

XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.

La experiencia educativa de los Nuevos Movimientos Sociales: los casos del MST y el EZLN.

Wrobel Iván.

Cita:

Wrobel Iván (2013). *La experiencia educativa de los Nuevos Movimientos Sociales: los casos del MST y el EZLN. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/428>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eMCw/DxE>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

**XIV Jornadas
Interescuelas/Departamentos de Historia
2 al 5 de octubre de 2013**

ORGANIZA:

Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Cuyo

Número de la Mesa Temática: 50

Título de la Mesa Temática: Estructuras socioeconómicas de América Latina: acciones colectivas, organizaciones y movimientos sociales (1970-2010)

Apellido y Nombre de las/os coordinadores/as: Fernández Hellmund, Paula; Ferraras Norberto; Parrón, Gustavo

**LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE LOS NUEVOS MOVIMIENTOS
SOCIALES: LOS CASOS DEL MST Y EL EZLN**

Iván Wrobel

FFyL - UBA

ivanwrobel@yahoo.com.ar¹

¹ En todos los casos en los que los textos originales estén en portugués, las traducciones son propias.

Introducción

El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que despliega su actividad en el Estado de Chiapas de México, y el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), con construcción a lo largo y ancho de todo el territorio de Brasil, son probablemente los dos casos más representativos de lo que ha sido llamado *Nuevos Movimientos Sociales*. La mayor parte de estos movimientos sociales nació entre fines del siglo XX (desde los años '80 en adelante) y principios del siglo XXI, aunque durante los últimos diez años pudimos asistir a una multiplicación de su cantidad en todo el continente latinoamericano. Entre las principales características de estas organizaciones podemos mencionar que representan una ruptura con los partidos políticos de la izquierda tradicional fundamentalmente en dos puntos: en las formas organizativas, ya que tienden a dejar de lado el verticalismo propio de muchos partidos y a adoptar formas mucho más horizontales, y en su propia definición como organización, ya que la *clase social* deja de ser la categoría principal con la que se identifican para dejar lugar a otras, como la de campesinos sin tierra o la de trabajadores desocupados². Pero la principal característica, que se deriva de lo mencionado, es su construcción a partir de *prácticas prefigurativas*, lo que implica que estas organizaciones buscan construir *hoy* la sociedad por lo que luchan y en la que quieren vivir *mañana*. Esto se puede ver en todos los espacios que suelen abarcar los *Nuevos Movimientos Sociales*: cooperativas de trabajo, viviendas, medios de comunicación alternativos, escuelas populares, centros de salud, etc.

Como decíamos anteriormente, el EZLN y el MST son dos de los casos más representativos de estos movimientos y probablemente los más conocidos internacionalmente, principalmente debido a su historia, a su tamaño como organizaciones y a la influencia que tuvieron y tienen en la construcción de montones de organizaciones fuera de sus países de origen. El objetivo del trabajo será, entonces, analizar las experiencias educativas de estas dos organizaciones, para ver cómo, desde perspectivas no siempre iguales, resuelven las problemáticas educativas de sus militantes y de los habitantes de sus territorios.

² Como veremos a lo largo del trabajo, esto no quiere decir que necesariamente se abandone un horizonte clasista de transformación social.

El EZLN: De la clandestinidad en la Selva Lacandona a los Municipios Autónomos Rebeldes

Para comenzar el análisis, vamos a ver los puntos más importantes de la historia del EZLN, el cual, durante sus casi veinte años de vida pública, ha logrado obtener el reconocimiento y apoyo de vastos sectores alrededor de todo el mundo, convirtiendo su principio de *mandar obedeciendo* en un lema mundialmente conocido.

El 1° de enero de 1994 el EZ realizó su primera acción pública, que consistió en la toma de varias cabeceras municipales del Estado de Chiapas el mismo día que entraba en vigencia el Tratado de Libre Comercio de América del Norte. De esta acción participaron más de 4.000 combatientes, y era el resultado de diez años de trabajo en la Selva Lacandona en los que el EZLN fue entrando en contacto con los pueblos indígenas que habitaban la zona y organizando una amplia red entre tzotziles, tzeltales, choles, tojolabales y algunos mestizos, red que con el tiempo se convertiría en lo que hoy son las *bases de apoyo zapatistas*. Pero, a su vez, este trabajo de diez años fue posible porque desde hacía varias décadas se había intensificado la explotación de los pueblos indígenas, lo que ocasionó que numerosos de ellos tuvieran que abandonar sus comunidades y migrar a la Selva Lacandona, que pasó de tener unos cientos de habitantes a ser habitada por alrededor de doscientos cincuenta mil personas en tan sólo veinte años (Zibechi, 2000: 107).

