

**LA EDUCACIÓN COMO ACTO POLÍTICO Y LA CONSTRUCCIÓN DE
MOVIMIENTOS SOCIALES LATINOAMERICANOS**

**Trabajo de grado para optar por el título de Profesional en Estudios Políticos y
Resolución de Conflictos**

JOSÉ VICENTE CEDEÑO GALLEG0

Director

JORGE ROJAS VALENCIA

Magister en Comunicación y Diseño Cultural

Universidad del Valle

Instituto de Educación y pedagogía

Programa de Estudios políticos y resolución de conflictos

Santiago de Cali

2016

Contenido

1. Presentación.....	5
2. Capítulo 1 Abordaje Metodológico y Conceptual	9
2.1 Método descriptivo en las Ciencias Sociales	9
2.2 La Etnografía	11
2.3 Instrumentos y Metodologías en la investigación etnográfica	14
2.4 La educación como acto político y la construcción de movimientos sociales.....	16
2.5 Los Nuevos Movimientos Sociales	19
2.6 Educación y Movimientos Sociales en América Latina	23
3. Capítulo 2 Tres experiencias de Movimientos Sociales Populares Latinoamericanos	26
3.1. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – Brasil (MST)	26
3.1.1 Antecedentes Históricos.....	26
3.1.2. Ocupación de tierras contra la dictadura militar; surgimiento del MST.....	29
3.1.3 Las masacres en la Historia del MST.....	31
3.1.4 La Educación para el MST	32
3.1.5 Experiencia en “La Escuela Nacional Florestan Fernandes” (ENFF)	35
3.2 Ejército Zapatista de Liberación Nacional EZLN - MEXICO	41
3.2.1 Contexto de Chiapas – México.....	43
3.2.2 Antecedentes del Movimiento Zapatista de Liberación Nacional	44
3.2.2.1 La acción pastoral	44
3.2.2.2 Los Estudiantes	45
3.2.2.3 Menos tierras para más “pobres”	46
3.2.3 La Insurrección Zapatista.....	47
3.2.4 Nacimiento de los Caracoles Zapatistas.....	54
3.2.5 Gobierno Autónomo y Juntas de Buen Gobierno	56
3.2.6 Autonomía y Educación Zapatista	60
3.2.7 CIDECI-Universidad de la tierra	64
3.2.8 Las Escuelitas zapatistas... una estancia	68
3.3 Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC	70
3.3.1 Contexto	70
3.3.2 Surgimiento del CRIC	75

3.3.3 La educación y el CRIC.....	77
3.3.4 Experiencia en el CECIDIC	84
4. Capítulo 3. Educar para transformar y transformar para educar: cosechando reflexiones sobre los movimientos sociales y la educación en américa latina. (Conclusiones).....	88
4.1 La Educación para los movimientos sociales latinoamericanos.....	90
4.2 La noción y el papel de los educadores	96
4.3 La Comunidad como eje de la Educación.....	100
Bibliografía	104

Resumen

El siguiente trabajo se enmarca como un ejercicio descriptivo sobre tres movimientos sociales latino americanos que ha desarrollado experiencias significativas de educación dentro de sus comunidades. De esta forma, el primer capítulo aborda nociones metodológicas y conceptuales sobre el método etnográfico, la observación participante y los movimientos sociales. El Segundo capítulo hace un recorrido sobre la historia y desarrollo del *Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST), el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) describiendo las propuestas educativas de cada movimiento en los cuales se desarrolló el presente trabajo de campo. El último capítulo reflexiona sobre la experiencia vivida dentro de los movimientos sociales estableciendo puntos de encuentro y desencuentro en el caminar de las diferentes propuestas educativas, desembocando en la idea de la educación como un eje central en la apuesta política organizativa de los movimientos sociales en América Latina.

Palabras clave: educación, movimientos sociales, etnografía, observación participante

1. Presentación

Este trabajo se desarrolla como un ejercicio de observación, con la inquietud de describir *las formas* en las cuales se dan los procesos educativos y su *concepción* al interior de movimientos sociales populares. Se refiere a tres hitos de las luchas populares en América Latina y el mundo: El Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (MST) en Brasil, El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México y el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en Colombia. En este trabajo se abordan movimientos sociales de tipo más rural, campesino e indígena, sin que esto quiera decir que se considera más importante determinados movimientos y carácter de lucha.

Para desarrollar el proceso de descripción de los tres proyectos populares latinoamericanos, se llevó a cabo un trabajo de campo que implicó el intercambio de experiencias con diferentes intervalos de tiempo; en Brasil cinco meses, México cuatro meses y en el Cauca seis meses. Se adelantó la revisión de material bibliográfico a manera de ejercicio de contextualización previo a cada visita. Abundante material bibliográfico como libros y diferentes ensayos, así como videos y algunos audios fueron parte del ejercicio de contextualización permitiendo tener algunas certezas en cuanto el camino a seguir en la búsqueda de información. Posteriormente y ya en el terreno se llevó a cabo un proceso de revisión de prácticas, espacios de formación y apuestas políticas. Esto con el objetivo de hacer del trabajo de campo un proceso de intercambio de experiencias, saberes y conocimientos.

El método de investigación en este trabajo se basa en el enfoque etnográfico a través de sus

técnicas metodológicas, principalmente, la observación participante. Observar y participar son parte del proceso de conocimiento social y desde los cuales es posible obtener perspectivas diferentes de un mismo fenómeno (Guber, 2001). Para efectos del presente trabajo, la observación participante se convierte en un eje central del proceso de investigación, ya que esta técnica permite describir a los grupos sociales seleccionados a través de la vivencia de las experiencias en el ámbito de sus espacios particulares. Esto implica el acceso y la convivencia dentro de los espacios de los diferentes movimientos sociales.

De esta manera, se participó como un sujeto más de los diferentes espacios de formación de los movimientos sociales al tiempo que adelantaba la recolección de información sobre las prácticas pedagógicas y las intencionalidades políticas detrás de las apuestas educativas. La observación logró realizarse desde dentro de los espacios formativos participando como estudiante, mostrando puntos de vista interesantes sobre los procesos educativos al interior de los movimientos sociales.

Conocer de estos espacios implicó la permanencia en distintos lugares con intervalos de tiempo entre un mes y seis meses. De esta manera se realizó un trabajo de campo con el MST en el Brasil con una duración de cinco meses, específicamente en la Escuela Nacional Florestan Fernández y otros espacios del movimiento como el asentamiento ELI VIVE y la Escuela Milton Santos en el Estado de Paraná.

Entre los meses de Mayo y Diciembre del año 2014 se realizó el trabajo de campo en San Cristóbal de las Casas, México, accediendo a espacios de formación ligados al EZLN,

especialmente en la Universidad de la Tierra - Chiapas. En el mes de agosto del mismo año se participó de “La Escuelita de la Libertad según los y las Zapatistas” realizado en los diferentes municipios autónomos y territorios zapatista con sus bases de apoyo.

La Escuelita Zapatista representa un ejercicio del movimiento zapatista por abrirse al mundo para contarle cómo ha sido su experiencia de resistencia y lucha en estos últimos 30 años. Luego que la comandancia central del EZLN y el Comité Clandestino Revolucionario Indígena lanzaron la invitación a todas las personas y organizaciones en el mundo, abrieron alrededor de 3000 cupos para que de manera vivencial conociéramos cómo el movimiento ha construido su proceso de autonomía.

Finalmente, hacia el mes de febrero y hasta julio del 2014 se llevó a cabo el trabajo de campo dentro del resguardo indígena de San Francisco, específicamente como estudiante y apoyo docente en la escuela Agroecológica SEK A´TE KIWE, adscrita al Centro de Educación, Capacitación e Investigación para el Desarrollo Integral de la Comunidad (en adelante CECIDIC). Este resultó ser un lugar privilegiado de observación y participación estando en contacto permanente con uno de los procesos educativos más significativos e importantes del CRIC. El CECIDIC representa la larga trayectoria del movimiento por la construcción de un proyecto de educación propia que desde la conformación del movimiento en 1971, se estableció como un mandato (Ver estatutos fundantes del CRIC, Resguardo de san francisco, Vereda la Susana, 27 de febrero de 1971).

Fue así como a lo largo de casi dos años fue posible el acercamiento a tres movimientos

sociales latinoamericanos que más allá de representar espacios significativos de movilización, expresan la posibilidad de construir espacios y alternativas de vida desde contextos ampliamente diversos. Lo que sigue es una reflexión sobre unas experiencias concretas a la luz de un método de investigación social que, si bien responde a un interés académico, se desborda en lo que implica construir alternativas de vida.

2. Capítulo 1

Abordaje Metodológico y Conceptual

2.1 Método descriptivo en las Ciencias Sociales

En las ciencias sociales se clasifican de manera general dos corrientes en los métodos de investigación; el primero corresponde a la investigación pura o básica cuyo principal objetivo es el descubrimiento de leyes fundamentales que rigen el comportamiento de los fenómenos estudiados. Su objetivo es encontrar los principios generales que condicionan el fenómeno en su actuar. El segundo corresponde a la investigación aplicada cuyo énfasis consiste en dar respuesta a las preguntas o problemas que son de interés del investigador con el objetivo de encontrar respuesta o soluciones a esas situaciones o contextos específicos (Gómez-Peresmitré & Reidl, 2010).

En este sentido, la investigación aplicada puede subdividirse en tres categorías; exploratoria, descriptiva y confirmatoria.

Como su nombre lo indica, la investigación exploratoria se desarrolla en el ámbito de aquellos fenómenos que han sido muy poco estudiados y para los cuales se cuenta con poca o ninguna información. Este tipo de investigación se preocupa por tratar de hallar variables, relaciones y condiciones en las cuales se da el fenómeno estudiado. Si bien este tipo de investigación no arroja conclusiones específicas o explicaciones generalizables, sí aporta

información valiosa hacia el avance de los procesos de investigación propiamente dichos.

La investigación descriptiva se ocupa de describir las características más significativas en la aparición o comportamiento de los fenómenos investigados. De igual manera busca contar la forma en la cual se presentan dichos fenómenos. Al igual que la investigación exploratoria, su objetivo no es el de aportar conclusiones generalizables o grandes explicaciones, su papel se limita en aportar descripciones sobre las características los fenómenos de estudio.

En este sentido, la descripción intenta ajustarse a la mirada de los sujetos involucrados, o en este caso en los movimientos sociales analizados, en los hechos o fenómenos estudiados en procura de dar cuenta de “su” visión sobre los hechos sin caer en falsedades o interferencias por parte del investigador. Una descripción que se construye por medio de una serie de expresiones narrativas que van desde conversaciones, entrevistas, textos, manifiestos, movilizaciones. Guber (2001) llama la atención el reto que los investigadores sociales tenemos al momento de realizar descripciones, de no caer en interpretaciones subjetivistas y etnocéntricas sustituyendo los puntos de vista, valores y razones de los sujetos de estudio, por los del investigador. De igual manera, las descripción etnográfica se concibe como actividad híbrida, como una mezcla entre escritura, colección, poder y crítica subversiva (Clifford, 1995).

El trabajo de grado se desarrolla como un ejercicio descriptivo haciendo uso del método etnográfico como “lente” principal de aproximación al fenómeno de la educación y los Movimientos Sociales. Como herramientas metodológicas se aplicó principalmente el trabajo de campo a través de la observación participante, técnica que permitió vivir una experiencia de vida

desde una mirada más detallada y certera del fenómeno abordado. Estar allí va más allá del simple acto presencial y trasciende a un plano donde lo cotidiano expresa una concepción política de la vida, una praxis concreta de construir formas alternativas de relaciones sociales por medio de la educación. Observar y participar es parte de un mismo proceso de conocimiento social (Guber, 2001), en donde se está inmerso en una serie de situaciones cotidianas que hace de los Movimientos Sociales espacios y tiempos de experiencia re-creadas cotidianamente.

2.2 La Etnografía

La etnografía se encuentra dentro de las metodologías de investigación de tipo cualitativas, de las cuales hace parte la investigación descriptiva. Siendo tal vez la más antigua, su trabajo se remonta a Heródoto (el padre de la historia) quien narra, describe e interpreta lo observado desde el punto de vista de los protagonistas. Según Guber (2001) “En la historia moderna, se le atribuye al profesor August Schlozer, en Rusia, designar el concepto de etnografía para referirse a la ciencia de los pueblos y las naciones” (p.5).

El enfoque etnográfico “se encuentra ubicado en las investigaciones de tipo cualitativo, que se basan en la descripción y no en las aproximaciones a los modelos matemáticos para dar explicaciones tentativas de los fenómenos sociales” (Miguélez.1999.p.10).

La palabra etnografía significa la descripción (grafe) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos). Por lo tanto la unidad de análisis se concentra en cualquier grupo humano que constituya una entidad que regule las relaciones, ya sea por las

costumbres o por el derecho y obligaciones recíprocas. De igual manera la etnografía se ocupa de aquellos grupos sociales que no necesariamente están integrados o asociados en un grupo específico, sino que comparten o se guían por formas de vida semejantes (un ejemplo son los alcohólicos o las tribus urbanas). Las tradiciones, los roles, los valores y las normas bajo las cuales se vive, van interiorizando formas de ser que puede ayudar a explicar las conductas individuales y grupales. Por ejemplo los grupos étnicos y culturales comparten una estructura de razonamiento lógico que no es explícita, pero que se expresa en la cotidianidad de sus relaciones con otros sujetos (Miguélez, 1999).

El reto de la descripción, dentro del campo etnográfico, no ésta en relatar simplemente el modo de vida de determinado grupo humano, sino que consiste en describir acontecimientos y conductas de ese grupo dentro de su marco de interpretación, lo que Geertz (1992) llama descripción densa. Las descripciones sobre los sistemas simbólicos de otros pueblos se encaran atendiendo a los valores y fórmulas que los sujetos le atribuyen a sus acciones. O sea, esas descripciones se hacen en función de los autores, sin querer decir que las descripciones elaboradas por los investigadores es lo que piensan los autores (Geertz, 1992).

De esta manera, para el investigador social es un reto aprehender las diversas formas y métodos en que los sujetos conocen e investigan en su vida cotidiana. De ahí, que como parte de esos múltiples y diversos métodos de conocimiento social, la participación y el involucramiento con los sujetos puede aportar puntos de vista interesantes. El investigador social ya no se sitúa por fuera de los fenómenos sino que logra involucrarse de tal manera que deja de ver su presencia como algo inconveniente. De esta manera, el principal instrumento de investigación y producción

de conocimientos es el investigador (Guber, 2001). Esto significa sobreponerse a una serie de discusiones sobre la inocuidad, “la pureza” del método y la objetividad del sujeto que investiga. El estar allí crea y constituye situaciones de interacción que abren otro tipo de panoramas sobre un mismo fenómeno social.

El método etnográfico lleva el reto de aprehender las estructuras conceptuales del grupo o personas investigadas, para lograr traducir esas conductas al lenguaje o la estructura conceptual de las personas interesadas en la investigación, personas quienes no necesariamente comparten o pertenecen al grupo estudiado. En este sentido, la descripción se transforma al mismo tiempo en una interpretación donde se representa lo que dicen y viven los sujetos de estudio, de tal modo que esa descripción no es el mundo de los sujetos, ni cómo lo perciben. Más bien esa “(...) descripción es la interpretación elaborada por el investigador a la luz de los marcos de referencia conceptuales de los sujetos o comunidades estudiadas” (Guber.2001.p.6).

El objeto de la etnografía no se agota en la construcción descriptiva de una imagen realista y fiel del grupo, sujetos situaciones estudiadas, no sólo se ocupa de desarrollar meras descripciones sobre conductas o fenómenos específicos, etnografía no es solo describir cómo los movimientos sociales latinoamericanos desarrollan sus procesos educativos, sino que dicha descripción habla de los pensamientos, los contenidos y las intenciones de los actos educativos dentro de los movimientos sociales.

No solo se trata de describir, se trata de comprender dichos actos, fenómenos o situaciones dentro unos marcos de referencia específicos que les dan sentido y relevancia (Geertz, 1992). Aquí

se trata captar el sentido que los sujetos le dan a sus acciones desde sus propias perspectivas y no lo que el investigador piensa que las personas piensan. Parafraseando a Guber (2001), el reto del investigador etnográfico consiste en elaborar una “conclusión interpretativa” donde se articula el pensamiento teórico con las prácticas concretas y los modos de vida de los sujetos de estudio.

Realizar una interpretación de lo que ocurre, divorciado de lo que ocurre, de lo que las personas, hacen, dicen o piensan es realizar una tarea que nada tiene que ver con su propósito central, desentrañar los significados de ciertas conductas y acciones concretas.

2.3 Instrumentos y Metodologías en la investigación etnográfica

Dentro de la investigación etnográfica se han implementado una serie de técnicas propias de este método que le dan su característica particular. Si bien el trabajo de campo es una herramienta de investigación recurrente dentro de las ciencias sociales, el trabajo de campo etnográfico, podría decirse, que posee sus propias características (Guber, 2001).

El trabajo de campo plantea una relación directa entre el investigador y el medio donde los sujetos de estudio viven y se relacionan. Al adentrarse en la vida cotidiana de los sujetos de estudio, es posible confrontar modelos teóricos con la vida concreta de las personas, sus cotidianidades y prácticas. Estar allí provee legitimidad de transitar de la visión y las ideas que el investigador cree tener de los sujetos de estudio y de lo que ellos piensan, a una visión desde el contexto de esos

sujetos. En pocas palabras, el trabajo de campo posibilita el tránsito entre la entre los marcos de referencia del investigador, a los marcos de referencia de los sujetos de estudio. Desde esta perspectiva, el trabajo de campo es un proceso de resocialización del investigador, es como un niño que aprende a leer el mundo de los adultos (Guber, 2001).

La observación participante es una técnica central dentro del método etnográfico que combina dos variables muy importantes, por un lado está la experiencia de observar y por otro la testificación de participar y estar “allí”. Pero más allá de ser un técnica de investigación, la observación participante nos habla de un tensión epistemológica entre diferentes concepciones de construcción y acercamiento al conocimiento. La observación desde el positivismo se plantea como la forma por excelencia en la recolección de datos, de aproximación al objeto de estudio, mientras que la participación entraría más en la línea de las teorías naturalistas e interpretativas (Guber, 2001).

Esta técnica nos pone ante una tensión entre prácticas que convergen en el trabajo de campo, pero lejos de resultar en una problemática, la observación y la participación como técnicas simultáneas de construcción y acceso al conocimiento abren enormes posibilidades de tomar en cuenta diferentes perspectivas de una misma realidad. Observar y participar no son procesos opuestos, sino que son parte de un mismo proceso de conocimiento social.

Participar de varios procesos de educación inscritos en las lógicas y apuestas políticas de tres movimientos sociales populares latinoamericanos, permitió observar de forma vivencial y de alguna manera, detallada, el cómo se desenvuelve la educación como un elemento central dentro

de los movimientos latinoamericanos. En este sentido, la observación participante se convierte en un eje central del proceso de investigación, ya que esta técnica permitió describir a los grupos sociales seleccionados a través de la vivencia de experiencias en el ámbito de sus espacios particulares.

2.4 La educación como acto político y la construcción de movimientos sociales

Cuando vamos a hablar de Movimientos Sociales son dos los elementos a tener en cuenta; primero, la amplia variedad de movimientos sociales existentes hace que se convierta en un término complejo de abordar debido a la disparidad de este tipo de organizaciones; segundo, el desacuerdo en torno a las definiciones conceptuales sobre el término debido al carácter heterogéneo, diverso y polisémico de los movimientos sociales no sólo en sus objetivos de movilización, sino también en sus métodos y estrategias. (Gohn, 2011).

Dentro del desarrollo de este concepto los académicos han establecido un acuerdo sobre las etapas de expresión de los movimientos sociales¹(Touraine, 2006; Melucci, 1999; Gohn, 2008). La primera etapa inicia con los movimientos obreros surgidos en Europa a mediados y finales del S.XVIII. La segunda etapa se expresa en la aparición de organizaciones nuevas durante la década de los 60's que no encajaban en el análisis del paradigma marxista y estructural-funcionalista, dando como resultado el surgimiento de dos tendencias de análisis; la Norteamericana y la Europea, de donde surgieron otras corrientes de análisis sobre los movimientos sociales. (Ibarra & Tejerina, 1998)

En tercer lugar, y con la explosión de los nuevos movimientos sociales hacia finales de la década de los 80's, se intenta acercar ambas corrientes analíticas y formular más o menos una corriente que considera ambas visiones; una última etapa surge como consecuencia de los procesos de globalización y el carácter antisistémico de muchos movimientos durante estas últimas décadas. Actualmente podríamos hablar de dos debates; uno en torno a la institucionalización de los movimientos sociales y; otro, a su papel transformador de la cultura y la sociedad (Ibarra & Tejerina, 1998; Gohn, 2011).

En desarrollo de las diferentes corrientes teóricas sobre los movimientos sociales se ha prestado atención a ciertos elementos y se han descartado otros, situación que ha sido foco de muchas críticas para ambos enfoques. Por el lado europeo se le daba mayor interés a los procesos de comunicación y formación de la identidad, mientras que el lado norteamericano ubicaba en el centro de su análisis sobre los Movimientos Sociales la instrumentalidad de la acción social (Touraine, 2006).

