

AUTOGESTIÓN



Coordinación:

Javier Encina y M^a Ángeles Ávila

Diseño y realización del libro-dvd:

Ángel Rodríguez, Rubén Montaña,
Begoña Lourenço y Javier Encina

Edita Colectivo de ilusionistas sociales
Coodita UNILCO-espacio nómada

www.ilusionismosocial.org
ilusionistasocial@gmail.com

Sevilla, Andalucía, Mayo 2012

ISBN: 978-84-615-8720-9

Los movimientos sociales como espacios educativos. Raúl Zibechi¹⁰¹

«América Latina se ha vuelto un símbolo, un lugar en el cual se presenta, más ejemplarmente que en otros lugares, esta lucha entre las lógicas de los 'primeros de la clase' y las lógicas de la emancipación»

Jacques Rancière

Los movimientos sociales están tomando en sus manos la formación de sus miembros y la educación de los hijos de las familias que los integran. En un principio, esta fue la forma de contrarrestar la retirada del Estado nacional de sus tareas sociales: la educación, la salud, el empleo, la vivienda y otros aspectos vinculados a la supervivencia de los sectores populares, que se fueron degradando durante dos décadas de políticas neoliberales. Una vez dado este paso, los movimientos se pusieron a considerar cómo deben encarar las tareas que antes cumplía el Estado: si se limitan a hacerlo mejor, de forma más completa e «inclusiva», o si a partir de estas experiencias pueden transitar caminos que los lleven en otras direcciones. En resumidas cuentas: si los emprendimientos en salud, educación y producción pueden ser parte del proceso emancipatorio.

En muchos barrios pobres de las grandes ciudades, como sucede hace tiempo en las remotas comunidades rurales, la escuela es la única presencia del Estado. No es, por cierto, una presencia neutra. En no pocas ocasiones, la presencia estatal crea fisuras y divisiones en las comunidades; en otros, trasmite valores alejados de las culturas populares y de los pueblos originarios, facilitando la difusión de valores y actitudes individualistas que empatan con el modelo neoliberal. De todos modos, la lucha por la escuela ha sido, y es, una lucha por el reconocimiento de los derechos de los pueblos.

Lo nuevo en la última década, es la fuerza con la que algunos movimientos tomaron en sus manos la educación. Esto tiene por lo menos dos dimensiones: la educación como forma de construcción de los movimientos, al convertirla en un aspecto esencial de la vida cotidiana. Por otro lado, los movimientos están creando en sus territorios espacios educativos en los que deciden cómo funciona la escuela, desafiando de esa manera al Estado nacional en uno de los núcleos claves de la reproducción del sistema. En vista de las experiencias en curso, parece oportuno preguntarnos: ¿hasta qué punto la acción política de un movimiento social puede reconstruir los ámbitos de saber y de conocimiento de una sociedad? (Dávalos, 2002:89). El despliegue del poder-capacidad de acción de los colectivos, los pone en condiciones de reconstruir saberes destruidos por el neoliberalismo.

Educación en movimiento

Probablemente el MST sea el movimiento social latinoamericano que ha trabajado el tema de la educación de forma más intensa. Anteriormente, los movimientos indígenas habían luchado por la escuela, pero sólo unas pocas iniciativas iban más allá de la dinámica de construir escuelas para que fueran gestionadas por los Estados, sin que mediaran formas diferentes a las hegemónicas a la hora de abordar la educación. Para los indios, llegar a dominar la escritura fue la forma de conseguir el conocimiento del mundo «del otro», del sector dominante, para combatirlo o neutralizarlo mejor. Existieron, sin embargo, algunas experiencias educativas diseñadas y ejecutadas por los propios indios, la llamada «escuela india», que permitieron concentrar la «energía cultural» para recrear la memoria colectiva que se convirtió en el elemento central de la identidad étnica, lo que facilitó los

¹⁰¹ De su libro Raúl Zibechi (2007) *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Lima.

Hacia mediados de la década de los 80 comenzó a publicar artículos en revistas y periódicos de izquierda (*Página Abierta, Egin, Liberación*) y en medios latinoamericanos (*Página /12*, Argentina) y Mate Amargo (Uruguay). Al regresar a Uruguay, publicó en el semanario *Brecha*, del cual se convirtió en editor de *Internacionales*. Desde 1986 como periodista e investigador militante ha recorrido casi todos los países de América Latina, con especial énfasis en la región andina.

procesos de organización, movilización y hasta la formulación de proyectos políticos propios (Ramón, 1993: 112).