Probablemente la principal característica del EZLN sea su capacidad de revisar sus prácticas y aprender de ello a cada paso que dan. Así lo plantea el Mayor Insurgente de Infantería Moisés: “Nosotros de por sí tenemos el modo de que primero hacemos la práctica y después la teoría” (en Muñoz Ramírez, 2004: 76). Es por esto que queremos centrar nuestra atención en un momento fundamental para la historia del EZ: la implantación en el año 2003 de las *Juntas de Buen Gobierno* (JBG) y la conversión de los *Aguascalientes* en *Caracoles*³. Con este cambio, los *Caracoles* pasarían a ser puentes entre el adentro y el afuera de las comunidades. Sin embargo, las funciones de gobierno seguirían recayendo sobre los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ), los cuales pasarían a enviar uno o dos delegados a las JBG. Cada *Caracol* pasó a agrupar un conjunto de MAREZ, pero sin quitarle las funciones de gobierno a éstos. Por el contrario, esta conversión trajo aparejado otro cambio: el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (en el sentido de *ejército*, no de *organización social*) pasó a tener

³ Los *Aguascalientes* eran espacios de encuentro político y cultural del EZLN, pensados como lugar de contacto entre el EZ y la sociedad civil.

un nivel de involucramiento menor en la vida cotidiana y las decisiones tomadas por las comunidades. A partir de este momento, su funcionamiento puede ser comparado con el de un ejército regular, ya que su principal función pasa a ser la de defender a las comunidades de posibles ataques, fundamentalmente del ejército mexicano y los grupos paramilitares. Por supuesto que esto no implica desconocer el rol político fundamental que los integrantes del EZLN tienen en el desarrollo del movimiento zapatista, pero sí queremos mencionar que el cambio implica un paso importantísimo en la construcción de una sociedad más democrática, un paso más hacia el *mandar obedeciendo* que mencionábamos al comienzo del apartado.

Más importante aún, se puede considerar esta transformación del año 2003 como un primer paso que llevaría algunos años después a una mayor apertura que se ve reflejada en la *Sexta Declaración de la Selva Lacandona* y en *La Otra Campaña*. En la *Sexta Declaración* plantean: “El EZLN enviará una delegación de su dirección para hacer este trabajo en todo el territorio nacional y por tiempo indefinido. Esta delegación zapatista, junto con las organizaciones y personas de izquierda que se sumen a esta Sexta Declaración de la Selva Lacandona, irá a los lugares a donde nos inviten expresamente” (*Sexta Declaración de la Selva Lacandona*, 2005). Es decir, hay un planteo de construcción junto con otras organizaciones. Es en este contexto que se da *La Otra Campaña*, a partir de la cual un grupo de la dirección del EZ recorre todo el país de México para ponerse en contacto con organizaciones sociales y políticas y estrechar vínculos. Sin embargo, pese a que *La Otra Campaña* fue disuelta hace algunos meses, ya desde el año 2007 el EZLN había disminuido en gran medida su exposición pública, entrando en un largo periodo de silencio del que prometen salir pronto.

Algo que caracteriza al EZLN y que lo diferencia de la mayor parte del resto de los movimientos sociales fue su negativa a interactuar con el Estado. Más allá de ciertos reclamos que hicieron en sus primeros años de actividad pública, con el correr del tiempo la relación con el Estado pasó a circunscribirse, cada vez más, al terreno exclusivamente militar. El EZ no se plantea una forma de tomar el poder del Estado, ni tiene vínculos construidos con partidos políticos mexicanos, por lo que en su propuesta de construcción *prefigurativa*, por el momento, no aparece el Estado como un actor a ser tenido en cuenta. Es justamente por este motivo que desde varios sectores se ha acusado al EZLN de *autonomista* y de no plantearse una estrategia concreta para la transformación radical de la sociedad contemporánea. La dificultad para construir junto con otras organizaciones, de las cuales la desaparición de *La Otra Campaña* (así como

la del *Frente Zapatista de Liberación Nacional* hace algunos años) es expresión, apoyan esta acusación y nos hacen pensar que la construcción del EZLN, muy firme y sólida hacia dentro, pocas veces tiene éxito en lo que hace a la interpelación del resto de las organizaciones sociales⁴.

El MST: La toma de tierras como forma de resolver la problemática rural

El MST, por su lado, se define a sí mismo como un movimiento social que es sindical, popular y político a la vez: “(...) sindical (porque lucha por la tierra para resolver el problema económico de las familias), popular (porque es amplio, participan diferentes categorías y porque lucha también por reivindicaciones populares, especialmente en los asentamientos) y político (no en el sentido partidario sino en el sentido que quiere contribuir a los cambios sociales)” (en Michi, 2008: 44). Esto está relacionado con sus tres principales objetivos: en primer lugar, tierra para que las familias puedan resolver el problema de su supervivencia; en segundo lugar, la reforma agraria; por último, la construcción de una sociedad justa.