A partir de la explosión de movimientos sociales en la década de los 60's la corriente europea y la corriente norteamericana fueron haciéndose cada vez más relevantes para el estudio de los Movimientos Sociales desde diferentes puntos de análisis (Zald, Tilly, Tarrow, Blumer, por mencionar algunos desde la corriente anglosajona y Touraine, Melucci, Laraña, entre otros, del lado europeo).

Desde la corriente norteamericana y dentro del marco de referencia dominante de la teoría

de la Elección Racional la escuela norteamericana se basa en dos premisas principales; 1) las actividades que realizan los Movimientos Sociales no son espontáneas ni desorganizadas y 2) sus participantes no son individuos irracionales. Así, la unidad de análisis no recae sobre la persona sino que se hace un mayor énfasis en las organizaciones ya que la teoría de la movilización de recursos se plantea a través de actores colectivos por la lucha del poder en un determinado contexto institucional. Tres aspectos se vuelven centrales desde el punto de vista de este análisis: las organizaciones, los factores de su mantenimiento de la estructura organizativa y los recursos disponibles. (McCarthy y Zald, 1977; McAdam, 1998; Tarrow, 1997)

En este sentido, el surgimiento de los movimientos sociales es visto como un actor político que se moviliza en favor de sus demandas e intereses encontrando en los partidos e instituciones políticas un elemento a favor y no una oposición. El carácter racional de la teoría resalta que los individuos participan de los movimientos por razones prácticas ya que están encaminados hacia objetivos fijos y definidos por parte de la organización.

Este enfoque presta poca atención a los motivos de la aparición de los Movimientos Sociales ya que considera que una sociedad moderna genera tensiones y conflictos que llevan los afectados a organizarse, limitándose sólo a considerar este aspecto y dejando de lado motivaciones de tipo sociopolíticas, culturales o identitarias (Tejerina, 1998).

Otra crítica a la teoría de la movilización de recursos, es la excesiva atención que se le da al aspecto organizativo, presentando un amplio racionalismo que descuida aspectos importantes como la identidad o la ideología. Además, una crítica central que se le hace es el problema de

confundir movimientos con organizaciones, ocasionando distorsiones teóricas considerables.

Por otra parte, el modelo europeo considera una mayor relevancia a los aspectos culturales y a la construcción de identidades para el análisis de los movimientos sociales, así como el carácter conflictivo permanente en el campo histórico de la sociedad (Touraine, 2006). Este enfoque se conoce como la teoría de la construcción de identidad colectiva o el paradigma de los nuevos movimientos sociales. Lo central aquí es analizar los modelos de acción colectiva relacionados con las formas de identidad colectivas e individuales (Melucci, 1999). Esto ayudaría a comprender la capacidad de los Movimientos Sociales de aglutinar orientaciones, actores y procesos sociales.

Ambas corrientes de análisis actuales (Movilización de recursos y Nuevos Movimientos sociales) privilegian puntos de partida diferentes, tratando de responder al “Cómo” y el “Porqué” de los movimientos sociales respectivamente. El reto hoy está en ligar las conductas colectivas a la estructura de la sociedad y de las relaciones de clase, sin dejar de explicar cómo se forman y cómo se expresan esas nuevas conductas e identidades colectivas (Melucci, 1999). Esto ha permitido que las producciones contemporáneas latinoamericanas tratan de incorporar ambas visiones para el análisis de la acción colectiva.

2.5 Los Nuevos Movimientos Sociales

Lo nuevo en la definición de movimientos sociales estaría más en el desplazamiento del

análisis marxista como punto de partida y el movimiento obrero como prototipo de movimiento social²(Parra, 2005). Las organizaciones que han surgido establecen sus luchas y demandas por fuera de la estructura productiva de la sociedad y considerando aspectos identitarios como la etnia o el género y la sexualidad (Berrío, 2006). Además, considerar los Movimientos Sociales desde una perspectiva estructuralista restaba total importancia al carácter autónomo de la movilización social, haciendo de las expresiones de los movimientos sociales meras herramientas del partido o la clase obrera para la imposición de la dictadura del proletariado.(Touraine, 2006)

Parte del análisis sobre el porqué de los nuevos movimientos sociales y sus demandas se expresa en cambios generacionales, desarrollos tecnológicos y crisis del paradigma dominante de la modernidad. En pocas palabras se está dando una reestructuración del viejo orden industrial, tal cual como se ha dado en otros momentos históricos, que implica una transformación social hacia otras formas y estructuras de organización que aún no están muy definidas. En este sentido, la globalización como un proceso de flujo de recursos económicos y culturales desde el centro hacia la periferia, crea indudablemente tensiones y conflictos allí donde pretende imponer su modelo de vida. (Ibarra y Tejerina, 1998)

De esta manera, se definen a los Movimientos Sociales como acciones conflictuales llevada a cabo por sujetos que comparten una noción de solidaridad y que superan los límites del sistema al incidir directamente sobre su estructura (Melucci, 1994). Por lo tanto, un movimiento social es la expresión de una acción colectiva ligada a una lucha sociopolítica, económica o cultural (Gohn, 2002) para “promover y/o impedir transformaciones sociales” teniendo la capacidad de producir

nuevos escenarios de juego, nuevas normas y legitimidades en la sociedad. Se trata “de una conducta colectiva organizada de un actor luchando contra su adversario por la dirección social de la historicidad en una colectividad concreta” (Touraine, 2006).

Dentro del campo de esta definición de Movimiento Social³ se establecen una serie de elementos constituyentes de esta forma de acción colectiva; primero, demandas que configuran su identidad; segundo, adversarios y aliados, aliados que conforman y organizan redes de movilización; tercero, prácticas comunicativas que van desde la oralidad hasta los modernos recursos tecnológicos; cuarto, proyectos o visiones de mundo que soportan sus demandas y; quinto, culturas propias en las formas como sustentan y encaminan sus reivindicaciones (Gohn, 2002).

Esto significa, en un contexto de globalización económica neoliberal, que concebir la idea de movimientos social en américa latina es hablar de luchas y procesos con intencionalidades políticas ligadas íntimamente a elementos culturales e identitarios, sobre los cuales se conforman modelos de vida alternativos por fuera de la lógica dominante capitalista.

A pesar de las dificultades expresadas alrededor de la concepción de movimientos sociales una cosa parece ser clara y existe cierta unanimidad: los movimientos sociales tiene un papel transformador de las realidades sociales sobre las cuales inciden al resignificar y cargar de nuevos valores conceptos anteriores, creando ambientes con anhelos colectivos. “No hay que idealizar a los movimientos sociales, no son agentes en sí mismos del cambio histórico” (Touraine, 2006, pp272). Hoy los Movimientos Sociales cargan de nuevo significado valores anteriores; igualdad en términos de justicia social, de fraternidad en clave de solidaridad y la libertad como principio

de autonomía (Gohn, 2011).

Dentro del análisis de los movimientos sociales surge la inquietud en torno a la construcción y la permanencia de estos a lo largo del tiempo así como la profundidad y alcance de sus demandas políticas. Por esto, es importante entender lo cultural, lo simbólico y lo identitario como factores explicativos que dan cuenta de los movimientos sociales como mundos en sí mismos que se caracterizan por sus propias ideologías, identidades colectivas, rutinas de comportamiento, culturas materiales y procesos educativos (Melucci, 1999). En pocas palabras, ubicar como parte del análisis los significados e interpretaciones que los colectivos construyen y comparten, permite dilucidar ciertos elementos que nos ayudan, no sólo a entender mejor cómo se configuran los movimientos sociales, sino que puede aportar informaciones importantes sobre los alcances y la transformación sobre la sociedad.

Es así como “*el por qué*” de los movimientos sociales toma relevancia desde esta perspectiva de análisis ligada íntimamente al interrogante sobre “el cómo” se construyen las estrategias culturales e identitarias de los Movimientos sociales Latinoamericanos. Este ejercicio académico procura relacionar a la educación como un factor importante en la construcción de cultura e identidad dentro de los movimientos sociales, a través de la descripción de tres experiencias educativas en tres movimientos latinoamericanos.

2.6 Educación y Movimientos Sociales en América Latina

Los Movimientos Sociales se constituyen como espacios de formación y educación en sí mismo por medio de las acciones que desarrollan en sus luchas. Las acciones prácticas como procesos educativos se dan en dos sentidos; uno, en la interacción de los movimientos con las instituciones educacionales; y otro, en el interior del propio movimiento por el carácter educativo de sus movilizaciones (Gohn. 2011)

Así, los procesos educativos al interior de la construcción de movimientos sociales se convierten en aquel elemento que mantiene latente la acción transformadora de éstos en sus apuestas políticas y mantienen un proceso dialéctico de cambio que no se detiene en conquistas parciales y puntuales. Podríamos afirmar que la educación le da vida y permanencia a los movimientos sociales, en la medida que la educación como acto político construye las bases para cualquier proceso de cambio social basado en el diálogo de la “acción - teoría - acción” expresado en cada una de las prácticas cotidianas. De esta manera, en palabras de Gohn (2011), los movimientos sociales...”son fuente de innovación y matices generadoras de saberes” (p.333).

Observar el papel de la educación dentro de los Movimientos sociales nos aproxima a la corriente de análisis donde la construcción de los procesos identitarios, culturales e ideológicos son elementos centrales de debate. De igual manera nos permite ir más allá al ahondar y tomar en cuenta la cultura, la ideología y la identidad no sólo como procesos “a priori” en los movimientos

sociales, sino como procesos de construcción propias de cada movimiento a través de la educación.

La educación al interior de los movimientos sociales cuya apuesta política es la transformación del sistema hegemónico capitalista y cada una de sus expresiones culturales, políticas, económicas, sociales y ambientales, es una educación pensada en la construcción de un nuevo sujeto que posibilite nuevas formas de relacionarnos por fuera de las lógicas de ganancias o beneficios económicos. En pocas palabras se trata de formar nuevas personas que han de construir una nueva sociedad. Esta educación no solo se plantea la transformación radical de las formas de relacionarnos en sociedad, sino que también se preocupa por la construcción de un nuevo conocimiento fuertemente vinculado a las prácticas tradicionales y culturales de cada grupo humano sin pretender la homogeneización de una metodología en el acercamiento, construcción y transmisión del conocimiento.

La educación al interior de los movimientos sociales populares, bajo la dimensión de educación popular y/o liberadora se entiende como proceso permanente de diálogo con su contexto y la realidad no solo desde el ámbito del pensamiento, sino desde la práctica misma manteniendo la capacidad crítica e innovadora en la sociedad.

Por lo tanto, la educación como acto político al interior de la construcción de movimientos sociales representa un elemento importante que nos permite ir más a fondo dentro de la comprensión y análisis de sus prácticas y objetivos, así como de sus métodos y estrategias. De esta manera es importante comenzar a considerar el análisis sobre los movimientos sociales, que se nutra de las diferentes corrientes de pensamiento entorno al tema y, que además, profundice sobre

la concepción de educación que poseen diferentes experiencias de movilización significativas en nuestro continente. Experiencias que por cierto hoy en día se han transformado en referentes de lucha y movilización en todo el mundo. Por lo tanto, en este trabajo abordamos la idea de la educación como un elemento y una característica particular en la estrategia de construcción y permanencia de los Movimientos Sociales en América Latina.

3. Capítulo 2

Tres experiencias de Movimientos Sociales Populares Latinoamericanos

Este capítulo recoge de manera general los antecedentes históricos de cada contexto, así como una aproximación a la idea de educación de cada movimiento social, describiendo las experiencias educativas estudiadas. Lo que se pretende resaltar a continuación es el discurrir de diferentes experiencias en el ámbito de la educación como herramienta y proceso fundamental en la construcción de estos tres movimientos sociales latinoamericanos.

3.1. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – Brasil (MST)

3.1.1 Antecedentes Históricos

Brasil no fue ajeno al proceso de invasión y esclavitud propio de la conquista europea y al igual que todos los países latinoamericanos, la historia de la lucha por la tierra es la historia de la invasión de este continente.

Para hablar del MST debemos remontarnos un poco a las organizaciones campesinas que antecedieron a la conformación del movimiento y que a lo largo de la historia del siglo S.XX, y en especial entre los años 40's y 60's, se hicieron presentes en las luchas campesinas por el derecho a la tierra (Stedile & Fernandes, 2012).

Mientras finaliza el periodo del “*Estado Novo*” de Getulio Vargas en el año de 1945, se

formaron las Ligas Campesinas que reunían a campesinos de diferentes condiciones que se oponían a la expulsión de sus tierras. Estas ligas se organizaron en casi todo el país y dependían del Partido Comunista Brasileño (PCB) que fue declarado ilegal en 1947, desatándose una dura represión en contra de las Ligas.

Hacia 1954 resurgen en el Nordeste (Pernambuco, Paraíba y Alagoas principalmente) con más fuerza las ligas campesinas, haciéndose sentir en 13 estados. Este tipo de organizaciones se caracterizaron por la ocupación varios ingenios azucareros, organizando masivas movilizaciones campesinas por una ley de reforma agraria al gobierno de Goulart (Morissawa, 2001). Durante ese mismo año, surgía la Unión de Agricultores y Trabajadores Agrícolas (ULTABS), una organización iniciativa del PCB que reunía campesinos y asalariados, en un contexto donde los sindicatos estaban prohibidos.

En Marzo de 1964 se instaura la dictadura militar en Brasil que reprimió a todo los movimientos campesinos bajo la excusa de “amenaza comunista”. Los principales líderes de los movimientos fueron apresados, asesinados, exiliados o desaparecidos generando un clima de terror dentro del Brasil. Todo lo que hablara de reforma agraria fue prohibido y todas la organizaciones campesinas fueron destruidas (Harnecker, 2002). La década del 60 termina con una “limpieza” generalizada en el campo. En palabras del máximo representante del MST, Joao Pedro Stedile, “Una paz de cementerio”.

En pleno auge de la revolución verde, Brasil un país mayoritariamente agrícola, sufriría drásticas transformaciones. A partir de la década de los 70's se da en el país un proceso de

modernización de las tecnologías en la agricultura, pero se mantiene la concentración de la propiedad y la exclusión social. La característica principal de la agricultura de aquella época se basaba en el uso intensivo de mano de obra en las labores del campo. Pero la introducción de cultivos como la soja en el sur del país significó un cambio de esas características productivas tradicionales.

Mientras el café demandaba bastante mano de obra para la cosecha, la soja requería un mínimo de mano de obra debido al rápido desarrollo de maquinaria y tecnología para esta tarea. La tecnificación del campo hacía cada vez menos necesario el trabajo campesino, creando un contingente poblacional de campesinos desocupados que sobrevivían en condiciones de miseria y explotación. El éxodo masivo de familias campesinas que buscaban mejores condiciones de vida arrojaba miles de personas hacia nuevas zonas de colonización o hacia las ciudades en plena industrialización como Sao Paulo.

Entrada la década de los 70's Brasil vivió un acelerado proceso de industrialización conocido como el "milagro Brasileño". Milagro que sería efímero, dado el proceso de recesión económica que afectó al país durante esta década y que terminaron por debilitar al gobierno de la dictadura. A la voz creciente de las manifestaciones de descontento popular por la represión, se sumaron las grandes movilizaciones de obreros afectados por la recesión. Mientras tanto en el campo se vivía un fuerte proceso de modernización que incluyó la aplicación generalizada de los paquetes tecnológicos de la revolución verde. Las consecuencias no se podían ocultar, desempleo, destierro y pobreza.

3.1.2. Ocupación de tierras contra la dictadura militar; surgimiento del MST.

Hacia el final de los 70's la crisis, económica, social y política que vivía Brasil incentivan el surgimiento de las ocupaciones de tierra. En el estado de Rio Grande do Sul, centenas de familias ocupan tierra de las granjas Macali y Brilhante, creando un gran campamento con el nombre de Encruzilhada Natalino que se tornó en símbolo contra la dictadura militar.

A poco más de un año de ocupación, los campesinos resisten a una fuerte presión militar por parte del Estado federal y estatal que mantiene cercado el campamento. Prácticamente las personas vivían en un campo de concentración. Fue así como la iglesia entra a mediar este conflicto con la propuesta conocida como la “5a Romaria da terra” en 1982. La propuesta consistía en que la iglesia católica adquiere 108 hectáreas de tierra, donde se albergarían las familias.

En 1985 se organiza el primer congreso del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, MST, en Cascavel, estado de Paraná. Este congreso se desarrolla en un contexto de apertura democrática en Brasil, ya que por ese año se celebrarían las primeras elecciones parlamentarias de presidente en 21 años. A esto, el MST nace exclamando “*Sem Reforma Agraria nao há democracia*”

En este 1^{er} encuentro se definen los principios del MST como; la lucha por la tierra, por la reforma agraria y por los cambios sociales en el país. Fue en este encuentro donde el MST planteó dos lemas que acompañaron su movilización ese año “tierra para quien en ella trabaja” y “la

ocupación es la única solución”. A partir de este momento las ocupaciones se generalizaron en todo Brasil, llegando a movilizar ocupaciones en 24 de los 26 estados brasileiros⁴.

Pese al optimismo generado con la apertura democrática y la puesta en marcha del “Estatuto da Terra⁵”, al tiempo se evidencio el control de los intereses latifundistas sobre el aparato del Estado. (Stedile, 2012). En el año de 1988 se un proceso de reforma constitucional donde el movimiento campesino conquista dos artículos en la constitución política (Artículos 184 y 186⁶) que garantizan la desapropiación de aquellas tierras que no cumplan su función social. Pero estos avances en materia jurídica se verían obstaculizados, paradójicamente, con la elección del primer presidente civil en más de dos décadas. El gobierno de Collor de Melo significó la aprobación de la ley agraria que reclasificó las propiedades rurales y vació de reglamentación jurídica las desapropiaciones de tierras establecidas en los Artículos 184 y 186.

Dos años después se celebra el 2º congreso del MST en Brasilia, donde cerca de 5 mil delegados de 19 estados crean el lema “ocupar, resistir, producir” como plataforma de lucha del movimiento. Entre los años de 1994 y 1996 el MST sufrió la presión del modelo neoliberal que se impone en Brasil con la creación del “Banco da Terra” que ofrecía créditos para compra de tierras en detrimento de la desapropiación. Por otro lado, se dan las dos mayores masacres de la historia Brasileira: Corumbiara en 1995 y El dorado dos Carajas en el 1996.

Para el 3^{er} congreso, el MST se piensa más allá de un movimiento rural y campesino, y comienza a hacer un llamado a otros sectores de la sociedad brasileña y del mundo, con la participación de 22 organizaciones de América latina y Europa, además de la creación de la Vía

Campesina⁷. De esta manera, el MST proclama en el año de 1995, “*Reforma agrária, uma luta de todos*”.

3.1.3 Las masacres en la Historia del MST

El 8 de agosto de 1995, 514 familias que ocuparon la hacienda Santa Elena, en el estado de Rondonha, fueron desalojadas por la policía militar en una operación que dejó dos policías muertos y nueve campesinos sin tierra. Según las investigaciones, las nueve personas fueron ejecutadas por la policía con tiros por la espalda y a corta distancia. Entre los muertos se encontraba Vanessa dos santos Silva, una niña de 7 años que corría de la mano de su madre.

En 1996, cerca de 3500 familias de trabajadores rurales organizados por el MST, ocuparon tierra de la Hacienda Macaxeira, en el estado de Pará. Las tierras de esta hacienda habían sido declaradas improductivas por el INCRA (Instituto Brasileño de Colonización y Reforma Agraria), pero luego, y mediante presiones políticas y sobornos, el instituto cambió de opinión. Como forma de protesta, 1500 familias decidieron marchar a Brasilia y bloquear la vía principal que conduce hacia esta ciudad. El 17 de abril, en un operativo donde participaron 155 policías y militares, fueron asesinados 21 sin tierra y otros 56 resultaron heridos de gravedad. De los muertos 7 tenían disparos en la cabeza, lo que aseguraba el asesinato premeditado de los campesinos.

3.1.4 La Educación para el MST

La preocupación entorno a la educación y la construcción de espacios de formación para los Sin Tierra, fue un proceso que se complejiza en la medida que el movimiento fue tomando conciencia de la reforma agraria como un proceso integral, que no se agotaba en un pedazo de tierra. Con el surgimiento de los primeros campamentos en tierras recuperadas, así mismo surgió la inquietud sobre qué hacer con tantos niños, niñas y jóvenes presentes.

La escuela surge como una necesidad real e inmediata de reunir a los niños, niñas y jóvenes para replicar el proceso de lucha en el cual se encontraban involucrados. De aquí nace la necesidad de construir una escuela que valore la historia de lucha de miles de familias campesinas por el derecho a la tierra y el trabajo.

“...la transformación en la educación viene por la comunidad y no por la escuela. Es la comunidad la única capaz de exigir una transformación real de acto de enseñar del profesor. En un campamento o asentamiento, todos los conflictos relacionados en la cuestión de la tierra precisan ser trabajados por la escuela. El profesor no tiene como escapar de esto”⁸

La educación dentro del MST fue un proceso de crecimiento paulatino. De la preocupación inmediata de garantizar el derecho constitucional a la educación de miles de niños al interior de los campamentos, pasando por la exigencia a los estados por construir escuelas en los asentamientos, hasta controlar completamente la educación dentro de los territorios de la reforma agraria, el MST fue consolidando la educación como un elemento fundamental de la construcción

por una sociedad diferente.

