

11. PENSAMIENTO SOCIAL Y AGRARIO DE EMILIANO ZAPATA, CÁNDIDO NAVARRO Y DEL PLAN DE AYALA. MODELO EDUCATIVO REQUERIDO

Introducción

La Revolución Mexicana (1910-1920) fue, entre otras cosas, una confrontación entre distintos proyectos de nación. Mientras el villismo del norte apostó por la pequeña propiedad individual como motor de la justicia social, el zapatismo del sur defendió la comunidad agraria como sujeto histórico colectivo y como forma de vida irreductible a la lógica mercantil. El Plan de Ayala, promulgado el 28 de noviembre de 1911, constituye la expresión programática más acabada de este último proyecto y sigue siendo uno de los documentos agrarios más radicales producidos en la historia de América Latina (Womack, 1969).

En el contexto guanajuatense, la figura de Cándido Navarro representa la apropiación regional del ideario agrarista. Diputado constituyente y líder popular originario de Guanajuato, Navarro articuló las demandas campesinas locales con los principios del zapatismo nacional, contribuyendo a dar forma a un agrarismo de raíz popular que trascendía las fronteras regionales (Rionda Arreguín, 1998). Su trayectoria permite comprender cómo los principios del Plan de Ayala se tradujeron en disputas concretas por la tierra en el Bajío.

El presente capítulo se propone responder la siguiente pregunta: ¿cuáles son las principales características del pensamiento social y agrario de Emiliano Zapata, Cándido Navarro y el Plan de Ayala, y qué tipo de educación se requiere para llevarlas a cabo? El texto se

organiza en cuatro secciones: los fundamentos históricos y filosóficos del zapatismo; las características centrales del pensamiento agrario y social de los tres referentes estudiados; el modelo educativo coherente con dicho proyecto; y una reflexión crítica sobre sus alcances y limitaciones.

11.1. Contexto histórico y fundamentos filosóficos del zapatismo

Emiliano Zapata Salazar (1879-1919) de ascendencia indígena nahua, nació en Anenecuilco, Morelos y fue nieto de José Salazar, soldado del ejército de José Ma. Morelos. Es conocido como “El Caudillo del Sur” y símbolo de lucha y resistencia campesina a nivel nacional, por su oposición al caciquismo y latifundismo en la región morelense y por encabezar al Ejército Libertador del Sur.

El zapatismo surgió en el estado de Morelos como respuesta directa a la expansión de las haciendas azucareras que, a lo largo del siglo XIX y bajo el impulso del régimen porfiriano, habían despojado sistemáticamente a los pueblos de sus tierras comunales, aguas y bosques. Warman (1976) documenta cómo este proceso de despojo no fue simplemente económico, sino también cultural: implicó la destrucción de formas de vida y de organización colectiva que los pueblos morelenses habían sostenido durante siglos, en muchos casos desde antes de la Conquista española.

En este contexto, Emiliano Zapata no inventó un programa político abstracto, sino que sistematizó y radicalizó las demandas que los pueblos de Morelos venían formulando desde décadas atrás. Womack (1969) señala que Zapata era ante todo un representante comunal, un calpuleque, antes de convertirse en jefe militar revolucionario, lo que explica por qué su pensamiento estuvo siempre enraizado en la defensa de la comunidad como unidad política y económica fundamental.

Esta base comunitaria distingue al zapatismo de otras corrientes agrarias de la época y le confiere una originalidad teórica que ha sido reconocida por pensadores de tradiciones muy diversas (Gilly, 1994).

La influencia del anarquismo y del liberalismo radical también ha sido señalada por diversos historiadores como elementos presentes,

aunque no dominantes, en el pensamiento zapatista. Magaña (1985) documenta la relación de los hermanos Flores Magón con el movimiento zapatista, y algunos autores han identificado resonancias entre el comunismo zapatista y las corrientes anarquistas de la época. Sin embargo, la mayoría de los especialistas coinciden en subrayar que el pensamiento de Zapata era fundamentalmente empírico y situado, antes que ideológicamente derivado de doctrinas foráneas (Knight, 1986).

11.2. Características del pensamiento social y agrario

A continuación, se analizan las características centrales del pensamiento agrario y social de Emiliano Zapata, del Plan de Ayala y de Cándido Navarro, identificando los puntos de convergencia y las especificidades de cada referente.

Comunalismo, restitución de tierras y soberanía popular

El pensamiento de Zapata descansa sobre tres pilares fundamentales: la restitución de la tierra a los pueblos que habían sido despojados de ella, la soberanía de las comunidades sobre sus recursos naturales: tierras, aguas, bosques y el rechazo a cualquier forma de intermediación que privara al pueblo de sus derechos.

A diferencia del villismo, que concebía la tierra como pequeña propiedad individual, el zapatismo defendía la propiedad comunal como forma natural de organización agraria en los pueblos mesoamericanos (Warman, 1976).