El nacimiento del MST tiene lugar en el año 1984 como producto de años de lucha campesina contra las expropiaciones y desalojos de sus tierras. Según Zibechi, este proceso de concentración de parcelas en manos de latifundistas tuvo como resultado que la mitad de las tierras cultivables llegaran a estar en manos del 1% de los propietarios y que el 80% de las tierras estuvieran ociosas mientras, del otro lado, el 65% de los campesinos alcanzara distintos grados de desnutrición y el éxodo rural alcanzara las 30 millones de personas en menos de dos décadas (Zibechi 2000: 89). Pese a que los propios dirigentes del MST dicen que no hay una fecha exacta de fundación de la organización, se toma el año 1984 porque es cuando se realiza el primer Encuentro Nacional de los Sin Tierra, organizado por la Comisión Pastoral de la Tierra.

La principal forma de lucha del MST es la ocupación de tierras ociosas, sean estas privadas o estatales. La ocupación siempre es conflictiva y casi siempre se encuentra con la oposición violenta de sus dueños y/o del Estado, por lo que requiere de un trabajo organizativo previo extendido en el tiempo. Luego la ocupación viene el

⁴ Esto resulta una gran paradoja, debido a que uno de los principales y más grandes éxitos de *La Otra Campaña* fue el de hacer llegar a muy distintas partes del mundo los valores, discursos y simbología zapatistas, convirtiendo al EZLN en un símbolo internacional de la lucha por un mundo diferente. Sin embargo, esto en ningún momento se tradujo en la creación de redes sólidas o intercambios frecuentes entre organizaciones; a lo sumo, en la creación de organizaciones similares a “comités de apoyo” en distintos países, pero que nunca constituyeron espacios independientes sino simplemente formas de difundir la palabra zapatista fuera de México.

campamento, que se establece dentro de la tierra misma o en sus cercanías, según las posibilidades, y que puede llegar a durar meses o años, hasta que todas las familias tengan sus parcelas. La vida en el campamento implica el primer *quiebre radical* con la vida anterior, ya que las familias pasan a ser parte de la vida de la organización y a integrar sus espacios: los núcleos de base con tareas específicas, la coordinación general elegida por los integrantes del campamento y la asamblea general, órgano máximo de toma de decisiones. Todo esto quiere decir que las familias pasan a formar parte de un colectivo, con lo que empiezan a tener responsabilidades propias (responsabilidades que antes eran de un patrón) y, fundamentalmente, a sentirse parte de la Historia. Por último, una vez que se logra la expropiación legal y que se distribuye la tierra, se establece el *asentamiento*, en el que los campesinos se establecen definitivamente. Más allá de que el MST prefiere las formas cooperativas de propiedad y de trabajo de la tierra, esta es una decisión que corresponde tomar a las familias y que no es impuesta por el MST.

Desde sus inicios, el MST mantiene relaciones muy cercanas con el Partido de los Trabajadores (PT), lo que se ve en el hecho de que militantes de la organización hayan llegado a formar parte de las listas del PT en las elecciones o en el apoyo que el MST brindó a *Lula Da Silva* y a *Dilma Rouseff* en sus candidaturas presidenciales. Incluso, hay quienes acusan al MST de haber “enfriado” los conflictos agrarios en los últimos años debido a su cercanía con el gobierno y de haber prácticamente abandonado la toma de nuevas tierras, cuando, algunos años atrás, había sido uno de los principales y más firmes opositores al gobierno neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, elevando los conflictos rurales y la ocupación de tierras a niveles pocas veces vistos en Brasil. Sin embargo, más allá de este evidente hecho, no se puede negar que el MST siempre ha mantenido su autonomía respecto del PT y, más allá de haber apoyado a sus candidatos presidenciales, tampoco se ha privado de criticarlos públicamente cuando así lo creyó necesario.

Por último, no podemos dejar de mencionar la adscripción del MST a distintos espacios internacionales de organizaciones políticas. Primero, a *Vía Campesina*, donde confluyen organizaciones de campesinos y trabajadores rurales desposeídos de todo el mundo. Segundo, es parte de los *Movimientos Sociales Hacia el ALBA*, donde confluyen organizaciones latinoamericanas con el objetivo de impulsar un tratado de comercio basado en la cooperación mutua, la igualdad y el bien común, y que se opone al *ALCA* (Alianza de Libre Comercio de las Américas), impulsada por los Estados Unidos.