En 1997 el sector de Educación⁹ del MST organiza el Encuentro Nacional de Educadores de la reforma agraria, considerado como histórico al aglutinarse por primera vez educadores del medio rural de todo el país. A partir de este momento el MST manifiesta la importancia de la educación como parte central de los procesos de formación técnica, cualificación política de líderes y militantes, y de su proceso de lucha en general.

En la medida que los procesos productivos avanzaban al interior de los asentamientos, era cada vez más necesaria la formación de técnicos agropecuarios, agrónomos y veterinarios al servicio del movimiento y no en función de un modelo de revolución verde. Así mismo, en lo organizativo cobraba vital importancia “contar con militantes imbuidos en la ideología que el movimiento quiere” (Stedile.2012.p.77). En el ámbito de la educación se hizo cada vez más necesaria la formación de profesores y profesoras de los asentamientos con fin de garantizar profesionales de la enseñanza con una conciencia organizativa ligada a su comunidad, a su historia y a la reforma agraria.

“Quem nao caminha com as próprias pernas, nao vai longe” y el MST comprendió y asumió esto rápidamente. Su apuesta por la educación posee fuerte inspiración política, en la medida que enfoca su lucha contra “tres cercas: la del latifundio, la del capital y de la ignorancia”. De esa manera la lucha contra la ignorancia no es simplemente alfabetizar personas, sino que consiste en democratizar el conocimiento para un mayor número de personas (Stedile.2012.p.77).

De esta manera, el movimiento fue apropiándose de la evolución de su programa, y aclaró que la reforma agraria no es simplemente una cuestión de productividad manteniendo el modelo campesino y adhiriéndose al mercado capitalista.

La reforma agraria, siguiendo a Stedile (2012), representa una propuesta de reorganización del medio rural brasileño para democratizar la tierra y el conocimiento. Por esto, y por primera vez para el movimiento, aparece la educación y la construcción de escuelas como una meta necesaria y como parte de la reforma agraria. Así como es de importante la re-distribución de la tierra, también lo es la re-distribución del conocimiento.

“...no es solo la tierra. Es mudar toda la producción, la comercialización, la administración de la tierra... Es proyectar otro tipo de organización de la sociedad...”¹⁰

Lo que hace particular la educación desde la óptica del MST es que no hay separación entre lo que ocurre en la escuela y lo que ocurre en el asentamiento. La escuela es esencialmente práctica en la medida que aporte herramientas para el trabajo y la organización de una nueva vida. La escuela es un instrumento de continuidad de la lucha por parte de los niños, niñas y jóvenes, enseñándoles de su realidad como punto de partida de cualquier transformación de la sociedad.

La metodología surge de la práctica social para volver, después de la reflexión, sobre la misma práctica y transformarla. De esta manera, la metodología está determinada por el contexto de lucha en que se ubica la práctica educativa: el marco de referencia está definido por lo histórico y no puede ser rígido ni universal, sino que tiene que ser construido por los seres humanos, en su

calidad de sujetos conscientes, capaces de transformar su realidad. (Freire, 1993)

La historia de la educación en los asentamientos y territorios de la reforma agraria es parte constitutiva de un proceso educativo en el cual el MST va construyendo su identidad histórica. Como se puede apreciar, su apuesta por la educación no se agota en los espacios físicos de las escuelas, y se aboca por la práctica concreta como la esencia del acto educativo

“Se queremos educar os sujeitos de um novo projeto de desenvolvimento social para o campo, educar para a ação transformadora, isto quer dizer que precisamos de pessoas capazes de articular, com cada vez mais competência, teoria e prática, prática e teoria¹¹”

3.1.5 Experiencia en “La Escuela Nacional Florestan Fernandes” (ENFF)

A partir del primer encuentro nacional del naciente Sector de Educación del MST en 1996, es que surge con fuerza la propuesta y la necesidad de construir un espacio de estudio y trabajo que fortaleciera los procesos formativos de líderes de las diferentes organizaciones sociales del campo y la ciudad, además de articular las diferentes luchas y movimientos de América latina y el mundo.

Esta escuela lleva el nombre del sociólogo y político brasileño Florestan Fernandes, quien es un referente de educación dentro de la izquierda brasileña. Militante del *Partido dos Trabalhadores* (PT) y seguidor del MST, Florestan siempre abogó por la importancia de la

educación para el desarrollo de una sociedad verdaderamente democrática en un contexto donde se imponía una férrea dictadura militar¹².

La construcción de la ENFF significó la movilización de grandes recursos humanos y económicos que básicamente provinieron de la solidaridad y el trabajo voluntario de un millar de personas no solo de Brasil, sino del mundo entero. Por ejemplo, el presupuesto para este proyecto surge de las donaciones realizadas por personas como el fotógrafo Sebastiao Salgado, el escritor José Saramago y el músico Chico Buarque, quienes cedieron los derechos del libro y CD “Terra” para el Movimiento.

El proceso de construcción de la ENFF desde su inicio ha sido una gran escuela. Edificar la escuela implicó un proceso de formación en donde más de mil personas del MST y del mundo, organizados en 25 brigadas y provenientes de 230 campamentos del MST de todo Brasil, recibían formación en técnicas de construcción, plomería, electricidad y cuánto oficio fuese necesario para levantar las edificaciones. De igual forma, cientos de Militantes del MST fueron escolarizados durante el periodo que pasaron como voluntarios. “De día se construía y de noche se estudiaba¹³”. Esta escuela es el fruto del trabajo duro del MST durante estos casi 30 años de lucha y ha sido concebido como una apuesta clara y directa por la educación como proceso dinamizador de los movimientos sociales no solo en Brasil sino en toda América Latina.

El MST basa como un punto de partida fundamental, la idea sobre la importancia de construir una escuela donde quiera que se organiza el movimiento, dando como resultado que hoy

en todos los estados de Brasil existan uno o más centros de formación del MST en diversas áreas del conocimiento. La ENFF se encarga de brindar orientación metodológica a todo el sistema de formación del MST. En la escuela se desarrollan diferentes procesos de formación que varían en intensidad, campos de conocimiento y proyecciones, dirigidos a dirigentes y dirigentes de organizaciones sociales de todo el continente. Esto se da principalmente a través de cursos de formación en teoría política latinoamericana que implica la participación anual de más de 15 países y alrededor de 70 personas. Además de eso, simultáneamente se imparte cerca de 17 cursos de pos graduación, fruto de los convenios con cerca de 13 universidades estatales de todo el Brasil.

Por si fuera poco, la ENFF funciona como un escenario importantísimo donde se llevan encuentros de carácter internacional como los encuentros continentales de la CLOC-Vía campesina¹⁴ y seminarios latinoamericanos¹⁵.

Sin duda, esta experiencia es pionera en el continente, evidenciando un rasgo muy distintivo del MST y de los Movimientos Sociales Latinoamericanos; la educación como un elemento político central en la construcción de alternativas de vida. La ENFF es solo la expresión de un proceso de fondo, algo así como la punta del iceberg que lleva todo el proceso educativo del MST. Por tal motivo hablar de esta escuela es solo una excusa para adentrarnos en la apuesta política frente a la educación que tiene el movimiento, desarrollando un proceso descriptivo con la intencionalidad de avanzar hacia la comprensión sobre “el cómo” la educación se puede transformar en una elemento crucial de la acción de los movimientos sociales latinoamericanos.

El MST sin duda ha logrado grandes conquista no solo en la cuestión de redistribución de

la tierra, sino que además ha logrado un gran avance en “democratizar la educación” y llevarla a todo el país. Esto se puede apreciar en la amplia oferta de curso de formación de la escuela que van desde una concepción de educación formal, pasando por todos los proceso de educación informal que no necesariamente tiene un enfoque de formalización de estudios. La educación popular es el eje de la propuesta pedagógica del MST y como resultado, la ENFF ofrece tres tipos de cursos:

Cursos de Educación formal: El MST tiene convenios con diferentes centros de educación superior que gradúan a sus militantes en diferentes áreas como agronomía, geografía, veterinaria, derecho, educación, filosofía, etc. También articula con universidades y centros de estudios superiores en Cuba y Venezuela¹⁶.

Cursos de posgrado: Dirigido a una diversidad de temas, se establecen con la idea que lograr la máxima cualificación de los militantes del movimiento de diversas áreas del conocimiento

Cursos da Escola Nacional Florestan Fernandes

Curso	Tipo	Convênio/entidade
História	Mestrado	UFPB/Pronea
Educação no Campo	Especialização	Diversas
Agroecologia	Especialização	Fatec
Gestão em organizações sociais e cooperativas	Graduação	Fundação Santo André
História	Graduação	UFPB/Pronea
História da Luta de Classes	Graduação	Diversas
Pedagogia da Terra	Graduação	Diversas
Produção da Teoria	Graduação	Diversas
Sociologia Rural	Livre	—
Economia política na agricultura	Livre	—

Ilustración 1 Cursos de la Escuela Nacional Florestan Fernandes MST¹⁷

Cursos de Formación Política: van dirigidos a militantes del movimiento y de organizaciones de todo el mundo, cuyos ejes de trabajo son; Historia de América Latina, filosofía, Economía Política, Cuestión Agraria y Teoría política de la organización. De igual forma se imparten temas como contexto latinoamericano, cosmovisión indígena, organización del trabajo de base, educación popular, entre otros.

Entre septiembre y diciembre del 2012 se llevó acabo en la Escuela Florestan Fernádes la **VI turma latinoamericana de formación política “Fidel Castro”** del MST. En este espacio construido por el trabajo voluntario de cientos de militantes del movimiento de todo el país, y con el apoyo financiero de organizaciones e individuos de todo el mundo, nos encontramos 77 personas de todo el continente, además de compañeros de Mozambique, Palestina y Suecia

La escuela, en cuanto a orientación pedagógica, se basa en las ideas de la educación popular de Paulo Freire e internamente se organiza bajo la lógica y el modelo de funcionamiento del Movimiento. En los campamentos y asentamientos producto de la ocupación de tierras, los militantes del MST se organizan en sectores de género, comunicación, formación, cultura, producción medio ambiente y cooperación, educación, salud, juventud, derechos humanos, y frente de masas. De igual forma, los estudiantes que participamos de los diferentes cursos de formación política, nos organizamos en Núcleos de Base¹⁸, o NB's, cuya función es dinamizar las jornadas de estudio y trabajo al interior de la escuela. Así mismo, en los campamentos y asentamientos los militantes del MST se organizan en sectores, conforman núcleos de base por familias y diferentes brigadas de trabajo¹⁹.

En la experiencia vivida en la ENFF, conformamos 7 núcleos de base, y en tres sectores de trabajo. El objetivo de los núcleos de base se centra en dinamizar el estudio al apoyarnos mutuamente en la explicación de temas específicos del proceso de estudio. Además de eso, los NB's nos encargamos de distribuirnos en los diferentes sectores para el mantenimiento de la escuela. Por ejemplo, la VI Turma de Teoría política latinoamericana se organizó en los sectores de servicios, productivo, pedagógico y administrativo. Cada sector a su vez, se subdividen en áreas de trabajo. El sector productivo se divide en el área de gallinero, frutales, huerta y jardinería. El sector servicios se divide en lavandería, comedor, cocina y aseo general. El sector pedagógico se encarga de la biblioteca, el almacén y aula virtual.

Durante la vivencia en la Escuela Florestan Fern ndes fue posible apreciar cómo este lugar es central en la dinámica nacional de educación del MST, encuentros como los cursos de *Especialização Lato Senso Educação e Linguagens e Escola do Campo*, *III turma do curso Teoría Política para Dirigentes e Formadores de Movimentos Sociais do Brasil*, *IV turma do curso Forma  o de Formadores Latino-americano*, *III turma do curso Especialização em Estudos Latinonamericanos*, *VI Turma de teoría política latinoamericana*, *III turma do curso de Forma  o para Dirigentes do MST*.

Además de los cursos de formación, durante este periodo acontecieron otro tipo de actividades que significaron un enriquecimiento e intercambio de experiencias con personas de todo el mundo. Ejemplo de esto fue la interacción con los compañeros de la Vía campesina y el MST que se preparaban para viajar a Haití como parte de las brigadas internacionalistas que organiza el movimiento para apoyar a los pueblos del mundo. Otro acontecimiento significativo fue el encuentro preparatorio de la VI Conferencia internacional de la Vía Campesina, donde eventualmente se hicieron presentes delegados de todos los países del continente.

3.2 Ejército Zapatista de Liberación Nacional EZLN - MEXICO

El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) sale al escenario nacional mexicano el 1  de enero de 1994 con la insurrección armada en el sureste mexicano. Esta insurrección incluyó la toma de varias ciudades mexicanas del Estado de Chiapas apoyada por miles de

insurgentes e insurgentas zapatistas.

Por otro lado, dio un fuerte proceso de recuperación de tierras por parte de las Bases de apoyo zapatista, hombre y mujeres principalmente campesinos e indígenas pertenecientes a grupos indígenas como los Choles, Tzeltales, Tzotziles, Tojolabales entre otros.

De esta forma podemos distinguir fácilmente en la práctica dos tipos de estructuras organizativas dentro del EZLN. Por un lado está la estructura militar, compuesta por los insurgentes e insurgentas que se encargan de la parte militar. “Su lugar, está en la montaña” Como dicen los campesinos. Ellos responden a un mando militar que actúa en coordinación con el Comité Clandestino Revolucionario Indígena, CCRI.

De otro lado está la organización civil, bases de apoyos zapatistas que se organizan de manera independiente de la estructura militar y poseen sus propias instancias de gobierno. Cabe aclarar que ninguna de las dos estructuras actúa de manera independiente una de la otra. El EZLN responde a unas decisiones consultadas con el CCRI y las bases de apoyo. El CCRI y las juntas de buen gobierno trabajan juntas cada zona autónoma o caracol zapatista.

Para efectos de este trabajo se centrará exclusivamente en el EZLN como organización civil construida por hombres y mujeres bases de apoyo describiendo su forma de organización, espacios de discusión/decisión e instancias de gobierno. No sin antes abordar una pequeña contextualización.

3.2.1 Contexto de Chiapas – México

La invasión Española en la península de Yucatán fue un proceso complejo debido a la fuerte resistencia de los nativos que no fueron sometidos hasta 1703 y que muy pronto volvieron a rebelarse en 1792 en Chiapas.

En los años 30 del siglo pasado había iniciado una crisis de los latifundios cafeteros. Esto obligó a miles de peones a desplazarse de un lugar a otro en busca del sustento. Hacia los años 50's se dio la liberación de los peones de las grandes haciendas ganaderas, y toda esa gente desocupada se vio obligada a migrar a los centros urbanos, quienes se quedaron en el campo se dedicaban a trabajar en las carreteras o en las petroleras, mientras otros optaron por ir a la selva a construir una vida propia.

Fue allí en la selva donde Tzeltales, Tzotziles, Tojolabales, Choles y Zoques comenzaron a crear diferentes lazos culturales, identitarios e ideológicos. A todos los convocaba la imagen de pueblos oprimidos y explotados por parte de los grandes latifundistas. Fue así como a mediados de los 80's se crea la Asociación Rural de Interés Colectivo Unión de Uniones (ARIC U de U)

Según las cifras de los años 90's, de los 111 municipios del Estado de Chiapas, 94 estaban considerados de extrema pobreza, incluidos los 37 municipios con 40% o más de población indígena. Entre la población indígena, la mitad tenía vivienda con electricidad, sólo 4 de 10 casas tenían agua no potable y un 16% contaba con alcantarillado (Casanova, 1995). El número de muertes por deficiencias en la alimentación aumentó de 1984 a 1994 en 641%. En municipios donde la población indígena supera el 70%, la presencia médica era de 1 médico por cada 25,000

habitantes.

En 170 años (de 1825 a 1995), Chiapas había tenido 160 gobernadores, poco menos de uno por año; de ellos, sólo 34 habían sido constitucionales, 100 los interinos y los demás provisionales, sustitutos y encargados. De 1974 a 1987 se contaban 982 líderes asesinados tan sólo en una parte de la región indígena de Chiapas; 1,084 campesinos detenidos sin bases legales; 379 heridos de gravedad; 505 secuestrados o torturados; 334 desaparecidos; 38 mujeres violadas; 89 poblados que habían sufrido quemaduras de viviendas y destrucción de cultivos, así como miles de expulsados de sus casas y tierras (Baronnet *et al.* 2011).

3.2.2 Antecedentes del Movimiento Zapatista de Liberación Nacional

En lo que conocemos como movimiento zapatista han confluído una serie de factores que han incidido en la conformación y organización de este movimiento. La iglesia, los estudiantes, los indígenas y los campesinos oprimidos y excluidos han tenido su papel dentro de que es hoy el Zapatismo.

3.2.2.1 La acción pastoral

La iglesia católica mexicana no fue ajena al proceso de auge de las ideas de la teología de la liberación que le reclamaban a la iglesia su papel pasivo y cómplice de las injusticias y

desigualdades existentes en el mundo. El proceso de catequesis revolucionaria a cargo de la iglesia tuvo una profunda influencia de las comunidades indígenas, ya que esa idea de colonización religiosa y cultural se convirtió en un proceso de escucha y reflexión por parte de los religiosos que se dieron a la tarea entender a las comunidades indígenas, transformándose en portavoz de las reflexiones de la comunidad.

3.2.2.2 Los Estudiantes

Después de MAYO del 68 y luego de la masacre, los líderes estudiantiles siguieron varios caminos; unos se integraron al sistema, otros fueron captados, unos se dedicaron a continuar procesos organizativos urbanos y rurales, y otros optaron por las guerrillas de Sonora, Chihuahua y Guerrero. A Chiapas comenzaron a llegar estudiantes sobrevivientes del Tlatelolco que se integraron a las organizaciones populares.

En 1976 varios militantes de la Unión del Pueblo se internan en la selva y comienza trabajo político con las comunidades. Este tipo de organizaciones, más allá de sus aciertos, fracasos y contradicciones, lo que permitieron fue ir consolidando una cultura democrática entre las comunidades indígenas y campesinas, dado los procesos asamblearios de toma de decisiones y espacios de discusión, que entre otras cosas hacían parte de la herencia cultural indígena. Hacían parte de las formas organizativas que se compartían.

“(Los Estudiantes) Dejaron sus ideas marxista-fundamentalistas. Descubrieron que el

“reordenamiento del mundo” sólo podría venir de una lucha por la democracia que incluyera y partiera de las autonomías y los derechos de los pueblos indios y de los pobres que no son indios, hasta abarcar a toda la nación” (Casanova, 1996).

3.2.2.3 Menos tierras para más “pobres”

Con el pretexto de proteger a un etnia casi extinta, en 1971 el gobierno mexicano entregó media selva a los Lacandones. Con este argumento el gobierno pretendió dejar sin tierra a tzeltales, tzotziles, choles, tojolabales y zoques, y entregar la selva a compañías multinacionales. La empresa Forestal Lacandona S.A se apresuró a firmar un contrato con los casi extintos legítimos dueños, o sea los lacandones, y adquirió el derecho de extraer madera en una extensión de 614.321 hectáreas.

Durante la década de los 70 y 80 se vivió un fenómeno de explosión de migraciones hacia los territorios de Chiapas. La crisis económica de finales de los setenta y comienzos de los 80 que dejó cesantes a casi doscientos mil trabajadores que retornaban a sus tierras, en el interior del estado cerca de 100 mil de familias fueron expulsadas de los valles centrales de Chiapas por las represas. De igual manera una explosión demográfica en el Estado de Chiapas agravó aún más la situación de los campesinos ya empobrecidos.

Como consecuencia, cada vez más se intensificaron los conflictos agrarios en el Estado. Iniciando los 80's, ya 400 fincas y latifundios habían sido invadidos. Las confrontaciones se fueron agudizando ante la inoperancia del Estado mexicano para hacer efectivas la repartición de predios

entre los campesinos. Fue así que el conflicto se intensifica por parte de los latifundistas y terratenientes que comenzaron una represión violenta en contra de los ocupadores de tierra de la mano del Ejército y las guardias Blancas.

3.2.3 La Insurrección Zapatista

Mientras el 1° de Enero de 1994 se proclamaba la entrada en vigencia del Tratado de Libre Comercio entre México, Canadá y EE.UU, en el sureste Mexicano una sublevación armada se tomaba los municipios de San Cristóbal de las Casas, Altamirano, Chanal, Ocosingo y Las Margaritas. El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) declaró la guerra al Estado y expresa al mundo sus 11 demandas centrales: Trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz²⁰.

Si bien es cierto que desde 1994, el EZLN es el referente principal del movimiento Zapatista, no se puede olvidar que ese actor principal es el resultado de la convergencia de dos protagonistas centrales; las comunidades indígenas y la sociedad civil. De esta forma, hablar de movimiento Zapatista implica hablar de personas, actos, símbolos, valores y estrategias que simpatizan, se adhieren y/o promueven el alzamiento, demandas y actos del EZLN.

Al siguiente día, las fuerzas insurgentes zapatistas logran extenderse a 14 municipios del Estado de Chiapas, dándose inicio a los combates con el Ejército Federal. Los combates de rancho

nuevo²¹, marcan el inicio una confrontación armada desproporcionada, entre unos indígenas armados con fusiles de paso y escopetas de caza, contra soldados armados con tecnología de punta. En 10 días de combates el ejército moviliza cerca de diecisiete mil soldados poniéndose como meta el control total de la insurrección en 6 meses.

