.

Insurgente), destinado a la grabación de músicas tradicionales y corridos de trovadores y grupos musicales de las comunidades zapatistas. Igualmente presenta programas específicos para hacer conocer la lucha política Zapatista, así como denunciar la constante presencia y hostigamiento militar y paramilitar en los territorios autónomos en resistencia.

Además de la Radio Insurgente, otras dos son transmitidas en la región de Los Altos de Chiapas: *Radio Amanecer de los Pueblos*, que transmite desde el MAREZ San Andrés Sak'amchén de los Pobres, en la frecuencia 102.9 FM; y *Radio Resistencia, Voz Digna de los Pueblos en Lucha*, que transmite desde el MAREZ Magdalena de la Paz, en la frecuencia 99.5 FM[328].

Indubitablemente, la comunicación oral y escrita, representada por los comunicados, las cartas y, principalmente, las seis Declaraciones de la Selva Lacandona son una importante estrategia de comunicación y de diálogo con la sociedad civil en el plan nacional e internacional. Representa el trasladar de la "guerra por las armas" por la "guerra desde la palabra"[329], un proceso paulatino de fortalecimiento de una identidad política y de una narrativa que refrenda los elementos constitutivos del proyecto educativo-político llevado a cabo por las y los Zapatistas.

No obstante, La Otra Campaña constituyó uno de los momentos de mayor controversia política entre aquellos que se dedican a analizar el caminar de las y los Zapatistas. Un parte-aguas en la trayectoria política del EZLN por la naturaleza misma de la Sexta Declaración de la Selva Lacandona: un balance de lo que representó la trayectoria política del Movimiento Zapatista y una desafiante invitación a la sociedad civil mexicana, a pensar una propuesta política radicalmente diferente de las clásicas formas de concepción de la participación política.

---

328 En la página web de la radio insurgente hay una base de datos con los archivos de programas transmitidos, en http://www.radioinsurgente.org/index.php?name=-QuienesSomos. [Consultado: marzo de 2012].

329 Además de la colección en cinco tomos publicados por la Editorial ERA, en que reúne los documentos y comunicados del EZLN, de 1994-2001, en la página del Movimiento podemos encontrar todos los documentos lanzados hasta el momento por el EZLN: http://enlacezapatista.EZLN.org.mx/

Desde mi perspectiva, el anuncio de La Otra Campaña representó la clausura de un ciclo de luchas del Movimiento Zapatista y el anuncio de un nuevo momento de la *praxis* política del Zapatismo, encarnada en una concepción de la política muy ajena e incomprensible ante los ojos del propio Estado, de la izquierda mexicana, de intelectuales, de parte de la sociedad civil nacional y de analistas políticos.

En esa cuarta etapa de construcción de un diálogo político con la sociedad civil y en respuesta a la concepción de participación política y de espacio público por parte del Estado mexicano, el EZLN realiza un giro político radical, al anunciar que el sentido político del "abajo y a la izquierda" consiste en generar un contrapoder popular que se traduce en reforzar el sentido político de la autonomía. Es decir, de vincular el sentido político que adquiere la concepción de autonomía desde las y los Zapatistas al sentido de emancipación política que, en palabras acertadas de Aguirre Rojas: "se encaminan hacia la subversión total del capitalismo y hacia la generación progresiva y activa del cambio social total y radical" (2007: 107).

Ante el fraude electoral que culminó en la ascensión de Felipe Calderón, candidato del PAN a la presidencia de México, parte de la sociedad civil mexicana no tardó en atribuir la culpa de la derrota del candidato del PRD, Andrés Manuel López Obrador (AMLO) al EZLN o; específicamente, al Subcomandante Insurgente Marcos.

El clima político pos-electoral se puso muy tenso y culminó en la retirada del apoyo político de muchas organizaciones con relación a la lucha Zapatista. En esa quinta etapa de diálogo, el EZLN se silencia y el Movimiento Zapatista realiza un repliegue en su *praxis* educativa-política, al concentrar sus energías a una labor política más interna y reducir su diálogo a aquellas organizaciones adherentes de La Otra Campaña.

Antes de entrar en un largo periodo de silencio político, el EZLN organizó los dos últimos eventos de un diálogo más amplio con la sociedad civil mexicana e internacional: el "Primer Coloquio Internacional In Memorian Andrés Aubry", con el tema "Planeta Tierra: Movimientos Anti-Sistémicos", realizado de 13 a 17 de diciembre de 2007, en el CIDECI, en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. El segundo fue en el "Festival Mundial de la Digna Rabia", al final de

2008 e inicio de 2009, en conmemoración del 15º Aniversario del Movimiento Armado del EZLN.

Entre los años de 2009 y fines de 2012, el EZLN no se pronunció ante la pérdida de soberanía del Estado mexicano y la militarización del país, principales rasgos de la gestión de Felipe Calderón. Con la sociedad civil, realizó acciones internas con los adherentes de La Otra Campaña y algunas organizaciones de la Solidaridad Internacional, en el ámbito de los Caracoles y de las comunidades Bases de Apoyo, además de reducir, significativamente, la presencia de activistas e investigadores en sus territorios.

Si comparamos la agenda política de las etapas anteriores de la dimensión dialógica del Movimiento Zapatista, es innegable el impacto del silencio político, razón suficiente para que se generaran especulaciones partidarias y académicas con respecto a una pérdida de la capacidad de convocatoria política del EZLN. Los dos encuentros subsiguientes, "Planeta Tierra: Movimientos Anti-Sistémicos", realizados en diciembre de 2011 y diciembre de 2012, en el CIDECI, fueron convocados por los adherentes de La Otra Campaña, pero no contaron, explícitamente, con la presencia del EZLN y sus bases de apoyo. A pesar de que la presencia de la sociedad civil nacional e internacional la asistencia fue inferior de multitudinario que en eventos convocados por el EZLN, constituyeron momentos importantes para seguir evaluando, en el plan coyuntural nacional e internacional, el impacto político de la política neoliberal, sobre todo en la ofensiva en los territorios indígenas, para el saqueo de los recursos naturales y la permanente violación de los derechos humanos y de autodeterminación de los pueblos.

En total fueron cuatro años de un ensordecedor silencio político para aquellos que reconocían en el EZLN una fuerza histórica-política central para un cambio social en México. De forma sorprendente, el 21 de diciembre de 2012, demarca un nuevo ciclo al retomar el diálogo político con la sociedad civil mexicana e internacional. Puntualizo que al abordar la dimensión epistémica del proyecto educativa-político del Movimiento Zapatista, al inicio del presente capítulo, presenté los acontecimientos políticos que marcan el 21 de diciembre de 2012, la Marcha del Silencio y la primer serie de Comunicados: "Ellos y Nosotros".

En ese sentido, el cierre del año de 2012 representa la quinta etapa de diálogo entre el EZLN y la sociedad civil nacional e internacional después de un largo tiempo en silencio. Una vez más el EZLN utiliza de la dualidad "ellos" y "nosotros" para anunciar un nuevo ciclo de su *praxis* educativo-política. De esa vez, en la serie de comunicados "Ellos y Nosotros", además de hacer un balance del último sexenio de la política mexicana bajo la gestión de Felipe Calderón y del PAN, se refrendan las conquistas del proyecto autonómico del EZLN y de las Bases de Apoyo desde el 2003, y se anuncia un nuevo momento de diálogo con la sociedad civil. En el comunicado del 30 de diciembre de 2012, el EZLN afirma:

> En estos años nos hemos fortalecido y hemos mejorado significativamente nuestras condiciones de vida. Nuestro nivel de vida es superior al de las comunidades indígenas afines a los gobiernos en turno, que reciben las limosnas y las derrochan en alcohol y artículos inútiles.
> Nuestras viviendas se mejoran sin lastimar a la naturaleza imponiéndole caminos que le son ajenos.
> En nuestros pueblos, la tierra que antes era para engordar el ganado de finqueros y terratenientes, ahora es para el maíz, el frijol y las verduras que iluminan nuestras mesas.
> Nuestro trabajo recibe la satisfacción doble de proveernos de lo necesario para vivir honradamente, y de contribuir en el crecimiento colectivo de nuestras comunidades.
> Nuestros niños y niñas van a una escuela que les enseña su propia historia, la de su patria y la del mundo, así como las ciencias y las técnicas necesarias para engrandecerse sin dejar de ser indígenas.
> Las mujeres indígenas zapatistas no son vendidas como mercancías.
> Los indígenas priistas van a nuestros hospitales, clínicas y laboratorios porque en los del gobierno no hay medicinas, ni aparatos, ni doctores, ni personal calificado.
> Nuestra cultura florece, no aislada, sino enriquecida por el contacto con las culturas de otros pueblos de México y del mundo.
> Gobernamos y nos gobernamos nosotros mismos, buscando siempre primero el acuerdo antes que la confrontación.

> Todo eso se ha conseguido no sólo sin el gobierno, la clase política y medios que los acompañan, también resistiendo sus ataques de todo mundo.
> Hemos demostrado una vez más, que somos quienes somos.
> Con nuestro silencio nos hicimos presentes.
> Ahora con nuestra palabra anunciamos que:
> Primero: Reafirmaremos y consolidaremos nuestra pertinencia al Congreso Nacional Indígena, espacio de encuentro con los pueblos originarios de nuestro país.
> Segundo: Retomaremos el contacto con nuestros compañeros y compañeras adherentes a La Sexta Declaración de la Selva Lacandona en México y en el mundo.
> Tercero: Intentaremos construir los puentes necesarios hacia los movimientos sociales que han surgido y surgirán, no para dirigir o suplantar, sino para aprender de ellos, de su historia, de sus caminos y destinos.
> Cuarto: Seguirá nuestra distancia crítica frente a la clase política mexicana que, en su conjunto, no ha hecho sino medrar a costa de las necesidades y las esperanzas de la gente humilde y sencilla. [...]
> Sexto: En los próximos días el EZLN, a través de sus comisiones Sexta e Internacional, dará a conocer una serie de iniciativas, de carácter civil y pacífico, para seguir caminando junto a los otros pueblos originarios de México y de todo el continente, y junto a quienes, en México y en el mundo entero, resisten y luchan abajo y a la izquierda. [...]
> A partir de ahora, nuestra palabra empezará a ser bien selectiva en su destinatario y, salvo en contadas ocasiones, sólo podrá ser comprendida por quienes con nosotros han caminado y caminan, sin rendirse a las modas mediáticas y coyunturales.

En el conjunto de los comunicados que salieron a la escena pública a partir de diciembre de 2012, el EZLN anuncia dos actividades políticas para el año de 2013: la fiesta de los Caracoles para celebrar el décimo aniversario de nacimiento de las Juntas de Buen Gobierno (realizado los días 09 y 10 de agosto) y la

realización de la "Escuelita Zapatista - Primer Nivel - La Libertad según l@s Zapatistas", realizada entre los días 11 a 16 de agosto. En el tercer capítulo presenté en qué consistió la experiencia educativo-política de la Escuelita Zapatista.

En los comunicados referentes a las celebraciones del décimo Aniversario de los Caracoles y de las Juntas de Buen Gobierno, el EZLN informaba que sería un evento abierto para todos aquellos que quisieran festejar la primera década de consolidación del proyecto político autonómico. Sin embargo, para participar de la "Escuelita Zapatista - Primer Nivel - La Libertad según l@s Zapatistas" habría que tener una invitación explícita, que sería enviada por la Sexta nacional e internacional.

El anuncio de ambos eventos representó, para el conjunto de la sociedad civil mexicana e internacional, una esperanza política de que se retomara una perspectiva de diálogo con el EZLN en la misma intensidad y amplitud de las anteriores. El escenario político de México, con el regreso del PRI a la presidencia de la República, por medio de su candidato, Enrique Peña Nieto (EPN) era tenso y desolador para la resistencia indígena, campesina y urbana.

El México legado por Felipe Calderón y el PAN era un país con una significativa pérdida de la soberanía del Estado y traspasado por una profundización de su militarización con la excusa política de combate al narcotráfico que, más bien, se extendió a lo largo y lo ancho del país. Una vez más AMLO no logra vencer las elecciones presidenciales y, en el primer día de gobierno del EPN, en diciembre de 2012, ya se anuncia la ofensiva del Estado ante las protestas sociales realizadas en Ciudad de México. La respuesta dada por el gobierno con respeto a la protesta social fue sumamente violenta, con una presencia masiva de granaderos en la Ciudad de México y un saldo significativo de detenidos y heridos (incluso en situación grave).

Por tal razón, había una expectativa política ante el cierre del silencio Zapatista después de cuatro años. Muchas eran las interrogantes que se presentaban en ese momento: ¿cuál será el posicionamiento político del EZLN ante el regreso del PRI?; ¿Qué se anunciará, en términos de agenda política, en la celebración del 10º Aniversario de los Caracoles y de las JBG?; ¿Qué estrategias políticas serán articuladas en el marco de los dos eventos anunciados por el EZLN?

Con respeto a la Escuelita Zapatista, los 1.700 invitadas e invitados de los cinco continentes del mundo, en conjunto con aquéllos que no recibieron la invitación[330], se preguntaban qué pasaría dentro del territorio autónomo rebelde Zapatista. El propio EZLN lanzaba interrogantes para alimentar el clima de curiosidad política[331]:

> Pero no se pregunte usted por qué y cómo un grupo de comunidades indígenas decide hospedar, alimentar, convivir y compartir sus conocimientos con un grupo de extraños, de diferentes, de otr@s. O cómo es que el objeto de la limosna, la lástima, la pena y esos otros nombres tras lo que se oculta el racismo, la discriminación y el desprecio, es decir, los indígenas zapatistas, cometen la osadía de declarar que tienen algo que enseñar y para eso erigen, como antes un barco absurdo en plena selva, una escuelita tan grande que abarca el mundo entero. O sí, pero también pregúntese cómo es posible que personas de los 5 continentes, de la más variada nacionalidad (ese truco barato de banderas, fronteras y pasaportes), de grandes o pequeños conocimientos, decide que sí tiene algo que aprender de personas que están catalogadas en los grandes libros y en los discursos gubernamentales como "ignorantes", "retrasadas", "marginadas", "pobres", "analfabetas", y los etcéteras que puede encontrar usted en los "estudios" del INEGI, en los manuales de antropología, y en las palabras y gestos de asco de quienes dicen gobernar el mundo. ¿Por qué gente de renombre o sin nombre, toma de su tiempo y lo emplea en escuchar, y en la mayoría de los casos también en viajar, para aprender de los pueblos zapatistas? (EZLN, 2013).

330 En el próximo apartado presentaré los que no fueron invitados a participar en la Escuelita Zapatista y las razones políticas.

331 Comunicado de 04 de agosto de 2013: Votán IV. Día menos 7, en: http://enlacezapatista.EZLN.org.mx/2013/08/04/votan-iv-dia-menos-7/. [Consulta: agosto de 2013].

Con respecto al poder de convocatoria y dimensión de diálogo articulados en la Escuelita Zapatista hagamos un pequeño cálculo matemático aproximado: el EZLN invitó a 1.700 personas para participar en el primer nivel de la Escuelita Zapatista. Cada uno de las y los participantes estuvo acompañado de su respectivo Votán, o sea, se suman más 1.700 (y seguramente son más, dado que las mujeres que fueron Votán, en su mayoría, traían su bebé y un hijo o hija más). Fueron 1.700 familias, las que recibieron a las "estudiantas, estudiantes y estudiantoas"[332] con sus respectivos Votánes. Cada familia tenía, mínimo, 5 personas, entre madre, padre e hijos. Había aquéllas que son de diez o más personas. Un cálculo aproximado nos permitiría pensar en, mínimo, 12.000 personas directamente vinculadas con la Escuelita Zapatista, en su primera etapa, en agosto de 2013. Vale destacar que hubo otras dos etapas de la Escuelita, en diciembre de 2013 y enero de 2014[333].

Obviamente hay un número mucho mayor de personas que participaron en la Escuelita Zapatista. Otras más que estuvieron presentes en los cinco Caracoles para festejar el 10º Aniversario de los Caracoles y JBG. Desde mi punto de vista, tiene un gran significado político: el EZLN todavía representa una fuerza histórico-política con capacidad de convocatoria. Lo central a destacar consiste en que, al anunciar el fin de un largo silencio, las y los Zapatistas lanzan su palabra para proclamar una nueva etapa en la rebeldía y en la resistencia, que implica un nuevo posicionamiento frente a la Sexta y a la Otra Campaña.

Para cerrar la presente reflexión acerca de la dimensión dialógica del EZLN quisiera destacar la realización de la Cátedra Caminante "Tata Juan Chávez Alonso", los días 17 y 18 de agosto del 2013, en el CIDECI, en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. La Cátedra fue parte de la agenda de diálogo enunciada por el EZLN en sus comunicados del 2013.

332 Esta era la forma nombrada por el EZLN a aquellos que participaron en la Escuelita Zapatista. El término "estudiantoa" se destina a las y los homosexuales y transexuales.

333 Las cuales serán abordadas más adelante.

Reanuda un debate histórico articulado por el "Congreso Nacional Indígena", de articulación de las demandas de los pueblos indígenas en resistencia. En el anuncio de la Cátedra afirman[334]:

> Y hemos pensado en nombrar a este espacio como "*Cátedra Tata Juan Chávez Alonso*", para subrayar lo mucho que tienen que enseñar nuestros pueblos originarios en los calendarios de dolor que sacuden todas las geografías del mundo. Aquí podremos escuchar las lecciones de dignidad y resistencia de los pueblos originarios de América. Pensada como un esfuerzo de continuación del Primer Encuentro de Pueblos Indígenas de América, celebrado en el mes de Octubre del 2007 en Vicam, Sonora, en el territorio de la Tribu Yaqui, la cátedra "Tata Juan Chávez Alonso" celebrará sus sesiones en distintos puntos de la América originaria en todo el continente, conforme la geografía y el calendario que vayan acordando sus convocantes y quienes se adhieran en su oportunidad. Su objetivo no es otro que levantar una tribuna en la que los pueblos originarios del continente sean escuchados por quien tenga oído atento y respetuoso para su palabra, su historia y su lucha de resistencia. Organizaciones indígenas, representantes y delegados de pueblos, comunidades y barrios originarios, serán quienes tomarán la palabra.

Participaron de la Cátedra Caminante "Tata Juan Chávez Alonso" 137 pueblos, representados por 237 delegados. Además del homenaje al luchador social Purépecha Juan Chávez Alonso, la Cátedra denunció la guerra de exterminio de los pueblos indígenas, el riesgo permanente de despojo de sus tierras y de los recursos naturales. Igualmente fungió como espacio de intercambio de las experiencias de resistencia articuladas por estos pueblos, ante la violación de derechos humanos y de la naturaleza, en la defensa de sus territorios y recursos.

334 En http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2013/06/02/organizaciones-indigenas-y-el-ezln-crean-la-catedra-tata-juan-chavez-alonso-en-el-primer-aniversario-de-su-ausencia/. [Consulta: junio de 2013].

Es fundamental subrayar que la Cátedra Caminante "Tata Juan Chávez Alonso" permite una rearticulación del "Congreso Nacional Indígena", un sujeto histórico-político central en la lucha en contra del capitalismo, del despojo de tierras y apropiación de los recursos naturales y, sobre todo, en defensa de la vida, de la cultura y de la autonomía de los pueblos indígenas.

En el próximo apartado, que es el último del presente capítulo, veremos que se despliega, en tanto dimensión política, la amplitud de las otras cuatro dimensiones —epistémica, organizativa, identitaria y dialógica— que son parte constituyente del proyecto educativo-político del MST y del Movimiento Zapatista.

Dimensión Política

Llegamos a la quinta dimensión del proyecto educativo-político del MST y del Movimiento Zapatista. No por casualidad la dimensión política cierra el presente capítulo. Las dimensiones presentadas anteriormente —Epistémica, Organizativa, Identitaria y Dialógica— traspasan todo el proceso de formación subjetiva del sujeto histórico-político Sin Tierra y Zapatista y conforman los elementos y matices constitutivos de su accionar político.

Por lo tanto, más que afirmar que existe una dimensión política del proyecto educativo-político de ambos movimientos, lo que quisiera sostener es que su concepción de educación es, en sí misma, política. Conforme afirmó acertadamente Paulo Freire, "la educación es un proceso político-pedagógico, o sea, es sustantivamente político y adjetivamente pedagógico"[335]. La educación en tanto dimensión política reúne la particularidad de cada una de las demás dimensiones y expresa las formas de posicionamiento que el MST y el Movimiento Zapatista asumen en el campo de la disputa política.

Para pensar la dimensión política de lo educativo parto de la siguiente premisa: la educación que heredamos en el marco de constitución de un proyecto

335 Extraído del texto de Oscar Jara "Educación Popular y cambio social en América Latina" en Dacal Díaz, Ariel (2011) *Educar en y para la libertad. El desafío de la educación popular*. La Habana: Editorial Caminos.

de modernidad occidental asume, en tanto acto político, la tarea de reproducir, las estructuras de dominación simbólica-ideológica, cultural y política-económica de ese mismo proyecto político. La afirmación que hago es compartida por muchos otros que se dedicaron o siguen dedicándose a la difícil tarea de comprender las raíces de esa dominación y las vías posibles para su superación y una emancipación humana. Entre aquellos que dejaron su huella en la historia pasada y reciente, especialmente en pensar la educación en tanto acto político, encontramos los registros de Marx (1977), Gramsci (1975), Martí (1991), Freire (1987), Puiggrós (1996), Mézsáros (2005), para citar algunos ejemplos.