Las escuelas autónomas indígenas del EZLN

En la medida en que la ruptura del EZLN con el Estado Mexicano es total, resulta natural el hecho de que los zapatistas se vieran forzados a poner en pie un sistema educativo propio. Sin embargo, es necesario mencionar que dentro de los territorios de los *Caracoles* zapatistas hay escuelas estatales, por lo que la construcción de escuelas propias no está dada por la imposibilidad de asistir a la escuela oficial, sino que es una opción política definida por el EZLN. El principal motivo de esta decisión tiene que ver con la identidad indígena, la cual no era respetada en las escuelas estatales debido a la cultura que transmitían pero, fundamentalmente, a que la enseñanza era en español y no en alguna de las lenguas nativas. De hecho, durante los primeros años después del levantamiento, los niños seguían yendo a las escuelas estatales, hasta que en el año 1998 se pone en marcha del plan de creación de escuelas propias. Así lo plantea en una entrevista el promotor zapatista Alejandro: “En el año '98, ya acá en el centro caracol (...) sí habían escuelas primarias. Pero el problema era que los niños casi no aprenden nada, lo único que aprenden es a leer y a escribir pero sin entenderlo, porque estaban aprendiendo en lo que es la segunda lengua, lo que es castellana, pero los niños hablan tzotzil en esta región” (*Cómo funcionan las escuelas zapatistas*, 2008). Las escuelas autónomas zapatistas buscan revertir esta problemática, y es por eso que la identidad indígena constituye uno de los componentes principales de la escuela, aunque no el único. Así lo plantean los promotores de las escuelas autónomas: “1. Queremos una escuela donde haya paz, dignidad, respeto, conciencia. 2. Queremos una escuela donde se hablen y respeten las lenguas y culturas. 3. Queremos una escuela alegre llena de canciones, dinámicas, teatro. 4. Queremos una escuela donde se reconozca nuestro saber y donde nos enseñen cosas útiles” (*Centro de formación para promotores en educación “Semillita del sol”*, 2004: 176).

El objetivo de las escuelas autónomas zapatistas es, entonces, aplicar los principios de la organización al ámbito educativo. Esto se va a ver reflejado en la forma de trabajar en el aula, en los planes de estudios, en la organización de la escuela. Es decir, lo que se va a buscar es que la forma de enseñar no sea autoritaria, como el zapatismo entiende que ocurre con la escuela tradicional; que los contenidos trabajados sean significativos y representativos de lo que sienten y piensan los estudiantes, integrantes de las comunidades; que se trabaje en las lenguas maternas de los

estudiantes (tzotziles, tzetsales, entre otras); y, por último, que la forma de organización de la escuela sea horizontal, en consonancia con la organización de las comunidades.

El primer punto que salta a la vista es que en las escuelas zapatistas no hay docentes o maestros, sino *promotores*: “Los que controlan el grupo se llamaron promotores, ya no son maestros. Los maestros tienen la idea de los niños de que sólo él sabe y lo que dice es perfecto, pero ya practicamos el principio de ser promotor, nomás promueve el grupo, a ver todas las opiniones y lo que saben. Esa es la metodología diferente que se fue utilizando” (*Cómo funcionan las escuelas zapatistas*, 2008). De esta forma, el objetivo no es imponer un conocimiento a los niños, sino incorporar los conocimientos que ellos traen y que los mismos sean considerados valiosos para el trabajo en el aula. Así lo plantea un promotor en una entrevista realizada en 2005: “(...) acá, sea como sea, el niño tiene la capacidad de pensar, de participar. (...) lo que se valora es como el niño va pensando, actuando, cuestionando” (Vignau, 2008: 314). Los promotores son elegidos por sus comunidades y su trabajo es voluntario, no hay un salario a cambio del mismo. Sin embargo, hay que dejar en claro que la elección del promotor implica una responsabilidad muy grande, tanto para quien es elegido como para la comunidad que lo elige: “El promotor que ha sido elegido por su comunidad tiene la responsabilidad de ir a las capacitaciones. Y la comunidad tiene la responsabilidad de apoyarle para que pueda ir, ya se haciendo su trabajo, cuidando a su familia, y si hay dinero, dándole para que se traslade” (Grego, 2006: 10). Es por eso mismo que en distintos momentos fue necesario pensar formas de facilitar este trabajo, “que el pueblo trate de buscar formas de cómo mantener a los promotores. Principalmente tiene que dar el alimento, a veces se les da un poco de ropa cuando ya no tienen, pero no un salario y se tratan de mantener...” (*Cómo funcionan las escuelas zapatistas*, 2008).

Los promotores de las escuelas zapatistas no estudian en el magisterio o en la universidad, sino que son formados por la propia organización⁵. Este es un punto de gran importancia para las comunidades del EZLN, debido a que la forma de enseñar, los saberes que se trabajan, la relación de los estudiantes, son todas decisiones de cada una de las comunidades. Y este es otro punto central: no hay una directiva del EZ sobre cómo debe ser la educación en las comunidades, sino que éstas son autónomas para

⁵ Lo que no quita el hecho de que algunos promotores efectivamente hayan estudiado en esos espacios. Lo importante es que éste no es un requisito para ser promotor, a diferencia de los espacios de formación interna, que sí son obligatorios.