La reacción por parte del entonces gobierno de Salinas es descalificar el levantamiento como producto de la manipulación de un grupo de extranjeros que han explotado la necesidad de los indígenas.

De cualquier forma, la rebelión zapatista puso en el ojo público las condiciones de miseria en las cuales debían crecer cientos de comunidades indígenas. En Chiapas, la mitad de los habitantes no tienen agua potable, el 90% de las personas del campo tiene ingresos mínimos o nulos y de cada 100 niños 72 no terminan el primer grado²².

Los sangrientos combates, donde los zapatistas estaban literalmente siendo masacrados, despiertan la solidaridad de los mexicanos, realizándose el 12 de enero de 1994 una masiva movilización civil en México-DF a favor de un cese al fuego inmediato. Ante la contundencia de la movilización y en medio de una crisis en la imagen del gobierno, Salinas cambia su discurso y ofrece una amnistía a los zapatistas. A Partir de este momento se abre un proceso de diálogo entre el gobierno y los zapatistas que aún hoy no ha sido resuelto.

El EZLN propone al obispo de San Cristóbal de las Casa, Samuel Ruiz, como representante de esta organización en las negociaciones. Así el 12 de febrero se abren los diálogos en la Catedral

de San Cristóbal.

“La paz no es un regalo que viene del cielo empaquetado; es un don y un ofrecimiento del Señor, pero es conquista humana. Tiene que ser resultado corresponsable de nuestra conducta. Donde quiera que nuestra actitud sea discriminatoria, prepotente, dominadora e injusta se acumula potencialmente una violencia de respuesta a esa violencia primera que se inflige a la gente”

Samuel Ruiz

En 1984 eran seis compañeros, tres indígenas y tres mestizos, internándose en las selvas del Sureste mexicano. En 1986 eran 12 compañeros “que podían comerse al mundo como a una manzana”. De estos uno era mestizo y el resto indígenas. Entre 1988 y 1989 pasaron de ser 80 combatientes a 1300, en menos de un año²³.

Este crecimiento exponencial de los combatientes se debe principalmente, en palabras del sub marcos, al proceso de subordinación de la estructura militar hacia la estructura civil y democrática de las comunidades, hizo que el movimiento se masificara. El EZLN se transforma de una organización político-militar, con un mando vertical, a una organización más democrática, donde el mando supremo está en manos de las autoridades de las comunidades y municipios autónomos.

Todas las armas se gestionaron con recursos que las comunidades reunían de forma

autónoma, no fueron armados desde afuera, “es un ejército que se arma él mismo”. Esta condición hace que ante los procesos de diálogos y negociaciones con el gobierno mexicano, el EZLN dejará muy en claro que el desarme es impensable.

“..La condición de dejar las armas es estando muertos... (). Y si alguien va a entregar las armas estamos dispuesto a recibirlas del ejército federal. Solo eso. El problema de la guerra no es la tenencia de armas, sino su uso. Estamos dispuestos a ceder el uso, dejar de usarlas, por un tiempo o para siempre, pero nunca entregarlas. En el momento que se plante la dejarlas nos paramos de la mesa” (Palabras del Subcomandante Marcos)

En medio de una contienda electoral enrarecida por el asesinato de un candidato presidencial, el EZLN suspende las consultas y se declara en alerta. Se rompen los diálogos y se lanza la segunda declaración de la selva lacandona²⁴. El EZLN llama a toda la sociedad mexicana a la Convención Nacional Democrática(CND). Es así como en Guadalupe Tepeyac se organiza un gran escenario para acoger a toda sociedad mexicana en la discusión de un nuevo proyecto de país. La CND se inspira en el mismo proceso ocurrido durante la revolución mexicana, donde se llamó a las diferentes corrientes de izquierda a construir un proyecto común de nación. a este espacio se les denomino “los Aguascalientes²⁵”

En diciembre de 1994, Ernesto Zedillo gana las elecciones y llama a un proceso de negociación en el EZLN. En la práctica, el nuevo gobierno hace caso omiso de cualquier acuerdo pactado en el EZLN. Ante este panorama, los zapatistas rompen la tregua y logran liberarse del cerco impuesto por el ejército, dando inicio a la creación de los municipios autónomos en el estado

de Chiapas

El gobierno cambia su discurso y acusa al EZLN de terrorismo, ordenado orden de captura contra Rafael Guillén Vicente, sub marcos. De esta forma, nuevamente el gobierno mexicano ordenó la ocupación de los territorios zapatistas. Esto genera gran tensión y el estallido de combates esporádicos entre insurgentes y tropas estatales. La irrupción del ejército en comunidades zapatistas genera desplazamientos en todo el Estado de Chiapas

Hacia finales de 1994, la comandancia zapatista escapa a la persecución del ejército y hace un llamado a toda la sociedad para presionar al gobierno la desmilitarización. Una vez más, la fuerza de la movilización social, presionar al gobierno para cambiar de política.

En mayo de 1995 se inician nuevamente los diálogos en el municipio autónomo de la Realidad. En junio de ese mismo año, en San Andrés Larráinzar, se pactan seis puntos donde el tema central de debate será la desmilitarización, el establecimiento de la agenda y el procedimiento de discusión sobre los elementos centrales

Estas negociaciones se desarrollan en medio de una estrategia de guerra de baja intensidad por parte del ejército mexicano. Varias comunidades indígenas son asediadas por los militares, generando el desplazamiento de cientos de familias. Los diálogos se hacen difíciles, el lenguaje en la mesa se torna irónico por parte del EZLN, mientras el gobierno maneja un discurso ambiguo y vaciado de contenido.

Frente a una actitud abiertamente hostil por parte del gobierno, el EZLN convoca “La consulta nacional por la Paz y la democracia, retomando la iniciativa en el campo político. El 27 de agosto, cerca de un millón trescientos mil ciudadanos votan en favor de las demandas zapatistas. En septiembre de 1995, se organiza en Oventick, el segundo Aguascalientes

Tras 4 meses de tensiones negociaciones, el 16 de febrero de 1996 se firman los acuerdos de San Andrés, un tipo de compromiso parcial que no resuelve la totalidad de las demandas indígenas, se compromete a solucionar lo referente a derecho y cultura indígenas. Este era un acuerdo parcial que solo abordaba un punto de seis.

Pese a los acuerdos, tanto el gobierno estatal como federal, se dedicaron a la implementación de la estrategia paramilitar para contrarrestar la creciente influencia zapatista. Entre 1995 y 1997 se conformaron al menos siete grupos paramilitares en el Estado de Chiapas; los Chinchulines, Paz y Justicia, Máscara roja, Movimiento Insurgente Revolucionario Antizapatista (MIRA), San Bartolomé y Guardias Blancas. Por otro lado, los partidarios del gobierno, llamados los Priistas, comienzan a atacar a las comunidades zapatistas asentadas en los municipios autónomos. Guadalupe Tepeyac, Polhó y Chenalhó serían vivos ejemplos de una violencia civil alentada por el gobierno en contra de los zapatistas

En diciembre de 1997 son masacradas 45 personas, pertenecientes a la Comunidad de las Abejas en Acteal²⁶. A poco más de 300 metros de un puesto de control del ejército y la policía, un grupo de paramilitares asesinó a nueve hombres, 15 niños y 21 mujeres, de las cuales 4 estaban en embarazo. Producto de la masacre, son enviados cinco mil soldados más a Chiapas. Sin que sean

investigados estos hechos y cualquier asunto relacionado con el paramilitarismo las autoridades a nivel estatal y federal mantiene silencio. Para finales de 1997, se contabilizan más de once mil desplazados producto de la violencia paramilitar y civil en contra de los zapatistas.

La Estrategia para el control de la insurgencia zapatista se centra en la militarización de las zonas rebeldes, aumentando significativamente la presencia militar en las comunidades a través de la construcción de siete nuevos campamentos en el Estado. La ofensiva a los municipios autónomos se incrementa, igualmente las detenciones, los ataques violentos y el hostigamiento contra las bases de apoyo, el Estado declara la guerra a los zapatistas. La comandancia general del EZLN, permanece en silencio, las bases de apoyo asumen el control de la situación. A partir de este momento, la movilización de las mujeres se torna decisiva para hacer frente a la creciente militarización de los territorios zapatista.

En el 2000, Vicente Fox del PRD es elegido como presidente de México. Eso significó el fin de la hegemonía del PRI que por 71 años controló el estado mexicano. Fox propone transformar los acuerdos de la COCOPA²⁷, en acuerdos de ley. Unos años después es aprobada la ley indígena que significó un acto de desconocimiento de los acuerdos de San Andrés, ignorando totalmente las exigencias de los zapatistas de derecho a la autodeterminación de los pueblos indígenas y a la autonomía.

La comandancia general del EZLN realiza una marcha hasta la Ciudad de México recorriendo varios Estados de la República. De esta forma se exige como condiciones para la reanudación de los diálogos tres puntos; desmilitarización de los territorios autónomos zapatistas,

libertad para los y las zapatistas presos en las cárceles de todo el país y el cumplimiento de los acuerdos pactados en San Andrés, en concreto la transformación en ley los acuerdos logrados con la COCOPA.

Al retorno de los comandantes zapatistas a las comunidades, el gobierno mexicano solo había cumplido parcialmente las condiciones pactadas. Pese al levantamiento de los campamentos de zonas zapatistas, la presencia militar aún continúa en el Estado. El EZLN guarda silencio a la espera del cumplimiento de los acuerdos.

A casi un año de anunciada la discusión sobre una nueva legislación indígena, en abril de 2001 se vota en el congreso de la unión la ley indígena. Como resultado se implementa una reforma constitucional que no reconoce las formas de organización indígenas, ni su derecho a elegir sobre los recursos en sus comunidades. El PRI, PRD Y PAN dan la espalda a la ley.

El paramilitarismo resurge con el asesinato varios líderes de los municipios autónomos²⁸. De otro lado, organizaciones civiles auspiciadas por gobiernos locales y municipales incrementan el hostigamiento violento contra las comunidades zapatista, esperando alguna reacción militar del EZLN. La comandancia central permanece en silencio.

3.2.4 Nacimiento de los Caracoles Zapatistas

En agosto del 2003, la comandancia central del EZLN reaparece en la escena pública. Se

declara la disolución de los “Aguascalientes” y se inicia la creación de los caracoles. O sea, estructuras de gobierno autónomo indígena encargadas de regular y llevar a la práctica la autonomía y libre determinación de los pueblos. Las bases zapatistas se enfocan en el fortalecimiento de la autonomía municipal, la educación y preservar su lengua y cultura.

Hacia el estado mexicano, la creación de los caracoles y sus estructuras de gobierno significaba la puesta en práctica de unos acuerdos sistemáticamente incumplidos por el gobierno federal. Hacia dentro, hacia el movimiento zapatista, significaba que mando político-militar ya no sería quien decidiera sobre las comunidades, sino que serían las autoridades elegidas democráticamente en los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatista (MAREZ) las que decidirán sobre los aspectos civiles *“porque no debe ser que lo que es democrático se decida militarmente”²⁹*

En 2005, se proclama la Sexta Declaración de la Selva Lacandona como un llamado del EZLN a todas las organizaciones de México y el mundo a construir otra forma de hacer política, un programa nacional de lucha anticapitalista hacia la construcción de una nueva constitución, un nuevo acuerdo para una nueva sociedad³⁰. En diciembre de 2005 arranca la otra campaña, el Subcomandante Insurgente Marcos recorre el sur y centro del país convocando a la construcción de alternativas al margen de los partidos. A su paso por los diferentes Estados, cientos de organizaciones se adhieren a la convocatoria zapatista³¹.

La inestabilidad política se agudiza en todo México, Atenco y Oaxaca³² fueron claros ejemplos de la fuerte represión y la creciente militarización del estado mexicano. Esto tiene su

máxima expresión en la elección de Felipe Calderón como presidente, bajo graves acusaciones de fraude electoral. Ante un problema profundo de legitimidad por los fuertes cuestionamientos Calderón se apoya en el Ejército como estrategia de gobierno.

3.2.5 Gobierno Autónomo y Juntas de Buen Gobierno

“...Así que ahora les devuelvo el oído, la voz, la mirada. A partir de ahora todo lo referente a los municipios autónomos rebeldes zapatistas se hablará por sus autoridades y por la Juntas del Buen Gobierno. Con ellas se habrá que tratar el asunto de los Municipios Autónomos, tales como proyectos, visitas, cooperativas, conflictos, etc. Sigue siendo nuestro trabajo y deber, proteger a las comunidades de las agresiones del mal gobierno, de los paramilitares y todos aquellos que quieran hacerles mal. Para eso venimos, para eso vivimos y por eso estamos dispuestos a morir.”³³

Comunicado del EZLN, Palabras del Subcomandante Marcos, Agosto 2003

Los caracoles representaron un cambio en la imagen del EZLN como político-militar a un referente civil y pacífico. En el año de 1994 nacieron los “Aguascalientes” como espacios deliberativos entre el EZLN y la sociedad mexicana, después de nueve años se declaró su muerte y se proclama el nacimiento de los caracoles. Oventic, corazón concéntrico delante del mundo, es una de las cinco zonas autónomas zapatistas conformada bajo la idea de caracoles. Si bien, en la práctica, cada uno de estos territorios zapatistas se ha desarrollado de diferentes formas, se guían por unas líneas generales de trabajo. Las áreas de trabajo se definen según las necesidades de cada territorio, resaltando el trabajo en salud, educación, justicia, derechos humanos, agroecología, comercio, entre otras³⁴.

Por ejemplo, en el Caracol II, Oventic, se organizaron las siguientes áreas de trabajo:

- Sistema de Salud Autónoma Zapatista, conformado por una clínica central, 11 micro clínicas y 40 casas de salud en toda la zona. En el caracol 1 la realidad, el área de salud se subdividen en plantas medicinales, parteras y hueseras.
- Sistema de Educación Rebelde Autónoma Zapatista, está integrado por 496 promotores y promotoras de educación, 157 escuelas primarias autónomas y una secundaria, y 4886 estudiantes en toda la zona.
- Área de agroecología Autónoma, conformada por una coordinación general conformada por 6 personas, 278 promotores y promotoras en 8 centros de capacitación.

La autoridad máxima en el territorio zapatista, casi la mitad del Estado de Chiapas, es el consejo autónomo zapatista. Este Consejo está conformado por las autoridades de las cinco zonas autónomas zapatistas, conocidas como las Juntas de Buen Gobierno (JBG). Las JBG son el referente de autoridad dentro de cada zona autónoma o caracol, aunque la autoridad máxima sigue siendo la asamblea, siendo conformadas por 2 representantes de cada Municipio Autónomo Rebelde Zapatista (MAREZ), un hombre y una mujer. Las JBG rotan en periodos definidos por cada zona que varían entre los 3 y 6 meses, manteniendo un ejercicio rotativo del poder. También se incentiva la participación de las mujeres en todas las instancias de gobierno y decisiones. Esto se evidencia en la ley Revolucionaria de mujeres.

De esta manera, en la zonas zapatistas, el gobierno autónomo se organiza en tres instancias; local, municipal y zonal. Así se conforma el Consejo Autónomo Zapatista

Las autoridades realizan su trabajo de forma voluntaria y en cambio, la comunidad apoya al compañero o compañera que es autoridad en su trabajo agrícola mientras ejerce el cargo. La función de las juntas de buen gobierno y de las autoridades en los niveles local y regional, consiste en la organización del trabajo de las diferentes áreas. De esta forma y según las necesidades, las JBG convocan asambleas ordinarias donde se planea, se analiza, se discute y se proponen diferentes iniciativas. Las autoridades mantiene un ejercicio constante de diálogo con sus comunidades y discutiendo con las bases diferentes las iniciativas y propuestas de Comité Clandestino Revolucionario Indígena, Comandancia General (CCRI-CG) o por organizaciones civiles. Esto demuestra el ejercicio deliberativo y democrático como eje central del gobierno zapatistas

CUADRO DE LOS CARACOLES ZAPATISTAS Y LOS MUNICIPIOS AUTÓNOMOS QUE LOS CONFORMAN

Zona Autónoma Zapatista	Nº de Municipios Autónomos
Caracol 1, La Realidad. Madre de los Caracoles. Mar de nuestros sueños	4 Municipios Autónomos
Caracol 2, Oventic. Resistencia y Rebeldía por la humanidad	7 Municipios Autónomos

Caracol 3, La Garrucha, Resistencia hacia un nuevo amanecer	4 Municipios Autónomos
Caracol 4, Morelia, Torbellino de nuestras palabras	3 Municipios Autónomos
Caracol 5, Roberto Barrios, El Caracol que habla para todos	9 Municipios Autónomos

Tabla 1 Caracoles Zapatistas y Municipios Autónomos

El Gobierno Autónomo Zapatista se guía por los siguientes principios, denominados “los principios del Mandar obedeciendo”:

1. Servir y no servirse
2. Representar y no suplantar
3. Construir y no destruir
4. Obedecer y no mandar
5. Proponer y no imponer
6. Convencer y no vencer
7. Bajar y no subir

De esta forma, el movimiento zapatista da un salto de la dimensión meramente organizativa de hacia la cuestión de la educación política como elemento central en la transformación del ejercicio del poder. Los “principios del mandar obedeciendo” son la expresión de un quehacer

diferente en cuanto a una forma de gobernarse dentro de las comunidades autónomas.

AUTOGOBIERNO ZAPATISTA

El territorio zapatista está dividido en cinco regiones, y cada una tiene un centro de gobierno autónomo denominado "Caracol". Los caracoles son las sedes de las Juntas de Buen Gobierno (JBG), conformadas por un grupo de zapatistas

Fuente: EZLN y CIEPAC

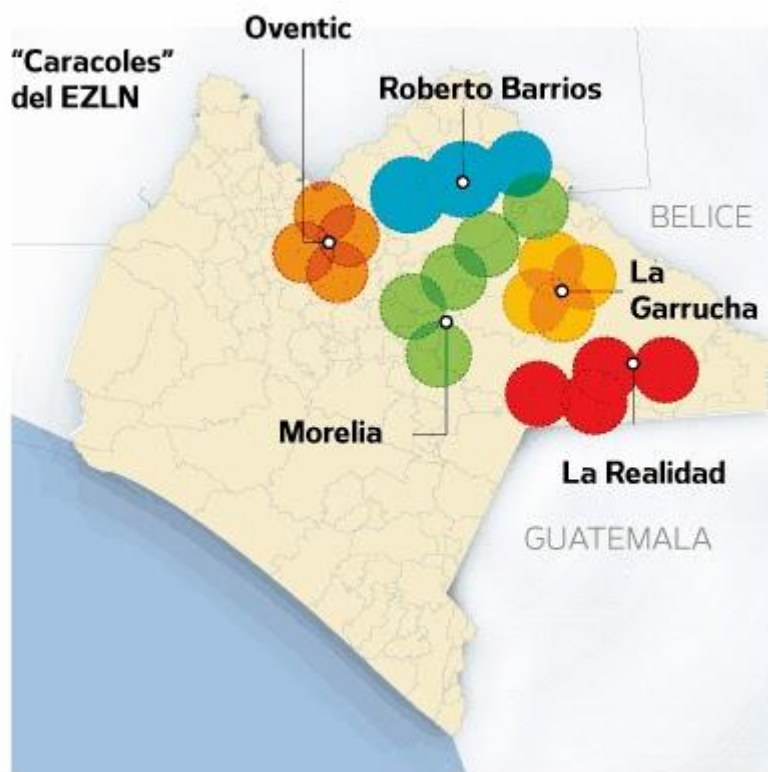


Ilustración 2 Territorios Autónomos en el Estado de Chiapas

3.2.6 Autonomía y Educación Zapatista

La construcción de un proyecto educativo rural en México, es continuador de una herencia

racista de la conquista, donde se hace de la educación una herramienta de homogeneización cultural (Illich 1985). Solo hasta la aparición del EZLN, la educación indígena basada en la cultura y la lengua eran impensables (Baronnet 2012).

Sobre las exigencias zapatistas hechas públicas en el levantamiento armado del 1° de enero de 1994, el EZLN emprende la tarea de construir las riendas de su propio proyecto educativo. Sumado al inconformismo de un sistema deficiente de educación estatal, los maestros oficiales comenzaron a ser vistos con desconfianza por las comunidades zapatistas, ya que en su cercanía con el ejército, en algunos casos agenciaron como espías. A partir de 1997, las diferentes asociaciones que agrupaban a los municipios autónomos, comenzaron a pensarse un proyecto de educación autónoma. Así se organiza el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN) en cada uno de los territorios del EZLN (Torres, 2012).

Fue así como se da inicio a las reflexiones en las diferentes comunidades zapatistas en torno a la importancia de la educación, sobre los planes educativos, la enseñanza de la historia propia, entre otros asuntos. De esta forma fueron naciendo los planes de estudio basados en las necesidades de la comunidad, al servicio de su historia y su lucha³⁵. Por ejemplo, en algunos MAREZ, las áreas de estudio se organizaron en lenguas, Historia, Matemáticas, Vida y medio Ambiente e integración. Esta última recoge todo lo concerniente a las 13 demandas zapatistas³⁶.