En una reflexión acerca del sentido histórico-político que traspasa el proceso educativo, José Martí afirmó:

> Se viene a la tierra como cera, —y el azar nos vacía en moldes prehechos. Las convenciones creadas deforman la existencia verdadera [...] Las redenciones han venido siendo formales; —es necesario que sean esenciales [...] La libertad política no estará asegurada mientras no se asegura la libertad espiritual. [...] la escuela y el hogar son las formidables cárceles del hombre (Martí, 1981: 190-191).

Aunque no esté de acuerdo con que solamente "la escuela y el hogar" sean "las formidables cárceles del hombre", considero pertinente reflexionar acerca del sentido esencial de la educación analizado por José Martí: el de sumergirnos en un molde, aquél que sea conveniente para mantenernos inertes ante las diferentes expresiones y manifestaciones del poder. En este sentido, una segunda premisa para pensar la dimensión política de la educación consiste en que un proyecto educativo-político debe ser pensado en su totalidad, es decir, que en el movimiento de la *praxis* política alcance una perspectiva de un cambio social en el movimiento real y concreto de la sociedad.

En realidad, la incansable búsqueda por una interpretación de la dimensión política que traspasa la educación y por una respuesta política viable a un proceso de liberación se cristaliza en la *praxis* educativo-política de muchos movimientos, entre ellos, del MST y del Zapatismo. En este sentido, veamos en

qué ha avanzado en el proceso de consolidación de una dimensión política de la educación en tanto *praxis* política.

Un primer aspecto de la dimensión política que emana de ambos movimientos sociales consiste en elaborar una definición propia, en el marco de la resistencia, de lo que significa la educación, sus principios y su intencionalidad política. La construcción de una concepción de educación implica el movimiento dialéctico de lectura crítica de la realidad, en su totalidad histórica y en una perspectiva de clase. Preconiza identificar qué significa lo educativo en el marco de un proyecto hegemónico, sus postulados, su didáctica y la forma cómo reproduce una carga simbólica viable a la manutención de las relaciones de dominación y poder.

Si bien en el plan concreto del quehacer educativo la escuela representa el lugar, *de per si,* de ejecución de esa educación para la dominación, está en la dimensión estructural de nuestras sociedades el espacio concreto y real de concepción y estructuración de un modelo educativo que reproduzca la lógica perversa del capital y sus contradicciones.

Como he desarrollado en los capítulos anteriores, especialmente en el segundo y el tercero, la construcción del concepto de "Educación del Campo" y de "Pedagogía del Movimiento", en el caso del MST; y la concepción de la "Educación Autónoma", en el ámbito del Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista, portan consigo un amplio debate interno con respecto a la problemática histórica de la educación y la profundidad política que recae sobre ella.

Una vez desarrollada la percepción y concepción críticas sobre el concepto de educación, ambos movimientos avanzan en un segundo aspecto de su dimensión política: pensar la materialización de una formación educativa que esté íntimamente articulada con un proceso de transformación social y emancipación humana. Es decir, la capacidad de consolidar, en el real concreto de la totalidad histórica, una educación en tanto *praxis* política. Afirmaba Marx:

> Los hombres son producto de las circunstancias y de la educación y que, por lo tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta. Pero no se debe olvidar que las circunstancias son cambiadas precisamente por los hombres y

> que el propio educador necesita ser cambiado (*apud* Gutiérrez, 1984: 64-65).

Una preocupación que preconiza la transcendencia de un debate abstracto sobre lo educativo y la necesidad urgente —en virtud de la histórica deshumanización que en nuestros tiempos se agudiza—, en aterrizarlo en el plan concreto de la realidad social. Por tal razón, un proyecto educativo-político de carácter alternativo debe de primar por una *praxis* política que incida no sólo en el ámbito local de la experiencia educativa-pedagógica, sino que busque ser un proyecto histórico nacional alternativo.

El MST y el Movimiento Zapatista han logrado avances significativos en la dimensión política de lo educativo. Ambos movimientos logran transcender el sentido meramente pedagógico, de escolarización conferido a la educación, al concebirla como proyecto educativo que se cristaliza en tanto *praxis* educativa-política. Aquí quisiera detenerme en un aspecto fundacional de lo que se entiende como una *praxis* de carácter educativo-político.

Recupero la palabra *praxis* de la tradición del pensamiento crítico marxista. Sánchez Vázquez apunta el hecho de que "toda *praxis* es actividad, pero no toda actividad es *praxis*" (1997: 185). Con base en dicha afirmación, considero pertinente comprender que el sentido político que adquiere la *praxis,* en el marco de un proyecto educativo-político se vincula a su dimensión cognitiva, es decir, de entendimiento de la *praxis* en tanto actividad de intervención en la consciencia. Por tal razón, la *praxis* constituye una acción prefigurativa, de pensar la acción humana en virtud de un resultado ideal —producto de la consciencia— y que se materializa en el plan real. Conforme Sánchez Vázquez: "en verdad, carece de sentido proponerse un fin ya alcanzado, o un resultado obtenido. El fin prefigura idealmente lo que todavía no se logró alcanzar" (1997: 189)[336].

Para fines del presente análisis, la *praxis* a que me refiero es la *praxis* política revolucionaria, es decir, aquella que se dedica a transformar la contradicción histórica de una sociedad de clases, caracterizada por una división social del

336 Cita traducida por la autora.

trabajo y relaciones sociales de producción traspasadas por la racionalidad del capital. En este sentido, en un proyecto educativo-político, la formación educativa se destina al desarrollo de una *praxis* que permita cambiar, radicalmente, las bases del orden cultural, ideológico, económico y político de sostenimiento del poder material y simbólico de la clase dominante en el marco del capital.

Desde mi perspectiva, los proyectos educativo-políticos del MST y del Movimiento Zapatistas logran articular esa concepción de *praxis* política revolucionaria, una vez que conciben el acto educativo-político más allá del espacio escolar y de una operación pedagógica que se limite a la adquisición de la lectura, la escritura y las habilidades cognitivas específicas con respecto a cada campo del conocimiento presente en el currículo.

Conforme he abordado en el presente capítulo, el proyecto educativo-político de ambos movimientos articula cinco dimensiones en el proceso de formación humana, lo que presupone una concepción integral de la educación. Esta concepción integral nace en su dimensión epistémica, se estructura en su dimensiones organizativa y dialógica, con el fin de fortalecer su dimensión identitaria y, sobre todo, cristalizarse en tanto *praxis* educativa-política revolucionaria, ésta comprendida como expresión concreta de la dimensión política.

Un tercero eje de articulación de la dimensión política de esa *praxis* educativa consiste en el entendimiento de que el proceso de construcción de un proyecto educativo-político ocurre, primeramente, en el plan embrionario de la lucha política, es decir, en la cuna misma de la resistencia y de la rebeldía: el campamento y el territorio rebelde. Significa decir que hay un movimiento geopedagógico en la propia *praxis* educativa-política, que sitúa lo pedagógico territorialmente y, de esa forma, potencializa la operación pedagógica más allá de la escuela.

Este aspecto no es algo menor cuando reconocemos la intencionalidad de un proyecto educativo-político de carácter popular: promover una formación educativa, del conjunto de la militancia o de la comunidad, que les permita consolidarse en tanto fuerza histórico-política. Este proceso no se consolida disgregado del contexto histórico-político de la resistencia, de la lucha política.

Justamente está mediado por un proceso de formación de una consciencia histórica que transciende el "espontaneísmo" inmediatista de introspección de

la condición de subalterno. La operación educativa-política construida en la forma más elementar de la resistencia permite a los sujetos histórico-políticos comprender, en lo profundo y en lo concreto de su existencia deshumana, que ese momento en que se consubstancia la movilización y la organización política, están todos los elementos para debatir, a profundidad, sobre las cadenas que les mantuvieron, por un largo periodo histórico, en una situación de alienación y expropiación.

En otras palabras: será en el momento de ocupar un latifundio, con todo el contexto de adversidad y de inseguridad en él implicado; o cuando se está en la condición de desplazado de su propio territorio, que este sentimiento de indignación, de reconocerse como alguien deshumanizado por una relación de poder que lo subyuga desde el momento mismo que nace en ese mundo, es justamente en ese momento de desaliento, de desesperación, que se puede realizar una importante operación pedagógica. Un proceso que no sólo convoca a la asunción de una lectura crítica de su realidad social y de su condición presente, sino que la articula a una mirada histórica, con el consecuente proceso de organización de los primeros pasos para la construcción de un proyecto político alternativo que será mediado por una dirección política.

Por tal razón, el MST y el Movimiento Zapatista defienden que el proceso educativo-político debe de ser realizado, "desde adentro", desde la cuna de su resistencia y rebeldía. Por otro lado, iniciar una formación "desde adentro" permite vincular el proceso de consolidación de una dirección política en el ámbito mismo de la experiencia y del conjunto de los saberes, reconociéndolos como marcos constitutivos del protagonismo político del sujeto histórico-político Sin Tierra y Zapatista.

Igualmente significa concebir una geopedagogía del saber o del conjunto de los saberes que permita generar nuevos espacios sociales —hacia adentro y hacia afuera— desde los cuales se concibe y se edifica el proyecto educativo político. Un proceso permanente de recomposición y de re-configuración de la naturaleza del proyecto político, del perfil del sujeto histórico-político, de las estrategias utilizadas, entre otros aspectos que, a fin y a cabo, son pensados en el sentido de potencializar el lugar de inscripción de los saberes en el campo de disputa política.

En ese sentido, podemos inferir que el proceso de construcción de la consciencia se da en el contexto del conflicto social, es decir, en la comprensión de la totalidad del fenómeno político. Su contenido no se define fuera del sujeto colectivo y del momento histórico de la lucha, sino más bien incorpora elementos provenientes de determinadas relaciones de poder y de dominación. Éstas configuran un entramado plural y diverso, que debe ser analizado e interpretado en su complejidad y contradictoriedad, dado que, finalmente, están directamente relacionados con las posibilidades reales y concretas de constituirse en sujetos histórico-políticos de transformación social.

Por lo tanto, la construcción de un proyecto educativo-político no se restringe a la definición de un concepto acerca de la educación, la pedagogía, las y los maestros, los estudiantes o una dimensión didáctica de la enseñanza-aprendizaje. Tampoco hay que considerar que estas dimensiones más pedagógicas, por así decir, sean ajenas al horizonte político planteado por cada movimiento en el marco de su lucha política. En verdad, conforme se discutió a lo largo de la tesis, el proceso educativo que se lleva a cabo en la familia, en la comunidad y en los demás espacios escolares o no escolares constituye el punto de partida para la formación de un sujeto histórico-político y de un proyecto societal alternativo.

En ese aspecto reside el cuarto eje de la dimensión política del proyecto educativo-político del MST y del Movimiento Zapatista: la formación de un sujeto de la educación y de un sujeto histórico-político. Al analizar la complejidad de lo real[337], Hugo Zemelman nos alerta de la necesidad de la incorporación del sujeto como ángulo de análisis. En sus palabras: "el problema consiste en asumir una postura de pensamiento que no se agote en la construcción de conocimiento, sino que abarque la incorporación del sujeto como ángulo desde donde se organice el pensamiento" (2007: 76-77). La perspectiva analítica anunciada por Zemelman se contrapone, radicalmente, a la lógica predominante en la racionalidad neoliberal, que atribuye al ser humano el carácter de ser medio y no fin.

337 Considerado por el autor chileno un gran desafío filosófico de nuestra época.

Ahora bien, hay que atinar sobre el siguiente aspecto: el sujeto histórico-político que se desea formar, resultará de la naturaleza del proceso educativo del cual será partícipe. Si se trata de una formación educativa de carácter domesticante, alienante, autoritaria, segregadora, obviamente el sujeto histórico que emergerá será aquél enmarcado en la relación dominantes-dominados: un sujeto sometido en el plan cultural, social y político-económico, condición propia de los subalternizados.

Por otro lado, si la naturaleza del proceso educativo parte de considerar, en las palabras de Zemelman, el sujeto como ángulo de análisis, la operación pedagógica realizada no sólo le permitirá construir su propia mirada sobre sí mismo y sobre el mundo del cual pertenece. Más bien, en el proceso educativo-político se consolidarán relaciones más democráticas y horizontales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de carácter liberador y que fomente un posicionamiento crítico y activo políticamente. Una operación pedagógica que culminará en la formación de un sujeto histórico-político con las destrezas necesarias para disputar la política y posicionar un proyecto dirigido a la transformación de las relaciones sociales de dominación.

El punto nodal del proyecto educativo-político consiste en tener claro que el proceso formativo está intrínsecamente relacionado con la conformación de un paradigma educativo de carácter libertario y emancipador, que conlleve a una dirección intelectual y moral del sujeto histórico-político. En otras palabras, en comprender que el papel histórico-político de la educación consiste en el esfuerzo cotidiano de construir un marco formativo totalmente distinto del paradigma dominante.

Un paradigma que nace de la lectura crítica de la realidad socio-histórica, devela los matices constitutivos de la dominación y del control en el plan cultural y político-económico. A la vez, que descifra los elementos que obstruyen la conformación de la igualdad social y de la emancipación humana.

En este sentido, considero que el MST y el Movimiento Zapatista son ejemplos concretos de sujetos histórico-políticos que ponen en marcha proyectos educativo-políticos que tengan por objetivo demarcar una práctica política en tanto *praxis* política transformadora. Un proceso que se consolida en una dinámica dialéctica y que sitúa lo educativo y lo pedagógico en el contexto

del cambio, al definir cada paso del accionar político en función del horizonte político que se desea alcanzar.

Para no repetir algunas reflexiones tejidas a lo largo de la tesis quisiera subrayar algunos elementos del segundo capítulo, los cuales son reafirmados en el marco del proyecto educativo-político de los movimientos sociales analizados y que nutren su dimensión política.

1. Reconocerse en tanto fenómeno social colectivo en permanente dialéctica constructiva: conforme hemos analizado en los capítulos concernientes al proyecto educativo-político de ambos movimientos, éstos tienen muy claro que una condición *sine qua non* para el proceso de construcción de la consciencia consiste en asumir el tiempo histórico como *locus* interpretativo de la realidad social y horizonte utópico de transformación. Un hecho fácilmente observable en el proceso educativo escolar y no escolar, conforme demostrado a lo largo de los capítulos.
2. La asunción del territorio como *locus* legítimo de la resistencia, de la rebeldía y de la lucha social: una perspectiva sumamente abordada en el plan educativo y que transciende toda la lucha política del MST y del Movimiento Zapatista. Ejemplo de ello son los campamentos, la organización de los asentamientos y la apropiación del espacio público en tanto territorio de resistencia y de aclamación de la voz reivindicativa de los Sin Tierra. En el caso del Movimiento Zapatista, la consolidación de los Caracoles, de las Juntas de Buen Gobierno y la materialización del territorio autónomo rebelde zapatista.
3. Fortalecimiento de las *epistemes* propias: en el proceso de consolidación de sus proyectos educativo-políticos, ambos movimientos recogieron el acumulado histórico-epistémico de las luchas anteriores y construyeron referentes conceptuales que nos permite nuevas categorías y elementos de análisis. Un proceso de articulación entre lenguaje-pensamiento-realidad (Navarro, 2013) que no sólo expresa una nueva forma de emitir la palabra, sino también reivindica el derecho de decir la palabra propia, es decir, de legitimar una racionalidad propia que, en el proceso de subjetivación humana, conforma mentalidades y un posicionamiento histórico-político en el mundo.

Estos tres ejes presentes en el proyecto educativo-político del MST y del Zapatismo nos permite situar la educación en el campo de disputa hegemónica desde dos parámetros: 1. cultural, un campo desde dónde los sujetos histórico-políticos estructuran sus referentes de lucha a partir del conjunto de representaciones culturales herederos de un legado histórico; 2. político: en el marco de disputa hegemónica por el alargamiento de la democracia y de la justicia, sea en el plan institucional, en la ampliación del Estado o al margen de él, en el marco de un proyecto autonómico.

En el próximo y último capítulo del presente trabajo situaré esta reflexión, tratando de articular las cinco dimensiones del proyecto educativo-político del MST y del Movimiento Zapatista con el campo de disputa hegemónica. Un debate con el objetivo de analizar hasta qué punto el concepto de educación y su dimensión práctica han consolidado una *praxis* política transformadora.

V

Educación y disputa hegemónica en la *praxis* educativa-política del MST y del EZLN

El presente estudio se dedicó a analizar el proceso de construcción y el lugar de inscripción política del proyecto educativo-político de dos de los más emblemáticos movimientos sociales de la historia reciente de América Latina: el MST y el Movimiento Zapatista. Para ello, se analizó la educación en tanto eje que estructura y articula determinado proyecto político. La argumentación se sostiene en la premisa de que ningún proyecto está pasible de consolidarse si no se desarrolla, primeramente, en el plan educativo, una vez que necesita, *a priori,* construir sus pilares en el plan simbólico-ideológico, condición *sine qua non* para legitimarse en los ámbitos culturales, económicos y políticos.

Para pensar dicha premisa en la acción política de los movimientos sociales se planteó una segunda premisa: estos sujetos histórico-políticos son, igualmente, sujetos educativo-políticos. En la trayectoria política del Movimiento Zapatista y del MST, ambos han comprendido la centralidad de la educación y de la pedagogía en la construcción de paradigmas emancipatorios y, por tal razón, han tratado se consolidar una geopedagogía, en la cual el conjunto de saberes y el lugar de la experiencia son las bases para la conformación de un sujeto histórico-político y en la proposición de un proyecto societal alternativo.

En el ámbito del proyecto educativo-político protagonizado por el MST y por el Movimiento Zapatista, se identificaron cinco dimensiones que, como un entramado indisociable, hilan los referentes epistémicos, identitarios y simbólico-ideológicos, responsables de generar una concepción muy particular acerca de la educación y de la pedagogía. Asimismo, la presencia de estas dimensiones afirma una perspectiva de totalidad del proceso educativo que expresa, final-

mente, una percepción de la formación humana como una actividad integral y no fragmentada o especializada como suele entenderse en la educación oficial.

En el presente capítulo quisiera tejer algunas consideraciones con respecto a la incidencia política de la educación en el campo de disputa hegemónica con el Estado, así como verificar los alcances, límites y retos en el proceso de consolidación de la educación en tanto *praxis* política emancipadora. Para ello, recuperaré los principales ejes de discusión planteados en los capítulos anteriores para pensar de qué forma cada uno de los proyectos educativo-políticos analizados se posiciona en la disputa (contra)hegemónica.

El papel de la educación y de la escuela en el marco del proyecto hegemónico

En el intento de dilucidar el potencial de incidencia política de la educación en la *praxis* educativa-política del MST y del Zapatismo, identifiqué que, en ambos casos, hay un esfuerzo permanente de denunciar e interpelar el proyecto de modernidad occidental, así como una de sus variantes contemporáneas, representada por el proyecto político neoliberal.

Hemos visto que, en el caso del proyecto de modernidad instaurado en nuestro continente a partir de la conformación de los primeros estados nacionales, se instauran las bases de una dominación simbólico-ideológica y un proyecto de desarrollo económico que excluye, de antemano, a los pueblos originarios. Además de subyugar una amplia masa campesina a una lógica de exaltación cultural y político-económica de la ciudad, en detrimento del campo, significa decir que en el proyecto de modernidad occidental no hubo cabida para el reconocimiento de los pueblos originarios y campesinos (menos aún para los afrodescendientes) como sujetos histórico-políticos de derechos.

El MST y, más incisivamente, el Movimiento Zapatista han denunciado la naturaleza histórica de esa marginación cultural, social y económica, dedicándose a demarcarla en sus múltiples facetas: lingüísticas, simbólicas, culturales, ideológicas y políticas.

El proyecto de modernidad, en su actual expresión traducida por el proyecto político-económico neoliberal, se caracteriza por un re-ordenamiento de

las anteriores formas de dominación. En realidad, los últimos veinte años del siglo XX y el nuevo siglo anuncian un escenario de profundas transformaciones sociales y político-económicas, expresadas en los espacios urbanos, y de manera considerable en las zonas rurales latinoamericanas.

Las zonas rurales fueron las más afectadas con los programas de ajuste estructural implantados por el neoliberalismo. Una de las principales consecuencias de la aplicación de las políticas económicas neoliberales consistió en el proceso de proletarización campesina, seguida de un continuo deterioro de las condiciones de reproducción social de las y los trabajadores rurales. Entendamos como poblaciones rurales, aquellas que abarcan los pueblos originarios y campesinos, capas afectadas directamente por dichas políticas. Por tal razón, la denuncia de la precarización del trabajo, así como la defensa de los territorios y sus recursos naturales están en el orden del día de la agenda política de los movimientos sociales, sobre todo de los movimientos indígenas y campesinos.

Frente a la hegemonía política del neoliberalismo y la crisis de representación política del Estado, los movimientos sociales articulan un proyecto político que sea capaz de posicionarse en el campo de disputa hegemónica. En el marco de esa disputa política, el MST y el Movimiento Zapatista están entre aquellos que más avanzaron en la concepción de un proyecto político alternativo que suscite una voluntad colectiva nueva, en el sentido atribuido por Antonio Gramsci (1975)[338].

Una voluntad colectiva que se expresa de la siguiente manera: en la construcción de un sujeto histórico-político —los grupos subalternos en el lenguaje gramsciano— con potencial de articulación de un proyecto histórico alternativo dirigido a la emancipación de las masas, es decir, de todos aquellos que se encuentran en una condición de subalternidad. Para ello, es fundamental que la naturaleza y las directrices de ese proyecto político estén visceralmente articuladas con la necesidad histórica de su tiempo, en ese caso, la de superación de la crisis mundial del capital, que consiga lo concreto de la vida en Brasil y México.