definir las líneas que quieren llevar a cabo en sus escuelas: “En las diversas comunidades zapatistas, no hay un proyecto ni una propuesta única” (Grego, 2006: 4). Esto, sin embargo, no quiere decir que la educación zapatista sea una suma de escuelas que trabajan descoordinadas entre sí. El sistema educativo zapatista cuenta con encuentros de discusión en los que se definen líneas que, más allá de no ser obligatorias, suelen ser tomadas por las distintas escuelas. A su vez, los encuentros de formación de promotores constituyen espacios de encuentro e intercambio entre miembros de distintas comunidades. Es decir, las líneas generales, más o menos definidas, existen: son las del EZLN, son la que se definen como resultado de los distintos encuentros trabajados. Cada comunidad, sin embargo, tiene la libertad de tomar, quitar y sumar lo que crea más necesario para su contexto particular. Algo similar ocurre con los *Caracoles*: cada *Caracol* tiene sus definiciones sobre la educación, pero cada comunidad es libre de tomarlas o no. Así lo plantea uno de los promotores en una entrevista:

(...) la Educación Autónoma es la educación que el pueblo decide que quiere para sus niños. (...) nosotros no imponemos pues al contrario, consultamos con las bases qué temas querían que se vean. (...) No podemos ser lo mismo que la oficial. (...) Si por ejemplo tenemos una propuesta de cómo seguir trabajando la educación, lanzamos esa propuesta y la comunidad dice si está bien o está mal, y en base a eso seguimos trabajando (Vignau, 2008: 311).

Hay algo que llama la atención en todo esto, que es el lugar central que ocupa la comunidad en la gestión y la toma de decisiones de la escuela. Es algo reiterado en la mayoría de las escuelas populares de Latinoamérica que la toma de decisiones sea hecha en espacios colectivos. Sin embargo, el EZLN es uno de los pocos casos en los cuales el colectivo que toma estas decisiones no está integrado únicamente por los que forman las escuelas, sino por toda la comunidad. Así lo plantea Baronnet: “(...) el órgano de deliberación central que toma las decisiones y asegura el control evaluativo de la educación autónoma zapatista es la asamblea del conjunto de los miembros de la comunidad” (Baronnet, 2010: 249). Al igual que con los valores culturales transmitidos en estas escuelas, también en su forma organizativa se busca adoptar las líneas directrices del EZLN, y es por esto que, siendo las comunidades autogobernadas, son las mismas las que tiene el poder de tomar las decisiones sobre los distintos espacios que funcionan en su interior, entre ellos las escuelas: “(...) la apuesta zapatista se inscribe en el marco del reforzamiento de las capacidades reales de autogobierno indio, pero deja en manos de las comunidades y sus representantes la tarea de colaborar ‘desde abajo’ y

‘desde adentro’ para garantizar la calidad y pertinencia social y cultural de las escuelas” (Baronnet, 2011: 135).

Y en este marco de integración con el proyecto político zapatista, las escuelas pasan a ser parte integral y fundamental de este proyecto. Baronnet plantea que “la educación rebelde en los MAREZ no sólo apuesta a la transformación social sino que también es vista como un arma de defensa frente al poder de la oligarquía regional y sus prácticas racistas” (Baronnet, 2010: 251). La construcción de escuelas en territorio zapatista tuvo que ver, por un lado, con hacer frente a la situación educativa crítica que históricamente, y más en los últimos años, sufrió el Estado de Chiapas, sobre todo entre la población campesina e indígena. Pero la construcción de escuelas *propias* tiene como objetivo poder inculcar a los más niños los valores de la organización y no los de la sociedad capitalista, poder incentivar a los niños a que se sigan viviendo en sus comunidades y no busquen irse a las ciudades cuando se vuelvan adultos, poder transmitir una cultura de vida colectiva, en comunidad.

Por último, algo que es importante resaltar es que, leyendo entrevistas a promotores y documentos producidos por EZLN, es muy difícil encontrar referencias a pedagogos de los cuales se tomen elementos para las prácticas educativas de la organización. Al igual que lo que mencionábamos antes sobre la dificultad del EZ para establecer relaciones de largo plazo con otras organizaciones, tampoco es posible identificar ninguna apropiación de prácticas pedagógicas que no hubieran sido concebidas por la organización. Las lecturas realizadas parecen indicar que toda la pedagogía del movimiento zapatista es de creación propia, a través de sus encuentros de formación y de discusión. Si bien esto trae aparejada la ventaja de que se asegura respetar las ideas y dinámicas de la organización, creemos que es un error del EZLN despreciar los aportes de otras organizaciones y de intelectuales no orgánicos, ya que esto podría ser sumamente enriquecedor para las prácticas de los zapatistas.

Las escuelas *de* los asentamientos del MST

En el caso del MST, las primeras escuelas surgen por la necesidad concreta de asegurar la continuidad de la educación de los niños que vivían en los campamentos y asentamientos. Las propias características del MST “acaban produciendo las condiciones para que una necesidad de las familias fuera transformada en una tarea de la organización” (Caldart, 2004: 235), dando el primer pie para la creación, después de algunos años, de un sistema educativo propio de la organización. A diferencia del caso

del EZLN, el MST no se plantea una ruptura con el Estado, sino que busca establecer una relación de diálogo e interpelación con el mismo, por lo que, salvo en los casos en los que no había escuelas cerca (que no eran pocos), se podría haber hecho un uso de las escuelas estatales. Sin embargo, y acá sí hay una similitud con el EZ, el objetivo no era simplemente asegurar la educación de los militantes y sus familias, sino construir escuelas propias, que funcionen bajo la lógica de la organización y que defiendan sus objetivos a largo plazo. La preocupación fue la de “construir la escuela *del* asentamiento no *en* el asentamiento” (Michi, 2008: 57). En palabras de Neusa Maria Dal Ri: “(...) el MST percibe que la enseñanza oficial no atiende las necesidades de formación de sus miembros, pues (...) en una sociedad de clases, la educación dominante es la educación de las clases dominantes” (Dal Ri, 2008: 247). El desafío, entonces, fue el de construir escuelas propias, escuelas *de* la organización.