Frente a la formalización de estudios, la educación autónoma zapatista concluyó que lo fundamental era que los niños y niñas aprendieran (...) *“a dirigir todos los trabajos que sean necesarios para nuestro pueblos”*³⁷. El conocimiento y el aprendizaje no pueden ser medidos por

una boleta de certificación o un certificado de estudio, un examen no demuestra el saber de un estudiante. “Son los hechos, el trabajo, el desempeño de algún cargo donde se demuestra que un joven zapatista está aprendiendo³⁸”

Nosotros no queremos una escuela que sean los libros, los salones, los maestros o los niños, nosotros queremos ver y luchar para que la escuela sea la comunidad toda, porque en comunidad está el conocimiento del pueblo y su verdad³⁹

La construcción del proyecto educativo autónomo zapatista nace desde una práctica colectiva, y en la medida que el trabajo concreto avanza, así mismo se abordan temas sobre concepciones, políticas, pedagógicas e ideológicas de la educación. La educación zapatista nace a partir de una práctica concreta que al reflexionar sobre sí misma, construye las bases de sus principios educativos como movimiento Zapatista. No es una idea de educación que se forma desde preceptos teóricos o académicos, la educación zapatista, se podría afirmar, se constituye, construye y define desde su práctica concreta en los territorios zapatistas. Retomando a Freire (1970), en la experiencia zapatista es posible apreciar la relación entre acción-práctica y teoría-reflexión, en donde la acción al ser influenciada por el pensamiento, transforma el pensamiento de la acción.

Hacia finales de los años 90's, los MAREZ reemplazan a los maestros estatales por jóvenes bases de apoyo de EZLN. De igual manera, los hijos de las bases de apoyo zapatistas fueron retirados de las escuelas oficiales (Baronnet et al. 2011). A medida que la práctica educativa fue avanzando, creciendo en magnitud y cobertura, fue posible la construcción de escuelas primarias y secundarias integradas por jóvenes de las mismas comunidades y que había sido formados por

escuelas y procesos autónomos.

Los promotores de educación son designados por la propia comunidad, en un ejercicio deliberativo y democrático, donde se otorga una gran responsabilidad a personas que se destacan por alguna cualidad. Cada comunidad elige a sus promotores y promotoras y acuerda la forma en que se le va a apoyar en cuanto a alojamiento, alimentación, transporte, trabajo y cuidado de la familia. La capacitación de estas personas en educación, así como de algunos proyectos pedagógicos, estuvieron a cargo de personas y organizaciones solidarias de México y el mundo⁴⁰. De igual forma, en algunas zonas zapatistas se ha construido centros de formación y capacitación de promotores y promotoras de educación.

Los Zapatistas no sólo conciben su educación en términos de un espacio concreto como la escuela. Por el contrario, en la medida que las discusiones sobre educación autónoma fueron avanzando, las comunidades bases de apoyo afirmaron la educación como un arma contra la ideología del gobierno “Nuestra arma principal es la educación autónoma⁴¹”.

La educación que estamos llevando a cabo en nuestros pueblos en resistencia y rebeldía, es para educarnos en el rescate, en la conservación, en el fortalecimiento y mejoramiento de todos nuestros saberes en el aspecto económico, social, cultural, religioso, territoriales, etc.; el rescate y fortalecimiento de nuestras lenguas indígenas, el de conservar nuestros patrimonios históricos, el de aprovechamiento y la conservación de nuestros recursos naturales renovables y no renovables. Nuestra Educación Autónoma rescata los saberes de nuestros antepasados, tal es el movimiento de los astros, la época de lluvia para la siembra de nuestra alimentación, que es un

saber desde hace muchos miles de años por nuestros antepasados.

Carta abierta “Desmentido de Coordinación General S.E.R.A.Z.L.N”⁴²

De esta manera, el EZLN se ha embarcado en la firme determinación de construir su propio proyecto de educación autónoma o de educación verdadera. Desde la propia historia, la lengua propia y la cultura propia, comunidades Tzeltales, Tzotziles, Tojolabales, Choles y Zoques asentados en los Altos y la selva Lacandona de Chiapas han asumido su propio Proyecto Político de Vida y Resistencia.

3.2.7 CIDECI-Universidad de la tierra

Actualmente se el movimiento zapatista también se ha proyectado la construcción de proyectos educativos más ambiciosos como sus propios centros de estudios superiores. Así, se construye el proyecto del CIDECI-Universidad de la tierra, Chiapas. Este centro funciona bajo la propuesta del Sistema indígena de aprendizaje y estudio; “Abya Yala” (SIIDAE) que funciona desde 1983 y que integra una serie de componentes enfocados en diferentes aspectos relevantes de una propuesta alternativa de educación.

Un componente del SIIDAE, de seis en total, es el Centro de Indígena Desarrollo y Capacitación Integral (CIDECI) que desde 1989 funciona como un espacio de formación de la comunidad indígena que cuenta con una infraestructura para alojar a más de 1500 personas, además de completa bibliotecas, dormitorios, salones de clase, auditorios y un comedor.



Ilustración 3 Plano del CICECI - Universidad de la Tierra⁴³

El Centro abre sus puertas en diciembre de 1989 con el objetivo de dar capacitación a jóvenes indígenas en oficios y artes. Era un lugar sencillo que pronto se transformaría. En Febrero de 2004 se construyó el proyecto de la Universidad de la Tierra-Chiapas (Unitierra-Chiapas) que comenzó a ofrecer áreas de formación Derecho Autónomo, Arquitectura Vernácula, Agroecología, Hidrotopografía, Administración de Iniciativas y Proyectos comunitarios/Colectivos, Electromecánica, Interculturalidad, Análisis de los Sistemas-Mundo, Estudios de Post y Descolonialidad, y Filosofías y Teologías Contextuales. De esta forma se le apuesta a la

reivindicación de otro tipo de conocimientos y saberes que son acreditados como profesionales que se mantiene, en palabras del coordinador General de la Unitierra-Chiapas “cerca de la tierra, al servicio del otro y las que permiten reforzar el hábitat para sobrevivir, resistir”.⁴⁴

Este espacio se propone la construcción de una universidad que le expropia el conocimiento a quienes lo monopolizan, se pretende darle la vuelta a una invención occidental de escuela, de sistema escolar, y desde allí mismo plantear reflexiones y críticas frente a esos mismo modelos.

Otros componentes del sistema son; “El centro de Estudios en el marco de la Interculturalidad, El centro de estudios y prácticas sobre adisciplinariedad, pluriversalidad y ecologías; el centro de estudios, información y documentación; la sociedad de productores S/AS-Chiapas y el centro universitario de filosofías y teologías contextuales

El SIIDAE se sostiene en cinco sectores de aprendizaje integrados denominados: Granja integrada, Talleres mecánicos, Talleres artesanales, Nutrición y salud y el Sector de albergue y Servicios

ORGANIGRAMA

ORGANIZACIÓN OPERATIVA GENERAL SISTEMA INDÍGENA - INTERCULTURAL DE APRENDIZAJES Y ESTUDIOS "ABYA YALA" (SIIDAE)

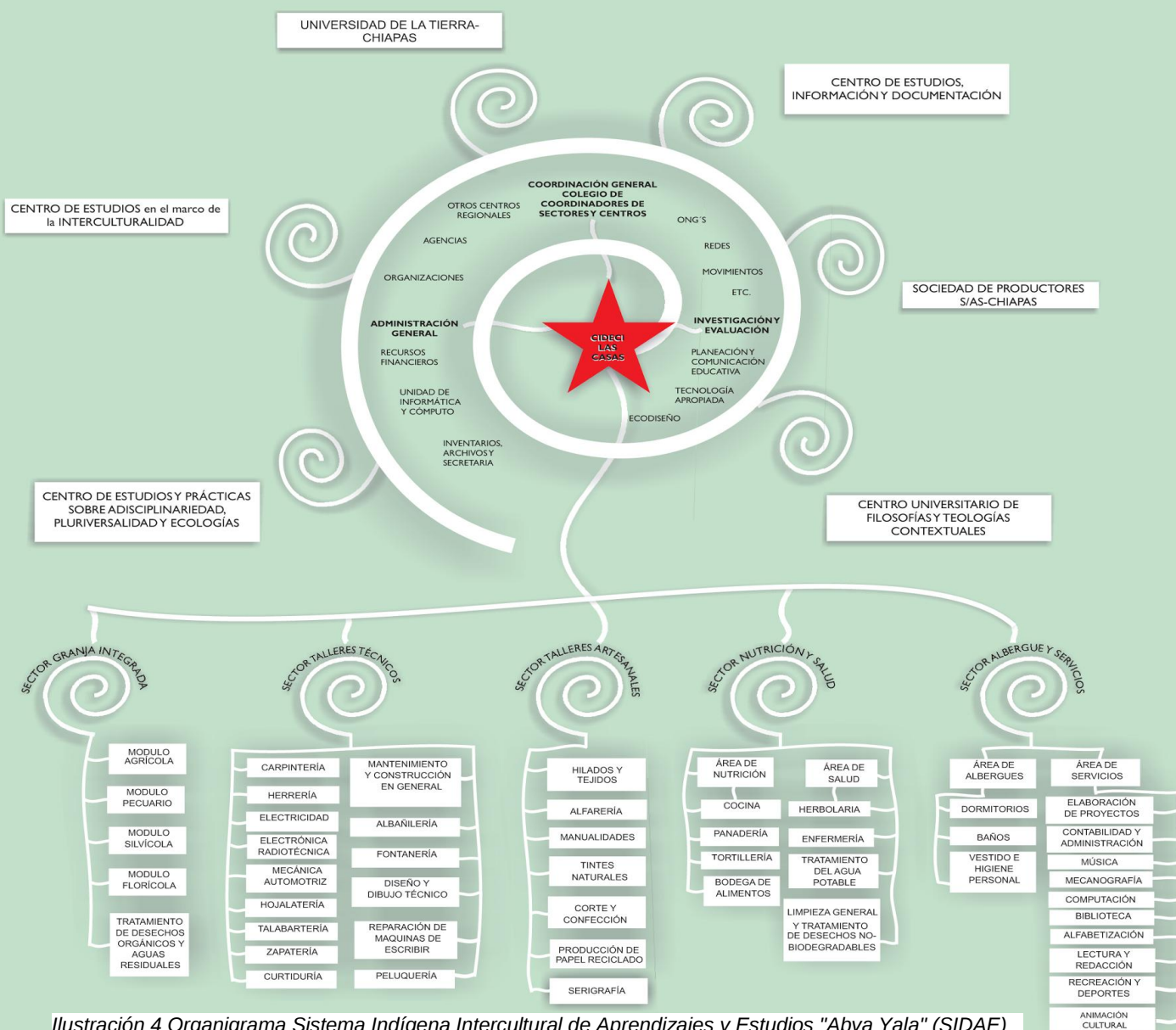


Ilustración 4 Organigrama Sistema Indígena Intercultural de Aprendizajes y Estudios "Abya Yala" (SIIDAE)

Hoy el día, CIDECI se proyecta como una propuesta de educación superior del movimiento zapatista, construido a través de una clara propuesta decolonial e intercultural. Los espacios permanentes de diálogo como los seminarios semanales y mensuales, que además se imparten en Tzeltal y Tzotzil permiten un diálogo permanente entre comunidades indígenas y personas de todo el mundo. Sobre temas actuales que terminan evidenciando un lógica global de acción de un modelo hegemónico.

Además, La universidad de la Tierra - Chiapas, ha sido sede de los más importantes eventos de convocatoria munida que ha realizado el EZLN, Festival de la Digna Rabia, El congreso nacional indígena, La hidra capitalista y las escuelita zapatistas, son solo algunos ejemplos de convocatorias que han agrupado a miles de personas de todo el mundo entorno a una idea común de construir otro mundo posible.

3.2.8 Las Escuelitas zapatistas... una estancia

Los zapatistas se abren al mundo desde sus entrañas y convocan a todos aquellos que quieran acercarse a sus territorios y conocer la experiencia zapatista, no con la ambición de enseñar a otros cómo se construye la autonomía, como trazar otros mundos, sino pretende mostrar una experiencia de autonomía construida desde la propia historia, desde las prácticas propias.

“Dentro de nuestra educación autónoma, no es como la oficial donde se les da becas a los niños para que piensen como el gobierno dice. De nosotros, es el pueblo que manda, por eso se respeta la lengua de cada comunidad. Nuestra educación viene de nuestra palabra, es nuestro conocimiento porque siempre nace de la comunidad, porque los promotores somos los compañeros que le ayudamos a los niños.”⁴⁵

Un ejercicio que moviliza a 1700 personas de todo el mundo, a casi igual número de Votantes o “guardianes” zapatistas, a un número indeterminado de familias que nos acogieron en el seno de los más recónditos territorios zapatistas en el sureste mexicano, para mostrar una experiencia de libertad, autonomía y determinación al mundo. Es posible construir otro mundo, solo es emprender esta tarea desde lo que somos, en cada rincón, en cada espacio, en cada comunidad. Somos diversos y por eso, las formas de construir alternativas de vida son diversas.

La experiencia concreta fue vivida en el Caracol Roberto Barrios en el Municipio Autónomo Rebelde Zapatista “Emiliano Zapata”. Luego de una calurosa bienvenida por cientos de base de apoyo del EZLN fueron designados nuestros guardianes personales o Votánes. Estos jóvenes bases de apoyo zapatistas cumplirían la labor de acompañarnos las 24 horas del día en territorio zapatista y resolver todas nuestras dudas sobre el Movimiento.

De esta manera, y con nuestro votán designado, nos dispusimos a adentrarnos en territorio autónomo zapatista, hacia las comunidades donde familias base de apoyo⁴⁶ aguardaban a recibirnos en sus casas y enseñar cómo es que los zapatistas han construido su autonomía. Cada día fuimos a espacio diferentes, con proyectos diferentes, con retos diferentes. Trabajar en la

cooperativa de ganado, limpiando el potrero, fuimos a la milpa colectiva a “quebrar el maíz”, hicimos tortillas con las mujeres de la familia y aprendimos un poco de su lengua y costumbres.

La escuelita zapatista funciona como un ejercicio de aprendizaje dirigido en dos sentidos opuestos y muy complementarios. De un lado, el zapatismo se abrió al mundo para que el mundo conociera sus avances, tropiezos y experiencias en la construcción de su autonomía. De otro lado, para el movimiento zapatista y sus bases de apoyo significó un intercambio no sólo con personas de todo el mundo, sino con otros compañeros bases de apoyo zapatistas de otros municipios. Esto sin duda significa un fuerte intercambio de experiencias y vivencias en la intencionalidad por construir alternativas de vida.

3.3 Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC

3.3.1 Contexto

Kwe'sx yuwete piyawa'pejxa', kwe'sxyakh ewme kapiya'na ûsta (Hace falta estudiar en nuestra lengua. A nosotros no nos están enseñando bien)

Benjamín Dindicué

La población colombiana está conformada en un 2% de indígenas que reúnen 85 pueblos indígenas y 64 lenguas nativas. El departamento del cauca es el territorio que cuenta con mayor

población indígena de Colombia representando un 20% del total de la población, algo más de 235.754 personas que ocupan cerca de 5.312km². Actualmente en este territorio se ubican 87 resguardos indígenas que ocupan 26 de los 41 municipios del departamento del Cauca, donde habitan Nasas, Guambianos, Kokonucos, Totoroes, Yanaconas, Eperara-Siapidara e Ingas.

De los anteriores los Nasas, seguidos de los Wayú y los Pastos constituyen los grupos indígenas más numerosos del país (cerca de 100.000 nasas)⁴⁷.

Terminando el Siglo XIX y principios del siglo XX se da en Colombia la denominada “colonización antioqueña”, fenómeno que ha sido comparado con la conquista española en cuanto a la apropiación masiva de territorios considerados baldíos. Como consecuencia, los territorios indígenas fueron una vez más ocupados y divididos por los colonos, y sus habitantes fueron esclavizados bajo la modalidad del terraje (CINEP, 1981).

De esta manera va tomando forma la estructura económica de la hacienda conformada por el dueño, el mayordomo, los peones asalariados y los arrendatarios. Los indígenas, propietarios de esas tierras ante la ley 89 de 1890, se convirtieron en mano de obra esclava en sus propios terrenos y sometidos a condición de terrajeros en tierras que antaño les pertenecían. El terraje es una figura que consiste en la entrega por parte del “patrón” de una parcela, generalmente en difíciles condiciones productivas, al indígena quien a cambio debe pagar con trabajo en la hacienda. De esta forma, tres o cuatro días a la semana el indígena y su familia debían trabajar para el “patrón” sin ningún tipo de remuneración.

La invasión de los resguardos, su desintegración apoyada por leyes como la ley 55 de 1905

y el poder de los terratenientes amenazaba la existencia de las comunidades indígenas. Sumado a esto, la estructura económica de la hacienda no solo se enfocaba en la construcción de un poder económico, sino que por el contrario, se establecía como una estructura de poder político. En el Cauca los terratenientes eran a su vez senadores, alcaldes, diputados, concejales, ministros y hasta presidentes (Galeano, 2006). Sumado a esto, algunos de políticos de la región llegaron a conformar sus propios ejércitos integrados por los denominados pájaros; de igual forma establecieron una estrecha relación con la iglesia católica que mediante el adoctrinamiento y la fe justificaban cualquier forma de dominación y superioridad racial de blancos sobre indígenas.

En este contexto nace el indio Manuel Quintín Lame, un indígena terrajero que apoyado en la ley 89 de 1890 se da a la tarea de concientizar a sus hermanos indígenas entorno a su derecho legítimo de gobernar sobre sus propias tierras. En 1914 es el año del apogeo del levantamiento indígena en el Cauca, quienes negándose a pagar terraje se tomaron la población de Paniquitá ubicada en el municipio de Totoró. Posteriormente surgiría la campaña de “la reconquista completa de Tierradentro y la expulsión de los blancos”. Como consecuencia, Manuel Quintín Lame pasó la mayor parte de su vida en la cárcel siendo apresado unas 108 veces acusado de agitador e instigador de la violencia.

Más allá del marcado y limitante indigenismo en el la ideas de Quintín Lame, es innegable que su lucha es sin duda un precedente central en las luchas indígenas que se sucedieron después. El mayor logro del movimiento fue el despertar de la conciencia indígena y poner en discusión el problema de los indígenas en Colombia.

La crisis económica mundial de 1929 agudizará las luchas campesinas en el país que junto

con las ideas socialistas y comunistas provenientes de la URSS, avivaron fuertes procesos organizativos en el campo y la ciudad (Galeano, 2006). Un año antes, en 1928 se organiza una gran huelga por parte de los trabajadores de las empresas bananeras de la región caribe, como consecuencia, el gobierno conservador masacra a más de mil trabajadores. Al año siguiente, el partido liberal recupera el poder después de casi 50 años de gobiernos conservadores, prometiendo transformaciones a nivel del campo. Pese a que López Pumarejo inició el desmonte de la estructura anticuada de la hacienda cuya base era el terraje, en el cauca esta situación se mantuvo hasta 1970.

La situación de violencia que vivía en campo se hacía cada vez más insoportable, la confrontación bipartidista que venía en auge se agudizará con la retoma del poder por parte de los conservadores en 1935. Finalmente la violencia se generaliza en el campo y las ciudades en 1945 con el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán.

A partir de este periodo Colombia entraría en una guerra interna marcada por niveles cada vez más absurdos de violencia. El movimiento indígena no fue ajeno a esta situación, muchos de los territorios recuperados en las luchas de años pasados fueron arrebatados, los cabildos exterminados y la resistencia debilitada. En 1953 el general Rojas Pinilla da un golpe de estado golpeando fuertemente a los movimientos sociales campesinos en Colombia.

Muchas organizaciones sociales, ante la desbandada de violencia por parte del Estado deciden armarse, organizando grupos de autodefensa para protegerse tanto del ejército, policía como de grupos privados. Estas guerrillas liberales de los 50's darían nacimiento a la guerrilla de las FARC.

Con la caída de la dictadura en 1957, se crea el Frente Nacional, un ejercicio de democracia

restringida ejercido por las élites conservadoras y liberales para ponerle fin a la violencia que amenazaba su poder.

A nivel internacional el mundo vivía un contexto muy particular, en África los movimientos de liberación proclamaban su emancipación del poder colonial y en Cuba la revolución triunfa y llena de optimismo las luchas populares en América Latina. Las corrientes ideológicas y teológicas como la teología de la liberación que consiguen gran aceptación entre los sectores marginales de la sociedad colombiana, dando como resultado un fuerte impulso organizativo y de movilización en todo el país. El sacerdote Camilo Torres, el Padre León Rodríguez y el sacerdote indígena Álvaro Ulcué serían algunos ejemplos de esa corriente religiosa con intencionalidad política y a favor de los marginados.

En los años 60's surgen las primeras guerrillas revolucionarias de Colombia como las FARC, ELN y EPL inspiradas en las luchas internacionales y las problemáticas nacionales. A nivel de la movilización social, diferentes factores ayudaron a que recompusieron las organizaciones sociales campesinas. En este contexto las diferentes organizaciones sociales en Colombia comenzaron a hablar de revolución y la necesidad de una reforma agraria.