Antes de demostrar de qué manera se consolida la formación de una voluntad colectiva en la *praxis* educativo-política del MST y del Movimiento Zapa-

338 *Quaderni de la Cárcere*, Tomo III, Cuaderno 12.

tista, considero fundamental pensar la educación en la perspectiva de la lucha emancipatoria. Para ello, me parece pertinente recuperar la reflexión desarrollada por Gramsci acerca de la formación histórica de los intelectuales[339], al subrayar que "la escuela es el instrumento para formar a los intelectuales de diferentes grados" (Gramsci, 1975: 1517)[340].

Conforme Gramsci, en la sociedad moderna, la escuela y su labor pedagógica ha fungido como principal instrumento de consolidación de un proceso educativo que permitiera el ahondamiento y fortalecimiento de relaciones de dominación de una fuerza política de determinada época histórica. Para sostener su argumento, Gramsci afirma que "la escuela tradicional era oligárquica porque estaba destinada a una nueva generación de grupos dirigentes, destinada a tornarlos dirigentes: aunque no era oligárquica por su forma de enseñanza" (1975: 1547)[341].

No obstante, el pensador italiano identificaba algunas particularidades que deberían ser consideradas, sobre todo para pensar un modelo de escuela para la conformación de intelectuales de los grupos subalternos. En ese sentido, Gramsci enfatiza que unos de los principales rasgos de la civilización moderna consiste en que:

> todas las actividades prácticas se han convertido tan complejas y las ciencias están totalmente entrelazadas con la vida que toda actividad práctica tiende a crear una escuela para sus directivos y especialistas y la creación de un grupo de especialistas intelectuales de grado superior, que enseñan en estas escuelas. Así que junto con el tipo de escuela a la que puede llamar "humanística", y es aquella tradicional más antigua, tuvo el objetivo de desarrollar en cada individuo humano la cultura general aún indiferenciada, el poder fundamental de pensar y conocerse la conducta en la vida, fue la creación de todo un sistema de escuelas particulares de diferentes grados, para todos los sectores

339 *Idem*.

340 Cita traducida por la autora.

341 Cita traducida por la autora.

> profesionales o profesiones que ya se especializan y demuestran una individualización precisa. Incluso se podría decir que la crisis de la escuela que se libra hoy en día se debe precisamente al hecho de que este proceso de diferenciación y particularización es caótico, sin principios claros y precisos, sin un plan consciente y sabiamente fijado: la crisis del programa y de la organización escolástica, es decir, la dirección general de una formación política de los modernos cuadros de intelectuales, es en gran parte un aspecto y una complicación de la crisis orgánica más comprensible y general[342] (1975: 1530-1531).

Para pensar el proceso educativo en el marco de la sociedad moderna, Gramsci se dedica a analizar la dimensión pedagógica de la escuela tradicional escolástica, al argumentar de qué forma la propia organización del programa y contenido educativo predeterminan la naturaleza política del grupo intelectual que se deseaba formar.

Gramsci no vivió en nuestro tiempo histórico reciente, lo que le impidió transmutar sus reflexiones a las particularidades de nuestra época y, especialmente, a la diversidad de sujetos histórico-políticos, los cuales, seguramente, asumen un papel político más complejo que aquel desarrollado por los partidos y las fuerzas políticas de su tiempo. Por otro lado, el legado de Gramsci nos inspira a pensar, con más precisión, como los grupos subalternos de nuestro tiempo histórico articulan el debate entre educación, voluntad colectiva y dirección política, proyecto histórico-político y emancipación humana.

Indubitablemente, los movimientos sociales analizados se dedican a esta difícil tarea de montar el rompecabezas de las estructuras de dominación del capital, las cuales son mucho más complejas que las analizadas por Antonio Gramsci. En esa labor, igualmente recuperan algunos elementos de carácter esencial, oriundos de la historia cultural y política de América Latina, ésta traspasada por la herencia histórica de la colonización, la cual dejó profundas marcas en la conformación de las subjetividades de nuestro continente.

342 Cita traducida por la autora.

Ante las especificidades de la historia cultural y política de la región, así como de las particularidades de los propios movimientos sociales analizados, se han dibujado diferentes respuestas en la búsqueda incesante por consolidar una vía posible para consolidar un proyecto político alternativo para una transformación social y emancipación humana. Veamos, por lo tanto, qué nuevos elementos constituyen una voluntad colectiva para la consolidación de un proyecto societal alternativo.

Una "otra educación" para un "otro mundo" posible *o de cómo se disputa la hegemonía*

El proceso de formación del Estado-nación, en tanto es una de las aristas del proyecto de modernidad occidental europeo, se fundó en la capacidad de expansión de sus entidades políticas. Éstas lograron legitimarse en virtud de la imposición de una ideología y en el fortalecimiento de un determinado modelo político-económico. En América Latina y el Caribe, la colonización española y portuguesa representan una primera etapa en la materialización de esta expansión y de imposición de una racionalidad que preconiza la destrucción simbólica del otro: primeramente el otro indígena y, en seguida, el otro africano y campesino.

El campo educativo, y más precisamente la escuela, fue uno de los espacios de reproducción de esa violencia, sobre todo la simbólica-ideológica. Conforme hemos visto en los capítulos anteriores, dicha violencia constituye uno de los aspectos denunciados por los frentes de lucha y de resistencia política de los movimientos sociales analizados.

En este sentido, una de las primeras dimensiones de constitución de una "consciencia colectiva" consiste en escrutar la realidad concreta en la cual se vive y se lucha, identificando las raíces de esa dominación y sus matices en la historia reciente de Latinoamérica y, específicamente, de México y Brasil.

Un proceso que exige adentrarse, en el caso latinoamericano, en algunos senderos abiertos por la propia historia cultural y política de nuestro continente

y verificar, con aliento y tenacidad, por dónde se empieza la disputa hegemónica. Sobre la construcción de la consciencia argumentaba Paulo Freire:

> Yo ingenuamente pensaba que la percepción crítica de la realidad ya significaba su transformación. Pero el problema de la opresión está instalado en la realidad objetiva, en la realidad concreta, no en las mentes ni en la reflexión sobre esta realidad y sólo si se consigue ligar esa conciencia con la acción sobre lo concreto es posible realmente superarla y transformarla [...] Si aceptamos que la toma de conciencia acerca de una situación opresiva no es suficiente para cambiar la realidad, entonces también debemos aceptar que desde el principio se tendría que desarrollar una organización política de masas, con una estrategia capaz de orientar su acción hacia una transformación social (1975: 26-27).

En la lectura cuidadosa de su realidad pasada y presente, el Movimiento Sin Tierra y el Movimiento Zapatista identifican la siguiente cuestión: si la educación —y su expresión práctica, representada por una pedagogía y un espacio concreto del acto educativo, el espacio escolar— constituyen el punto de partida de esa subordinación cultural y dominación política, será en la construcción de una *otra* concepción de educación y una *otra* pedagogía, el primer paso para un proceso de liberación y emancipación humana.

Pensar la educación como punto de partida representa, para ambos movimientos, consolidar una consciencia crítica que les permita ampliar el espectro de la resistencia: la comprensión de que la propuesta de un proyecto político no se restringe al enfrentamiento de las fuerzas histórico-políticas del Estado en el marco de un proyecto político-económico. Hay que considerar, de igual o mayor importancia, la dimensión cultural de esa disputa, aquélla que también está representada por el plan epistémico, eje central de la construcción de la consciencia.

Con base en esta primera percepción crítica de la realidad, ambos movimientos sociales analizados desarrollaron una discusión interna que les permitió situar el plan epistémico como punto de partida en la concepción de

educación y de pedagogía. Éstas se volvieron el principal eje de sostenimiento del corazón de su proyecto educativo-político. En ese proceso de elaboración conceptual, dos aspectos deben de ser considerados: en primer lugar, en el contexto histórico-político de Brasil y México, los procesos colonización y, posteriormente, de legitimación de un proyecto de modernidad se dieron por medio de la destrucción de una matriz multilingüe e instauración de una matriz monolingüe.

Es decir, de sustitución forzosa de las lenguas originarias por las lenguas del colonizador —el español y el portugués— con la incorporación del conjunto de signos lingüísticos y referentes de orden epistémico. El castellano y el portugués se superpusieron a las lenguas originarias como una de las vías de implementación de la dominación cultural, política y territorial. Una forma de obtener informaciones de carácter organizativo y de, paulatinamente, consolidar una homogeneización cultural.

El proceso de destrucción de gran parte de las lenguas originarias y la detención del monopolio de la escritura de la nueva lengua del colonizador posibilitó la negación o invisibilización de una matriz epistémica que se manifestaba, sobre todo, en la historia oral. En el caso de la población campesina, ese monopolio se extendió con el analfabetismo y la negación de los saberes del campo. Para pensar, específicamente, esta primera dimensión de la disputa hegemónica que se desarrolla en el plan epistémico, considero pertinente recuperar un debate abierto por Silvia Cusicanqui, al denunciar la visión instrumental acerca de las demandas étnicas en el ámbito del capitalismo, de la academia y, más específicamente, en la interpretación marxista. Para el acercamiento marxista predominante en Latinoamérica, en los años 60 del siglo XX, afirma Rivera Cusicanqui:

> En el plano epistemológico, se reproducía una relación asimétrica entre un "sujeto cognoscente" que compartía en lo esencial la visión del mundo de la sociedad occidental dominante, y un "otro" étnico, cuya identidad era atribuida desde fuera, o forzada a una redefinición radical, para encajar con los intereses más vastos del campesinado y el proletariado. Pese a todas las declaraciones verbales de compromiso

> con el pueblo, y la adscripción principista a una epistemología "dialéctica", la labor investigativa generada por la mayoría de instituciones y militantes de la izquierda acabó condenando al silencio y a la intraductibilidad a las conceptualizaciones y sistematizaciones generadas desde adentro del grupo indígena estudiado (1987: 4).

Desde mi perspectiva, esta discusión nos brinda elementos analíticos para entender, particularmente, la dimensión epistémica del proyecto educativo-político del Movimiento Zapatista. Al completarse los 30 años de conformación del Ejército Zapatista de Liberación Nacional y 20 años del Levantamiento Insurgente de 1994, el Movimiento Zapatista ha primado por fortalecer una dimensión epistémica e identitaria del SERAZ y su expresión geopedagógica que rompa con la homogeneización propia del proyecto de modernidad, pero también de aquella proveniente de una teoría comprometida, como la marxista.

Aquí no se trata de negar que, en un análisis coyuntural del capital y su crisis estructural, sean recuperados ejes de análisis legados del marxismo crítico. Un ejemplo de esa no negación son los escritos del Subcomandante Insurgente Marcos, los cuales expresan, con propiedad analítica, una relectura de muchas categorías marxistas en la historia reciente de México y de Latinoamérica. Por otro lado, es menester poner atención en los riesgos de una interpretación sesgada de la realidad social y política, oriunda de una simplificación teórica-analítica, que más bien restringe el horizonte político de los movimientos.

Esa reflexión articula el proceso de construcción de una consciencia crítica, principalmente cuando hablamos de la educación en tanto eje articulador de un proyecto político-cultural alternativo. En ese sentido, en la concepción de la "Educación Autónoma", el EZLN y las Bases de Apoyo Zapatista no permiten que el centro del debate se restrinja a categorías analíticas previamente existentes y que, según ellos, no son suficientes para comprender, en su totalidad histórica, el fenómeno político del Zapatismo y el papel político de la educación en la consolidación de su proyecto autonómico.

Emblemático es el análisis del Subcomandante Insurgente Marcos, en su texto "Ni el Centro ni la Periferia...Parte VII (y última) – sentir el rojo. El calendario y la geografía de la guerra". Afirma el Subcomandante Insurgente Marcos:

> Entender lo que decimos, hacemos y haremos, es imposible se no se siente nuestra palabra. Yo sé que los sentimientos no tienen cabida en la teoría, cuando menos en la que ahora anda a los tropiezos. Que es muy difícil sentir con la cabeza y pensar con el corazón. Que no son menores las masturbaciones teóricas que el plantear esta posibilidad ha creado, y que los estantes de librería y bibliotecas están llenos de intentos fallidos o ridículos de eso que les digo. Lo sabemos y entendemos. Pero insistimos en que el planteamiento es correcto, lo incorrecto es el lugar en el que se está queriendo resolver. Porque para nosotros, nosotras las zapatistas, el problema teórico es un problema práctico. No se trata de promover el pragmatismo o de volver a los orígenes del empirismo, sino de señalar claramente que las teorías no sólo no deben aislarse de la realidad, sino deben buscar en ellas los mazos que a veces son necesarios cuando se encuentra un callejón sin salida conceptual (2007: 322-323).

La crítica realizada por el Subcomandante Insurgente Marcos pone de relieve las ausencias de una teoría que, todavía, se aleja de pensar la construcción del conocimiento en estrecho vínculo con una realidad dinámica, en movimiento permanente y que, por tal razón, innova sus marcos reflexivos, el posicionamiento del sujeto histórico-político y su propuesta ante determinado fenómeno social y político. Un debate igualmente abierto por el MST con respecto al concepto de "Educación del Campo" y de una "Pedagogía en Movimiento", ambos dotados de un amplio sentido epistémico que confiere sentido al posicionamiento del movimiento campesino ante las demandas y reivindicaciones en el campo de disputa política con el estado brasileño.

Una segunda cuestión central en ese debate abierto por los movimientos sociales analizados consiste en subrayar las formas de cristalización de las relaciones de poder y dominación por medio del lenguaje. La mediación pedagógica existente en el espacio escolar viabiliza la constitución de un lenguaje que solventa una dominación simbólica-ideológica que traspasa todo el orden dominante y establece los marcos de las relaciones de dominación.

Un lenguaje que regula y legitima el proyecto político de la modernidad, estructurado por una racionalidad que define bajo qué parámetros los diferentes sujetos son incluidos o excluidos. Ejemplo de ello es el discurso histórico de negación del "otro" representado por los pueblos originarios, el cual culminó en un olvido, explotación y expropiación históricos, ampliamente denunciados por el EZLN en las seis Declaraciones de la Selva Lacandona y demás Comunicados y documentos políticos.

Otro ejemplo es aquel, predominante en Brasil, vinculado a la contradicción histórica "campo-ciudad", igualmente debatido y combatido por el MST. Una racionalidad que acentúa un menosprecio por el campo, considerado el espacio del retraso político-económico y cultural; también de la campesina y del campesino como individuos culturalmente inferiores. Una racionalidad que reforzó, cabalmente, el éxodo rural en Brasil.

Reconocer la centralidad política del lenguaje en el campo de disputa hegemónica nos acerca al debate político inaugurado por Antonio Gramsci al analizar la "gramática normativa", aquella que, para el pensador italiano, presupone:

> una "elección", una reorientación cultural, o sea es siempre un acto de política cultural-nacional. Podrá discutirse acerca del mejor modo de presentar la "elección" y la "orientación" para hacerlas aceptar voluntariamente, o sea podrá discutirse acerca de los medios más oportunos para obtener el fin; no puede haber duda de que existe un fin que alcanzar que tiene necesidad de medios idóneos y conformes, o sea que se trate de un acto político[343] (Gramsci, 1968. 170).

La resistencia y lucha políticas del MST y del Zapatismo recupera el debate político con respecto a la perspectiva de la "gramática normativa" analizada por Gramsci. En su *praxis* política han demostrado cómo dicha gramática se cristaliza en un lenguaje normativo que legitima la reproducción de la dominación en sus diversas manifestaciones: en el coloniaje, en una estructura

343 Cita traducida por la autora.

patriarcal, en su dimensión racista y, en tiempos de globalización del capital, en su perspectiva imperialista.

Esa "gramática normativa" que opera el proceso educativo es el instrumento, por excelencia, de interiorización y aceptación pasiva de la dominación en sus diversas expresiones. Una interiorización de los referentes simbólico-ideológicos que moldea las subjetividades de los grupos subalternos y que les condiciona a un conformismo gramatical ante la forma de representación de la realidad sociocultural y política de la cual pertenecen.

Si bien una amplia mayoría de los pueblos indígenas y campesinos no tuvieron acceso, por un largo período histórico, a la escuela, aquellos que fueron incorporados al sistema educativo oficial, se sometieron a la incorporación de esa "gramática normativa". Es el caso de las comunidades zapatistas y de los campesinos y campesinas del MST. Ambas experimentaron una educación oficial que más bien debilitó el tejido social adentro de las comunidades. Por tal razón, ambos defendieron la estructuración de una educación que recupere el tejido social y que incorpore, en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje y en la relación educador-educando cuestiones intrínsecas de la vida social comunitaria.

Con respecto al papel de la "gramática normativa" en el proceso de legitimación de una dominación simbólico-ideológica, afirma Gramsci que "sólo por abstracción puede ser considerada separadamente del lenguaje vivo, tiende a hacer con que se aprenda todo el organismo de la lengua en cuestión, y a crear una actitud espiritual que conduzca a las personas a orientarse siempre en el ambiente lingüístico"[344] (1968: 175).

En términos de la profundidad de interiorización de los referentes ordenadores de la "gramática normativa", advierte el pensador italiano:

> Si la gramática está excluida de la escuela y no es "escrita", no por eso puede ser excluida de la "vida" real […] Se excluye sólo la intervención organizada unitariamente en el aprendizaje de la lengua y en realidad, se excluye del aprendizaje de la lengua culta a la masa popular nacio-

344 Cita traducida por la autora.

> nal, porque la capa dirigente más alta, que tradicionalmente "habla bien", transmite de generación a generación, a través de un lento proceso que comienza con los primeros balbuceos del niño bajo la guía de los padres, y continúa en la conservación (con sus "se dice así", "debe decirse así", etc) durante toda la vida: en realidad, la gramática se estudia "siempre".

De-construir la "gramática normativa" ha sido el gran objetivo y reto de la resistencia protagonizada por el MST y el Movimiento Zapatista, al defender su propia lengua (que carga todo el referente epistémico), el reconocimiento de sí mismos en tantos sujetos constructores de conocimiento y al legitimar, en el plano teórico de una "gramática alternativa" y vivencial (en la "lengua viva" cotidiana) un léxico particular, en el cual el lenguaje se articula, visceralmente, a los saberes, a la experiencia y a los referentes históricos de la lucha política.

El proyecto educativo-político de ambos movimientos demarca la centralidad de esa discusión en el campo de disputa política y prima la génesis de sus propias sistematizaciones y elaboraciones teórico-ideológicas, plasmadas en los diversos documentos, materiales didácticos y audio-visuales. Para ello, tienen la defensa de la propia lengua y lenguaje, en el entendimiento de que ambas constituyen un modo de explicación de la vida, de interpretación del mundo y de posicionarse en él. Se parte del principio de que la lengua y el lenguaje son mediadores de un conjunto de relaciones sociales, culturales y políticas. Por lo tanto, el lenguaje es dinámico, dialéctico, de apropiación y re-significación de elementos endógenos o ajenos a cada uno de los movimientos, pero al fin y al cabo condensa la incorporación de significantes de orden cultural que están más allá de la lengua desnuda.

En segundo lugar, al comprender que todo concepto es político y politiza, el MST y el EZLN tratan de construir un sistema conceptual que recupere la perspectiva dialéctica de su lenguaje y que se materializa en su discurso político. Asimismo, en su narrativa política subrayan la necesidad histórica de ser el representante político de su propia voz, lo que se expresa, en el campo educativo-pedagógico, en el fortalecimiento de la identidad del sujeto histórico-político Sin Tierra y Zapatista. Este es un posicionamiento político que fortalece

la consciencia política interna, principalmente por defender una otra posición epistémica. Ésta se manifiesta en dos planes: primeramente, en un proceso de teorización sobre su propia experiencia y su época histórica. Un proceso en el cual las elaboraciones teóricas no se someten a los cánones de los parámetros teórico-analíticos propios de las ciencias sociales eurocéntricas. Más bien incorpora un lenguaje construido desde la base de los movimientos, el cual adquiere un gran peso interpretativo en el análisis social y en una teorización que emerge como aporte para la lucha política de estos mismos movimientos.

Un segundo plano es el político, al desplazar el rol de intermediario de aquellos que representan las fuerzas políticas hegemónicas, como por ejemplo, una determinada capa de intelectuales y partidos políticos. Un proceso que se consolida con la formación de sus propios intelectuales orgánicos, un nuevo tipo de intelectual responsable de elaborar críticamente el bagaje conceptual de sostenimiento de la lucha política y de mediación en la construcción de una consciencia colectiva.

Por tal razón, debatir a profundidad la apropiación lingüística en el marco de las relaciones de dominación permite a ambos movimientos generar una modalidad de pensamiento social y político que les permita la "superación de la forma de pensar precedente y del pensamiento concreto (o mundo cultural) existente" (Gramsci, 1984: 70). Un proceso que será asimilado, de forma crítica, en la conformación de las subjetividades de los sujetos histórico-políticos formados en el ámbito de sus proyectos educativos.

En este aspecto reside la tercera dimensión de la formación de una consciencia colectiva: la conformación de un sujeto histórico-político, que emerge de la *praxis* educativo-política de ambos movimientos siendo un sujeto complejo. Un sujeto histórico-político que nace enraizado en un contexto cultural, social y político diferente; que carga otros referentes para pensar su propia condición de existencia.