Aquí hay un concepto clave que es el de *ocupar* la escuela. Al igual que ocurrió con la tierra, con la escuela el MST también llegó a la conclusión de que “ocupar es la única solución”. Así lo plantea Fernando Martins: “Con el acto de garantizar la escuela para sus hijos, los Sin Tierra rescatan un derecho (constitucional) de acceso a la educación y, por vía de la participación en la gestión de la misma (...), garantizan la *ocupación de la escuela* (Martins, 2004: 76. El resaltado es del original). Lo que hay que entender es que, a diferencia de lo que ocurre con la tierra, el concepto de *ocupar* la escuela no implica, en principio, una ocupación literal, sino que hace referencia lo que vendría a ser la segunda parte del proceso de la tierra ocupada, es decir, su democratización y su puesta en funcionamiento al servicio de las clases populares. El proceso, según lo describe Roseli Caldart, es el siguiente:

Como negociar en general no era suficiente, entonces la palabra de orden del conjuntó pasó a valer también para la cuestión de las escuelas: ¡*ocupar es la única solución!* La forma hasta podía ser un poco diferente: ocupar la escuela significaba primero organizarla por cuenta propia, comenzar el trabajo y los registros formales ya sabidos como obligatorios, mismo en condiciones materiales precarias, y entonces iniciar las negociaciones con los organismos públicos para su legalización. Algunas veces ese se transformaba, entonces, en el momento de la ocupación literal: si la legalización tardaba mucho, secretarías de ocupación podrían ser ocupadas, marchas podrían ser realizadas, y de preferencia de forma masiva, incluyendo a todas las personas que tuvieran alguna relación con la escuela en cuestión: la comunidad, las profesoras y los

niños, repitiendo en cada acción el círculo de la historia que les permitió asumir esa condición de sujetos: *¡somos Sin Tierra señores y exigimos escuela para nuestros hijos!* (Caldart, 2004: 240-241. El resaltado es del original).

Es decir, la ocupación “pacífica” puede dar lugar a medidas de acción directa si los reclamos no obtienen respuesta por parte del Estado.

El proceso descrito por Caldart deja entrever un punto central: hay un reclamo, una interpelación al Estado; el MST exige al Estado que tenga un rol en sus escuelas. El MST “reivindica una escuela pública sostenida económicamente por el Estado, pero conquista sus territorios y construye la escuela que entiende merecer; forma a sus docentes-militantes y da la batalla ideológica y práctica por ganar a muchos otros (Michi, 2008: 62). No busca una escuela autónoma, aislada del resto del sistema educativo, sino que sigue exigiendo al Estado que cumpla con su obligación de hacerse cargo de la educación, lo que implicará sueldos, acreditaciones, financiamiento de la infraestructura.

Sin embargo, como ya mencionamos previamente, hay determinadas rupturas clave que se van a producir entre la escuela tradicional y las escuelas del MST. Una de las más notorias será la de la gestión escolar. El MST busca la gestión democrática de sus escuelas, que, aunque no puede ser reflejada en un modelo único debido a la gran cantidad de establecimientos, sí tiene determinadas líneas directrices comunes a todas sus escuelas. Según el documento *Principios de la Educación en el MST*, escrito en julio de 1996, la gestión democrática implica “la participación de todos los involucrados en el proceso de gestión. Todos deben aprender a tomar decisiones, a respetar las decisiones que fueron tomadas por el conjunto, a ejecutar lo que fue decidido, a avalar lo que está siendo hecho (...)” (*Princípios da Educação no MST*, 2005: 159)⁶.

Al igual que la vida en el campamento y en el asentamiento, la participación en las escuelas del MST (como profesor o como estudiante) implica un cambio radical respecto del tránsito por una escuela tradicional, y esta misma experiencia ya puede ser considerada “pedagógica”. La autoorganización y la toma de decisiones en espacios colectivos son elementos que en sí mismos implican un aprendizaje, en el sentido de asumir responsabilidades que antes correspondían a otro, de aprender a avalar

⁶ Por ejemplo, en la *Escuela Primaria del Asentamiento Unión*, hay un consejo administrativo formado por representantes de padres, profesores, estudiantes, funcionarios y de la comunidad, y no hay un director, sino una coordinación rotativa (Gonçalves, 2003). En el *Instituto de Educación Josué de Castro*, hay determinadas tareas de gestión que son exclusivas de los estudiantes, y el órgano máximo de toma de decisiones es la asamblea general (Dal Ri, 2008)

decisiones colectivas y de tomar otra dimensión de lo que implica la propia práctica. Junto con la implementación de planes de estudio propios que ubican en un lugar central a las vivencias y las luchas de las clases oprimidas y a la agroecología, bandera privilegiada del MST durante muchos años, esto constituye una forma de seguir avanzando hacia la transformación social por la que lucha la organización.