Frente al auge de las demandas sociales, el gobierno respondía con leyes y algunas reformas superficiales como la creación del INCORA, la oficina de asuntos indígenas, la caja agraria y la expedición de la ley 135 de reforma agraria de 1961⁴⁸. Por otro lado, se crearía la Asociación de Usuarios Campesinos (ANUC) que marcaría un hito en cuanto a recuperación de tierras y movilización campesina en Colombia.

3.3.2 Surgimiento del CRIC

Antes de la conformación del CRIC en 1971, varias comunidades indígenas habían dado inicio a un proceso de recuperación de las tierras usurpadas por terratenientes que eran parte de los resguardos indígenas. El chimán y el credo⁴⁹, son solo dos ejemplos de movilizaciones indígenas que dieron por resultado la recuperación de sus tierras. Posteriormente y bajo la demanda de “no pago de terraje” cerca de 100 familias indígenas se tomaron la hacienda en la cual trabajaban, conformándose el resguardo de Paniquitá⁵⁰.

El norte del cauca, a lo largo del siglo XX, se caracterizó como un punto álgido de movilización popular y procesos de resistencia frente a las diferentes políticas e intereses asentados en la zona. Este departamento no fue ajeno al fortalecimiento a nivel nacional de los grupos insurgentes como las FARC y el ELN que encontraron en la zona un lugar privilegiado de acción. Las condiciones de miseria, explotación, la dominación cruel de terratenientes y la iglesia conformaban todas esas condiciones objetivas para un levantamiento del campo.

La reforma agraria de 1968 amenazaba los territorios indígenas mediante la disolución de los resguardos. La lógica del INCORA de adquirir los predios de los terratenientes y entregarlos a título individual representaba una transformación de las prácticas colectivas sobre el uso y la tenencia de la tierra (Galeano, 2006).

Esta práctica de individualización de la tierra amenazaba la existencia de los territorios colectivos que de 56 resguardos existentes antes de 1968 se pasaron a solo 28 en 1971. Sin duda,

la pérdida de autonomía territorial convertía a los indígenas cada vez más en campesinos desprovistos de su identidad y cosmovisión, de alguna manera el pago de terraje aparecía nuevamente bajo la figura de impuesto predial.

El 24 de febrero de 1971 se reunieron más de 2000 personas en lo que hoy se conoce como el Municipio de Toribío que comprende los resguardos de San Francisco y Toribío, para dar nacimiento a un movimiento indígena por sus derechos y pervivencia como pueblos, formulando 7 puntos en su programa de lucha:

- 1) Recuperar la tierra de los resguardos.
- 2) Ampliar los resguardos.
- 3) Fortalecer los cabildos.
- 4) No pagar terraje.
- 5) Hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación.
- 6) Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas.
- 7) Formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua.

Posteriormente, y ya en la actualidad el CRIC plantea en total 10 puntos dentro de su plataforma de lucha, añadiendo en el 2005 el punto de la defensa de la familia que se sumaba a los puntos de; Impulsar las organización económicas comunitarias y, Defender los recursos naturales y el medio ambiente⁵¹.

Hacia mediados de los años 70's e inicios de los 80's la represión sobre los movimientos indígenas, campesinos, afros y populares se agudiza, recibiendo un duro golpe con la declaración del estatuto de seguridad decretado por el gobierno de Turbay (1978-1982). Rápidamente los territorios indígenas fueron militarizados, los líderes fueron encarcelados, las torturas, los asesinatos y las desapariciones se intensificaron.

A la par de la represión y como gesto de resistencia y valor, durante este periodo el CRIC sentaría las bases de los programas Jurídicos y de Educación Bilingüe. Dado al aumento significativo de las detenciones y encarcelamientos de la población indígena por los procesos de recuperación de tierras la organización se vio en la necesidad de formar y capacitar a los líderes en temas de derecho y justicia para hacer frente al aparato jurídico que les acechaba (CINEP, 1981).

Por otra parte, el programa de educación sentaba las bases de una lucha a largo plazo basados en el trabajo político y cultural. “A través de la educación se intentaba recuperar el ser indígena refundido por el espíritu formado por las misiones que albergaba la vergüenza de ser indígena” (Galeano, 2006)

3.3.3 La educación y el CRIC

“Hacer educación es hacer política y hacer política es hacer educación⁵²”

La organización indígena estaba debilitada, en parte, como consecuencia de la introducción de valores dominantes que, por medio de la escuela oficial, llevaba a los indígenas a negar su

identidad y reprimir la aplicación de la sabiduría ancestral.

En el marco del 3er encuentro indígena del Cauca y el 1er encuentro indígena nacional, realizado el 15 de julio del año de 1973, se comienza a asumir una de las primeras propuestas en materia de educación indígena. Este encuentro se realiza en el municipio de Tierradentro como una estrategia del CRIC por visibilizar y actuar sobre la situación de dominación racial y teológica ejercida por la iglesia católica y los terratenientes de la zona. Es así, que partiendo de un análisis de la situación específica de este municipio se recomienda la formación de profesores indígenas que promuevan la lengua materna y la cosmovisión indígena (CINEP, 1981)

El 4º congreso establece que en las escuelas dentro de los territorios se debe enseñar la lengua propia y el castellano, “enseñándose la historia de los indígenas como se enseña la historia de los libros”. De igual forma, los maestros deberán ser bilingües y tener conocimiento de las problemáticas de los resguardos donde trabajan. “Que conozcan la cultura, la historia y las luchas de los indígenas y las enseñen a los alumnos” (CINEP, 1981, pp.45). De esta manera la educación se constituye como mandato del CRIC a partir del V congreso en 1975 con la creación del PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL DEL CRIC (PEBI).

El PEBI recoge los principios organizativos del CRIC en cuanto a Unidad, territorios, cultura y autonomía, estableciendo los siguientes principios:

1. Priorizar las enseñanzas que se dan con el ejemplo
2. Las escuelas deben ser pilares para sostener las recuperaciones de tierras y demás

derechos sociales que se reclama.

3. Los maestros deben ser seleccionados por las mismas comunidades.
4. los maestros deben ser bilingües o estar dispuestos a recuperar su lengua autóctona.
5. las escuelas bilingües deben ser semilleros para revitalizar las culturas.
6. La comunidad debe participar en la orientación de las actividades escolares.
7. La escuela debe enseñar lo de adentro y lo de afuera de manera crítica.
8. A los niños hay que encaminarlos para que se queden en las comunidades y les presten servicios.
9. No se debe partir del currículo oficial, sino que hay que construir colectivamente nuevos programas de estudios.
10. Se debe enseñar tanto en la lengua indígena como en el castellano

El CRIC, dentro de su estrategia de movilización política llegó a la conclusión de que sin educación propia⁵³, jamás podrían sentar las bases de un proceso de movilización por la construcción de alternativas de vida respetuosas de la madre naturaleza y la diversidad cultural. Más allá de transformar a la escuela en sí misma, lo que se ha pretendido es una apropiación por parte de la comunidad de la escuela y asumirla como eje central en las luchas del movimiento. La escuela se pensó como un espacio para dar fortalecimiento político a la comunidad. De ahí, que se establezca claramente en los principios del PEBI que “La comunidad debe participar en la orientación de las actividades escolares. (PEBI, 2004, p32).

A lo largo de diferentes congresos, el CRIC fue dándole forma y contenido a lo que se pretendía con la construcción de un proyecto educativo. Fueron las distintas asambleas que daban

dirección y contenido a los que debía pensarse dentro de la escuela. El sexto congreso (1981) se pensó la escuela como espacio de fortalecimiento de la cultura atendiendo al conocimiento de los mayores y líderes. El séptimo congreso (1983) anotó que en el proceso de educación se debía tener en cuenta la parte productiva en armonía y respeto con la naturaleza, teniendo en cuenta a los médicos tradicionales o *Thê walas* para comprender ciclos y ritmos naturales. Y el octavo congreso (1988) recomendó el fortalecimiento de la enseñanza en la lengua y escritura propia. (PEBI, 2004 p66)

Kwe'sx piya yat "Nuestra escuela"

Fue así, como el CRIC da inicio a la construcción de escuelas en aquellos lugares donde “se demostraba un fortaleza cultural que podría servir como orientadores de las demás comunidades, lugares donde la cultura y la lenguas indígenas estuvieran en descenso y donde se estaba perdiendo totalmente el legado indígena y había que recuperarlo”((PEBI, 2004 , p46). Silvia, Tierradentro, Jambaló, Toribio, Popayán y Buenos aires se construirán las primeras escuelas que responden a estos principios.

El objetivo principal de estas escuelas era la contextualización de la educación desde la comunidad, desde la cultura y raíces indígenas para construir lazos comunitarios. Esto en contraposición a la educación oficial que pretende una homogeneización de la cultura, el pensamiento y las acciones, una educación de superación individual por encima del resto del colectivo. La educación bilingüe se propone a crear nuevas forma de relacionarse desde la escuela

hacia toda la comunidad que responda a la cosmovisión de los pueblos indígenas.

Respondiendo a esta lógica de construcción comunitaria, las escuelas indígenas se comenzaron a pensar como un proceso donde madres, padres, comuneros, autoridades, niños, niñas y jóvenes se formaban de acuerdo a las necesidades y contextos locales. De esta forma la evaluación periódica de la comunidad sobre el proceso que lleva la escuela le imprime una fuerte dinámica participativa, ya que es la comunidad quien luego de escuchar a los y las estudiantes evalúan el impacto de la formación en los y las jóvenes, las recomendaciones, las fallas y los aciertos.

De esta forma, el Programa de Educación Bilingüe fue dando forma al papel comunitario de orientar y asesorar a los y las maestras y hacer seguimiento a la escuela. Las personas encargadas de la formación de la comunidad, maestros y maestras, fueron conociéndose no como meros agente de transmisión de conocimiento, sino que por el contrario, se configuraban como "agentes políticos de cambio" a los cuales la comunidad ya identificaba como líderes o dirigentes locales (PEBI, 2004)

Pese a que las personas designadas como maestras no contaran con formación escolar o profesional, el PEB se dio a la tarea de escolarizar y formar en la labor docente de acuerdo a la cosmovisión del pueblo indígena. La formación siempre ha sido tanto en torno a asuntos políticos como educativos.

Así, en los inicios de la creación de un proyecto educativo que se diferenciara de la

educación tradicional, el CRIC fue dando forma a una manera de educar que respondiera a las necesidades y contextos locales. El aula ya no fueron más cuatro paredes y los tableros dejaban de escribir con tiza para convertirse en paisajes, bosques, huertas y quebradas donde se hacía de la práctica la base del desarrollo teórico de la escuela indígena. Los maestros de las primeras escuelas se formaron junto a la idea de una nueva escuela que junto a los *thê walas*, la comunidad, mestizos con formación académica e indígenas de otras etnias, daba nacimiento a una forma de educación propia. El maestro dejó de ser un mero agente de transmisión de conocimiento y portador de sabiduría, “para convertirse en coordinador y articulador de los distintos saberes”.

Estas palabras de una educadora nasa recogen la visión del papel de educador en la comunidad:

Allí ni siquiera se pensaba que fueran maestros en ejercicio, sino gente para formar”

Graciela Bolaños (PEBI, 2004, p54)

En la medida que la práctica educativa y pedagógica fue avanzando, iban surgiendo otros horizontes y nuevos retos que debía asumir la organización. Ya no solo se trataba de enseñar, sino que se daba un inicio al rescate de la cultura misma, de la lengua y la escritura. Ese rescate implica necesariamente un proceso de investigación que permitiera rescatar del olvido la memoria del pueblo indígena, una investigación que por supuesto no era la académica, sino una partía de la base de la oralidad. Los resultados de ese proceso investigativo se fue concretando en manuales, cartillas y folletos que el PEB fue elaborando y compartiendo con las diferentes escuelas para fortalecer todo es proceso de educación propia⁵⁴.

Tal fue el impulso y la fuerza de la idea de educación por y para pueblos indígenas, que el estado colombiano se ve obligado a reconocer, mediante el decreto 1142 de 1978, la importancia de la educación que respeta las otras cultura dentro del estado y su legítimo derecho a asumir la enseñanza según sus usos y costumbres⁵⁵.

Pero su influencia en materia legislativa no terminó allí. En 1994 se desarrolla la ley General de educación (ley 115 de 1994, cap. 3) que, basado en el modelo francés, crea los Proyecto Educativos Institucionales (PEI). Frente a esta nueva ley, el CRIC se negó rotundamente al considerar que esta propuesta de formulación de proyectos educativos restringía la participación de la comunidad que rodeaba la escuela y eso se opone a la experiencia desarrollada por años en materia de educación propia, que hacía a la comunidad (padre, madres. Autoridades y thê walas) la que le imprimió el carácter propio a sus principios educativos.

Como alternativa al PEI, el movimiento indígena propuso el Proyecto Educativo Comunitario (PEC)⁵⁶ que implicaba la elaboración de lineamientos de la escuela desde una óptica comunitaria donde se hacía la educación en función de las perspectivas culturales y locales. Cabe resaltar que el PEC se hizo extensivo a otros grupos raciales como los afro descendientes y los ROM. De esta forma, el PEC entiende la construcción de lo educativo a un espacio que va más allá de la educación escolarizada o formal y se articula a los proyectos de vida de las comunidades. El trabajo de enseñanza de la escuela colabora íntimamente porque representa una etapa de armonización de la comunidad.

3.3.4 Experiencia en el CECIDIC

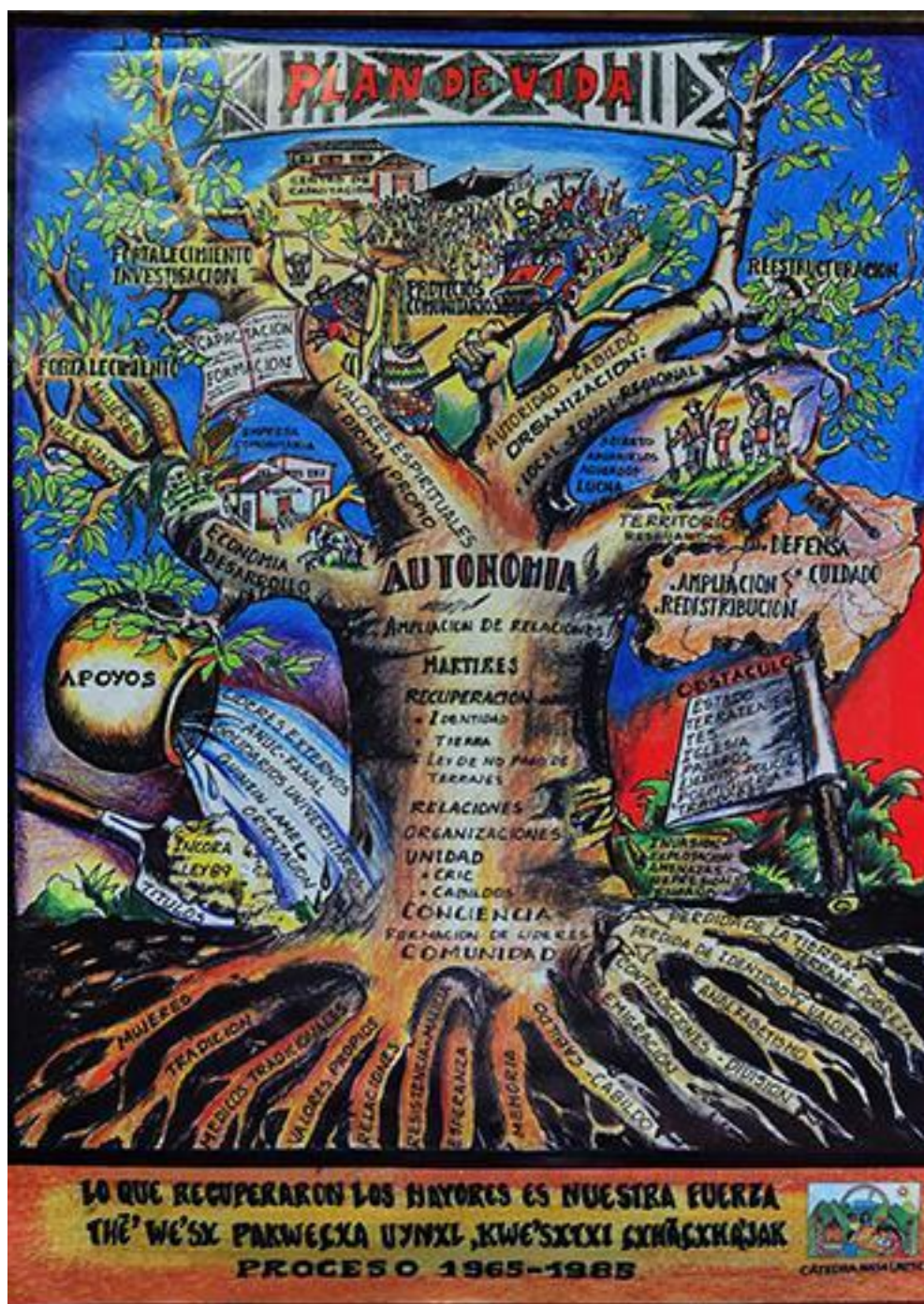


Ilustración 5 Plan de Vida del Pueblo Nasa

El Centro de Educación, Capacitación e Investigación para el Desarrollo Integral de la Comunidad (Cecidic) es considerado como el gran centro de formación académica del pueblo NASA y de otras comunidades campesinas y afrodescendientes.

Este centro de capacitación integral se encuentra ubicado en una finca recuperada de 68 hectáreas, perteneciente al resguardo de San Francisco, municipio de Toribio. El CECIDIC promueve la capacitación en diferentes ámbitos como el económico (agroecológico, agroindustrial, artes y oficios), en el ámbito político (escuelas de políticas de líderes, diplomados, organización comunitaria) y en el ámbito cultural (escuela de historia, escuela de artes y oficios). El CECIDIC cuenta con un bachillerato agrícola enfocado hacia el manejo ambiental y la organización comunitaria. De igual forma se articula el proceso educativo y proceso de desarrollo comunitario promoviendo convenios con otras instituciones gubernamentales y universitarias para el desarrollo de programas de educación superior dentro del territorio indígena⁵⁷.

La historia del CECIDIC inicia con el padre Álvaro Ulcué Chocué⁵⁸, sacerdote nasa, quien se preocupó por enseñar a la comunidad sobre los derechos que tienen como pueblos indígenas. Ulcué enseñó que derecho era desde hablar en la lengua materna (Nasa Yuwe) hasta liberar y defender el territorio que ancestralmente les había pertenecido.

Oficialmente el CECIDIC nace el 28 de diciembre de 1991 en el municipio de Toribío, retomando los ideales del padre Álvaro Ulcué, que siguiendo ese legado de reconocer la educación

como eje central del movimiento indígena, soñaba con la construcción de una escuela de educación propia que congregará a niños niñas y jóvenes. De igual forma, el CECIDIC como la casa Grande o “Yuk Wala” Nasa, va más allá de ser una escuela que no sólo reúne estudiantes, sino que se abre espacio como un lugar de concentración de la comunidad donde entre asambleas, congregaciones, congresos y movilizaciones se articula como espacio integral de formación de la comunidad.

Dentro de la experiencia desarrollada en el CECIDIC fue posible convivir a lo largo de seis meses en el territorio bajo la figura de apoyo pedagógico para la “Escuela de formación Agroecológica SEK ATE KIWE⁵⁹”. Esta escuela se propone el desarrollo integral sostenible de la comunidad hacia el fortalecimiento del tejido territorial, económico y ambiental, siguiendo tres principios agroecológicos:

1. Socioculturalmente justas y aceptadas.
2. Económicamente viable.
3. Ambientalmente sanas.
4. Administrativamente eficiente.
5. Políticamente crítica⁶⁰

Los estudiantes que hacen parte de esta escuela vienen de todo el país, representando comunidades campesinas, afrodescendientes y de otras etnias indígenas, lo que ofrece un espacio de intercambio cultural no sólo de prácticas agrícolas, sino de visiones y cosmovisiones sobre formas de lucha y pervivencia.

La escuela agroecológica inicia su funcionamiento en 2011 abre sus puertas a las tercera cohorte de formación el primer semestre del 2014, donde se inscribieron la totalidad de los 20 cupos incluyendo a las personas que ese semestre harían de apoyo técnico y formativo. El grupo estaba conformado por personas de los departamentos de Putumayo, Antioquia, Guajira, Chocó, Valle y Cauca, pertenecientes a pueblos indígenas como los Kankuamos, Guajiros, Emberás, Wounam y Nasas.

Es notorio cómo la escuela indígena se propone un fuerte vínculo comunitario, participando activamente de espacios de trabajo en la carretera y de minga en terrenos comunitarios por fuera de la escuela. Por otro lado, el Cecidic, como centro de formación intercultural, mantiene un proceso permanente de intercambio cultural con otras etnias y grupos raciales.

4. Capítulo 3.

Educación para transformar y transformar para educar: cosechando reflexiones sobre los movimientos sociales y la educación en América Latina. (Conclusiones)

“Ninguém educa ninguém; ninguém se educa sozinho; as pessoas se educam entre si, através de sua organização coletiva.”

Paulo Freire

La preocupación entorno a la educación, ha sido un tema central de los *movimientos sociales latinoamericanos* estudiados⁶¹; los tres, desde sus inicios, se encaminaron en la tarea de discutir las formas en las cuales han sido educados, las intencionalidades de esa educación y su papel cultural, político y social para la comunidad.