El sujeto histórico-político Sin Tierra y Zapatista está conformado a partir de una interpretación profunda de historia pasada y reciente: una historia de colonización, anclada en relaciones de coloniaje y patriarcado, primeros referentes de esa memoria histórica de la lucha. Son referentes muy vivos en la narrativa política del MST y del EZLN. Por tal razón, cada uno de ellos, a su

modo, reivindica el reconocimiento de ser parte constituyente de una historia política y no a penas seguir existiendo a un margen, de forma desechable, o en el subsuelo de un proyecto de modernidad.

Dos interrogantes son fundamentales en ese análisis: ¿En qué términos está puesta esta complejidad del sujeto histórico-político Sin Tierra y Zapatista?; ¿De qué forma traspasa la lucha política de ambos movimientos? Desde mi perspectiva, la complejidad emerge en un movimiento dialéctico con la propia contradicción histórica de la coyuntura de emergencia de estos sujetos: en primer lugar, son mujeres y hombres cuya subjetividad está moldeada por un padrón cultural traspasado por el colonialismo y el patriarcado.

Por tal razón, son mujeres y hombres que en su proceso de sociabilidad fueron sometidos a esquemas teóricos y simbólicos que legitiman determinadas estructuras de poder y de dominación, que se reflejan, igualmente, en las relaciones de género. No por casualidad hay la lucha interna de las mujeres Zapatistas y de las militantes del MST para romper esa forma histórica de sumisión de la mujer y reivindicar un espacio simbólico y concreto para ellas en el ámbito del proyecto político alternativo en construcción.

El Sector de Género del MST ha logrado un avance significativo en ese debate político, sobre todo al poner en la agenda del Movimiento la necesidad de construir, en el marco de un proyecto educativo-político, una "nueva mujer y un nuevo hombre" del campo. Es decir, de pensar dialécticamente como se consolida una nueva relación de género por medio de una transformación creativa de la realidad contradictoria en la cual viven (Freire, 1983).

Con las mujeres Zapatistas tampoco es distinto: la Ley Revolucionaria de Mujeres constituye otro ejemplo de la complejidad del sujeto histórico-político Zapatista. La Ley Revolucionaria reivindica el lugar de inscripción de las mujeres Zapatistas en el propio Movimiento Zapatista, es decir, que se cambien las relaciones de patriarcado y colonialismo en el encuentro de géneros al interior de las comunidades indígenas. En el espacio público, que el Estado reconozca los derechos de las mujeres indígenas articulados a las trece demandas del EZLN. En este sentido, la Comandanta Ramona y la Comandanta Esther son el símbolo, por excelencia, de la lucha emprendida por las mujeres Zapatistas

hacia adentro y hacia afuera del proyecto educativo-político del EZLN y sus Bases de Apoyo.

El ser "indígena" y "campesino" constituye otro rasgo importante en la compresión de esa complejidad, una vez que implica lugares distintos de inscripción histórico-cultural y política. La "larga noche de los 500 años" constituye una importante metáfora para situar el lugar de inscripción definido por un proyecto de modernidad a los pueblos originarios.

Por otro lado, pensar "un mundo donde quepan muchos mundos" revitaliza el horizonte histórico de construcción de un proyecto alternativo que respete una otra racionalidad. Un segundo punto de inflexión importante en la conformación del sujeto histórico-político Zapatista consiste en reivindicar su reconocimiento como parte de la nación y del pueblo mexicanos: "nunca más un México sin nosotros".

En realidad, hay que mirar al sujeto histórico-político Sin Tierra y Zapatista como un caleidoscopio, es decir, con la comprensión de que hay un todo y sus partes. Observar el movimiento del caleidoscopio representa reconocer la diversidad de sujetos y de posibilidades de su expresión en el ámbito de la lucha política hacia adentro y hacia afuera de cada uno de los movimientos sociales analizados.

No obstante, no se puede olvidar que, a reserva de sus idiosincrasias, ambos sujetos histórico-políticos son parte de una subalternidad, condición del lugar social ocupado por ellos en el proyecto de modernidad. Para superar su condición histórica, el sujeto histórico-político Sin Tierra y Zapatista asume, también, la función de sujetos educativo-políticos, que implica generar una "voluntad colectiva" y mediar el proceso de consolidación de una "dirección política", en términos gramscianos.

En otras palabras, será el sujeto educativo-político —una de las expresiones del sujeto histórico-político—, el que establecerá la mediación, el vínculo para reconfiguar el orden social que se desea transformar. Por tal razón, es fundamental, en el proyecto educativo-político del MST y del Zapatismo, la formación de un sujeto que sepa qué posicionamiento debe de ocupar, a partir de qué lenguaje y desde qué subjetividad, para generar las condiciones históricas para articular una disputa hegemónica.

Materialización de la disputa (contra)-hegemónica en la praxis educativo política del MST y del Zapatismo

Educación, derecho nuestro, deber del Estado: la disputa hegemónica del MST

Conforme se ha abordado en el segundo capítulo, desde la génesis de su proyecto educativo-político, el MST ha defendido el derecho constitucional a la educación en todos sus niveles. Incluso, la consigna "¡Educación, derecho nuestro, deber del Estado!", expresa la demanda política del Movimiento en materia de educación, sobre todo en términos de una constitucionalidad del derecho a la educación pública.

El concepto de Educación del Campo abre el debate político acerca de lo justo del derecho a la educación y demarca el lugar de inscripción de lo educativo en el campo de disputa hegemónica en Brasil. En este sentido, si bien el concepto de Educación del Campo esté, explícitamente, articulado con la defensa de un proyecto cultural y económico para el campo brasileño, dicho proyecto es comprendido en el marco de una construcción mayor, relacionada a la construcción un Proyecto Popular alternativo para Brasil.

Un Proyecto Popular en el cual el proyecto educativo-político constituya el eje articulador de una voluntad colectiva alternativa, que se asume en tanto fuerza política aglutinadora del conjunto de demandas de la clase trabajadora del campo. El MST está consciente que un Proyecto Popular para Brasil se enmarca en una temporalidad histórica larga, una vez que se necesita formar la consciencia colectiva para la conformación del sujeto histórico-político Sin Tierra.

Por otro lado, pensar un Proyecto Popular para Brasil implica tres cuestiones fundamentales: 1. un análisis científico de la coyuntura política-económica brasileña, con el propósito de plantear propuestas concretas que resuelvan las problemáticas de los grupos subalternos de Brasil; 2. la transformación de dichas propuestas en banderas de lucha y 3. el desarrollo de la lucha de masas, una vez que a partir de ella se puede aglutinar una organización de las fuerzas histórico-políticas para la consolidación del proyecto alternativo (MST, 2001).

Las tres cuestiones planteadas por el MST expresan la perspectiva de la totalidad de la vida social y de sus formas de producción, hecho que debe de ser considerado en el ámbito del proyecto educativo-político protagonizado por el Movimiento. En este sentido, el MST ha tratado de articular un amplio diálogo con el conjunto de las fuerzas políticas nacionales, representadas por otros movimientos sociales, organizaciones populares y fuerzas de la izquierda brasileña, en el sentido de consolidar un sistema de fuerzas de la clase trabajadora del campo y de la ciudad para la disputa hegemónica con las fuerzas políticas conservadoras en el poder.

En el ámbito de su *praxis* educativa-política, el MST trató de consolidar una dirección intelectual y moral de la base de su militancia, con la comprensión de que un Proyecto Popular para Brasil se inscribe en el entendimiento del Estado en tanto relación social, es decir, que incorpora la esfera de la sociedad política y de la sociedad civil, en sentido gramsciano.

En clave gramsciana significa comprender el Estado ampliado como contexto político en el cual se enmarca la proposición de ese proyecto social alternativo. Por tal razón, es menester problematizar la naturaleza del Estado capitalista neoliberal y sus formas de dominación simbólico-ideológicas y de reproducción de la vida social.

En este sentido, a lo largo de la trayectoria del proyecto educativo-político del MST, este movimiento social entabló un importante diálogo con las fuerzas de la izquierda brasileña, con el objetivo de discutir los caminos de consolidación de una vía alternativa, que forjara transformaciones significativas en el campo sociocultural y político en Brasil. Un diálogo iniciado en los años 80, en el enfrentamiento de las fuerzas políticas de la dictadura militar y que perduró en los dos mandatos políticos del presidente Fernando Henrique Cardoso.

Conforme se ha afirmado en el segundo y en el cuarto capítulo, el MST ha logrado importantes conquistas durante los gobiernos neoliberales, como por ejemplo la ampliación de los asentamientos para la reforma agraria. Sin embargo, hubo un retroceso en las conquistas y un inmenso desafío político en los llamados gobiernos progresistas, representados por el presidente Luís Inácio Lula da Silva y la presidenta Dilma Roussef. Veamos cómo se configuran

la correlación de fuerzas políticas en la actual gestión política de un gobierno de izquierda.

En 2003, la coyuntura de elección del gobierno de Lula representaba el proyecto nacional de democracia de masas, un gran desafío en la materialización de una alternativa política conducida por un partido político de la izquierda brasileña, el Partido de los Trabajadores (PT). En términos gramscianos, de una ampliación del Estado, de construcción hegemónica en el enlace entre sociedad política y sociedad civil.

Sin embargo, la ascensión del PT al gobierno estuvo marcada por la emergencia de contradicciones y ambigüedades en la relación institución-movimiento. El PT no logró superar los descaminos de la historia política brasileña, caracterizada por episodios políticos de interrupción y/o suplantación de cualquier intento de construcción de un proyecto político de base popular, como lo bien ejemplifica el contexto de la historia reciente brasileña, en la dictadura militar.

Lo que se observa con las dos primeras gestiones del gobierno Lula es una repetición de una 'revolución pasiva', ahora realizada por un partido de base popular. En realidad, el PT pasa por un paulatino cambio, en el cual se traslada de una posición política de representación popular vía partido a un proceso de burocratización y cooptación, con una pérdida de la dialéctica del PT en su diálogo con la sociedad civil, restringiéndose a una dimensión de la lucha en el plan institucional-electoral.

Si bien la fuerza nacional-popular representada por el PT reflejaba un perfil de construcción de una democracia de masas, de carácter popular (Coutinho, 2000), en el proyecto político neo-desarrollista del gobierno de Lula no hubo una ruptura con las políticas económicas neoliberales. En el campo político, una de las principales ambigüedades de la gestión de Lula fue la manutención del dominio de las viejas estructuras de poder y de control de los órganos de gobierno, pese la excepcionalidad de algunos espacios destinados a la participación de la sociedad civil, como los consejos de políticas sociales de seguridad alimentaria, vivienda y de salud (Dagnino, 2006; 2002).

Algunos autores consideran que las políticas de combate a la miseria y de reducción de la pobreza, como el aclamado Programa Hambre Cero, la Beca Familia y Beca Escuela, implementados en el gobierno de Lula, constituyen

una acción contra-insurgente por parte de los gobiernos de corte progresista, al someter una amplia parcela de la sociedad civil a una "clave codificada de control y dominio" (Zibechi, 2010). En virtud de la implementación de estos programas sociales de carácter asistencialista, los movimientos sociales pasan por una fragilidad en su base política, un tibiar en el ámbito de la lucha por una ampliación de los derechos y en el enfrentamiento del Estado. Demostrando la fragilidad política del gobierno Lula; Oliver afirma que:

> el PT y su gobierno no tienen un proyecto de desarrollo político de la sociedad civil y por lo tanto tampoco de "democracia de masas", tal como lo demostró la crisis ética y política del 2004 al 2006. Además, el concepto de "democracia de masas" de Coutinho es discutible en sí mismo pues tiene como referencia las opciones políticas de los Estados del fordismo periférico y no a la lucha actual en que el gran problema es cómo desarrollar el empoderamiento de la sociedad civil popular, profundizar la democracia participativa y abrir espacio a lo público determinado por la sociedad (2009: 68).

El formato de Estado que emerge en la gestión de Lula no se diferenciaba, a grandes rasgos, de los procesos histórico-políticos de conformación de bloques de poder en Brasil. Sin embargo, se esperaba del PT una función política de partido, es decir, en tanto agente de la gran política, capaz de aglutinar las luchas sociales y de universalizar las demandas de los varios segmentos de la sociedad. Precisamente en ese aspecto residía el gran diferencial político entre un partido y un movimiento social. Éste organiza su agenda en virtud de demandas específicas que pueden convergir y dialogar con otras luchas, pero no siempre articular en el plan de la macro política demandas de carácter universal. En este sentido, cabría al PT la construcción de canales de escucha y de diálogo con los movimientos para hacer universal el conjunto de reivindicaciones que emergen de la base de la lucha popular.

Con respeto a esta reflexión es interesante observar el análisis de Coutinho[345], al afirmar que el siglo XXI constituye un momento histórico novedoso en Brasil, por la elección de un candidato proveniente de un partido de base popular, resultado "del crecimiento y del fortalecimiento de una de las más importantes instituciones de la sociedad civil —un partido político— el PT"[346]. En la mirada analítica de Coutinho, representaba la victoria de un proyecto político construido históricamente en los caminos de edificación de una apertura política en Brasil, conforme la expresada por el conjunto de los movimientos populares y sociales en el enfrentamiento de los regímenes militares.

No obstante, es más que sabido que la elección de Lula no representó la apertura para la construcción de un proyecto político que fuera capaz de efectivar la consolidación de una democracia participativa con desarrollo nacional-popular. Si bien el proyecto político del gobierno Lula asumiera un discurso anti-neoliberal y anti-transnacional, con el objetivo de recuperar la regulación estatal de la economía y de la política, su expresión política estuvo marcada por una tendencia neo-desarrollista y nacionalista con la manutención de la orientación económica neoliberal. Si anteriormente, en el marco de los gobiernos neoliberales de Fernando Collor y de Fernando Henrique Cardoso, hubo un enfrentamiento del PT, de la Central Única de los Trabajadores (CUT) y del MST ante el avance de las políticas neoliberales, en la gestión de Lula hubo una debilidad política del PT y de la CUT, que dejaron de ofrecer resistencia elocuente al neoliberalismo.

Tal afirmativa explicita el campo problemático de la relación dialéctica entre institución y movimiento: un extremo intervencionismo y autoritarismo del Estado, conformado a partir de la emergencia histórica de proyectos nacionales acordados bajo una lógica propia de la 'revolución pasiva', lo que conllevó a la falta de autonomía de las clases subalternas de la sociedad civil brasileña.

---

345 Carlos Nelson Coutinho. *O estreito fio da navalha.* "Teoria e Debate", en http://www.teoriaedebate.org.br/materias/politica/debate-o-estreito-fio-da-navalha. [Consulta: abril de 2012].

346 *Idem*.

En el campo de disputa hegemónica, representó la lucha de las fuerzas políticas elitistas por la garantía del pleno desarrollo del capitalismo en Brasil. En términos de construcción democrática expresó una concepción sesgada de la democracia, ésta restringida a una lógica de participación conducida y limitada por el mismo Estado. Un empobrecimiento de las dinámicas de participación popular de los segmentos organizados de la sociedad civil, los cuales, aunque reconocidos legal e institucionalmente por las fuerzas dirigentes del Estado, no lograron cambiar sustancialmente los parámetros culturales y políticos definidos por las fuerzas políticas históricamente en el poder.

En clave gramsciana, el triunfo de la "pequeña política" sobre la "grande política", uno de los elementos fundamentales de la hegemonía neoliberal en Brasil. Lo que se observó en las dos gestiones del gobierno Lula y en la actual gestión de la presidenta Dilma Roussef fue la consolidación de una política de estabilidad partidaria como proyecto, con la implementación de una política social de fuerte base asistencialista, de transferencia condicionada, responsable de generar un creciente proceso de apolitización de la sociedad civil y de fortalecimiento del aparato ideológico neoliberal. Un proyecto político que reemplaza el concepto y la lucha desde la dimensión de los "derechos" (eje medular de la agenda política del movimiento popular de los años 70 a los 90, en Brasil), al reducir el debate político a la perspectiva de "oportunidad" de acceso a un beneficio del Estado.

Asimismo, es menester subrayar tres características presentes en el gobierno Lula: primero, lo que Coutinho nombra como "blindaje de la economía", es decir, la preocupación del gobierno en proteger la economía, al desarrollar una política económica conducida a la manutención del capital financiero, que garantiza los intereses político-económicos de las élites que se consolidaron históricamente en el poder. Ejemplo de esa élite son los latifundistas, que ampliaron significativamente sus ganancias con el avance del agronegocio y de la aprobación del nuevo *Código Florestal,* éste en la gestión de Dilma Roussef.

Una segunda característica es resultante de la primera: la de que el gobierno Lula se haya convertido en un tercer período de la gestión de Fernando Henrique Cardoso, fundamentalmente por mantener la base de la política económica neoliberal. En este sentido, si bien hubo una recuperación de la dimensión

social del Estado, se implementó una política social de fuerte carácter asistencialista, culminando en un paulatino proceso de desarticulación política en la base de los movimientos populares y sociales.

Por ende, Coutinho señala la conformación de dos grupos partidarios, representados por el propio Partido de los Trabajadores (PT) y su adversario directo, el Partido de la Social Democracia Brasileña (PSDB), tradicional partido de la derecha, lo que amenaza significativamente un posible cambio de carácter estructural en el ámbito de la correlación de fuerzas políticas en Brasil.

El MST está ante este escenario político. Para el año 2014, cuando el PT plantee la re-elección de la presidenta Dilma Roussef, estará por delante un gran desafío: el proceso de negociación para una política 'reformista-revolucionaria' (Coutinho, 2005). Eso porque la correlación de fuerzas en el Brasil de 2003 no era favorable a la elección de un presidente de base popular, lo que implicó la necesaria construcción de alianzas políticas para que fuera posible la elección de Lula. Para los movimientos sociales, organizaciones populares y la propia izquierda brasileña, el proyecto político del PT afectaría directamente a clases más favorecidas históricamente, una equivocación analítica prontamente identificada en el momento de presentación del proyecto político de ambos gobiernos.

Pesen las limitaciones políticas y el carácter conservador del gobierno de Lula, la *praxis* educativa-política del MST puede expresar una alternativa política vía movimiento social, una vez que éste puede ser considerado una fuerza social de contrapunteo político en tiempos de crisis de un partido de representación de las masas. En clave gramsciana, pensar la construcción de la hegemonía a partir de una alianza de clase[347].

En este sentido, adquiere fundamental importancia dos ejes centrales del proyecto educativo-político del MST: primero, el fortalecimiento de una identidad colectiva de enfrentamiento del capital. En segundo lugar, el paulatino

347 En verdad, constituyó un planteamiento de Lenin recuperado por Gramsci que, más que aludir a la idea de alianza, refuerza la problemática campesina como momento propicio para que se genere una institucionalidad campesina en tanto fuerza política, con un proyecto político de carácter nacional.

proceso de reforma intelectual y moral en la proposición de un proyecto sociocultural y económico para el campo brasileño.

No hace falta reafirmar que las cinco dimensiones del proyecto educativo-político del MST proyectaron esta reforma intelectual y moral de la clase trabajadora campesina, sobre todo por afirmar su identidad social y fomentar en ella una consciencia de clase que le permitiera asumirse en tanto fuerza histórico-política.

Regresando al punto de partida del presente apartado: al debatir la educación como un derecho constitucional y un deber del Estado, el MST tiene por delante los desafíos que implican esta afirmativa. Entre ellos, el de no ser cooptado políticamente y el de mantener la autonomía en el corazón de los proyectos educativos financiados con los recursos del PRONERA.

Quisiera cerrar la presente reflexión destacando algunos objetivos planteados en el marco del "VI Congreso Nacional del MST", los cuales dan la tónica de la agenda política que se abre para el año 2014, año electoral en Brasil. Constituyen importantes desafíos en el ámbito del proyecto educativo-político del MST, especialmente en el fortalecimiento de la dirección política del Movimiento en tanto fuerza histórica-política nacional-popular.

En este sentido, el MST destaca los siguientes objetivos que son permanentes en su *praxis* educativo política:

a) Influenciar y debatir, con la sociedad sobre la necesidad de la Reforma Agraria y la importancia de se construir un nuevo modelo de desarrollo para la agricultura y un Proyecto Popular para Brasil;
b) Desarrollar actividades de solidaridad para fortalecer nuestras luchas y promover la integración con otros sectores de la sociedad;
c) Rescatar y promover la cultura brasileña, por medio de canciones, poemas, teatro y otras formas de manifestación cultural;
d) Promover la formación política de nuestros militantes, la confraternización y el intercambio cultural entre las diferentes regiones del país;
e) Involucrar el mayor número posible de personas y militantes. Nuestra fuerza siempre estará en la capacidad de organizarnos en el mayor número posible de personas con el mismo objetivo;
f) Ser siempre compañeros/as en nuestro día a día (MST, 2014: 10-11).

Con estos objetivos, el MST inaugura una etapa más de su agenda y de su accionar político para el próximo quinquenio en Brasil.

Educación Autónoma: la acción contra-hegemónica del Movimiento Zapatista

Conforme he abordado en el tercer capítulo, el Movimiento Zapatista ha construido un proyecto educativo-político en el cual la categoría "autonomía" constituye una condición *sine qua no* para el desarrollo del proyecto autonómico Zapatista. En el ámbito del Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista (SERAZ), la autonomía se traduce en el proceso de apropiación del espacio escolar y del proceso educativo en tanto actividad comunitaria de construcción y transmisión de un conocimiento cargado de una matriz epistémica, ésta diseminada en las demás dimensiones de la Educación Autónoma Zapatista.

El SERAZ prima fortalecer los valores éticos heredados de esa matriz epistémica y de la sistematización y articulación de conceptos forjados en la propia resistencia Zapatista. En la formación del sujeto histórico-político Zapatista, estos referentes irrumpen en la acción educativa, sobre todo en la construcción de una consciencia cultural y política.