Las escuelas del MST tienen claros referentes pedagógicos de los que toman elementos para implementar sus prácticas. Estamos hablando, principalmente, de Freire, Pistrak, Makarenko, Krupskaya y Vygotsky, entre otros (Martins, 2013). Al igual que en la mayor parte de las escuelas populares latinoamericanas, la *educación popular* de Paulo Freire es una de las bases de las prácticas pedagógicas de la organización, a partir de la cual, en muy resumidas palabras, se trabaja integrando lo conocimientos previos de los estudiantes y no tomando la palabra del docente como la única válida. Más interesante todavía resulta la aplicación de la pedagogía de Pistrak, muy poco leído fuera de Brasil⁷. Este autor es retomado en dos sentidos. El primero tiene que ver con la autoorganización estudiantil, el punto que mencionábamos recién y que consta de gran importancia en las escuelas del MST. El segundo es el de la educación para el trabajo, y, al igual que el anterior, implica una ruptura con la escuela tradicional. El MST entiende que, mientras en otras propuestas el trabajo es sólo incluido como un elemento lúdico (en el caso de que se lo incluya), para la organización es importante que haya un vínculo real entre educación y trabajo con miras a un trabajo concreto, el trabajo de la tierra en los asentamientos.

Por último, no podemos dejar de mencionar el espacio que nuclea todas estas experiencias educativas formales, el *Sector Educación* del MST. Allí es donde se dan las discusiones relativas a las escuelas, donde se deciden las líneas a seguir, donde se escriben los documentos internos. Más allá de la autonomía con que cuenta cada establecimiento, hay un espacio orgánico donde todas las experiencias se encuentran de forma tal que no funcionen aisladas y mantengan una coherencia necesaria para escuelas que son parte de la misma organización.

A modo de cierre, queremos resaltar un punto fundamental, que es el potencial de transformación que vemos en la propuesta educativa del MST. Al no haber elegido aislarse del resto de la sociedad y de la educación pública estatal, creemos que hay una

⁷ Cuando decimos más interesante no estamos haciendo una valoración de uno de los autores por sobre el otro, sino que nos referimos a que, mientras Freire es retomado por la gran mayoría de las organizaciones populares latinoamericanas, la inclusión de Pistrak resulta una novedad.

posibilidad mucho mayor de interpelar al resto del sistema educativo formal y de incidir en una transformación real de la educación no sólo para los militantes del MST, sino para toda la sociedad. Del mismo modo, la gran red de vínculos que mantiene el MST con organizaciones sociales populares de toda Latinoamérica ha permitido llevar a cabo gran cantidad de instancias de intercambio que sirven para nutrir las diferentes experiencias educativas populares. Un claro ejemplo de ello son los cursos de formación brindados en la *Escuela Nacional Florestan Fernandes* al que asisten militantes de muy diferentes organizaciones latinoamericanas.

Conclusión

A lo largo de este trabajo pudimos observar los puntos más importantes de las experiencias pedagógicas del EZLN y el MST. Las dos organizaciones llevan alrededor de treinta años de construcción y, a lo largo de su existencia, se han ido encontrando con distintos problemas que fueron resolviendo desde la práctica concreta; la educación fue uno de ellos. En los dos casos la opción elegida para resolver la problemática educativa fue la creación de establecimientos propios, que respeten las prácticas y los principios de la organización, que formen a sus militantes en su propia cultura, que tengan una visión del mundo que los represente. En ninguno de los casos se trata de escuelas “neutrales”, apolíticas; muy por el contrario, la politicidad de esta educación es explícitamente asumida por ambas organizaciones.

Sin embargo, también hay grandes puntos de discordancia entre ambos proyectos, en donde la diferencia está marcada principalmente por la relación con el Estado y con otras organizaciones. El EZLN eligió tener una práctica de construcción hacia adentro, con un vínculo con el Estado casi nulo (más allá de exigirle que se respeten ciertos acuerdos que hoy, más de diez años después de firmados, sabe que no serán respetados) y que se caracteriza por, en determinados momentos, pasar casi exclusivamente por el terreno militar. Esto implica, obviamente, que la construcción de las escuelas no será la excepción, y que el EZLN buscará la menor influencia del Estado posible. Respecto de otras organizaciones, en la práctica se ha visto una situación similar. Más allá de ciertos intentos fracasados de establecer puentes con otras organizaciones y con el resto de la sociedad (como lo fueron el *Frente Zapatista de Liberación Nacional* y *La Otra Campaña*), lo concreto es que no ha habido grandes acercamientos duraderos, y eso, para la “pata educativa” de la organización, implicó un intercambio casi inexistente con otras experiencias.