Para los sin tierra de Brasil, la escuela autogestionada por el movimiento es uno de sus rasgos más importantes, aunque este proceso se consolidó recién en los 90. Hay unas dos mil escuelas en los asentamientos, en las que estudian alrededor de 200 mil niños con cuatro mil maestros; los criterios pedagógicos han sido diseñados por el propio movimiento, haciendo hincapié en que la educación es «una actividad política importante para el proceso de transformación de la sociedad», que debe partir de la realidad de los asentamientos y campamentos, en la que deben involucrarse las familias tanto en la planificación escolar como en la administración. Las escuelas del MST se rigen por dos principios básicos: desarrollar la conciencia crítica del alumno con contenidos que «lleven a la reflexión y adquisición de una visión del mundo amplia y diferenciada del discurso oficial», y la «transmisión de la historia y el significado de la lucha por la tierra y la reforma agraria, de la que resultó el asentamiento» donde está ahora la escuela y viven los alumnos. En paralelo, apuesta a desarrollar la capacidad técnica de los alumnos para experiencias de trabajo productivo, tanto de «técnicas alternativas» como de «ejercicios prácticos en áreas de conocimientos necesarios al desarrollo del asentamiento» (Morissawa, 2001: 241).

Con ser importante, este es apenas uno de los aspectos relacionados con la educación en el MST. Sobre este proceso podría hablarse mucho más, detallando las experiencias pedagógicas más avanzadas, así como la incursión del movimiento en áreas poco habituales, como la formación técnica y la universitaria. Sin embargo, creo que uno de los aspectos más interesantes es que el movimiento como tal se ha convertido en un «sujeto educativo». Esto es mucho más que la habitual implicancia del movimiento en la educación y la participación de la comunidad en la escuela. Que el movimiento social se convierta en un sujeto educativo, y que por tanto todos sus espacios, acciones y reflexiones tengan una «intencionalidad pedagógica», me parece un cambio revolucionario respecto a cómo entender la educación, y también a la forma de entender el movimiento social.

Considerar al «movimiento social como principio educativo» (Salete, 2002: 204), supone desbordar el rol tradicional de la escuela y del docente: deja de haber un espacio especializado en la educación y una persona encargada de la misma; todos los espacios y todas las acciones, y todas las personas, son espacio-tiempos y sujetos pedagógicos. Entre otras muchas consecuencias, la educación en estas condiciones no tiene fines ni objetivos, más allá de reproducir el movimiento de lucha por la tierra y por un mundo nuevo, lo que supone «producir seres humanos». En suma, «transformarse transformando» es el principio pedagógico que guía al movimiento (Salete, 2002: 207).

Ahora bien, ¿qué significa que el movimiento es el sujeto educativo? Que la educación es una educación *en movimiento*. Esto suele desafiar nuestras concepciones más elementales. ¿Cómo se puede educar en movimiento? Una cosa es educar *para* el movimiento o *en el* movimiento; otra es hacerlo *en* movimiento. Aquí lo decisivo no es qué pedagogía se sigue ni qué modelo de escuela se persigue, sino el *clima* y las *relaciones* humanas vinculadas a las prácticas sociales. La educación no es más, ni menos, que un clima social inserto en relaciones sociales; el resultado del proceso educativo dependerá del tipo de clima y del carácter de las relaciones sociales en un espacio-tiempo determinado. Si el clima es competitivo y las relaciones son jerárquicas, el espacio educativo será cerrado, separado del entorno y los seres humanos que emerjan de ese proceso tenderán a estar cortados por esos mismos valores. Pero una concepción diferente, como la de «transformar transformando», una educación en movimiento, no otorga garantías acerca de los resultados a los que llegará. Podemos suponer que surgirán individuos *en* colectivos, en sintonía con el movimiento de cambio social en el que se formaron, y que el resultado será ampliar y potenciar el movimiento. Pero quizá no sea así, y sería deseable que uno de los «aprendizajes» destacados en esta situación sea la de aprender a vivir y convivir con la incertidumbre.

Me parece necesario destacar cuatro criterios que hacen al movimiento como sujeto pedagógico, lo que Roseli Salette denomina como «matrices pedagógicas»: el movimiento como tal, no como institución sino como capacidad de moverse; el ambiente de fraternidad comunitario; la producción como aspecto central de la transformación de nuestro mundo; y las formas de vida que emergen de estas prácticas cotidianas.