En el ámbito de la acción política, la "autonomía" constituye un principio educativo-político y pedagógico central, una vez que está articulado con otro concepto, el de libertad. Para las y los Zapatistas sólo puede ser libre aquél que es autónomo y esta autonomía supone la consolidación de un pensamiento crítico dialécticamente articulado con un proyecto societal alternativo para la transformación social.

En la materialización de un proyecto educativo-político, la resistencia asume la tarea de ser el punto de partida de la acción educativa para la consolidación de una voluntad colectiva, fundamental en la dirección del proyecto político. En ese sentido, una de las primeras lecciones de estos principios constituye en la crítica al proyecto de modernidad y su expresión en la historia reciente de México.

Para pensar esta denuncia en el marco de la disputa hegemónica, hay que considerar que el México de 1993 reflejaba el mismo México de 1910, con todos

los elementos de orden político-económico y sociocultural. En este sentido, luego del Levantamiento Armado de 1994, el EZLN señalizó de forma favorable una apertura al diálogo con el gobierno mexicano, con la clara intención de plantear las trece demandas Zapatistas en el marco de constitución de un Estado que reconociera a los pueblos originarios como parte sustancial del proyecto político de nación.

No obstante, la negación del gobierno para tejer un diálogo horizontal abrió caminos para que el EZLN y las Bases de Apoyo Zapatistas iniciaran su proyecto autonómico. El principio del "mandar obedeciendo" se tornó un principio democrático de base, especialmente por poner en práctica la voluntad colectiva de las comunidades indígenas.

Desde el 01 de enero de 1994, fecha de la Insurgencia Zapatista y de su primera aparición pública, podemos identificar cinco momentos políticos en que se aferra el proceso de disputa hegemónica. El primero se inaugura con el cese al fuego y las primeras mesas de negociación de los Acuerdos de San Andrés. En este momento político, si bien la sociedad civil mexicana todavía se apropiaba del planteamiento político del EZLN, había una forma molecular de pensar lo político en la articulación entre sociedad política y sociedad civil.

Con el veto político de Zedillo y el cierre de los Diálogos de San Andrés, se inicia un segundo momento de la disputa hegemónica. En ese contexto político, el EZLN cierra totalmente los canales de interlocución y hace la apuesta en construir su propio proyecto autonómico. Hay un fortalecimiento del EZLN en tanto fuerza histórico-política, al mismo tiempo en que se desencadena un amplio debate nacional, sumamente importante en la construcción de una consciencia y voluntad colectiva para debatir, horizontalmente, un proyecto nacional-popular articulado por los varios grupos subalternos del país.

El tercer momento de la disputa hegemónica ocurre en el 2003, con la creación de los Caracoles y de las Juntas de Buen Gobierno. En ese periodo, podemos observar un primer giro político estratégico: la necesidad histórica de fortalecimiento de los territorios autónomos en rebeldía y del sujeto histórico-político Zapatista. Un proceso que culmina en la consolidación de una estructura interna mucho más orgánica y que permite al Movimiento Zapatista consolidarse en tanto fuerza histórica y político-cultural.

El re-ordenamiento del territorio zapatista era consecuencia directa de la propia consolidación del sujeto histórico-político Zapatista en tanto fuerza político-cultural y de una complejificación del diálogo político del EZLN. En aquel momento, las y los Zapatistas ya no dialogaban solamente con una sociedad civil nacional, sino con una de carácter transnacional, una vez que cada vez más se incorporaba al diálogo una sociedad civil proveniente de los cinco continentes del mundo. Movimientos sociales, organizaciones, activistas, o mismo individuos desvinculados de cualquier forma organizativa, todos con algo en común: movidos por una "digna rabia" y un sentimiento de esperanza de que sí es posible construir un mundo radicalmente distinto, donde quepan muchos mundos.

Por tal razón, el giro político del 2003 se traduce en el traslado de un debate interno, en el sentido de proponer la construcción de un proyecto nacional-popular para México, a otro mucho más amplio y desafiante: pensar un "otro mundo posible". Un "otro mundo" que reafirma la identidad altermundista del EZLN y que se profundiza en una crítica que va más allá de la "pequeña política", una vez que pone en el centro del debate una crítica contundente a la crisis estructural del capital, que no se restringe al territorio mexicano, sino más bien abarca todo el mundo.

Una crisis que se expresa de múltiples formas: en la reproducción del capital; en las estructuras del poder, sobre todo una crisis de las instituciones y de representación de los partidos políticos; una crisis energética y, lo más importante, el reforzamiento de la exclusión social, especialmente la de los pueblos originarios. La amplitud de la agenda del EZLN inaugurada a partir del 2003 genera una transcendencia Zapatista (Huffschmid)[348]en tanto fuerza histórico-política que transciende los sentidos del hacer política, al poner en el centro del debate otros referentes para pensar la resistencia, la rebeldía y la *praxis* política del Movimiento Zapatista.

Al defender la construcción del proyecto autonómico desde sus propias manos, en el ámbito de los Caracoles y de las Juntas de Buen Gobierno, las y los Zapatistas demuestran que "otra política es posible" y que no necesariamente

348 En prensa.

se inscribe en el plan institucional o partidario. Más bien, la incredulidad en la representación partidaria y en la capacidad de transformación de las relaciones socio-políticas en el ámbito del Estado conduce el Movimiento Zapatista a pensar una forma no institucional de hacer política, es decir, pensar una "otra democracia", articulada desde otros parámetros conceptuales y en las formas de participación política.

En el discurso político Zapatista está la defensa de los territorios, de los recursos naturales, de la lengua y de la cosmovisión, de la dignidad, ésta enmarcada en una nueva interpretación de los derechos humanos: dignidad en tanto derecho a la vida (y vivir con el reconocimiento de las trece demandas Zapatistas) y al derecho de autodeterminación de los pueblos, lo que implica recuperar el tejido social roto desde la "larga noche de los 500 años". Una discusión que articula la estructuración de los Caracoles y de las Juntas de Buen Gobierno desde el entendimiento de que no hay perspectiva histórica en el capitalismo.

El ahondamiento del debate con relación a la crisis estructural del capital seguirá hasta el 2005, cuando el EZLN inaugura la cuarta etapa de su lucha política con el anuncio de la Otra Campaña y la crítica a la crisis de representación partidaria del PAN, PRI y PRD. Un momento de caracterización del poder en "otros calendarios y otras geografías" y de la transcendencia política de los conceptos de "arriba" y de "abajo".

Como abordamos en el tercer capítulo, el texto "Los Zapatistas y la Otra – los peatones de la historia" constituye uno de los más emblemáticos en la argumentación política de la Otra Campaña y en la re-afirmación de la subjetividad insurgente y rebelde del Zapatismo. La Otra Campaña posee una geopedagogía propia, demarcada en una espacialidad y temporalidad particular del quehacer político de las y los Zapatistas. La metáfora "ser un peatón que trilla un camino —a la Sexta, a la Otra, hasta las elecciones del 2006"— representa, en el plan figurativo, que una revolución no es posible de realizarse en un corto tiempo histórico. Requiere de la construcción de una dirección política que sea capaz de leer la realidad social de su tiempo, anclado a una memoria histórica pasada y presente, camino necesario para la articulación de un proyecto societal alternativo para la transformación social.

Asimismo, el texto abre la perspectiva analítica para problematizar la dimensión de proyecto abierta para México a partir del 2006 - "Dos peatones en caminos distintos … y con destinos diferentes", es decir, la existencia de dos proyectos políticos radicalmente diferentes: el proyecto político, de carácter autoritario y conducido por una fuerza política hegemómica. Por otro lado, la proposición de un proyecto político nacional-popular alternativo, planteado desde un otro lugar de inscripción política, que no se restrinja a aquella de carácter partidario. Es decir, un proyecto enmarcado en la perspectiva de la autonomía, conforme la concibe el Zapatismo.

Importante destacar que, a partir del 2005, el EZLN lanza un desafío central para sus interlocutores y todos aquellos que se dedican a interpretarlo, sea en el espacio académico, activista, de la acción colectiva, o mismo en el plan institucional: ¿en qué términos está puesto el debate sobre la disputa hegemónica a partir de la Otra Campaña?; ¿será que, en la *praxis* y en el discurso político de la Otra Campaña, hay cabida para pensar una disputa hegemónica o más bien se inaugura una nueva concepción de la lucha política, enmarcada en una perspectiva contra-hegemónica?

La apuesta por pensar un "otro mundo" afuera del plan institucional representa, a mi modo de ver, una acción contra-hegemónica, articulada por los siguientes ejes: en primer lugar, al demarcar como enemigos políticos, no sólo al sistema económico, el capitalismo, y a un régimen político, el neoliberalismo. El EZLN incluye un tercer enemigo representado por la clase política y sus partidos, es decir, la representación institucional del Estado. Eso significa, explícitamente, la negación, por parte de las y los Zapatistas, de proposición de un horizonte de transformación social desde el Estado, es decir, en la comprensión del Estado en tanto una relación social.

En clave gramsciana, pensar la construcción de un Estado Ampliado, en el cual, la disputa hegemónica resulta de una correlación de fuerzas entre sociedad civil y sociedad política. Justamente lo contrario: a partir del 2003, el EZLN explicita su posicionamiento político con respeto a cualquier intento de acercamiento con el Estado y decide seguir su camino optando por otras vías de consolidación de la democracia y de la autonomía hacia adentro y hacia afuera de sus comunidades Bases de Apoyo.

El segundo eje de articulación de una *praxis* contra-hegemónica se vincula a una redefinición de la categoría "izquierda" a partir de la propia "palabra corazonada Zapatista". En la mirada analítica del Zapatismo, la clase política y sus partidos son un único cuerpo corrupto e irrepresentable políticamente. Por tal razón, las y los Zapatistas ponen en jaque la definición de "una derecha, una izquierda o una posición moderada" articulada por la fuerza política hegemónica. En este sentido, el planteamiento político Zapatista del "abajo y a la izquierda" redimensiona la propia teoría, especialmente la marxista, una vez que, aunque se reconozca como un "abajo" en el sentido gramsciano de subalternidad, la "izquierda" representa el "lugar del corazón", es decir, está más allá de ser un posicionamiento partidario. Más bien articula un horizonte utópico en el cual la transformación social es concebida como una creación humana, como una *praxis* creativa, del encuentro del ser-estar-sentir-pensar, pilares de la subjetividad rebelde e insurgente Zapatista.

La Otra Campaña recupera esta reflexión teórico-política y representa una crítica cabal a la estructura institucional mexicana y, sobre todo, a la izquierda parlamentaria. Obviamente, con el planteamiento político de la Otra Campaña, el EZLN sufrió la cerrazón de muchos interlocutores políticos, principalmente de aquellos intelectuales simpatizantes de Andrés Manuel López Obrador (AMLO) y de una parcela de las organizaciones civiles que lo apoyaron directamente en las elecciones del 2006. Más bien, emerge un discurso político que responsabiliza, o mismo culpabiliza, al EZLN y, particularmente el Subcomandante Insurgente Marcos, por la derrota de AMLO (o fraude electoral del PAN, para la elección de Felipe Calderón).

La última etapa de la lucha Zapatista abierta a partir de los Comunicados iniciados el 21 de diciembre de 2012 abre una interrogante central: ¿cuáles son las continuidades y rupturas desde la Sexta y la Otra Campaña?; luego del cierre del silencio Zapatista,¿se mantiene una perspectiva contra-hegemónica en el planteamiento político del EZLN?

Para comprender la actual etapa del Movimiento Zapatista, necesitamos releer los planteamientos políticos de la Sexta Declaración de la Selva Lacandona, sobre todo aquellos directamente relacionados con las seis preguntas dirigidas

a los adherentes de la Otra Campaña: quiénes somos; dónde estamos; nuestra visión del mundo; cómo vemos; qué cosa pensamos hacer y cómo.

La serie de Comunicados "Ellos y Nosotros" responde a algunas de estas interrogantes, además de realizar un balance de la coyuntura política mexicana del último sexenio de Felipe Calderón. Para el EZLN hay una permanencia de la crisis de representatividad partidaria y un ahondamiento de la crisis estructural en México. En términos de continuidad política, se puede inferir la siguiente perspectiva analítica: de 1994 hasta el 2005, el EZLN articuló la lucha política en torno de las demandas indígenas, especialmente en Chiapas.

A partir del 2005, con la inauguración de la Otra Campaña, son incorporadas las demandas de los grupos subalternos, en los ámbitos local y nacional. Subalternos que emergen de las preguntas articuladas por la Sexta y que componen la base orgánica de la fuerza político-cultural de la Otra Campaña.

En el 2012, con los nuevos comunicados, el EZLN anuncia una definición con respecto a quienes seguirán dialogando con el Movimiento Zapatista. En ese proceso de re-afirmación de su posicionamiento político, el EZLN ratifica su negación ante la forma política del Estado, representada por el mecanismo partidario, así como una negación del sistema económico capitalista. Por otro lado, deja muy claro que no es su intención política crear una organización de carácter vertical y centralizado.

Para el EZLN, en la nueva etapa de su *praxis* educativa-política, se anhela tejer un diálogo con un conjunto de iniciativas políticas que nacen desde los grupos subalternos, es decir, consolidar una relación dialógica horizontal, entre sujetos histórico-políticos iguales, los cuales coinciden en una misma geografía y en un mismo calendario.

La invitación a participar de la "Escuelita Zapatista –primer nivel– la Libertad según l@s Zapatistas" constituyó un momento para presentar, a las organizaciones e individuos provenientes de los cinco continentes, todo lo acumulado en los casi 20 años del Levantamiento Armado. En un tiempo histórico traspasado por el proceso permanente de criminalización de la protesta social y la pérdida de referentes de una resistencia más altiva, que radicaliza en la crítica al modelo de sociedad propio del capital, la Escuelita Zapatista expresa el demarcar de nuevos bríos en la construcción de un "otro mundo posible".

En este sentido, la Escuelita Zapatista reabre el debate político con respecto a la centralidad de la autonomía en el marco de 20 años de Insurgencia Rebelde. Un momento político en que se reafirma la negación de la vía institucional del estado-nación como opción política, subvirtiendo el sentido de la democracia concebida desde la perspectiva liberal-clásica, es decir, aquella que restringe el derecho de participación política al voto y a la representación político-partidaria.

Para profundizar esta afirmativa, me parece fundamental destacar el giro político expresado por la Escuelita Zapatista en, por lo menos, tres dimensiones centrales: la epistémica, la dialógica y la política. Desde la dimensión dialógica del proyecto educativo-político Zapatista, la Escuelita demarca un giro estratégico con respecto al momento político anterior del Zapatismo, representado por La Otra Campaña: si bien en el 2005, el EZLN, por medio del Subcomandante Insurgente Marcos, inicia un recorrido por todo el territorio mexicano, con el objetivo de iniciar un diálogo con diferentes organizaciones, con el fin de hacer escuchar su voz y los planteamientos políticos de La Otra Campaña, en la Escuelita Zapatista se da el movimiento inverso, en el sentido de invitar a la sociedad civil nacional e internacional para conocer, en el territorio rebelde, qué avances y límites condensan el proyecto autonómico Zapatista a dos décadas de la Insurgencia.

Aquí quisiera subrayar el cambio en los parámetros del diálogo del Movimiento Zapatista con la sociedad civil. Para ello, recupero la perspectiva del diálogo para el EZLN, presentada por el Subcomandante Insurgente Marcos en una entrevista realizada en el 1996, cuando afirma: "vamos tocando puertas, encontramos una abierta, nos metemos, tocamos otra y así; en el lenguaje estamos tocando puertas y donde vemos que se abren, por ahí seguimos"[349] Con base en la cita, considero que el "tocar puertas desde la palabra Zapatista", una característica que traspasó el diálogo del Movimiento Zapatista hasta La Otra Campaña, ha sido reemplazado por un "abre puertas desde la palabra y la acción Zapatista".

349 *La Jornada*, abril de 1996.

Significa decir que, en esta nueva etapa del Zapatismo, de ruptura de un largo periodo de silencio, se reanuda el diálogo con la sociedad civil, ésta de carácter transnacional. Sin embargo, el diálogo no se restringe a la invitación a participar de la agenda política Zapatista o escuchar su palabra difundida en los comunicados. Se trata de un proceso mucho más profundo, en que se consolida un cambio estratégico en la *praxis* educativo-política del Movimiento Zapatista: el de evidenciar el proceso de liberación como tarea de los propios subalternos. En este sentido, la experiencia de la Escuelita Zapatista consiste en una estrategia política de transmisión de la experiencia y de convocatoria a su réplica en conformidad con las particularidades de cada lucha política, de sus sujetos histórico-políticos, en sus respectivos calendarios y geografías.

Aquí me parece sumamente pertinente lo analizado por Huffschmid al definir la resonancia del Zapatismo como "factor constituyente", que se "sitúa en tres niveles de resonancia verbal: en la prensa escrita, en los enunciados de movimientos y actores sociales, y entre los intelectuales" (Huffschmid, 2011: 139). Una resonancia que se expresa en el poder de convocatoria del Movimiento Zapatista, en el marco de la Escuelita Zapatista y, especialmente, en la capacidad de respuesta de esta sociedad civil transnacional, que sigue haciendo la apuesta política en la construcción de "otro mundo posible".

Ahora bien, hay que comprender que la dimensión dialógica de la Escuelita Zapatista camina en consonancia con su dimensión epistémica. Una vez más el Movimiento Zapatista fortalece el sentido epistémico-político de la autonomía en tanto proyecto y, concomitantemente, pone de relieve el sentido epistémico de la "Libertad" según los Zapatistas. No por casualidad, en la serie de comunicados que anuncian la Escuelita Zapatista, así como en los días en que se transcurrieron las actividades, la pregunta central hecha por los pueblos Zapatistas a todos aquellos que asistieron a la Escuelita era: y para usted, ¿qué es la libertad?

Desde la dimensión epistémica de la Escuelita Zapatista, la autonomía en tanto principio y en tanto proyecto político presupone una relación visceral con la libertad que transciende el sentido occidental moderno, plasmado en las constituciones, en los discursos político-partidarios. En la Escuelita Zapatista, la "libertad" condensa un sentido metateórico, íntimamente articulado a la

cosmovisión de los pueblos originarios mayas, de vivencia en comunidad, de reciprocidad en tanto principio educativo. Libertad que expresa la manera de ser-estar-sentir el mundo y posicionarse sobre él. La "libertad" que se traduce como cosmovivencia, en el sentido de vivenciar otra racionalidad, desde otra subjetividad, es decir, la intersubjetividad "nosótrica", analizada anteriormente.

Ambas dimensiones de la Escuelita Zapatista, la dialógica y la epistémica, fortalecen su dimensión política. En este sentido, la Escuelita constituyó un momento político de reafirmación del Movimiento Zapatista en tanto fuerza histórico-política, de carácter orgánico y que mantiene, pese al discurso mediático de intento permanente de sepultura del Zapatismo, como un momento de la historia pasada de México; una gran capacidad de convocatoria y de movilización social.

En tanto acción contra-hegemónica, la Marcha del Silencio, el conjunto de comunicados ulteriores a diciembre del 2012 y la Escuelita Zapatista, constituyen el alzar de una voz colectiva que reafirma ¡aquí seguimos en resistencia y en rebeldía! Un nuevo momento en el accionar educativo-político Zapatista, en que se manifiesta, en tanto *praxis* política, un conjunto de elementos epistémicos de la cosmovisión maya, sobre todo aquellos vinculados a la reminiscencia y fortalecimiento del sentido epistémico-político de comunidad, traducido en el "nosotros".

Una matriz epistémica que recupera el tejido social comunitario, en el cual el colectivo está por encima del individuo en clave occidental moderna, éste superlativizado en una racionalidad monista unipersonal. La racionalidad maya interpela este padrón de dominación, caracterizado por una categorización de los individuos en el marco de las relaciones sociales y productivas del capitalismo. Ante ello está la defensa de la diversidad, del pluralismo y de la comunalidad en tanto principios epistémicos que dan la tónica de las interrelaciones socio-comunitarias hacia adentro y afuera de las comunidades Zapatistas.

Para cerrar la reflexión del presente apartado, quisiera plantear un último debate: ¿qué significa frente a la hegemonía neoliberal la construcción de un proyecto político alternativo que se construye en una perspectiva nacional-popular articulada a la lucha autonómica?

Para una primera aproximación a esta interrogante, quisiera recuperar la noción de "núcleo común" planteada por Luis Tapia para analizar los procesos de organización y configuración de nuevas estructuras de dirección y deliberación articulados por una fuerza política orgánica representada por los grupos indígenas aymaras y quechuas, en Bolivia. Conforme el autor, todavía prevalece en la configuración del gobierno central y en la estructura del Estado boliviano una estructura de poder que responde a las determinaciones propias de la cultura dominante. Por tal razón, es necesario construir un núcleo común, comprendido como:

> lo nuevo construido, sin embargo, a partir de lo que contienen nuestras historias de resistencia en formas comunitarias e igualitarias de vida política y social, a partir de lo compartido en la historia de luchas contra el colonialismo, el liberalismo y el capitalismo. Lo común tiene que ser inventado, o se tiene que continuar inventándolo, a partir de la institucionalización de las formas históricas de deliberación y participación política de la diversidad de colectividades y comunidades existentes en los territorios e historias del país (Tapia, 2006: 6).

Desde mi perspectiva, el planteamiento político del EZLN en La Otra Campaña y desde el cierre de su silencio político, en el 2012, nos señala, como horizonte prospectivo de la lucha autonómica Zapatista, la construcción de ese núcleo común como alternativa política. No obstante, este núcleo no es lo mismo que el articulado por la base orgánica del movimiento indígena boliviano.