Desde un comienzo, la educación ha sido eje central para abordar procesos de movilización, respondiendo a necesidades locales, culturales y políticas; eso demuestra la intención de los movimientos sociales descritos de pensarse la educación como una herramienta fundamental de construcción de proceso organizativo, no sólo a través de una formación de líderes y cuadros, sino más bien en una perspectiva de formar *movimiento*. Es decir, ser nasa, *sem terra* o zapatista, como modelos de ese movimiento.

Esta *educação*⁶², lejos de ponerla en manos de Estado o Iglesia, se ha preocupado por la preparación del terreno para favorecer *vínculos* entre escuela y comunidad; entre quien educa y

quien aprende, en la ruleta de los roles; entre comunidad y territorio, en un contexto de confrontación por habitarlo. En este contexto educar, es un acto político que reivindica valores e ideas dominantes sobre una idea de deber ser: ser *nasa*, ser *companheiro sem terra* o ser *compa*. Para estos movimientos sociales *educação* es un proceso de re-existencia⁶³ hacia el renacimiento y continuidad de una cultura propia.

Este tipo de *educação* se preocupa por la definición de una identidad específica a través de sus raíces y su historia. Es una educación en contexto de amenaza frente a una historia oficial fundamentada en el pensamiento occidental, o sea, el pensamiento eurocéntrico, capitalista y patriarcal (De Sousa santos, 2010).

Al plantearse sus formas de educar, estos movimientos sociales latinoamericanos problematizan el papel de la escuela, el rol de los maestros y la participación de la comunidad llegando a proponer un modelo de formación en función de un proyecto político propio en el establecimiento de un proyecto pedagógico que esté en sintonía con las exigencias y demandas de las comunidades.

Tanto el EZLN como el CRIC, han visto en la *educación propia* o *autónoma* una herramienta para afianzar su cosmovisión indígena, ligada a una aspiración de transformar condiciones de existencia; condiciones de existencia material y existencia espiritual, siguiendo la tradición indígena amerindia. Ambos movimientos sociales se piensa la *educação* basada en la lengua, la cultura y las costumbres propias. Son *pueblos*⁶⁴ indígenas con identidad profunda que propone formas de organización propias, *respetando*⁶⁵ cosmovisiones y culturas que exigen su

derecho a existir dentro de un proyecto político de Estado; que trabajan, laboran, cultivan desde su cosmovisión escuelas, hospitales, universidades, emisoras,

En el caso de MST, desde el inicio se piensa la necesidad de educar, entiendo la educación como un “proceso de formación de la persona humana”, a través del cual se “insertan en una determinada sociedad, transformándose y transformando esta sociedad⁶⁶”. De esta forma, el movimiento se dio desde un inicio a la tarea de afianzar los procesos educativos como parte constitutiva de sus luchas por una reforma agraria integral

Siguiendo esta perspectiva, se identifican ciertos elementos de referencia sobre los cuales se construyen las propuestas educativas dentro de los Movimientos Sociales descritos y las nociones que desarrollan en cada uno de estos puntos: El concepto de educación, el papel de los maestros y la resignificación de la participación de la comunidad en los proyecto pedagógicos. Si bien dentro del análisis de los Movimientos sociales y la educación cabrían muchos más elementos interesantes para el análisis, en este caso el trabajo se enfoca en la descripción de tres elementos comunes que resaltan a lo largo del recorrido.

4.1 La Educación para los movimientos sociales latinoamericanos

En los Cuadernos de la Cárcel, Gramsci (1975) hablaba de la educación como un instrumento cultural que permite mantener y reproducir la dominación hegemónica de una clase social sobre otros grupos sociales. De esta forma es posible apreciar cómo la educación ha sido

una herramienta de poder hacia el establecimiento de una cultura homogénea y dominante de unos sobre otros.

En este sentido, resalta cómo los diferentes movimientos sociales latinoamericanos descritos establecieron desde sus inicios una preocupación entorno a la idea de educar. Idea que a lo largo de los procesos y la práctica se fue profundizando, se fue expandiendo hasta entenderse como un elemento central dentro de las reivindicaciones sociales por la construcción de otras alternativas de vida. Tanto el MST, como el EZLN y el CRIC entienden el acto de educar como un pieza fundamental dentro de los procesos de transformación social y arraigo cultural al contexto, a la visión, a las prácticas, en últimas a una cultura específica que requiere de una educación específica, diferenciada y alternativa.

El MST en Brasil pasó de considerar la educación solamente como un derecho que debía ser garantizado dentro de los territorios de la reforma agraria, a entender que lo está en el fondo del acto de educar son... “las diferentes concepciones de la lucha por la tierra. Cuando se forma la conciencia de la amplitud del proceso social que está siendo desencadenado por el movimiento, se abre un espacio para discutir a profundidad la cuestión de la educación que pasa a ser considerada una dimensión fundamental de la lucha.”⁶⁷

Para este movimiento agrario, la educación ha alcanzado un nivel muy importante en la lucha por la tierra, al punto que ha desarrollado una serie de principios políticos y pedagógico sobre lo que movimiento quiere, entiende y hace por la educación⁶⁸. En la práctica, el MST demuestra bajo sus principios educativos que el conocimiento y la cultura no son procesos aislados,

neutros o separados de las relaciones sociales. Por eso, el movimiento expresa una forma de educar dirigida a los intereses de los campesinos y comprometida con un proyecto político/pedagógico (Caldart, 2000).

En este sentido, la educación es entendida en el sentido amplio de la formación humana, como en el sentido más restricto de la formación de cuadros para el movimiento. Es un proceso de formación en el cual las personas se insertan en una determinada sociedad, transformándose y transformando esa sociedad. Por eso la educación siempre está ligada a una concepción de mundo.

“La educación es un proceso pedagógico que se asume como político, o sea, vinculado orgánicamente con los procesos sociales que procuran la transformación de la sociedad actual y la construcción de un nuevo orden social cuyo pilares principales sean la justicia social, la radicalidad democrática y los valores humanistas y socialista.”

En esta misma línea, aunque evidenciando rasgos muy particulares y diferenciados respecto a las visiones, formas y experiencias sobre la educación. Tanto el EZLN con el CRIC, también se ha dado a la tarea de construir no sólo una noción propia sobre educación, sino que la han materializado en sus experiencias y contextos particulares de movilización.

Al igual el MST en el Brasil, el movimiento indígena del norte del Cauca se dio cuenta desde muy temprano de la importancia de la educación como un proceso central en la construcción de movimiento social. Este proceso está ligado a una cultura y una cosmovisión ancestral que le

dan forma a un proyecto pedagógico propio basado en la identidad como pueblos indígenas en resistencia. La educación impuesta a los pueblos indígenas ha significado, por un lado, la pérdida de las costumbres e identidades para dar paso a la cultura dominante del hombre blanco, europeo y católico, a través de la escuela como un centro de aculturamiento.

De esta forma, y a diferencia del MST, la noción de educación no se construye a partir de una perspectiva futura de sociedad. Me refiero que el proyecto político de movimientos como el MST está más en sintonía de mirar hacia el futuro *el cómo* a través de la educación se transforma y construye una nueva sociedad. Pero en el caso del Movimiento Indígena, la educación está más enfocada en el pasado como un elemento de revaloración y resignificación de la identidad, las costumbres y la cultura como pilares fundacionales de la intencionalidad política detrás de sus actos educativos.

Esto no significa el que el MST no tenga una mirada hacia sus raíces culturales, tampoco significa que el movimiento indígena solo mira al pasado (eso lo haría un movimiento indigenista que no viene al caso). Solo que el punto de partida desde el cual se sientan sus posiciones sobre el acto de educar responde a perspectivas diferentes y que al mismo tiempo se complementan y encuentran entorno a la idea de construir una educación acorde con su visión del mundo más incluyente y participativo.

En Colombia, el CRIC desde el año de 1973 empieza a perfilar propuestas sobre educación indígenas promoviendo, a manera de mandato del movimiento, la formación de profesores indígenas que promuevan la lengua materna y la cosmovisión indígena (CINEP, 1981).

Posteriormente, en 1975, el CRIC crea el PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL (PEBI) donde concreta un modelo de educación que está radicalmente más acorde con su visión sobre la realidad y el mundo, que la visión de por más de 500 años pretendió imponer la iglesia y el Estado nación. Algunos principios como:

- Las escuelas deben ser pilares para sostener las recuperaciones de tierras y demás derechos sociales que se reclama.
- Priorizar las enseñanzas que se dan con el ejemplo.
- Las escuelas bilingües deben ser semilleros para revitalizar las culturas.
- La comunidad debe participar en la orientación de las actividades escolares.
- No se debe partir del currículo oficial, sino que hay que construir colectivamente nuevos programas de estudios.
- Se debe enseñar tanto en la lengua indígena como en el castellano.

Evidencian una estrategia de movilización política que llegó a la conclusión de que sin educación propia⁶⁹, era muy complejo sentar las bases de un proceso de movilización acorde con una cosmovisión del mundo. Al transformar la educación y asumirla de una forma particular se ha pretendido una apropiación por parte de la comunidad de la escuela y asumirla como eje central en las luchas del movimiento. De esta forma, el CRIC basa su noción de educación en la importancia de relación entre lo que se enseña con la luchas y las reivindicaciones específicas del movimiento, no sólo en cuanto a la recuperación de tierra, sino también enfocada hacia la recuperación de la lengua y la revitalización de su cultura ancestral.

Siguiendo este sentido, el EZLN expresa una noción propia de educación en cuanto a su concepto e implicaciones que está muy en sintonía de las nociones anteriores de cada Movimiento Social. A diferencia del MST y el CRIC, dentro del EZLN es reciente el proceso de construcción de una noción propia de educación, o de educación autónoma como ellos mismos le llaman a su apuesta educativa y que rápidamente se ha convertido en uno de los pilares del movimiento.

Como consecuencia del levantamiento armado del 1994 y de los posteriores procesos de diálogo y negociación, el EZLN logró que el Estado mexicano reconozca los derechos de autonomía y autodeterminación de los diferentes pueblos indígenas de México. Solo hasta la aparición del EZLN, la educación indígena basada en la cultura y la lengua eran impensables (Baronnet, 2012). Hacia 1997 el movimiento organiza el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZ) cuyo objetivo sería la coordinación dentro de los caracoles de todo el sistema educativo zapatista. La educación autónoma, como le han denominado los zapatistas, entiende la educación como un proceso creado para aprender quienes son y cuál es la historia pasada y presente de los pueblos indígenas.

“La educación autónoma es muy diferente a la escuela oficial del gobierno, porque aquí aprenden a conocer su vida, su cultura, su raíz, su historia, y toman conciencia de su realidad. (...) La educación debe ser para que los jóvenes sirvan al pueblo y la patria, no para defender las ideas y los intereses de los ricos y poderosos. Queremos que estudien, que entiendan la verdadera historia de nuestros pueblos⁷⁰”

Todas la experiencias descritas anteriormente se construyen a partir de una contraposición y una oposición al modelo educativo oficial y dominante, al considerar una herramienta de control y poder de un sector social sobre el resto de la población. La necesidad de tomar en sus propias manos la educación responde a una necesidad vital para la vida de estos Movimiento sociales. Vemos cómo han avanzado en el objetivo común por “construir sistemas propios de educación, administrados y controlados por las mismas comunidades, y no por actores ajenos a la matriz cultural y ajenos al proyecto político” (Baronet.2012.p.53).

4.2 La noción y el papel de los educadores

Sin duda, el reconocimiento sobre la importancia de construir y asumir una noción propia de educación no termina en un reflexión pasiva. Esto conlleva a la necesidad inmediata de cuestionarse sobre quién o quienes se darán a la tarea de educar y formar según la noción de educación construida por cada movimiento y respondiendo a un contexto comunitario particular.

Es así que en el ámbito de esta inquietud, el papel de los educadores pasa de ser simples transmisores de un conocimiento predeterminado y establecido, para convertirse en interlocutores reales de la comunidad por una educación ligada a un contexto y un proyecto político bien definido.

Para el CRIC y EZLN, movimientos sociales compuestos principalmente por pueblos indígenas, la presencia de maestros traídos de afuera tiene fuertes implicaciones en la construcción de relaciones de poder. Por un lado, al ser una persona blanca o mestiza y con mayores niveles de estudios, le confiere cierto grado de estatus económico y prestigio social. En el caso mexicano,

muchos de esos prestigios y privilegios eran usas por parte de los maestros oficiales de la secretaría de educación pública (SEP) en favor de cacicazgos e intereses politiqueros en la región, por lo cual muchos de los maestros oficiales comenzaron verse con desconfianza. En el caso de las comunidades bases de apoyo del EZLN, los maestros oficiales en territorios zapatistas llegaron a actuar como espías en favor del gobierno (Baronnet, 2012).

En contraste, el promotor de educación zapatista es una persona elegida por la comunidad, lo cual lo pone en una relación igualitaria de poder frente a la misma “Los promotores no les traemos de afuera; es alguien de los que aquí vivimos, que organiza y conoce bien a su pueblo, los conocemos bien de por sí”.⁷¹

Asumir el control comunitario del rol de los maestros de acuerdo a las aspiraciones políticas, sociales y culturales, le permite al movimiento en general el desarrollo de un proyecto político autónomo desde las bases de apoyo, un proyecto construido sobre valores comunes y visiones compartidas del mundo que se pretende construir.

El CRIC, desde su necesidad de construir nuevas escuelas que tuvieran en cuenta su cultura y su identidad como pueblos, se soñó importancia de crear nuevos tipos de maestros, formados sin los prejuicios de las escuelas convencionales, líderes surgidos desde la misma comunidad. Si bien, el maestro normalista podría estar en ventaja frente al maestro indígena en cuanto a formación académica, sin duda, el maestro indígena estaba muy por encima de los maestros convencionales en la medida que al ser una persona de la misma comunidad puede hablar la misma lengua materna que los y las niñas, el vínculo que se logra es mucho más profundo y significativo (PEBI 2004).

Un maestro que enseña en la lengua propia de su pueblo no solo transmite un conocimiento, sino que afianza y fortalece una identidad y una cultura específicas. Al igual que el EZLN, el CRIC asume la elección de sus maestros y maestras mediante la asamblea, o sea es la comunidad que en un ejercicio deliberativo y participativo elige a las personas encargadas de conducir educación de los niños, niñas y jóvenes.

En el marco de los procesos de ocupación de tierras y en la medida que su lucha crece en magnitud, envergadura y complejidad, el MST se vio en la necesidad de formar profesores de los mismos campamentos y asentamientos, no sólo para impartir la visión de movimiento a cientos de niños, niñas y jóvenes. Sino que fue viendo la importancia de tener maestros y maestras formadas para encarar la negociación de los contratos de las tierras con el Estado. Esto, afirma el MST “Sería una garantía de que las escuelas no estaban aisladas de la lucha general del Movimiento”.

No se trata de diferenciar y excluir entre profesores dentro de los asentamientos o campamentos, y profesores estatales. De lo que se trata es que las comunidades campesinas pasan a exigir al profesor o profesora, venga de donde venga, que tenga un compromiso real con los niños y la comunidad. Por eso, resulta más ventajoso que la persona que asume el rol de conducir la formación en las escuelas y espacios de educación participe de los procesos de lucha del movimiento.

Fue así, como el MST se planteó seriamente la cualificación de los y las profesoras de los asentamientos, partiendo del reconocimiento de la práctica concreta como punto de partida hacia

la reflexión por medio de la teoría. En este sentido, el sector de educación del MST se ha preocupado por la formación permanente de sus maestros y maestras, capacitándoles técnica y políticamente en la construcción de una propuesta alternativa de educación.

“Los zapatistas luchamos para que la educación sea de acuerdo a los intereses del pueblo, de acuerdo a sus necesidades, de su historia, de su cultura y de su pensamiento, para preparar y formar profesionistas indígenas y no indígenas que van a estar al servicio de nuestros pueblos.”⁷²

Sin duda, el reto de construir una educación propia, autónoma o popular implica la participación de personas conscientes de la importancia de la transmisión de un conocimiento ligado a un contexto social e histórico, con unas claras intencionalidades de incidir sobre el entorno con la idea de transformar aquello que deba ser transformado en función de las necesidades específicas y variables de las comunidades.

El ejercicio del maestro, de las promotoras de educación o de los profesores se resignifica en la medida que son las comunidades quienes en un diálogo constante dan vida y forma a un oficio indispensable en el mantenimiento de propuestas alternativas de vida y desarrollo. Como lo afirma el *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*” el profesor es un elemento del colectivo y su práctica se deberá someter a los propósitos mayores del grupo”.⁷³

De esta forma, las personas asumen la formación de la comunidad, maestros y maestras, fueron perfilándose no como meros agente de transmisión de conocimiento, sino que por el contrario, se configuraban como “agentes políticos de cambio” a los cuales la comunidad ya

identificaba como líderes o dirigentes locales.

4.3 La Comunidad como eje de la Educación

Vemos como la relación entre comunidad y maestros es casi inseparable cuando se trata de educación dentro de estos movimientos sociales. Además de construir su propia noción de educación, de establecer los criterios de quienes enseñan, de formular sus propios contenidos, los movimientos sociales descritos hacen de la comunidad un eje central de la escuela. Así pues, la comunidad asume la dirección de la escuela en cuanto a sus contenidos y orientaciones, siendo la escuela en espacio de fortalecimiento político colectivo. El CRIC se ha propuesto la construcción comunitaria de la escuela indígena donde padres, madres, comuneros, autoridades niños, niñas y jóvenes según sus necesidades.

Tanto el EZLN como el CRIC se benefician de una tradición cultural deliberativa y asamblearia como espacio de participación política y toma de decisiones, haciendo que la escuela y muchos de sus asuntos operativos, pedagógicos y visionales sean en función de y para la comunidad (Baronnet, 2012). Silvia Rivera Cusicanqui, en conversaciones con Boaventura de Sousa Santos, dice que los pueblos bolivianos ancestrales tienen en sus “genes” la cooperación, el ser tributarios, el dar como principio de ser comunidad⁷⁴.

Por su lado, el MST establece como uno de sus principios pedagógicos que todo aprendizaje y toda enseñanza debe partir de la realidad, entendiendo esta como el medio en el cual

se vive. En este caso, la comunidad es uno de los referentes principales de la realidad en la medida que está muy relacionada con lo que se hace, se piensa, se dice y se siente de la vida práctica⁷⁵.

La comunidad es el punto de partida de la escuela dado que todo lo que los niños y niñas estudian debe estar ligado con su vida práctica y sus necesidades concretas; las de sus padres y su entorno. Todo ese conocimiento práctico adquiridos en la escuela, debe servir para que las personas tengan una mejor comprensión del mundo en que viven y de la construcción de soluciones a las problemáticas que se van presentando. En este sentido, “la educación es un espacio organizativo en donde se construye comunidad” (PEBI.2004.p.24).

Lo que está en juego en cuanto a la educación y los movimientos sociales es que detrás del concepto de escuela se encuentran actores individuales y colectivos que bajo intereses y posiciones sociales diversas se constituyen como parte de unas prácticas hegemónicas o prácticas marginales de educación (Baronet, 2012).

Pensarse la educación es considerar un elemento constitutivo de una forma de ser y actuar de un movimiento que incide en su entorno, reconociendo, cuestionando y transformando. Pensar la escuela ya no significa pensar en un aula o un espacio físico en concreto, ya que los movimientos sociales, con sus movilizaciones y luchas, se constituyen con escuelas en movimiento. El aula se transforma en la comunidad, el asentamiento, el pueblo, la milpa, el tul o *a horta* convirtiendo el ejercicio educativo en un ejercicio de autodeterminación por la construcción de otras formas de ser y estar en el mundo.

Poder vivenciar diferentes espacios de formación, convivir dentro de las diferentes apuestas y propuestas educativas de movimientos sociales latinoamericanos permite apreciar como tres experiencias en diversos países latinoamericanos, desde sus contextos, sus ideales, sus cosmovisiones se piensan diversas formas de educar, llegando a plantear de forma explícita y por medio de su práctica, una propuesta pedagógica concreta y coherente con su plataforma política de movilización.

Todas son experiencias a través de las cuales una pasión personal como las semillas, la siembra y la agricultura con intencionalidades políticas, se magnifican, retroalimentan y revitalizan al combinar motivaciones individuales con propuestas organizativas concretas que resignifican la agricultura como un medio imprescindible de existencia material y espiritual. *A horta* en la Escuela Florestan Fernandes y las gratificantes conversaciones con militantes del MST al calor de un azadón y unas semillas agroecológicas; *la milpa* en tierra zapatista que se interroga sobre el pensamiento decolonial y adisciplinar dentro de la Universidad de la Tierra en Chiapas, hasta *el Tul nasa* intercultural en medio de una zona de conflicto armado se están pensando el acto de educar como un acto de re-existencia.

La educación es semilla que en los surcos de la identidad, la autodeterminación y la cultura promete cosechas llenas de libertad y alternativas de vida. Lo que sigue es cosechar estas palabras y reflexiones anteriores para intentar describir, comprender y analizar modelos o propuestas pedagógicas únicas ligadas a experiencias específicas que se proponen otros mundos posibles.