En el caso del MST, en cambio, la situación fue diferente. La estrategia fue desde el primer momento y hasta la actualidad la de interpelar al Estado para conseguir sus objetivos, aplicando métodos de acción directa cuando esta vía no funcionara (es decir, en la amplia mayoría de los casos). Es por eso que la reivindicación del MST no es la de escuelas *autónomas*, sino la de escuelas que, manteniendo la autonomía en la gestión, sean a la vez escuelas estatales. Creemos que esta interpelación constante a la estructura estatal, visiblemente opuesta a la estrategia del EZLN, le da un potencial de transformación mucho mayor, debido principalmente a que la vuelve mucho más visible para el resto de los actores de la educación pública. No cuestionamos la eficacia de las escuelas zapatistas para transmitir los valores de la organización e inculcar valores solidarios, democráticos y de lucha en sus estudiantes, pero creemos que la decisión de aislarse del Estado y de otras organizaciones hace que la experiencia corra el riesgo de quedar encerrada en sí misma y no aporte a una transformación social más amplia. Aunque sólo el tiempo podrá dar la respuesta a este debate, entendemos que la estrategia adoptada por el MST es mucho más efectiva para llevar a cabo el objetivo que se proponen.

Bibliografía

_____ (2004), “Centro de formación para promotores en educación ‘Semillita del sol’”, en Korol, Claudia (comp.), *Pedagogía de la resistencia: cuadernos de educación popular*, Buenos Aires: Asociación Madres de Plaza de Mayo.

_____ (2005), “Princípios da Educação no MST”, en *Dossiê MST Escola. Documentos e estudos 1990-2001*.

_____ (2005), “Sexta declaración de la Selva Lacandona” (consultada en <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2005/11/13/sexta-declaracion-de-la-selva-lacandona/>, el 31/05/2013).

_____ (2008), “Cómo funcionan las escuelas zapatistas”. Artículo realizado por *Prensa de Frente* y publicado en la página web de *Pañuelos en Rebelión* (consultado en <http://www.panuelosenrebelion.com.ar/content/view/612/143/>, consultado el 31/05/2013).

Baronnet, Bruno (2010), “Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena”, en *Sociedad e cultura*, Vol. 13, Nº 2, Julio-Diciembre 2010, Goiania: Universidade Federal de Goiás, pp 247-258.

Baronnet, Bruno (2011), “Autonomía educativa zapatista: hacia una pedagogía de la liberación india en Chiapas”, en *Revista Em Aberto “Educação do Campo: Avanços e Desafios na Construção de Paradigma”*, Vol. 24, Nº 85, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Ministério de Educação (INEP-MEC), pp. 127-144.

Caldart, Roseli (2004), *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, San Pablo: Editora Expressão Popular.

Dal Ri, Neusa Maria y Candido Giraldez Vieitez (2008), *Educação democrática e trabalho asociado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas fábricas de autogestão*, San Pablo: Ícone.

Gonçalves Pereira, Ireneu (2003), “Escola de Ensino Fundamental Assentamento União: origen, trajetória e aspectos pedagógicos”, en *Cuadernos do ITERRA*:

Alternativas de escolarização dos adolescentes em assentamentos e acampamentos do MST, Año III, Nº 8, Noviembre 2003, pp 61-95.

Grego, Alejandra y Marcela Kurlat (2006), *Acerca de la construcción de la educación autónoma zapatista*, mimeo.

Martins, Fernando (2004), *Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a educação*, Porto Alegre: EST Edições.

Martins, Fernando (2013), “MST, Pistrak y la Escuela del Trabajo”, en *Encuentro de saberes*, Nº 2, Marzo 2013, Buenos Aires: Programa de Investigación y Articulación Social: Movimientos Sociales y Educación Popular (PIMSEP-FFyL-UBA), pp 6-11.

Michi, Norma (2008), “Una mirada sobre el Movimiento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) y la educación”, en: Elisalde, Roberto y Marina Ampudia (comps.), *Movimientos sociales y educación: Teoría es historia de la educación popular en Argentina y América Latina*, Buenos Aires: Buenos Libros, pp 37-63.

Muñoz Raírez, Gloria (2004), *EZLN: el fuego y la palabra*, Buenos Aires: Tinta Limón.

Vignau, Sol (2008), “Movimientos sociales y educación: educación autónoma, rebelde, digna y zapatista”, en: Elisalde, Roberto y Marina Ampudia (comps.), *Movimientos sociales y educación: Teoría es historia de la educación popular en Argentina y América Latina*, Buenos Aires: Buenos Libros, pp 303-316.

Zibechi, Raúl (2000), *La mirada horizontal*, Quito: Abya-Yala Editing.