1.- Por movimiento social entiendo la capacidad humana, individual y colectiva, de modificar el lugar asignado o heredado en una organización social y buscar ampliar sus espacios de expresión (Porto, 2001: 81). Ese movimiento-deslizamiento es (mientras dura el movimiento) un proceso permanente de carácter autoeducativo. Se trata de hacerlo consciente, para potenciarlo, intensificarlo. Podemos entender el movimiento también como «transformarse transformando». Si la lucha social no consigue modificar los lugares que ocupábamos antes, estará destinada al fracaso, ya que reproduce los roles opresivos que supuestamente hicieron nacer el movimiento. Pero el cambio de roles-lugares puede frenarse con la adopción de una nueva identidad que sustituye a la vieja, o bien puede tender a instalarse una suerte de fluidez, por la cual el sujeto se autotransforma de forma continua. Como veremos más adelante, escuela y movimiento, institución y cambio, son contradictorios.

2.- Esta vorágine del cambio permanente, que puede acelerarse o ralentizarse, sólo puede ser contenida por una sólida comunidad humana, por lazos fuertes de hermanamiento, en los cuales los vínculos «de tipo familiar» son claves para la continuidad de las experiencias y los procesos. En este aspecto, las raíces –siempre necesarias– no son una identidad fija ni un lugar físico ni un rol social, sino las relaciones humanas con los que compartimos la vida. A este aspecto Salette lo denomina como «pedagogía de ‘enraizamiento’ en una colectividad». De ahí la importancia de trabajar la organización del movimiento como entramado y espacio de vínculos afectivos, lo que supone erradicar la idea hegemónica en nuestras izquierdas acerca de la organización como instrumento para conseguir fines.

3.- El trabajo productivo es educativo si es transformador. O sea, si no sólo produce sino que lo hace de un modo que supone construir relaciones humanas y no destruirlas. En este sentido, el tipo de trabajo que encara el movimiento social no debe reproducir las relaciones jerárquicas y los modos tayloristas de división del trabajo, sino apelar a la cooperación y superar los tiempos impuestos por el sistema para dar paso a los tiempos internos, incluso en los espacios productivos. ¿Cómo podemos organizarnos para trabajar y producir de modo que las relaciones que establezcamos sean pedagógicas? Esta pregunta debería sustituir las vinculadas a la eficiencia, tanto en el terreno económico como en el político.

4.- Por último, las formas de vida cotidiana en el movimiento deberían estar impregnadas por valores y actitudes que permitan aflorar ese clima que hace que las personas que lo integran lleguen a ser sujetos creativos de sus vidas. Un *clima emancipatorio*. Sabemos qué es un clima opresivo, autoritario, pero definir un clima y unas relaciones humanas emancipatorias no resulta nada sencillo. La emancipación no admite recetas ni modelos, es un proceso siempre inacabado que hay que experimentar por uno mismo. Pero tiene una «dificultad» adicional: como señala Rancière, «la lógica de la emancipación sólo trata, en definitiva, de las relaciones individuales» (Vermeren et al, 2003: 52). ¿Esto significa que no puede existir emancipación colectiva? Rancière-Jacotot no van tan lejos, por cierto. La idea guía es que «sólo se emancipa por sí mismo» pero si en un espacio-tiempo existe un clima signado por la lógica de emancipación y no por la lógica de «los primeros de la clase», o sea si existe un clima propicio a la emancipación, ese clima no cayó de cielo sino que habrá sido creado por la actividad colectiva de los movimientos sociales que son, en definitiva, el «hogar de la gente común», parafraseando a Braudel.

En esta concepción no existen ni recetas ni pedagogías ni modelos de escuela ya prontos para instalar. La experiencia de los sin tierra constata que el movimiento no cabe en la escuela, que uno y otra son contradictorios y que «poner la escuela en movimiento» significa todo un desafío ya que se trata de un espacio que funciona con una lógica institucional (Salette, 2002: 240 y ss.). Esta contradicción sólo puede resolverse, en un sentido creativo, por el lado del movimiento, entendido no como institución sino como las lógicas del deslizamiento que mencionamos arriba. «La identidad de la escuela depende de su oposición cotidiana a la idea de proceso, de transformación, de vida aconteciendo en su imprevisibilidad y plenitud, lo que contradice su propia tarea social de hacer educación» (Salette, 2002: 242).