Así como el contexto histórico-cultural de Bolivia, México también es un país multicultural, tiene una condición social que preconiza un vida política "pluriversa" (Schmitt, 1984), es decir, en la cual se reconozca, en el ámbito de la política y de las correlaciones de fuerzas propias del espacio público, la pluralidad de sujetos en la conducción de un proyecto societal. Por lo tanto, en una vida política "pluriversa" se anhela que, en el ámbito del Estado entendido como una relación social, los procesos políticos sean deliberados a partir de la diversidad de propuestas elaboradas por una sociedad civil de carácter "pluriverso".

De 1994 a 2003, el EZLN y las Bases de Apoyo Zapatistas estaban abiertos a una construcción democrática traspasada por esta vía política. Conforme se ha afirmado, La Otra Campaña puede ser interpretada como una invitación a una nueva Constituyente, para pensar el modelo de Estado que se requería para México. Es decir, de proponer un otro modelo de política, que verdaderamente fungiera como un espacio de interacción de diferentes propuestas oriundas de una diversidad de sujetos histórico-políticos, así como conducida hacia la ruptura con la unilateralidad institucional del Estado vía partido. En la misma perspectiva analítica de Tapia, la ampliación de la ciudadanía en términos multiculturales requiere la presencia de todos los sujetos histórico-políticos implicados, bien como una convergencia política para la deliberación en pro de un Estado-nación multicultural. En este sentido, argumenta el sociólogo boliviano:

> El trabajo de composición y propuesta se hace tomando en cuenta creencias e instituciones políticas de los diversos tipos de civilización, sociedad y cultura existentes en el país, sobre todo para pensar y sugerir una articulación sintética, que no sólo contiene partes de las diferentes matrices culturales, sino también elementos nuevos, siendo la principal novedad el modo de articulación (Tapia, 2006: 12).

Aquí seguiré con el planteamiento de Tapia para pensar el fenómeno político del Zapatismo. El autor afirma que en el proyecto de modernidad instaurado en Latinoamérica, la construcción de los nuevos estados modernos estuvo traspasada por la idea de nación, una categoría política responsable de nuevas formas de unidad en territorios, éstos dotados previamente de una diversidad sociocultural. Por tal razón, la categoría "nación" se articula a proyectos político-económicos estatales, o sea, de una concepción de espacio público desde la mirada unilateral del Estado-nación. Es decir, "la nación es su modo de pensar el universo de inclusión política y el área de igualdad en términos de derechos que se está concibiendo como posible y deseable o necesario para la construcción de territorios de poder político" (Tapia, 2006: 33).

El proyecto educativo-político del Movimiento Zapatista ha cuestionado la esencia de esa premisa, al reivindicar el reconocimiento de autodeterminación de los pueblos indígenas en materia de autonomía. Por otra parte, cuestiona la perspectiva liberal de la noción de "usos y costumbres" que expresa una desigualdad en el plan jurídico-normativo: no es suficiente que se incorpore en las reformas constitucionales el derecho jurídico de autodeterminación por los usos y costumbres, cuando en el plan político se aminora el derecho de auto-gobierno en perspectiva autonómica.

En otras palabras, si bien el derecho al auto-gobierno se vincula, directamente, al espacio de la macro política, en el momento en que el Movimiento Zapatista opta por conducir su proyecto autonómico, lo hace por fuera del espacio de la política, es decir, del Estado, una clara ruptura con la perspectiva de la disputa hegemónica a partir de la correlación de fuerzas histórico-políticas. En ese sentido, el proyecto educativo-político del Movimiento Zapatista asume una perspectiva contra-hegemónica al reivindicar, en el corazón del proyecto autonómico, el derecho de auto-gobierno en el territorio autónomo, un planteamiento político que se asemeja al concepto de "núcleo común" analizado por Luis Tapia:

> En el núcleo común intercultural el objetivo es producir y reconocer igualdad entre pueblos y culturas, y entre miembros de cada una de las culturas y los pueblos existentes en el país. En este sentido, no se puede razonar de manera exclusiva y principal en torno a individuos sino, más bien, en torno a colectividades y, sobre todo, en torno a sus formas políticas globales (2006: 47).

La perspectiva analítica del "núcleo común" nos permite comprender en que radica el posicionamiento político Zapatista. En un contexto multicultural como el mexicano, no es suficiente concebir una igualdad política en el plan individual y con la manutención de relaciones históricas de dominación en los ámbitos culturales, económicos, jurídicos y políticos.

En este sentido, la contribución teórica de Tapia se materializa en la *praxis* educativo-política del Zapatismo: más allá de pensar la participación política

restricta al reconocimiento jurídico del individuo (propio de la matriz jurídica y política liberal), hay que defender una matriz política multicultural y "pluriversa", que implica configurar un "núcleo común" que permita generar una igualdad política entre culturas.

En la construcción de una consciencia colectiva, el Movimiento Zapatista ha primado por profundizar ese debate político. El grito del ¡Ya Basta!, bien como el conjunto de comunicados y actividades políticas ulteriores al Levantamiento Armado de 1994 expresan la lucha por el reconocimiento de la "voz más primera"; la legitimidad de la voz de los pueblos indígenas de México, los originarios pueblos del "color de la tierra".

Significa recuperar la "dignidad" en tanto principio y asumirse como un sujeto histórico-político que reinventa su propia historia, en un ejercicio diario de "caminar preguntando", en el desafío permanente de ser congruente entre lo que se dice y lo que se hace. En la búsqueda por una coherencia política, paulatinamente el Movimiento Zapatista asume su proyecto educativo-político de manera contra-hegemónica, sobre todo al poner sobre la agenda política mexicana e internacional la perspectiva de construcción de una cultura política que no esté subyugada a los matrices culturales y políticos de las instituciones del proyecto moderno dominantes. Tampoco en restringir el derecho de participación política al voto o a una concepción de inclusión social ciudadana propia de las constituciones, en muchas ocasiones "letras muertas" en la concesión de derechos a los pueblos indígenas.

Por todo lo dicho, finalizo el presente apartado con la comprensión de que proyecto educativo-político del Movimiento Zapatista se desborda un planteamiento político que niega la elaboración teórico-política del Estado y de la toma del poder en clave occidental moderna, abriendo nuevos horizontes para la *praxis* política de los grupos subalternos de nuestra región y de otras partes del mundo.

Retos y desafíos

Son treinta años en resistencia, una lucha cotidiana, permanente, en movimiento. Tres décadas de amplias conquistas y de ser reconocidos como mo-

vimientos sociales que logran grabar su nombre en la histórica lucha política Latinoamericana. Sujetos histórico-políticos que inspiran otros movimientos, organizaciones, activistas, intelectuales, hacia adentro y afuera de su territorio político.

El Movimiento Sin Tierra y el Movimiento Zapatista han puesto en el centro del debate político y teórico una amplitud de interrogantes que cuestionan la esencia del proyecto de modernidad en el plan epistémico, en su concepción político-económica del mundo y en el propio proceso de disputa hegemónica. Ambos movimientos sociales han presentado ejemplos concretos de cómo contrarrestar la racionalidad moderna occidental y, en lugar de ella, edificar proyectos alternativos de transformación social y emancipación humana.

No obstante, no hay que perder de vista que ambos sujetos histórico-políticos han encontrado a lo largo de su trayectoria política grandes retos y desafíos que interpelan cotidianamente el avance de su proyecto educativo-político.

Ambos movimientos buscan construir respuestas genuinas para su tiempo histórico, en diálogo permanente con una memoria larga y corta de la resistencia, pero sin olvidar que la *praxis* política se construye en el real concreto de la vida cotidiana, un contexto totalmente traspasado por contradicciones. En este sentido, más que apuntar los retos y desafíos puestos al MST y al Zapatismo, hay que pensar que los parámetros del debate son dados en virtud de un análisis del movimiento de la historia política reciente, enmarcada en una realidad concreta, dinámica, en movimiento. Es decir, que los retos y desafíos emergen en una historicidad marcada por las contradicciones propias de la lucha de clases.

Retos y desafíos para el Movimiento Sin Tierra

Uno de las grandes conquistas del MST es, indubitablemente, la construcción de una fuerza histórico-política orgánica, de carácter nacional, con una pauta reivindicatoria que articula la lucha por la Reforma Agraria a otras dimensiones necesarias a un proyecto político alternativo de carácter popular. En el campo educativo, una primera gran conquista fue la movilización y articulación para la creación de una política pública, el Programa Nacional de Educación para la Reforma Agraria (PRONERA) destinada al financiamiento de proyectos educativos elaborados y desarrollados por los propios movimientos campesinos brasileños. En segundo lugar, el Programa Nacional de Educación del Campo (PRONACAMPO) base legal para la construcción de las llamadas "Escuelas del Campo" en las áreas de asentamiento de la Reforma Agraria.

En el ámbito del debate por el derecho a la educación emerge el concepto de "Educación del Campo", responsable de romper con una tradición teórica y política que subyuga, descaradamente, a la clase trabajadora del campo. Una tradición que les niega el derecho de desarrollar sus habilidades cognitivas, epistémicas, su creatividad en el sentido más amplio del término, es decir, su capacidad de generar las condiciones objetivas para el fortalecimiento de su identidad sociocultural y su condición material.

En otras palabras, el MST ha logrado traspasar las fronteras locales, representadas por los campamentos y asentamientos, al ampliar el debate político más allá de los movimientos sociales e introducir el tema del derecho a la educación en el campo de disputa hegemónica con el Estado, sobre todo por defender un proyecto de sociedad distinto a aquél protagonizado por el capital y sus fuerzas políticas representadas por los grandes latifundistas y transnacionales.

No obstante, en el momento de constitución del PRONERA, la correlación de fuerzas definió que sería una política pública gestionada por múltiples manos, es decir, por los movimientos sociales, pero también por las instituciones vinculadas al Estado: el Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA), el Ministerio de Desarrollo Agrario (MDA), el Ministerio de Educación y Cultura, además de las universidades públicas partícipes.

En este sentido, si bien prevalece una concepción de Educación del Campo construida en el marco de la experiencia de la lucha de clases, igualmente hay una diversidad de sujetos que protagonizan el real concreto de la implementación de la política pública. Una diversidad de sujetos que no siempre están orientados por las mismas concepciones teórico-epistémicas y políticas con respecto a la Educación del Campo.

Éste ha sido uno de los primeros retos con que el MST ha lidiado desde 1998: lograr mantener la intencionalidad política de la Educación del Campo en el terreno movedizo de las políticas públicas, que implica interpelar permanentemente los intentos de desvirtuar la dimensión epistémica-política de la Educación del Campo.

Si bien la implementación del PRONERA y del PRONACAMPO fue una enorme conquista en la esfera legal, especialmente en el proceso de democratización del acceso a la educación superior en Brasil (Pinheiro Barbosa, 2013), y de implementación de las primeras escuelas de enseñanza media en los asentamientos de Reforma Agraria, el propio proceso de consolidación del diálogo entre las instancias partícipes está traspasado por una tensión permanente.

Para el caso del PRONERA, la condición impuesta por el MDA-INCRA de que los movimientos campesinos deben incorporar a los proyectos educativos la presencia de profesores provenientes de las universidades públicas no es una exigencia casual o procedimental. Históricamente, en Brasil, la universidad pública ha sido ocupada por los hijos de una élite. Tienen una fuerte tradición eurocéntrica y cuyo proyecto está totalmente desvinculado de las necesidades educativas y culturales de la clase trabajadora. No por casualidad la discusión de las políticas de cuotas ha generado amplia controversia política entre las universidades y el gobierno del PT.

Por tal razón, encontrar docentes sensibles a la demanda educativa-política del MST y demás movimientos campesinos es, en sí mismo, un gran reto. Todavía son pocos los docentes y estudiantes sensibles a la reflexión teórica-política abierta por el concepto y la *praxis* de la "Educación del Campo". Por lo tanto, hay una contradicción de origen en ese diálogo. Y en el proceso de desarrollo del proyecto las contradicciones pueden atenuarse o aferrarse. Todo dependerá de los roles asumidos por cada uno de los partícipes y de aquellos que no es-

taban previstos, desde un inicio, pero que se incorporaron al proceso, es decir, en el desarrollo mismo del proyecto en curso.

Para comprender la dimensión de ese primer desafío en el marco del PRONERA, veamos el siguiente ejemplo: una vez aprobado determinado proyecto para ser financiado vía PRONERA, el MDA condiciona el repaso de los recursos financieros a la firma del rector de la universidad partícipe. En caso de que el rector no firme, por no ser pauta importante en el proyecto de universidad que representa, los recursos pueden retrasarse meses hasta que sean depositados en las cuentas bancarias destinadas al proyecto financiado. Hubo casos en que el MST ocupó la rectoría para presionar la firma del rector[350]. Esta problemática fue ampliamente debatida en el marco del 10º Aniversario del PRONERA, en el "2º Encuentro de Educación del Campo", realizado en 2008, en la Universidade de Brasília – UNB.

Otro desafío consiste en la ampliación de las universidades públicas partícipes en el PRONERA, así como el fortalecimiento institucional, especialmente de las escuelas del campo. En el caso específico de las escuelas del campo, es evidente la disputa de proyectos políticos por parte del MST y de la Secretaría de Educación. Una disputa que se refleja en la gestión escolar, en la matriz curricular, en la garantía de los tiempos educativos y, principalmente, en la intencionalidad pedagógica de la escuela del campo, es decir, en una formación educativa en que se prevalezca el vínculo con la lucha histórica del MST.

Un tercer desafío consiste en generar mecanismos de ampliación de la investigación, sistematización, evaluación, reflexión crítica y, principalmente, visibilidad de las experiencias educativas realizadas por el PRONERA y el PRO-

350 Entre los años 2006 y 2007, el MST ocupó la rectoría de la Universidade Estadual do Ceará-UECE. En aquél entonces, el PRONERA financiaba dos proyectos del MST: Escolarización de Trabajadoras y Trabajadores en Áreas de Asentamientos Rurales (para escolarizar 4,600 jóvenes) y la Formación del Magisterio de la Tierra. El repase de los recursos sufrió un retraso de 9 meses, lo que afectó directamente el calendario de actividades previstas, además de la compra de los materiales didácticos, el pago de los profesores y becarios, así como el traslado de educandas e educandos durante el tiempo-escuela y el tiempo-comunidad. Lamentablemente no fue un caso aislado. En el encuentro de 10 años del PRONERA, realizado en 2008, estas y otras cuestiones fueron ampliamente debatidas.

NACAMPO. Una cuestión que no es menor, considerada la fuerza de la criminalización de la protesta social en Brasil, la cual genera, en la opinión pública, una imagen distorsionada del MST.

Nunca fueron publicados en la prensa hegemónica brasileña los proyectos educativo-políticos del MST. Por ejemplo, en 2010 la escuela "*Semente da Conquista*"[351] fue la que se destacó en el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM)[352] el principal examen de evaluación de las escuelas públicas y privadas del país. La escuela está localizada en el primer asentamiento del municipio Abelardo Luz, estado de Santa Catarina, sur brasileño. El Asentamiento 25 de Mayo posee la mayor presencia de asentados del Estado: 1.418 familias, distribuidas en 23 asentamientos. La escuela es coordinada por militantes formados en las escuelas del MST y atiende a una demanda de aproximadamente, 112 hijos de asentados, entre 14 y 21 años de edad.

Tampoco fue divulgado en los medios de comunicación la máxima evaluación concedida por el Ministerio de Educación y Cultura a la Licenciatura Pedagogía de la Tierra[353], realizada en la Universidade Federal do Ceará, al noreste brasileño. La licenciatura en Pedagogía de la Tierra fue una experiencia pionera de formación de 88 educadoras y educadores de asentamientos rurales de los estados de Ceará y Rio Grande do Norte, al noreste brasileño.

La criminalización de la protesta social en Brasil, aunada a la invisibilización de los proyectos desarrollados por el MST, abre espacio para un cuarto desafío: la disputa por la aceptación social de la importancia epistémico-política de la Educación del Campo.

Lo fundamental entre los retos y desafíos en el marco del PRONERA y del PRONACAMPO consiste en interpelar, constantemente, la mirada reducida del Estado, que concibe una política pública en una perspectiva eminentemente

351 Semilla de la Conquista.

352 "*Escola do Mst tem a melhor nota do* ENEM *em Santa Catarina*", en http://ousarlutar.blogspot.com/2010/11/escola-do-MST-tem-melhor-nota-do-enem.html. [Consulta: mayo de 2011].

353 "*Curso de Pedagogia da Terra é destaque em avaliação do* MEC", en http://www.ufc.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=12204&Itemid=1. [Consulta: junio de 2013].

escolar. El MST, en conjunto con los demás movimientos campesinos, enfatiza que la conquista del PRONERA y del PRONACAMPO es un logro de la clase trabajadora y que, por tal razón, la reivindicación por una política educacional está igualmente enmarcada en la lucha de clase. Los desafíos implicados directamente en ambas políticas públicas evidencian que las contradicciones no existen en sí mismas, sino más bien son generadas en su contexto de origen, es decir, en el contexto de la lucha de clases.

Otra cuestión fundamental tiene que ver con el permanente riesgo de retroceso de la presión de los movimientos sociales en la actual coyuntura política de gestión de un partido de izquierda en Brasil. Conforme se ha analizado en ese capítulo, vivimos un momento de reflujo de la lucha social en Brasil, en gran medida ocasionado por la política asistencialista de los gobiernos de Lula da Silva y Dilma Roussef, además de cooptaciones políticas y una tendencia de fragmentación de las políticas públicas.

Por tal razón, el gran reto es mantener una agenda política en movimiento, con un fortalecimiento de las manifestaciones de calle y una dirección política pautada en un proyecto societal alternativo, que prime de su contenido emancipatorio. En este caso, hay que tener cuidado con el discurso del Estado que, paulatinamente, incorpora el léxico político de los movimientos sociales, con el objetivo de vaciar su contenido político y debilitar la lucha política en el corazón del movimiento social.

Retos y desafíos para el Movimiento Zapatista

El Movimiento Zapatista igualmente ha construido una identidad política orgánica a lo largo de 30 años de resistencia indígena. Como he analizado en el presente libro, hubo diferentes momentos en la construcción de su proyecto autonómico. En los primeros años se hizo la apuesta en el diálogo con las instituciones políticas y la sociedad civil nacional e internacional, con el objetivo que se cumpliera el conjunto de demandas políticas de la Primera Declaración de la Selva Lacandona.

No obstante, la creación de los Caracoles, de las Juntas de Buen Gobierno, así como la realización de la Marcha del Color de la Tierra y el anuncio de La

Otra Campaña constituyen marcos históricos de desenlace de una nueva concepción del quehacer político Zapatista. El principio del "mandar obedeciendo" se fortalece en tanto eje medular del proyecto autonómico del Zapatismo, una concepción de *praxis* política que pone en jaque la concepción liberal de democracia y, sobre todo, la vía partidaria como única mediación política. Significa decir que la construcción del proyecto educativo-político presupone una dinámica sociocultural que transciende los límites de la política electoral y partidaria.

En esa trayectoria insurgente y rebelde, la lucha Zapatista se traslada de una disputa hegemónica en el marco jurídico-legal, de demanda por la legitimidad del derecho de autodeterminación de los pueblos en materia de autonomía —eje central de los Diálogos de San Andrés— hacia la perspectiva de consolidación del proyecto autonómico desde las prácticas cotidianas de la lucha, es decir, en el ámbito de los MAREZ, los Caracoles y las JBG. Por tal razón, el lugar de inscripción de la experiencia y de los saberes locales son primordiales, una vez que son el *locus de per si* de donde emanan prácticas socio-culturales fuertemente enraizadas en un referente epistémico que les permite pensar otra concepción acerca del proceso de participación política.

En este sentido, uno de los mayores desafíos del Movimiento Zapatista es fortalecer, en el ámbito interno del EZLN, así como de las Bases de Apoyo Zapatista, Caracoles y JBG, las condiciones necesarias para que se legitime el principio político del "mandar obedeciendo".

Para ello, es fundamental consolidar, en el paso a paso cotidiano de la lucha, la construcción de sociabilidades de carácter horizontal, condición *sine qua non* para instituciones autonómicas igualmente horizontales. La propia dinámica de los Caracoles y de las JBG son ejemplos concretos de otra forma de concebir y vivir la democracia. Una *praxis* política que recupera la dimensión epistémica-política de la lucha Zapatista.

La Educación Autónoma posee un papel central en ese proceso, una vez que en el ámbito de la formación educativa-política de los niños, niñas y jóvenes se fortalece a la identidad Zapatista, bien como los elementos que nutren la memoria política del Zapatismo. Asimismo, la formación educativa, de carácter

comunal, consolida los matrices socio-culturales que traspasarán estas subjetividades que emergen en la *praxis* política del Zapatismo.

Un segundo gran desafío para el Movimiento Zapatista tiene que ver con los matices de su diálogo con la sociedad civil. Con el desenlace de La Otra Campaña, el EZLN ha enfrentado limitaciones en el diálogo con otras organizaciones, sobre todo por los diferentes posicionamientos político-ideológicos. El principal reto consiste en hacerse comprender, ante la sociedad civil nacional, en el conjunto de argumentaciones que sostienen la opción política por la construcción de un proyecto autonómico, sin recorrer a la disputa hegemónica institucional.