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1 Cursos de la Escuela Nacional Florestan Fernandes MST	39
Ilustración 2 Territorios Autónomos en el Estado de Chiapas	60
Ilustración 3 Plano del CICECI - Universidad de la Tierra	65
Ilustración 4 Organigrama Sistema Indígena Intercultural de Aprendizajes y Estudios "Abya Yala" (SIDAE)	67
Ilustración 5 Plan de Vida del Pueblo Nasa	84

Bibliografía

- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y Educación Indígena. Las escuelas zapatistas de la selva Lacandona de Chiapas, México*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Baronnet, B., Mora, M., & Stahler-Sholk, R. (2011). *Luchas "muy otras" Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. Chiapas: DCSH Publicaciones.
- Berrió, A. (2006). La perspectiva de los nuevos movimientos sociales en las obras de Sydney Tarrow, Alain Touraine y Alberto Melucci. *Estudios Políticos*, 219-236.
- Caldart, R. (2000). Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. *Revista Brasileira de Educação*, 177-179.
- Casanova, P. (1996). Globalidad, neoliberalismo y democracia . En P. Casanova, & J. Saxe-Fernández, *El mundo actual: situación y alternativas* (pág. 47). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Clifford, J. (1998). *Dilemas de la CULTURA: Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Rio de Janeiro: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1993). *Política y educación*. México: Editorial Siglo XXI.
- Galeano, M. (2006). *Resistencia Indígena en el Cauca*. Cali: Impresores Feriva.
- Geertz, C. (1992). *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Gohn, M. d. (2002). *Teoria dos movimentos sociais; paradigmas clássicos e contemporaneos*. São Paulo: Edições Loyola.
- Gohn, M. d. (2008). Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na America Latina. *Caderno CRH*, 439-455.
- Gohn, M. d. (2011). Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, 333-512.
- Gómez-Peresmitré, G., & Reidl, L. (2010). *Metodología de Investigación en Ciencias Sociales*. Material didáctico de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 21 de enero de 2016, en http://www.psicol.unam.mx/Investigacion2/pdf/lucy_gilda.pdf
- Gramsci, A. (1975). *Cartas desde la cárcel*. Buenos Aires: Ediciones Era.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

- Harnecker, M. (2002). *Sin tierra. Construyendo movimiento social*. España: Siglo XXI de España.
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Editorial Barral.
- McAdam, D. (1998). Orígenes conceptuales, problemas actuales y direcciones futuras. En B. Tejerina, & P. Ibarra, *Los movimientos sociales : transformaciones políticas y cambio cultural* (págs. 89-110). Madrid: Trotta.
- McCarthy, J., & Zald, M. (1977). Resource Mobilization and Social Movements: A Partial Theory. *The American Journal of Sociology*, 1212-1241.
- Melucci, A. (1994). Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales. *Zona abierta*, 153-180.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos .
- Migúelez, M. (2004). El Método Etnográfico de Investigación. *Dialogica*, 13-44.
- Morissawa, M. (2001). *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Editora Expressão Popular.
- Parra, M. (2005). La construcción de los movimientos sociales como sujetos de estudio en América Latina. *Athenea Digital*, 72-94.
- Programa de Educación Biligüe e Intercultural, P. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: Editorial El Fuego Azul.
- Stedile, J., & Fernandes, B. (2012). *Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Editora Expressao Popular.
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento: los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tejerina, B., & Ibarra, P. (1998). *Los movimientos sociales : transformaciones políticas y cambio cultural*. Madrid: Trotta.
- Torres, I. (2012). La nueva educación autónoma zapatista: formación de una identidad diferente en los niños de las comunidades zapatistas. *Revista divergencia*, 135-160.
- Touraine, A. (2006). Los movimientos sociales. *Revista Colombiana de Sociología*, 255-278.

¹ Para profundizar más sobre el tema se recomienda " Teorias dos movimentos sociais; paradigmas clássicos e contemporaneos" de Maria da Gloria GOHN, São Paulo : Edições Loyola, 2002, v.1. p.396, 3ª ed.

² Melucci al respecto expone “Cuando el marxismo se presenta como análisis científico del modo de producción capitalista y adelanta previsiones sobre su desarrollo, exhibe, cuando mucho, una teoría de la crisis y del tendencial agotamiento de la economía capitalista, pero no propone una teoría política de la revolución socialista...() Cuando por el contrario el marxismo quiere ser una teoría de la revolución proletaria, es decir de una transformación activa y radical de la sociedad capitalista por la instauración del comunismo, se encuentra sin instrumentos analíticos para señalar al sujeto y los instrumentos políticos de la revolución.” En: Las Teorías de los Movimientos Sociales, Alberto Melucci, tomado de: Movimenti di rivolta. Teorie e forme dell'azione collettiva. Etas Libri, Milano, 1976.

³ La noción de movimientos sociales aquí asumida responde más a una “línea” de la teoría crítica, resaltando rasgos culturales e identitarios como elementos centrales en la conformación de movimientos sociales. Esto cobra aún mayor relevancia si se trata de Movimientos sociales latinoamericanos con fuertes raíces rurales; indígenas y campesinas.

⁴ Nossa Historia, Surge o MST, disponible en; <http://www.mst.org.br/nossa-historia/84-86>

⁵ Disponible en; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4504.htm

⁶ **Art. 186** - A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos:

I - aproveitamento racional e adequado;

II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente;

III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho;

IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores.

Tomado de; Nossa Historia, Surge o MST, disponible en; <http://www.mst.org.br/nossa-historia/84-86>

⁷ Para más información ver; Borrás, Saturnino. La vía campesina. Disponible en; <https://www.tni.org/files/campesina-s.pdf>

⁸ Palabras de la primera profesora de asentamiento en el país, Maria Salete Campigotto. DOSSIE. MST ESCOLA. Documentos e estudos 1990-2001. Caderno de Educação Nº13 - Edição Especial. ITERRA 2005. pp12.

⁹ El sector de educación nace en 1988, en un proceso de reestructuración interna del MST que sectorizo el trabajo de la organización. Este equipo se encarga de asumir la cuestión educacional de niños y jóvenes como prioridad para el movimiento. DOSSIE. MST ESCOLA. Documentos e estudos 1990-2001. Caderno de Educação Nº13 - Edição Especial. ITERRA 200, pp 16

¹⁰ DOSSIE. MST ESCOLA. Documentos e estudos 1990-2001. Caderno de Educação Nº13 - Edição Especial. ITERRA 2005. pp17

¹¹ Caldart, Roseli Salete. Princípios da Educação no MST. Publicado en; Caderno de Educação Nº 8 - Julho de 1996

¹² Para profundizar más sobre el legado de Florestan se recomienda leer: O legado de Florestan Fernandes. Cadernos de Estudos ENFF, 2009

¹³ Documental “ENFF: Uma Escola Em Construção”. producido por la ENFF y el sector de comunicación y cultura del MST. Sao paulo, 2009. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=5Hfy1jbaifc>

¹⁴ Sobre los encuentros de la CLOC-Vía Campesina y la plataforma de lucha de este movimiento ver: La Vía Campesina, Movimiento Campesino Internacional. 2015. Disponible en; <http://viacampesina.org/es/images/stories/pdf/QUADERNO%207%20LVC%20ESPANOL.compressed.pdf>

¹⁵ En el mes de octubre del 2012 se realiza el seminario sobre Feminismo, Género y Clase, que reunió a organizaciones de mujeres, transexuales y de género de más de 5 países. Durante una semana y con jornadas de más de ocho horas de estudio y discusión se abordaron temáticas sobre los espacios autónomos de mujeres, educación no sexista, patriarcado, violencia de género entre otros temas.

¹⁶ En cuba, el MST cuenta con convenios en todas las universidades de la isla y en Venezuela el MST logró un amplio acuerdo de cooperación. Para más información <http://www.mst.org.br/2014/11/10/conheca-o-ameacador-acordo-bolivariano-firmado-entre-mst-e-venezuela.html>

¹⁷ Fuente: Revista Adusp. Universidad de sao paulo. Disponible en: <http://www.adusp.org.br/files/revistas/36/r36a02.pdf>

¹⁸ Los términos de referencia son: a cada 10 familias, acampadas o asentadas, se organiza un Núcleo de Base (NB), que tendrá una coordinadora y un coordinador. A cada 50 NBs, o 500 familias, se forma una Brigada o Regional, donde se reúnen las y los coordinadores/as de NBs, más los y las coordinadores de sectores de actividades; de ahí 5 se indican una coordinadora y un coordinador de la Brigada.

En los cursos y escuelas, la organicidad también está presente: cada 8 a 10 personas, se forma un NB, con una coordinadora y un coordinador, que irán a formar la coordinación de la turma o escuela. Además de ser una forma de ejercer y concretar la democracia, es una forma pedagógica de desarrollar habilidades, capacidades, nuevas formas de solución de conflictos, nuevas relaciones de género, nuevas relaciones intergeneracionales y de ejercicio de la autoridad, ya que también ahí las coordinaciones van a ser ejercidas por todas y todos los miembros, en forma rotativa. Fuente: <http://fundacionbetiko.org/wp-content/uploads/2012/11/MST.pdf>

¹⁹ Esto fue posible apreciarlo en el mes de Noviembre del 2012 con la visita al asentamiento Ely Vive a 386 km de Curitiba en el Estado de Paraná. Este asentamiento reúne a 520 familias, en 7300 hectáreas que antes pertenecían a dos propietarios

²⁰ Primera declaración de la selva lacandona, 1° de Enero 1994. Disponible en: <http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1993.htm>

²¹ Base militar ubicada a las afueras de San Cristóbal de las Casas

²² Zapatistas; Crónica de una Rebelión. Documental, La jornada, 2004. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=d94KzsYOp0c>

²³ Palabras del Subcomandante marcos, Documental El Fuego y la Palabra. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=uFVJ6wyK3JE>

²⁴ Documento oficial disponible en; http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1994_06_10_d.htm

²⁵ Fue llamado Aguascalientes en conmemoración del estado que abrigó a finales de 1914 a la Soberana Convención Revolucionaria donde se dieron cita las fuerzas más progresistas de la revolución mexicana: los Magonistas, los Villistas y los Zapatistas.

²⁶ **La Sociedad Civil Las Abejas nace en 1992 conformado por indígenas de origen Maya-Tzotzil**, cristiano y pacifista. Su objetivo es la promoción de la paz, la justicia y el anti-neoliberalismo. Este grupo se formó en el municipio Chenalhó, **Chiapas**, como consecuencia a las disputas familiares e injusticias políticas sobre la tierra. Para profundizar sobre las Abejas de Acteal se recomienda consultar el documento elaborado por el centro de derechos humanos FRAYBA http://www.frayba.org.mx/archivo/educativos/071212_folleto_informativo_acteal.pdf

²⁷ La **Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA)** nace como una comisión legislativa encargada de ayudar en el proceso de diálogo en el contexto del levantamiento insurgente zapatista. Para mayor información ver: <http://estaticos.elmundo.es/especiales/2001/03/internacional/zapatistas/levindigena.pdf>

²⁸ José López Sánchez, autoridad autónoma de la comunidad 17 de noviembre, es asesinado en su huerta en presencia de sus hijos.

²⁹ Sexta Declaración de la Selva Lacandona, junio 2005. Disponible en; <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/sdsl-es/>

³⁰ Sexta Declaración de la Selva Lacandona, junio 2005. Disponible en; <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/sdsl-es/>

³¹ La otra campaña. Información, videos, audios y reflexiones en; <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/category/la-otra-campana/> y <http://www.jornada.unam.mx/laotra/?pagina=1>

³² Al paso de la otra campaña por Atenco, Estado de México, entre el 3 y 4 de Mayo de 2006, Militantes del Frente de los Pueblos en Defensa de la Tierra y adherentes a la otra campaña, se enfrentan a la policía. El saldo fue la muerte de dos personas y el encarcelamiento de otras 207. Fuente: <http://www.jornada.unam.mx/2012/06/07/politica/014a1pol>

En junio de ese mismo año, es duramente reprimida una movilización de maestros en Oaxaca, capital del Estado con el mismo nombre. esta situación generó tal levantamiento que durante 5 meses fueron derogadas las autoridades gubernamentales. Las barricadas se alzaron en toda la ciudad, siendo realmente una insurrección urbana. Para más información ver; <http://www.jornada.unam.mx/2006/12/21/index.php?section=opinion&article=019a1pol>

³³ Zapatistas; Crónica de una Rebelión. Documental sobre la insurrección de 1994, Periódico La Jornada, 2004. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=d94KzsYOp0c>

³⁴ Para profundizar en detalle sobre la experiencia particular y concreta en la construcción de los diferentes gobiernos autónomos de las cinco zonas autónomas zapatistas, se recomienda ver los materiales de estudios de las Escuelita Zapatista, Gobierno Autónomo I y II. Disponibles en; <http://anarquiacoronada.blogspot.com.co/2016/01/primera-escuela-zapatista-descarga-sus.html>

³⁵ Gobierno Autónomo II. Cuaderno de texto de primer grado del curso “la libertad según l@s zapatistas”. Chiapas, México, 2013

³⁶ Techo, tierra, trabajo, salud, alimentación, educación, independencia, democracia, libertad, justicia, cultura, información y paz

³⁷ Palabras de Doroteo (exintegrante de la JBG, Caracol 1, La Realidad) En; Gobierno Autónomo II. Cuaderno de texto de primer grado del curso “la libertad según l@s zapatistas”. Chiapas, México, 2013

³⁸ ibidem.

³⁹ Documento Inédito. Municipio Autónomo Ricardo Flores Mondragón. Acuerdos Municipales de Educación. La educación verdadera. Agosto 2001. Disponible en; La Educación Autónoma Zapatista: Un proceso de formalización del saber nosótrico. Tesis doctoral en Pedagogía, Ruiz cuesta, Jorge. 2011. pp 386

⁴⁰ Dentro de ese interesante diálogo entre las comunidades zapatistas y la sociedad civil, se resalta el proyecto “Semillitas del sol” como un referente y una gran experiencia que permitió al zapatismo avanzar en los primeros pasos hacia la formación de sus propios promotores. Esta experiencia se desarrolla la zona selva tojolabal, con comunidades tojolabales.

⁴¹ Anahi, Integrante de la JBG del Caracol I, La Realidad. En; Resistencia Autónoma, Cuaderno de texto de primer grado del curso “la libertad según l@s zapatistas”. Chiapas, México, 2013

⁴² Disponible en; <http://www.nodo50.org/pchiapas/chiapas/viol/viol50.htm>

⁴³ Dispñible en: Fuente: <http://seminarioscideci.org/plano-interno/>

⁴⁴ Entrevista disponible en: http://www.inmotionmagazine.com/global/rsb_int_esp.html

⁴⁵ Entrevista a un promotor de Educación Zapatista, en; Autonomía y Educación Indígena

⁴⁶ Fui acogido por una familia Chol, el

⁴⁷ Fuente: <http://www.unicef.org/colombia/pdf/pueblos-indigenas.pdf>

⁴⁸ Para consultar la ley, ver <http://www.anuc.co/uploads/l135-61.pdf> consultado el 10 de noviembre de 2015

⁴⁹ El Chiman era una pequeña parte del territorio denominado “el gran chimán”, territorios indígenas del pueblo de guambia que fue arrebatado por terratenientes. En esta zona guambiana se construyeron grandes haciendas ganaderas en poder de políticos y empresarios locales. En el año de 1970 un grupo de casi 30.000 indígenas se toman las haciendas. En ese mismo año, se da la toma del Credo, ubicado en el resguardo de huellas de caloto, municipio de caloto, donde cerca de 168 hectáreas fueron tomadas por familias indígenas. Para profundizar sobre la historia y la actualidad de estos procesos se recomienda ver <http://www.verdadabierta.com/lucha-por-la-tierra/5264-la-sangre-que-les-recupero-la-tierra-de-los-nasa>

⁵⁰ Ubicado cerca de Popayán, este resguardo se amplía en el año de 1971 con la recuperación de casi 900 hectáreas de tierra.

⁵¹ <http://www.cric-colombia.org/portal/estructura-organizativa/plataforma-de-lucha/>

⁵² Programa de Educación Bilingüe e intercultural, PEBI. Qué pasaría si la escuela...?

⁵³ El concepto de educación propia se podría definir como un proceso en el cual toda la comunidad aporta con su experiencia en la construcción del conocimiento de tal forma que se va haciendo propio en la medida que esa educación recoge sus intereses. “Lo propio no solo implica una atención especial a la cultura indígena, sino que requiere un diálogo con otras culturas y el desarrollo de una conciencia política”.

⁵⁴ En este sentido son innumerables los materiales que ha producido el tejido de educación sobre lengua, cosmovisión, costumbres y huertas, y que son llevados a las escuela indígenas dentro del territorio

⁵⁵ Para ampliar información sobre el tema y la legislación se recomienda ver: <http://colombiainternacional.uniandes.edu.co/view.php/349/index.php?id=349>. Consultado 14 de Noviembre de 2015

⁵⁶ En 1994, en el desarrollo de la ley general de educación, el Ministerio de educación nacional y el gobierno acogen la propuesta del PEC. Para más información ver: Bolaños, Graciela. Ustedes y nosotros, diferentes mano no inferiores... La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia. Disponible en <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyep/article/viewFile/6654/6097>

⁵⁷ Página Web oficial del CECIDIC, ver: <http://www.cecidic.org/> consultado el 10 de noviembre de 2015

⁵⁸ Álvaro Ulcué fue un sacerdote indígena asesinado en 1984 por paramilitares en Santander de Quilichao. Para conocer más sobre esta historia de impunidad ver: <http://centromemoria.gov.co/el-crimen-de-alvaro-ulcue-el-cura-indigena-que-defendio-los-nasa/>

⁵⁹ Para profundizar sobre la escuela agroecológica se recomienda este video actual sobre el proceso <https://www.youtube.com/watch?v=CHjxpPcWdnU>

⁶⁰ Este último criterio decidió incluirse luego de amplias jornadas de discusión en clase sobre la relevancia de resaltar el papel político de la agroecología como herramienta de transformación política en favor de las comunidades.

⁶¹ Se trata de tres experiencias que son núcleo educativo del movimiento zapatista, *movimento dos sem terra* y el pueblo Nasa

⁶² Cada movimiento siembra su propia categoría de educación, modelo, pedagogía, incluso para nombrar su propia práctica educativa. *Etnoeducación* o *educación propia* para el pueblo nasa, *educación autónoma* o *educación verdadera* para las comunidades zapatistas y *educação para os sem terra*.

⁶³ Como dice German Santamaria, intelectual orgánico del *pueblo nasa*. En este mismo sentido, la ACIN (que hace parte del CRIC) asume la resistencia como un acto de *pervivencia*.

⁶⁴ *Pueblo en el sentido antropológico, como lo sugiere Canclini en el libro culturas híbridas donde se habla de pueblo popular y población*.

⁶⁵ Entre los pueblos Tzotziles, tzeltales, tojolabales, choles y zoques, este *respeto* frente a Estado e Iglesia significa el derecho a la autodeterminación como pueblos indígenas con tradiciones y costumbres propias; y frente a sí mismas significa, como en *los caracoles*, un gobierno propio en acción siendo Estado, y autoridades tradicionales que sin ser Iglesia ejercen autoridad espiritual allí donde se lo permiten. Incluso lo propio es objeto de debate entre las comunidades del norte y del sur. En tanto pueblos viven las tensiones internas en torno al ejercicio del poder (Concejal, Candidato, maestro, Thewala...), viven tensiones generacionales, reconocen estar frente a un problema en relación con el tema de género, están de acuerdo en los ideales ambientales pero tropiezan con los usos intensivos de la tierra disfrazados de necesidad.

⁶⁶ *Princípios da educação no MST*, Caderno de Educação N°8, 1996. En, Dossiê MST ESCOLA, Documentos e estudos 1990 - 2001. Iterra, 2005.

⁶⁷ *Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos*, Junho 1990. Revista Dossiê, MST escola, Documentos de estudo 1990 - 2001. Brasil, Agosto 2005. p. 17

⁶⁸ Ver: *Principios de la educación del MST*, En, Dossie MST ESCOLA, Documentos e estudos 1990 - 2001. Iterra, 2005.

⁶⁹ El concepto de educación propia se podría definir como un proceso en el cual toda la comunidad aporta con su experiencia en la construcción del conocimiento de tal forma que se va haciendo propio en la medida que esa educación recoge sus intereses. "Lo propio no solo implica una atención especial a la cultura indígena, sino que requiere un diálogo con otras culturas y el desarrollo de una conciencia política".

⁷⁰ *Palabras de los comandantes y comandantas zapatistas*, Noviembre 2003. En, *Autonomía y Educación Indígena* pp 117

⁷¹ Entrevista con el comité de educación, nuevo paraíso, Octubre 2005. Tomado de; *Educación y Autonomía Indígena. Las escuelas zapatistas de la selva Lacandona de Chiapas, México*. pp102. Ediciones Abyayala, 2012

⁷² Programa de Radio Insurgente, 10 de junio de 2005, disponible en; <http://www.radioinsurgente.org/index.php?name=archivo> Consultado el 20 de Noviembre de 2015

⁷³ Dossie pp 18

⁷⁴ Ver *Conversa del Mundo* - Silvia Rivera Cusicanqui y Boaventura de Sousa Santos.

⁷⁵ *Como fazer a escola que queremos?*, Cuaderno de educação N°1