El desafío que nos plantea la educación en movimiento, supone por otro lado que escuela y movimiento deben convivir más allá de sus diferencias. Para la escuela supone formar parte de un sujeto pedagógico «integral», formando parte del clima y del proceso pedagógico que se registra en el movimiento social. Para este, el desafío es igualmente grande: convertir cada espacio, cada instancia, cada acción, en experiencias y espacios pedagógicos de crecimiento y aprendizaje colectivo. Convertir al movimiento en sujeto pedagógico implica poner en un lugar destacado la reflexión y la evaluación permanentes de todo lo que está sucediendo, abrirse como espacios de autorreflexión y, por lo tanto, darse tiempos «interiores» que naturalmente no coinciden con los tiempos de los partidos y del Estado. Entre los piqueteros se están dando varias experiencias en esta dirección: el «taller de filosofía» del MTD de La Matanza (Lee, 2004), los «grupos de reflexión» del MTD de Solano (Ferrara, 2004) y la Ronda de Pensamiento Autónomo, en la que participan grupos de piqueteros, asambleas barriales y estudiantes¹⁰². En estos casos, se registra una total y completa ruptura del espacio tradicional de formación, que es apropiado por la comunidad-movimiento.

A las experiencias del MST y los MTD, puede sumarse la de los indios ecuatorianos que han creado la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas. En Ecuador hay 2.800 escuelas dirigidas por indígenas, algunas de ellas forman parte del sistema de educación intercultural bilingüe, pero desde hace años la Conaie (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) se plantea «una escuela distinta, donde fundamentalmente se cuente con la participación de la comunidad, **una pedagogía que practicaron nuestros viejos**» (Macas, 2000: 2; negritas mías). La Universidad Intercultural forma parte de ese proceso de apropiación de la educación por los «indios en movimiento»; no tiene grandes edificios, promueve la oralidad, superar la dicotomía sujeto-objeto y está guiada por «un proceso de interaprendizaje, que puede ser informal (es decir, no reglado en las ataduras académicas de las clases presenciales) e itinerante, para posibilitar la incorporación de alumnos en cada pueblo o comunidad» (Macas y Lozano, 2000:3).

La tendencia en estos movimientos parece ir en la dirección de reintegrar los diferentes aspectos de la vida: se trata de la tendencia, muy incipiente aún, que se registra en algunos colectivos hacia la reunión de aspectos antes separados, escindidos. En los barrios, pasa por la «desinstitucionalización del espacio», que se resume en la «generación de lugares comunes y flexibles»; en paralelo, se produce una «integración de los tiempos», rompiendo la fractura tradicional entre tiempo de trabajo, de ocio, doméstico, y otros (Sopransi, 2004). Esta doble «apropiación», de tiempos y espacios, por la comunidad en movimiento, desestructura entre otros los saberes instituidos e institucionalizados, en poder de los especialistas.

No es fácil adivinar hacia dónde vamos. Si, como podemos intuir, la educación es la vida misma, o sea si podemos hacer de la vida un hecho educativo, ello implica recuperar su carácter integral como vida, superando su escisión y fragmentación. Por otro lado, si lo que educa es la vida misma, el

¹⁰²

Véase: www.lavaca.org

hecho educativo no tiene otro modo de suceder que afirmar, potenciar, expandir, o sea poner *en movimiento* los «saberes» que ya existen en la vida cotidiana de los sectores populares.

Escuela, Estado, territorio

¿Cómo concebir una escuela, como espacio educativo diferenciado, en el seno del movimiento social? En este punto, siguiendo la lógica de Clastres, se desata la guerra entre la escuela de la comunidad y la escuela del Estado. Dicho de otro modo, la escuela es parte esencial de la disputa entre comunidad y Estado. Y la disputa adquiere un carácter territorial.

Los actuales movimientos tienden hacia el arraigo territorial, entendido como el espacio en el que se despliegan relaciones sociales no capitalistas, surgidas en la resistencia al modelo neoliberal. Los nuevos territorios (pienso en los barrios piqueteros, en los asentamientos y campamentos sin tierra, entre muchos otros) son un ámbito de cristalización de relaciones sociales, de producción y reproducción de la vida, que instauran nuevas territorialidades basadas en la reconfiguración de las viejas. Con su presencia cotidiana, los movimientos «marcan» el espacio, pero lo hacen sobre la base de los vínculos y relaciones que portan. En esos territorios es donde están naciendo las nuevas escuelas.

El MST aspira, y a veces lo consigue, que la comunidad –campamento o asentamiento– se haga cargo de la escuela, la tome en sus manos. «La escuela es una conquista del asentamiento o del campamento. Por lo tanto de ella forman parte todas las familias y no apenas las que actualmente tienen allí sus hijos. Siempre que sea posible, los núcleos de base deben discutir el funcionamiento y los rumbos de la escuela» (MST, 1999). De todos modos, es el movimiento en última instancia quien decide los rumbos de la escuela.