En este sentido, el proyecto educativo-político Zapatista ha primado por debatir, en el ámbito interno de las comunidades y, sobre todo, en el diálogo con otros movimientos y organizaciones, la importancia de pensar la vía no institucional para consolidar un proyecto societal alternativo. Evidentemente, hay una tradición política que legitima, en el imaginario social, al Estado como una instancia central en la conducción de un proyecto político, por la vía electoral como sinónimo de proceso político democrático, pese las evidencias de fraude electoral en México.

En realidad, la cultura política mexicana está fuertemente anclada en el carácter paternalista del Estado, un verdadero obstáculo para que se teja una crítica a las concepciones de poder y de política predominantes en México. Más aún para proponer una nueva concepción de espacio público y de *praxis* política desde otra lógica, como por ejemplo, la planteada en La Otra Campaña.

Por otro lado, el llamado realizado por el EZLN en la Sexta Declaración de la Selva Lacandona y, particularmente, en La Otra Campaña ha puesto en evidencia algunas tensiones con la sociedad civil mexicana en el momento de concretar, en la *praxis* política, los planteamientos presentes en el discurso Zapatista. En consecuencia de esa tradición paternalista de la cultura mexicana, hay una tendencia de la sociedad civil de transferir al EZLN el papel de interlocutor principal en el proceso de La Otra Campaña.

Es decir, por más que el Movimiento Zapatista aclarara que la construcción de La Otra Campaña se da en conformidad con los calendarios y geografías de cada movimiento u organización, había un posicionamiento de "espera del

comando", es decir, de organizar cada agenda en virtud de los tiempos y concepciones políticas del EZLN.

La Otra Campaña inspiró y fomentó un reordenamiento de la agenda política de muchos movimientos y organizaciones, fruto del reconocimiento del EZLN como una fuerza histórica-política orgánica. No obstante, podemos observar en muchos comunicados emitidos por el EZLN, la afirmación con respecto a la necesidad de fortalecimiento de las luchas políticas trabadas por "los de abajo" en sus diferentes frentes y espacios de actuación.

En este sentido, podemos inferir el permanente cuidado del EZLN en evitar que se reproduzca, entre interlocutores y simpatizantes del Zapatismo, una suerte de dependencia política, en el sentido de verticalizar la dimensión del diálogo político, En otras palabras, el EZLN evita las expectativas de ser el único sujeto histórico-político que convoca a la lucha anti-sistémica y de enfrentamiento interno del Estado mexicano. Más bien refuerza que esta lucha es de todos aquellos que padecen de la falta de dignidad, justicia, libertad y paz.

A partir del 2012, con el final del silencio Zapatista, nuevamente nos enfrentamos con una serie de debates fomentados por los adherentes de La Otra Campaña. Uno de los principales temas articulados se relacionaba con el anuncio de la Escuelita Zapatista, además del balance de La Sexta y de La Otra Campaña y su horizonte prospectivo en el marco del regreso del PRI al escenario político mexicano[354].

Lo que no hay que perder de vista es que en la etapa actual del Zapatismo, está consolidada la autonomía en tanto proyecto político. Igualmente está presente, en el análisis interno del Movimiento Zapatista, los retos y desafíos puestos en el marco de un debate mayor, relacionado con el campo de tensiones

354 Entre los eventos realizados, se destacan: entre abril y mayo de 2013, el Colectivo Sin Rostro, adherente de La Sexta organizó las Jornadas Zapatistas, realizadas en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). El Colectivo Uníos realizó una serie de encuentros para debatir la Educación Autónoma Zapatista, bien como la centralidad política de la Escuelita Zapatista. Igualmente se organizó el Seminario "a 20 de la Rebelión Zapatista", realizado en la Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Xochimilco (UAM-X), con la realización de diez sesiones para debatir el Zapatismo.

existentes en este hilo de la navaja de un proyecto autonómico que interpela el modelo tradicional de organización política, sobre todo aquéllas enmarcadas en la dirección política del Estado y del sistema de partidos.

Un reto que no se restringe al Movimiento Zapatista, sino a todos los movimientos y organizaciones que creen posible construir una *praxis* política emancipadora, que nazca en el ámbito de la vida cotidiana, en la construcción diaria de nuevos matrices culturales y políticos que permitan pensar una otra forma de hacer política, que se traduce en "otro mundo posible".

Por tal razón, se abre una nueva etapa en la lucha autonómica Zapatista, de diálogo con otras fuerzas histórico-políticas mexicanas e internacionales, con el objetivo de ampliar ese debate para un fortalecimiento de la lucha en contra de un modelo de Estado que deshumaniza y, por ende, insiste en apropiarse de los territorios de los pueblos, sus recursos naturales, con el fin de disipar sus formas tradicionales de vida comunitaria.

Ejemplo de ello son la Cátedra Caminante "Tata Juan Chávez Alonso" y el "Congreso Nacional Indígena", importantes interlocutores del Movimiento Zapatista en el fortalecimiento de la lucha anti-sistémica y de la racionalidad que traspasa la concepción de autonomía para los pueblos indígenas de México.

Ahora bien: en ambos casos analizados, en el proyecto educativo-político del MST y del Movimiento Zapatista, hay la intencionalidad política de conformar un sujeto histórico-político que impulse la reconstrucción de las relaciones culturales y nuevas sociabilidades que conlleven a la consolidación de un proyecto político alternativo y emancipador.

Sin embargo, si bien ambos movimientos han avanzando en la consolidación de una *praxis* política emancipadora, su dimensión política todavía presenta matices embrionarios, una vez que, en la realidad política brasileña y mexicana han intervenido en cuestiones políticas puntuales, más relacionadas a las demandas inmediatas de su territorio y población. Es menester destacar que eso es consecuencia del paulatino proceso de despolitización social propio de la política del Estado mínimo y de formas de participación política enyesadas en la vía político-partidaria.

Para aclarar mi afirmativa, quisiera, todavía, detenerme en algunos aspectos del planteamiento político del Zapatismo. En este sentido, considero que lo

planteado políticamente en La Otra Campaña constituye un gran aporte para pensar la dimensión pública de la política y las concepciones de poder, democracia y participación desde otra perspectiva, otra racionalidad radicalmente distinta de la liberal clásica.

En el contexto de la resistencia indígena latinoamericana constituye, indubitablemente, un aporte teórico-epistémico y político genuino, de vanguardia política en la historia reciente de América Latina. Demuestra la madurez de un movimiento social que identifica, desde una perspectiva crítica, puntos nodales en la crisis de representación político-partidaria y de soberanía del Estado en el contexto mexicano. Un movimiento social que ha debatido, con profundidad teórica y política, la crisis estructural del capital en tanto fenómeno sistémico, que afecta todo el mundo.

No obstante, el posicionamiento político-ideológico de La Otra Campaña todavía es poco comprensible por intelectuales y políticos de la izquierda mexicana, y para algunas organizaciones o movimientos sociales de México y otros países. En el campo político-partidario se acusa al EZLN de radicalismo político, al mismo tiempo en que se niega (o no se cree posible) la posibilidad de una transformación social más allá de un ejercicio de la política restringido al voto y a la rotatividad partidaria.

Ello implica que todavía es largo el camino en el proceso de reconstrucción de otra cultura política, una tarea que evidentemente no debe de recaer en el sujeto histórico-político Zapatista, sino más bien debe ser debatida y puesta en la agenda política de los demás sujetos histórico-políticos actuantes en el escenario mexicano. Es decir, es tarea de todos aquellos que están en pie de resistencia ante un modelo de sociedad que aplasta y subyuga los grupos subalternos en México y en todo el mundo.

Para cerrar el presente análisis, reafirmo el reconocimiento para el Movimiento Sin Tierra y para el Movimiento Zapatista, indubitablemente, son sujetos histórico-políticos de gran incidencia en Brasil, en México, en América Latina y, por qué no decir, entre otras resistencias que protagonizan luchas anti-sistémicas en otros continentes. Ambos tienen por delante el gran desafío de fortalecer el diálogo interno y externo con otros sujetos histórico-políticos,

con el fin de consolidar una dirección política nacional, en el sentido de incidir en el movimiento real de la sociedad.

Ello evidencia un gran reto para ambos movimientos: el de avanzar en la dimensión política de su proyecto educativo-político para alcanzar la dimensión nacional popular de la que analiza Zavaleta. Por otro lado, y sobre todo en el caso específico del Movimiento Zapatista, que se considera un movimiento anti-sistémico: para que se avance en la consolidación de un proyecto societal alternativo y autónomo, hay que modificar las estructuras sociales de la sociedad.

Consideraciones Finales

A lo largo del presente libro se discutió el proceso de consolidación del proyecto educativo-político del MST y del Movimiento Zapatista, con el objetivo de demostrar la centralidad de la educación en la *praxis* política de ambos movimientos sociales. En este sentido, se analizó la naturaleza del proyecto educativo-político del MST y del Zapatismo, con énfasis en la concepción de educación y pedagogía articulada por ellos y su lugar de inscripción en la conformación del sujeto histórico-político Sin Tierra y Zapatista.

Algunas interrogantes traspasan el proceso del análisis, a saber: ¿en qué medida la propuesta de un proyecto educativo-político, por parte del Movimiento Sin Tierra y del Movimiento Zapatista, logra promover un cambio radical en la estructura de la sociedad? Fundamentalmente, ¿es posible consolidar un cambio radical afuera de la base estructural cultural y político-económica del capitalismo?

Indubitablemente no hay respuestas sencillas para cuestiones tan complejas. Desde mi perspectiva, uno de los grandes aportes del proyecto educativo-político del MST y del Zapatismo consiste en el fortalecimiento de la dimensión política de la educación, concibiéndola como espacio concreto de construcción de una consciencia crítica y una dirección política, fundamentales en la conducción del proyecto político protagonizado por el sujeto histórico-político Sin Tierra y Zapatista.

Un segundo hallazgo relacionado con el proyecto educativo-político de ambos movimientos, se vincula a la resignificación de lo educativo y una reconfiguración del campo pedagógico desde cinco dimensiones: epistémica, organizativa, dialógica, identitaria y política. Las dimensiones del proyecto educativo-político del MST y del Zapatismo evidencian que, una concepción de proyecto político de carácter emancipatorio, está entrelazada a la compren-

sión del ser humano en su totalidad. Es decir, en el proceso de materialización del proyecto educativo-político hay que primar una formación educativa que contemple las múltiples dimensiones de la formación humana.

Con base en ello, una particularidad de la *praxis* educativa de ambos movimientos sociales analizados es el hecho de que el movimiento dialéctico de la *praxis* educativa se concretiza en el diálogo permanente entre los ámbitos endógenos y exógenos de la formación política. En otras palabras, los primeros pasos en la estructuración de un proyecto educativo-político se dan desde las sociabilidades que emergen en las relaciones socio-culturales propias de cada movimiento social. Por tal razón, el proyecto educativo-político concebido por el MST y por el Zapatismo está concebido como un proyecto histórico-cultural de conocimiento, es decir, tomando por eje la categoría "cultura" y su intrínseca relación con la *praxis* política.

Pensada en el marco de construcción/ intervención/transformación de una cultura política, la categoría cultura se re-significa desde y en el centro de la *praxis* educativo-política de los movimientos sociales, justamente porque estos sujetos histórico-políticos reconocen en ella un espacio concreto para tejer la crítica al legado histórico de la colonización y de la sociedad capitalista.

Si bien hemos constatado retos importantes para la trayectoria política de los movimientos sociales analizados, hay que reconocer que en el campo político-cultural ambos movimientos lograron recuperar su tejido social, así como fortalecer un *ethos* identitario que les permite legitimar un proyecto educativo-político de carácter alternativo y emancipatorio.

A modo de cierre, quisiera plantear dos reflexiones-huellas para nutrir el debate con respecto a los proyectos educativo-políticos del MST y del Movimiento Zapatista y su potencial de inscripción en el campo de disputa hegemónica. Me refiero a dos grandes desafíos que se abren para ambos movimientos y que deben ser considerados en el proceso de disputa permanente con el Estado.

En primer lugar, destaco el análisis de Caldart al afirmar la existencia de:

> dos reduccionismos, producto de una visión moderna/liberal que predomina en los medios educacionales y en la visión sobre la formación de educadores: los de qué educación equivale a la escuela y qué escuela

> equivale a enseñanza, siendo la dimensión de la "instrucción" la única para la cual efectivamente se necesita preparar al educador y preferencialmente una instrucción que sea apenas instrumental (2004: 17-18).

Coincido con Caldart al analizar que tal reduccionismo constituye parte de la trampa neoliberal, cuyo proyecto educativo y cultural traspasa el mero sentido escolar, inmiscuyéndose en otros espacios potencialmente educativos. Por tal razón, los movimientos sociales analizados están ante el desafío permanente de generar contrapuntos al dominio político-ideológico y educativo propio de la tradición capitalista, ampliando la concepción de educación más allá de la escuela.

En segundo lugar, destaco la mirada analítica de Maristella Svampa, quien señala que el principal desafío político para los movimientos es el de "dotar de una acción instituyente a las demandas y acciones colectivas que, por lo general, suelen dotar un formato y un alcance más bien destituyente" (2009: 82). En el marco de un proyecto educativo-político, los procesos llevados a cabo en Brasil y México constituyen una re-fundación de lo político desde el campo de acción educativa.

En este sentido, no es suficiente denunciar la condición de excluido y de neo-colonizado; un horizonte de transformación social y emancipación política requiere de la formulación de proyectos educativo-pedagógicos alternativos que incidan en la construcción de la hegemonía, en donde los sujetos partícipes asuman como su labor educativa la tarea de esa transformación.

La pedagogía recobra fundamental importancia en esa labor política porque desde ella se reorientan los espacios del quehacer educativo de cada movimiento social. Por ello, de la geopedagogía desarrollada por el MST y por el Zapatismo emanan "pedagogías" centrales en su *praxis* política, a saber:

1 Una Pedagogía del Sentir-Ser, Sentir-Pensar y Sentir-Saber propias del mundo indígena maya, desde donde emana una polisemia conceptual que conlleva a una racionalidad social y cultural orientada hacia la conformación de una cultura política nacida desde el sujeto histórico-político Zapatista, que nutre y conduce el proyecto político autonómico. Esa matriz pedagógica igualmente se materializa en la tradición sociocultural de la

lucha campesina en Brasil, de fortalecimiento simbólico y discursivo de la identidad con el campo; que se expresa en una mística y en una estética de la resistencia, conforme lo analizado.

2 Una Pedagogía de la Resistencia y de la Emancipación, de génesis y fortalecimiento de un pensamiento pedagógico emancipador crítico, de deconstrucción y reconstrucción de conceptos, de renovación de las metodologías y de las prácticas educativas. Desde esa matriz pedagógica se forjarán las estrategias políticas para pensar los procesos políticos epocales, no sólo como denuncia o cuestionamiento, sino más bien para hacer la crítica concomitante a la construcción de propuestas alternativas que se materialicen en tanto proyecto político emancipador.

Estas dos observaciones encierran las líneas del presente libro con el anhelo de abrir nuevos senderos de reflexión, análisis y aportaciones acerca de la multiplicidad de proyectos educativo-políticos alternativos que hoy nacen en Latinoamérica. Expresión de una resistencia que crece y se fortalece frente a la política neoliberal implementada en la región.

Por ende, el proyecto educativo-político del MST y del Zapatismo lanza un sin número de retos para nosotros, investigadoras e investigadores que buscamos construir una investigación posicionada, crítica y comprometida. El principal desafío consiste en la permanente ampliación de los lentes de la investigación social, en la búsqueda incesante de identificar las categorías y perspectivas de análisis que emergen de estos contextos de lucha y resistencia, del conjunto de saberes y experiencias, semilleros de proyectos políticos de carácter emancipador.

Referencias Bibliográficas

Alencar, Chico (1987); *Pascoalzinho pé-no-chão: uma fábula da reforma agraria*. São Paulo: Editora Moderna.

Agosto, Patricia (2006); *El zapatismo: hacia una transformación cooperativa "digna y rebelde"*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericanos.

Aguirre Rojas, Carlos A. (2007); *Chiapas, Planeta Tierra.* Caracas: Fundación Editorial "El Perro y la Rana", Colección Alfredo Manero, Serie Pensamiento Social.

Álvarez, Rafael Sandoval (2000); "La dimensión política de la identidad del sujeto", en *Espiral - Estudios sobre Estado y Sociedad*, número 17, México: Universidad de Guadalajara, enero-abril, pp. 71-83.

Appeal (2007); Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Lineamientos y metodología. Seminario de Investigación y Formación del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Alternativa en América Latina - appeal – México: Facultad de Filosofía y Letras, unam.

Arenhart, Deise (2007); *Infância, educação e mst: quando as crianças ocupam a cena*. Chapecó: Argos Editora Universitária.

Arroyo, Miguel (2007); "Os movimentos sociais e o conhecimento: uma relação tensa. En II Seminário Nacional - O mst e a Pesquisa", en *Cadernos do* iterra, Ano 7, Veranópolis, pp. 35-43.

Arroyo, Miguel (2004); Caldart, Roseli; Molina, Mônica (orgs.). *Por uma Educação do Campo.* Petrópolis: Vozes.

Asturias, Miguel Ángel; González Medonza, J. M. (1965); *Popol Vuh o Libro de Consejos de los Indios Quichés*. Sexta Edición, Buenos Aires: Edición Losada.

Aubry, Andrés *et al.* (2003); *Los Acuerdos de San Andrés. Edición Bilingüe español-chuj.* Gobierno del Estado de Chiapas, Centro Estatal de Lenguas, Artes y Literatura Indígena, Secretaria de Pueblos Indios.

Betto, Frei; Boff, Leonardo (1999); *Mística e espiritualidade*. Rio de Janeiro: Rocco.

Bogo, Ademar (2008); *Identidade e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular.

Brasil (2011); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – pronera. Manual de Operações. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

____, (2002); Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Brasília.

____, (1999); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – pronera. Manual de Operações. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília.

Brigada (2006); "Brigada Nacional de Teatro Patativa do Assaré. Teatro e transformação social", en *Teatro Fórum e AgitProp*, Vol. 1, cepatec/fncminc.

Caldart, Roseli *et. al.* (2012); *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular.

Caldart, Roseli (2008); "Sobre Educação do Campo", en Fernandes Mançano, Bernardo *et. al. Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília: incra, mda.

____, (2004); *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular.

____, (1987); *Sem Terra com poesia*. Petrópolis: Editora Vozes.

Camacho Velázquez, Dolores (2008); *La lucha sigue y sigue. Organización popular en la Frailesca*. México: unam.

Camini, Isabela (2009); *Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola*. São Paulo: Expressão Popular

Castagna Molina, Mônica (2008); "A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo", en Fernandes Mançano, Bernardo *et. al. Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília: incra, mda.

Ciepac (1999); Los derechos económicos y sociales en Chiapas: salud y educación (II/II). San Cristóbal de las Casas: Centro de Investigaciones Económicas y Políticas de Acción Comunitaria.

Coutinho, Carlos Nelson (2000); "El concepto de sociedad civil en Gramsci y la lucha ideológica en el Brasil de hoy", en Kanoussi, Dora (compiladora). *Gramsci en América Latina: II Conferencia Internacional de Estudos Gramscianos*. México: Plaza y Valdes Editores.

____,; "O estreito fio da navalha. Teoria e Debate", en *Revista Teoria e Debate* [en línea]. http://www.teoriaedebate.org.br/materias/politica/debate-o-estreito-fio-da-navalha. [Consulta: abril de 2013].

CPT. *Cadernos Conflitos no Campo* – 2013. Goiânia, Comissão Pastoral da Terra, 2014.

____, (2013); *Cadernos Conflitos no Campo* – 2012. Goiânia, Comissão Pastoral da Terra.

DAGNINO, Evelina *et. al.* (2006); *A disputa pela construção democrática na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra, Campinas, UNICAMP.

DELGADO López, Gabriel (2003); "Cultura y Zapatismo. Los muros del poder y los puentes musicales de la rebeldía", en *Revista Rebeldía*, número 13, México: noviembre, pp. 60-69.

DE VOS, Jan (2002); *Una tierra para sembrar sueños. Historia reciente de la Selva Lacandona 1950-2000*. México: Fondo de Cultura Económica, CIESAS.

DIAS Martins, Mônica (2004); "Aprendendo a participar", en Dias Martins, Mônica (org.). *O Banco Mundial da Terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia.* São Paulo: Viramundo, pp. 61-74.

DIERCKXSENS, Win (2007); *Suzana e o mundo do dinheiro*. São Paulo: Expressão Popular.

EVERS, Tilman (1984); "Identidade: a face oculta dos movimentos sociais", en *Novos Estudos,* CEBRAP, São Paulo: vol. 2, nº 4, pp. 11-23.

FARAH, Ivonne Farah; Vasapollo, Luciano, orgs. (2011); *Vivir Bien: ¿Paradigma no capitalista?* Bolívia: CIDE-UMSA.

FERNANDES, Bernardo M; Stédile, João Pedro (2004); *Brava Gente. Historia y lucha del Movimiento de los Sin Tierra en Brasil*. La Habana: Editorial Popular.

FIGUEREDO, Júlia Benzaquen (2012); *Universidades dos movimentos sociais: apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais. Tese de Doutorado.* Coimbra: Universidade de Coimbra.

FREIRE, Paulo (1996); *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

____, (1992); *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

____, (1987); *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

____, (1983); *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

____, (1982); *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Foster Bellamy, John (2005); *A ecologia de Marx: materialismo e natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Gadotti, Moacir (1995); *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire.

García de León, Antonio (1995); "La vuelta del Katún (Chiapas: a veinte años del Primer Congreso Indígena)", en *Revista Chiapas* 1. México: Era, unam-iie, pp. 127-147.

Gennari, Emilio (2005); *ezln - passos de uma rebeldia*. São Paulo, Expressão Popular.

Gimonet, Jean-Claude (1999); "Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e orientação", en *Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento.* Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, pp. 39-48.

Gómez Sollano, Marcela (2001); "Formación de sujetos de la educación y configuraciones epistémico-pedagógicas", en Gómez Sollano, Marcela; Orozco, Bertha (coords.), *Pensar lo educativo: tejidos conceptuales.* México: Cuaderno de Construcción Conceptual en Educación, Plaza y Valdes Editores, pp. 55-73.

Gohn, Maria da Glória (2008); *Novas Teorias dos Movimentos Sociais*. São Paulo: Edições Loyola.

____, (2006); *Teoria dos Movimentos Sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola.

González Casanova, Pablo (2001); "Los sentimientos intelectuales". *La Jornada*: edición de 21 de junio.

____, (1995); "Causas de la rebelión de Chiapas", en suplemento Perfil de *La Jornada*, 04 de septiembre.

González Castells, Alicia Norma. "A ritualização dos valores do mst", em Vendramini, Célia, org. (2002); *Educação em Movimento na luta pela terra*. Florianópolis: nup/ced, Série Pesquisas, pp. 250-268.

Gramsci, Antonio (2011); *La alternativa pedagógica*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo, proa.

____, (2003); *Notas sobre Maquiavelo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

____, (1984); *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

____, (1975); *Cuaderni del Carcere*. Volume Terzo. Italia, Einaudi: Edizione critica dell'Instituto Gramsci.

____, (1968); *Literatura e vida nacional*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

____, (1966); *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

Guillén, Diana (1995); "Del paraíso celestial al infierno terrenal: la Iglesia como canal de participación política", en Guillén, Diana (coord.). *Chiapas – una modernidad inconclusa.* México: Instituto Mora.

Gutiérrez, Francisco (1984); *Educación como praxis liberadora*. México: Siglo xxi Editores.

Huffschmid, Anne (en prensa); "Estrategias intergalácticas, o: de cómo transcender lo propio. Performance y visibilidad de los zapatistas en la escena global", en Braig, Marianne; Huffschmid, Anne (eds.). *Los poderes de lo público: conceptos, espacios y actores en América Latina*. Frankfurt / Madrid: Vervuert.

Iasi, Mauro (2007); *Ensaios sobre consciência e emancipação*. São Paulo: Expressão Popular.

Iterra (2007); "O Instituto de Educação Josué de Castro e a educação profissionalizante". Cadernos do iterra. Ano VII, número 13, Veranópolos: iterra-iejc.

____, (2007a); "II Seminário Nacional - O mst e a Pesquisa". Cadernos do iterra - Ano 7. Veranópolis: iterra-iejc.

Jara, Oscar (2011); "Educación Popular y cambio social en América Latina", en Dacal Díaz, Ariel. *Educar en y para la libertad. El desafío de la educación popular*. La Habana: Editorial Caminos.

Klein, Hilary (2001); *La educación y la autonomía indígena – Primera Parte*. San Cristóbal de las Casas: Boletines de ciepac.

Lander, Edgardo (2005); "Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos", en *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.* Buenos Aires: clacso, Perspectivas Latinoamericanas.

Lara Figueroa, Alejandro; Ruiz Oliva, Araceli (2001); *Educación alternativa. Enfoque psicosocial.* Tesina. México: Universidad Nacional Autónoma Metropolitana –Iztapalapa.

Le Bot, Yvon (1997). *Subcomandante Marcos- el sueño Zapatista.* Disponible en http://www.elortiba.org/.

Leher, Roberto (2007); "Educação Popular como estratégia política", en Almeida, Maria de Lourdes Pinto de; Jezine, Edineide (orgs.). *Educação e movimentos sociais: novos olhares*. Campinas: Editora Alínea, pp. 19-37.

Lenkersdorf, Carlos (2008); *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. México: Plaza y Valdes Editores.

____, (2005); *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. México: Siglo xxi.

____, (2002); *Filosofar en Clave Tojolabal*. México: Editora Porrúa.

Leyva Sollano, Xóchitl (1995); "Del comón al leviatán (Síntesis de un proceso sociopolítico en el medio rural mexicano", en *América Indígena*, vol. LV, números. 1-2, México: Instituto Indigenista Interamericano, enero-junio, pp. 201-234.

____, (1994); "Identidad étnica, política y religión en la región del conflicto", en *Chiapas Hoy, Análisis antropológico y social*. México: inah, pp. 85-91.

Leyva Sollano, Xóchitl, Ascencio Franco, Gabriel (1996); *Lacandonia al filo del agua*. México: Fondo de Cultura Económica, unam, ciesas.

López Intzín, Juan (2012); "El Ch'ulel multiverso, interdependencia e intersubjetividad en el stalel maya tseltal", ponencia presenada en *Primera Jornada Lenkersdorf - la interpelación tojolabal a la modernidad,* realizada en el 09 de mayo de 2012, México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México – unam.

____, (2011); *Ich'el ta muk'*: la trama en la construcción del *Lekil kuxlejal*. Hacia una visibilización de saberes "otros" desde la matricialidad del sentipensar-sentisaber tseltal. Mimeo.

Maguemati Wabgou *et. al.* (2012); *Movimiento social afrocolombiano, negro, raizal y palenquero: el largo camino hacia la construcción de espacios comunes y alianzas estratégicas para la incidencia política en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Mamani, Pablo (2003); El rugir de la multitud: levantamiento de la ciudad aymara de El Alto y caída del gobierno de Sánchez de Losada. Disponble en: http://alertanet.org/pmamani.htm.

Manzoli Turatti, Maria Cecília (2005); *Os filhos da lona preta. Identidade e cotidiano em acampamentos do mst*. São Paulo: Alameda Casa Editorial.

Marión, Marie-Odile (1994); "Religión, identidad y rebelión en Las Cañadas", en *Revista Académica para el estudio de las Religiones - Chiapas, el factor religiosa* - Tomo II. México: Publicaciones para el estudio científico de las Religiones.

Martí, José (1991); *Nossa América*. São Paulo: Editora hucitec.

____, (1974); *Páginas Escogidas*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Souza Martins, José (1994); *O poder do atraso. Ensaios de sociologia da história lenta*. São Paulo: Hucitec.

Marx, Karl (1977); *Crítica ao Programa de Gotha. Textos por Karl Marx e Friedrich Engels.* São Paulo: Editora Sociais.

____, (1963); *El capital*. Tomo III. México: Fondo de Cultura Económica.

Mauro, Gilmar (2010); "Balanço 2010 e lutas 2011". Disponible en: http://www.mst.org.br/video/balanco-2010-perspectivas-2011-com-gilmar-mauro.

Mendonza Campa, Víctor (1999); *Las insurrecciones de los pueblos indios de México. La rebelión Zapatista en Chiapas*. Jalisco: Ediciones Cuéllar.

Mészáros, István (2005); *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.

Moniz, Edmundo (1978); *A guerra social de Canudos.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Montaño, Carlos (1999); "Das 'lógicas do Estado' às 'lógicas da sociedade civil': Estado e 'terceiro setor' em questão", en *Revista Serviço Social & Debate – Espaço Público, cidadania e terceiro setor*. Año xx, número 59, Rio de Janeiro: Março, pp. 47-79.

Morissawa, Mitsue (2001); *A história da luta pela terra e o mst*. São Paulo: Expressão Popular.

Muñoz Ramírez, Gloria (2004); "Chiapas, la resistencia". La Jornada. Suplemento Especial. 20º Aniversario. 19 de septiembre.

____, (2003); *20 Y 10 - el fuego y la palabra*. México: La Jornada Editores; Rebeldía.

Narváez Gutiérrez, Raúl (2011); "Dos proyectos de sociedad en Los Altos de Chiapas. Escuelas secundarias oficial y autónoma entre los tsotsiles de San Andrés", en Baronnet, Bruno; Mora Bayo, Mariana; Stahler-Sholk, Richard (coords). *Luchas "muy otras": Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. México: ciesas, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma de Chiapas, pp.237-266.

____, (2005); *Educación y zapatismo entre los tsotsiles: entre la asimilación y la resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos.* Tesis de Maestría. CIESAS – Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

NAVARRO, Fernanda (2011); Prólogo, en: *Subcomandante Insurgente Marcos. Relatos del Viejo Antonio*. México: Ediciones Rebeldía.

OLIVER, Lucio (2009); *El Estado Ampliado en Brasil y en México*. México: UNAM.

PAOLI, Antonio (2003); *Educación, autonomía y lekil kuxlejal. Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*. México: UAM.

PINHEIRO Barbosa, Lia (2013); "Por la democratización de la educación superior en Brasil: el PRONERA en el marco de la lucha de los movimientos campesinos", en *UDUAL – Universidades*, número 56, abril-junio. México, pp. 20-31.

____, (2012); "Educación y resistencia en el Movimiento de los Sin Tierra: proyecto político alternativo y enfrentamiento de la política neoliberal", en Fal, Juan; Oliveros, Amaury (coordinadores). *El pensamiento económico y social latinoamericano: crisis neoliberal y proyectos alternativos*. México: Colección Estudios Multi e Interdisciplinares sobre América Latina y el Caribe, Universidad Nacional Autónoma de México - Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos (UNAM-PPELA) / Ediciones Eón, pp. 119-146.

____, (2006); "Significados do Terceiro Setor: de uma nova prática política à despolitização da questão social". *Revista Sociedade e Cultura*, volume 9, Série 1, Goiânia, Universidade Federal de Goiás, pp. 173-186.

PINHEIRO Barbosa, Lia (2012); Soares, Antonia Melo. "Paulo Freire e o MST/CE: um diálogo acerca da função social e política da educação no pensamento freiriano", em Andrade, Lucíola Maia; Soares, José Rômulo; Queiroz Fraga, Regina Coele (organizadores). *Práxis e formação humana*. Fortaleza: EDUECE, pp. 105-134.

PUIGGRÓS, Adriana; Gómez, Marcela Sollano (2009); "Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio", en Gómez, Marcela Sollano (coordinadora). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México: UNAM - Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.

Puiggrós, Adriana (2005); "Las alternativas cambian con el tiempo", en *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: Educación para la integración latinoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

____, (1996); "Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana", en Héctor Rubén Cucuzza (comp.). *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 91-119.

Quijano, Aníbal (2000); "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Edgardo Lander (compilador). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: clacso, pp. 201-246.

____, (1999); "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina", en Santiago Castro Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán (eds.). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales "Pensar", Pontificia Universidad Javeriana.

Rivera, Silvia Cusicanqui (1987); "El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia". *Revista Temas Sociales*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés, pp. 49-75.

____, (1986); "La Historia Oral: más allá de la lógica instrumental?", en *Revista de Historia Oral*. Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés.

Rodríguez, Lidia Mercedes (2009); "Saberes socialmente productivos, formación y proyecto", en Gómez, Marcela Sollano (coordinadora). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. México: unam - Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.

Rosa Quiñones, Isabel de la. (2010); *Movimientos indígenas contemporáneos en Ecuador y México*. México: unam-Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe.

Sanchéz Váquez Adolfo (1977); *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Santos, Ariovaldo (2008); "Mundialização, educação e emancipação humana", en Orso, Paulino José *et al.* (orgs.). *Educação e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular.

Santos Gomes, Maria de Jesus (2013); *Experiências das Escolas de Ensino Médio do Campo do mst Ceará: dois Projetos de Campo e de Educação em confronto.* Tesis para la Especialización en Trabajo, Educación y Movimientos Sociales.

Rio de Janeiro; Fundação Osvaldo Cruz – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra – Escola Nacional Florestan Fernandes.

Saviani, Demerval (2001); *Escola e Democracia*. 34ª edição. v. 5. Campinas, Autores Associados. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

Schlesener, Anita Helena (2001); *Hegemonia e Cultura: Gramsci*. 2ª Edição. Curitiba, Editora da ufpr.

Semeraro, Giovanni (2007); "Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil". *Revista de Sociologia e Política,* número 29, novembro. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, pp. 95-104.

Serna Moreno, J. Jesús María (2001); *México, un pueblo testimonio: los indios y la nación en nuestra América*. México: Plaza y Valdés, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos (ccydel), Universidad Nacional Autónoma de México.

Silveira, Maria José (2006); *Um fantasma ronda o acampamento*. São Paulo: Expressão Popular

Sposati, Aldaíza (1999); "Exclusão social abaixo da linha do Equador", em Veras, M. P. B.; Sposati, A.; Kowarick, L. *Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Serge Paugam.* São Paulo: educ, pp. 128-133.

Stédile, João Pedro (2013); "I Asamblea Continental de Movimientos Sociales". Disponible en: www.alainet.org/active/63797.

____, (2004); "El mst y las disputas por las alternativas en Brasil", en *Visiones Alternativas* [en línea]: http://www.visionesalternativas.com/index.php?option=-com_deeppockets&task=contShow&id=61371.

____, (1997); *A reforma agrária e a luta do mst*. Rio de Janeiro: Vozes.

Subcomandante Insurgente Marcos (2009); "Especial Zapatista - medio siglo de victoriosa insurgencia zapatista", en *Periódico Resumen Latinoamericano*, nº 99 enero-febrero, Argentina.

____, (2007); "Ni el centro, ni la periferia... Parte VII (y última) – sentir el rojo. El calendario y la geografía de la guerra", en *Primero Coloquio Internacional in memoriam Andrés Aubry*. San Cristóbal de las Casas: Universidad de la Tierra, Rebeldía.

____, (2005); *En algún lugar de la Selva Lacandona. Aventuras y desventuras de Don Durito*. México: Ediciones Rebeldía.

Svampa, Maristella (2009); *Cambio de época: movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno,.

Tapia, Luis (2006); *La invención del núcleo común. Ciudadanía y gobierno multisocietal*. Bolivia – La Paz, cides – umsa / Postgrado de Ciencias del Dearrollo.

Tiarajú (2009); "Unidos da Lona Preta: batucada do povo brasileiro", en passapalavra.info/2009/12/16992 [en línea].

Villas Bôas (2006); Rafael L.. "Sem terra identificam suas lutas em experiências teatrais do mst", en Disponible en: www.mst.org.br/node/2595.

Zavaleta, René (1974); La revolución democrática de 1952 y las tendencias sociológicas emergentes. XI Congreso Latinoamericano de Sociología. Costa Rica.

Zemelman, Hugo (2007); *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Anthropos.

____, (2004); "Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social", en Ramos, Irene Sánchez; elízaga, Raquel Sosa. *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. México: Siglo xxi.

____, (2002); "Algunas reflexiones metodológicas a partir del problema de las investigaciones comparativas", en Krawczyk, Nora Ruth; Wanderley, Luiz Eduardo (orgs.). *América Latina - Estado e Reformas numa perspectiva comparada*. São Paulo: Editora Cortez.

Walsh, Catherine (2009); "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir", en Medina, Patricia (coord.). *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. Ciudad de México: Plaza y Valdes Editores, Universidad Pedagógica Nacional, conacyt, pp. 27-54.

____, (2007); "Interculturalidad y colonialidad del poder – un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial", en Castro-Gómez, Santiago; Grosfogel, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo de Hombres Editores, Universidad Central – Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos – Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar.

Zibechi, Raúl (2010); *Contrainsurgencia y miseria: las políticas de combate a la pobreza en América Latina*. Ciudad de México: Pez en el Árbol.

____, (2008); *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*. México: Bajo Tierra Ediciones.

Documentos del Movimiento de los Sin Tierra

mst. "Orientações Políticas e Práticas para os delegados do VI Congresso Nacional do mst" – Fevereiro de 2014.

____, (2009); "Para debater os desafios internos do mst", en *Caderno de Debates,* número 2. São Paulo, Secretaria Nacional do mst.

____, (2009a); "mst 25 Anos – mst: na luta sempre", en *Revista Sem Terra*. Edição Especial, número 48, jan-fev. São Paulo.

____, (2007); "Zapatistas saúdam Congresso do mst", en www.mst.org.br.

____, (2005); "Dossiê mst - Escola. Documentos e estudos 1990 – 2001", en *Caderno de Educação* número 13. 2ª Edição, São Paulo, Expressão Popular.

____, (2005a); "O funcionamento das Brigadas do mst. Setor de Formação". São Paulo.

____, (2001); "Somos Sem Terra. Para soletrar a liberdade", en *Caderno do Educando*, número 2. Rio Grande do Sul, Veranópolis, iterra.

____, (2000); "Nossos Valores. Reforma Agrária: por um Brasil sem latifúndio", en *Pra Soletrar a Liberdade. Caderno do Educando*, número 01. Rio Grande do Sul, Veranópolis, iterra.

____, (1999); "Como fazemos a Escola de Educação Fundamental", en *Caderno de Educação*, número 09. Setor de Educação. Rio Grande do Sul.

Sitio web del mst

mst. Um histórico do mst. Disponible en http://www.mst.org.br/especiais/23/destaque.

Documentos y Comunicados del ezln

ezln (2011); *Marcha del Color de la Tierra - comunicados, cartas y mensaje del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. México*, México, Editora Rizoma.

____, (1998); "Fuerte es su corazón. Los municipios rebeldes zapatistas", en Folleto publicado por el Frente Zapatista de Liberación Nacional. Julio. Disponible en www.cedoz.org. [Consulta: enero de 2012].

____, (1997); EZLN – *Documentos y Comunicados. Tomo 3. Colección Problemas de México*. Prólogo de Antonio García de León. Crónica de Carlos Monsiváis. México: Ediciones Era.

____, (1996); EZLN. *Crônicas Intergaláticas – Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neliberalismo*. Chiapas: Planeta Tierra.

____, (1995); EZLN – *Documentos y Comunicados. Tomo 2. Colección Problemas de México*. Prólogo de Antonio García de León. Crónica de Carlos Monsiváis. México: Ediciones Era.

____, (1994); EZLN – *Documentos y Comunicados. Tomo 1. Colección Problemas de México*. Prólogo de Antonio García de León. Crónica de Carlos Monsiváis. México: Ediciones Era.

____, (1992); *Chiapas: el Sureste en dos vientos, una tormenta y una profecía*. Selva Lacandona: en http://palabra.EZLN.org.mx.

EZLN. "Primera Declaración de la Selva Lacandona", en http://palabra.EZLN.org.mx. [Consulta: diciembre de 2011].

____,; "Segunda Declaración de la Selva Lacandona", en http://palabra.EZLN.org.mx. [Consulta: diciembre de 2011].

____,; "Cuarta Declaración de la Selva Lacandona", en http://palabra.EZLN.org.mx. [Consulta: diciembre de 2011].

____,; "Quinta Declaración de la Selva Lacandona", en http://palabra.EZLN.org.mx. [Consulta: diciembre de 2011].

____,; "Sexta Declaración de la Selva Lacandona", en http://palabra.EZLN.org.mx. [Consulta: diciembre de 2011].

____,; "Resultado de la consulta a las bases zapatistas sobre la mesa 1 de derechos y cultura indígena", en http://palabra.EZLN.org.mx. [Consulta: diciembre de 2011].

____,; CCRI - CG EZLN. "Comunicado de febrero de 1996", en http://palabra.EZLN.org.mx. [Consulta: diciembre de 2011].

____,; "Comunicado 19 de diciembre de 1994", en http://palabra.EZLN.org.mx. [Consulta: enero de 2012].

____,; "Chiapas, la treceava estela: una muerte", en http://palabra.EZLN.org.mx. [Consulta: enero de 2012].

____,; "II Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo". Mesa Educación de Oventik, Chiapas, México, 23/07/07, en http://zeztainternazional.EZLN.org.mx. [Consulta: enero de 2011].

____,; "II Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo". Mesa Educación de Roberto Barrios, Chiapas, México, 23/07/07, en http://zeztainternazional.EZLN.org.mx. [Consulta: febrero de 2011].

____,; "Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo". Mesa de Trabajo La Otra Educación. Palabras de l@s compañer@s de La Garrucha. Oventik, Chiapas. México. 31/12/2006, en http://www.zeztainternazional.org. [Consulta: octubre de 2011].

____,; (s/f). Libro *Había una vez una noche*. ESRAZ - Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista Primer de Enero. Caracol II - Oventik.

Otros sitios

CELMRAZ. Disponible en: http://www.SERAZln-altos.org/CELMRAZ.html

CENTRO de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas. Disponible en: http://www.frayba.org.mx/index.php

ENLACE Zapatista. Disponible en: http://www.enlacecivil.org.mx/lm_enlace.html

INSTITUTO Universitario Latinoamericano de Agroecología Paulo Freire. Disponible en: http://ialainfo.blogspot.com/2011/08/blog-post.html.

Documentales

SUBCOMANDANTE Marcos 1994, el inicio EZLN en San Cristóbal de las Casas – Chiapas, en http://www.youtube.com/watch?v=kf3HCbq1ntU. [Consulta: agosto de 2010]

Entrevistas

RADIO Insurgente. Entrevista Escuela Secundaria Oventik, transmitida por la radio en el 29 de octubre de 2004.

Educación, Resistencia y Movimientos Sociales: la práxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas, se imprimió en los talleres de Ediciones del Lirio, S.A. de C.V. durante octubre de 2015, Azucenas 10, col. San Juan Xalpa, del. Iztapalapa c.p. 09850, México, D.F. Para su composición se usó Minion Pro 12:15. Impreso en papel cultural de 90 gr y forros de cartulina Couché de 300 gr, laminada en mate. La edición estuvo a cargo de Carlos Pineda y consta de un tiraje de 300 ejemplares.