La experiencia de las comunidades indias es parcialmente diferente. La comunidad controla un territorio y suele construir una escuela que casi siempre es la única presencia estatal en ese «otro» territorio. Pero la presencia estatal suele generar graves conflictos, en caso de que la comunidad persista en mantener la diferencia cultural y pretenda afirmarla. En Bolivia, la escuela es una conquista social de la revolución de 1952: los comuneros destinaron un terreno a la escuela que ellos mismos construyeron, que incluye una parcela que cultivan para mantener a los maestros. La relación parece clara: la escuela está en «nuestro territorio», dicen los indios.

Sin embargo, la escuela estatal es portadora de un currículum oculto, que sólo la lucha social logra hacer visible. Uno de los puntos en conflicto es el de las lógicas diferentes de escuela y comunidad: «¿Hasta qué punto puede el espacio de la escuela compatibilizar la lógica logocéntrica del Estado con la lógica de textualidad oral de la comunidad?» (Regalsky, 2003: 168). Resulta difícil transferir a la escuela los saberes de la comunidad, porque existe una tensión irresoluble entre ambas: «Cualquier transferencia de conocimiento a la escuela sufre inmediatamente un cambio de formato y pierde su carga metafórica, pasa a ser logos, la palabra vale solamente en su significado literal mientras el contexto significativo se desvanece dentro de las cuatro paredes del aula» (Regalsky: 169).

Estamos ante un conflicto de poderes que habitualmente se resuelve a favor de la autoridad estatal, o sea la escuela. Para Regalsky, la escuela en la comunidad es un espacio de apoyo para «perforar el espacio jurisdiccional de la comunidad, debilitarlo e inclinar la balanza de poder a favor de las autoridades regionales criollas» (2003: 170). En síntesis, la escuela es un espacio de confrontación entre dos estrategias, la de los campesinos indios y la del Estado. Y, por lo tanto, es un instrumento del Estado para dismantelar la territorialidad india y volver a estructurarla a su favor.

La historia que estoy refiriendo es la experiencia de las comunidades de Raqaypampa, en la zona de Cochabamba, Bolivia, en su lucha por la tierra y la escuela. Para frenarla, el Estado boliviano se propuso reorganizar las instituciones educativas utilizando la «interculturalidad» como su instrumento, o sea «utilizando las mismísimas demandas étnicas de la CSUTCB (confederación campesina) –y apropiárselas– para hacer de ellas su propia plataforma» (Regalsky: 175). En Raqaypampa, el inevitable conflicto de jurisdicciones se desató en octubre de 1986 cuando las comunidades retiraron a todos sus hijos de las escuelas de la zona. Aceptaron reabrir las con la condición de que las autoridades permitieron que los «maestros indígenas» nombrados por las asambleas de las comunidades trabajaran como maestros oficiales. Se enfrentaron incluso al sindicato de maestros, que defendía a los maestros criollos graduados en el instituto estatal.

Finalmente, el Consejo Educativo Comunal impuso sus criterios apoyado por los campesinos, y hasta llegó a modificar el calendario escolar de la zona para que no interfiriera en las labores agrícolas. En una memorable asamblea, en 1992, un campesino quechua dijo que «les estamos mostrando que podemos enseñar a nuestros hijos mejor de lo que ellos –los maestros– lo pueden hacer» (Regalsky: 191). La capacidad de los indios de cuestionar la «autonomía» de la escuela, y de sus maestros, fue posible porque se había afianzado una lógica alterna, con una sólida base territorial y cultural.

La experiencia de Raqaypampa nos alerta sobre un tema decisivo para el actual movimiento social: la definición del actor principal de la escuela. De esta definición dependerá, en gran medida, que los emprendimientos educativos de los sectores populares en movimiento formen parte del nuevo mundo que queremos expandir, o que terminen subordinadas a las lógicas estatales, que no son otras que las de la acumulación del capital.

Bibliografía

- DÁVALOS, Pablo (2002) «Movimiento indígena ecuatoriano: construcción política y epistémica», en: Mato, Daniel (Comp.) Estudios y otras prácticas interculturales latinoamericanas en cultura y poder, Clacso, Caracas.
- MORISSAWA, Mitsue (2001) A história da luta pela terra e o MST, Expressao Popular, San Pablo.
- RAMÓN VALAREZO, Galo (1993) El retorno de los runas, Comunidec, Quito.
- RANCIÈRE, Jacques (2002) El maestro ignorante, Laertes, Barcelona.
- REGALSKY, Pablo (2003) Etnicidad y clase. El Estado boliviano y las estrategias andinas de manejo de su espacio, Plural, La Paz.
- SALETE CALDART, Roseli (2002) Pedagogia do Movimento Sem Terra, Vozes, Petrópolis.