Esta diferencia no era meramente técnica, sino filosófica: para Zapata, la tierra no era una mercancía sino un bien común inseparable de la identidad y la vida de la comunidad. La célebre frase atribuida a Zapata: “La tierra es de quien la trabaja”, condensa esta convicción, pero debe leerse en su sentido colectivo antes que individual: es la comunidad trabajadora la que tiene derecho a la tierra, no el individuo aislado (Womack, 1969). Esta visión anticapitalista del territorio constituye uno de los aportes más originales del pensamiento zapatista a la tradición agraria latinoamericana.

En el plano de la justicia social, Zapata concebía la revolución como un proceso de devolución histórica: no se trataba de distribuir tierras del Estado, sino de restituir a los pueblos lo que les había sido arrebatado ilegítimamente. Este principio de restitución, distinto al de dotación que el Estado mexicano desarrollaría décadas más adelante, tiene implicaciones jurídicas y políticas de largo alcance, pues supone reconocer la preexistencia del derecho comunal sobre el derecho positivo liberal (Gilly, 1994). El zapatismo formuló así una crítica radical al Estado liberal mexicano y a su sistema jurídico de propiedad individual.

El Plan de Ayala: programa agrario y político

El Plan de Ayala, redactado por Otilio Montaña y proclamado por Zapata el 28 de noviembre de 1911, constituye el documento programático central del zapatismo y uno de los manifiestos agrarios más radicales de la historia mexicana. En sus aspectos fundamentales, el Plan desconocía a Francisco I. Madero como presidente de la República por traicionar las causas de la revolución, y establecía un programa de reforma agraria de tres puntos principales (Magaña, 1985).

El primero era la restitución inmediata de las tierras, montes y aguas usurpados a los pueblos y ciudadanos por haciendas, científicos o caciques. El segundo era la expropiación, previa indemnización, de una tercera parte de los monopolios de tierra en manos de los poderosos, para distribuirla entre los pueblos carentes de ellas. El tercero era la nacionalización de los bienes de los enemigos de la revolución, sin indemnización alguna (Díaz Soto y Gama, citado en Womack, 1969). Este programa combinaba así la restitución histórica con la redistribución expropiatoria y la sanción política, en una articulación que resultaba jurídicamente inédita en el México de la época.

Más allá de su contenido agrario, el Plan de Ayala tiene una dimensión política de gran relevancia: al desconocer la autoridad de Madero como presidente legítimamente electo, por incumplir los compromisos revolucionarios, el documento afirmaba la soberanía popular sobre la legalidad formal del Estado. Esta posición anticipaba elementos del constitucionalismo radical y del derecho a la resis-

tencia que serían desarrollados por diversas tradiciones políticas del siglo XX (Gilly, 1994).

El Plan sentaba así las bases de una concepción de la legitimidad política anclada en el cumplimiento de las demandas populares, antes que en los procedimientos formales del Estado de derecho liberal.

Cándido Navarro: agrarismo regional y constitucionalismo popular

Cándido Navarro Serrano (1871-1913) nació en La Aldea, municipio de Silao, Guanajuato y fue un profesor, político y agrarista guanajuatense cuya trayectoria ilustra la circulación de las ideas zapatistas en contextos regionales alejados del núcleo morelense del movimiento. Como profesor de educación primaria trabajó en escuelas aledañas a la Ciudad de México, en 1909 fue destituido como director escolar debido a sus críticas a las autoridades, por lo que fundó la Escuela Educativa Popular Independiente. Hacia 1911 en el estado de Guanajuato reclutó tropas para apoyar a Madero y al Plan de San Luis y fue aclamado general por el pueblo -cuyo grado fue ratificado por Madero-, uniéndose al zapatismo en 1913.

El pensamiento de Navarro combinaba la defensa de las comunidades agrarias con una concepción republicana del Estado que debía ser garante activo de los derechos de los sectores populares. A diferencia del anarquismo, que rechazaba el Estado como forma de organización política, Navarro apostaba por la transformación del Estado a través de la representación popular -fue candidato a gobernador en su estado natal- y la legislación agraria. Esta posición lo acercaba al ala radical del constitucionalismo y lo diferenciaba tanto del conservadurismo agrario como del anarquismo puro (Rionda Arreguín, 1998).

En el plano social, Navarro articuló los principios generales del agrarismo revolucionario con las demandas campesinas del Bajío, una región con características muy distintas a las de Morelos, marcada por una mayor presencia de peones acasillados y una menor tradición de propiedad comunal indígena. Su acción política evidencia la plasticidad del pensamiento agrario zapatista para adaptarse a contextos

regionales diversos, sin perder por ello su orientación redistributiva y su compromiso con la justicia social (Meyer, 1973).

11.3. Ideario y modelo educativo requerido por el proyecto agrario

Si el zapatismo y sus expresiones regionales demandaban sujetos capaces de gestionar la propiedad comunal, defender sus derechos ante el Estado y participar activamente en la vida política de sus comunidades, entonces el modelo educativo coherente con este proyecto debía ser radicalmente distinto al que ofrecía la escuela liberal porfiriana, orientada hacia la formación del ciudadano abstracto e individualista. A continuación, se desarrollan las dimensiones fundamentales de dicho modelo.

Educación comunitaria y enraizamiento territorial

La primera característica del modelo educativo zapatista es su carácter comunitario y territorialmente enraizado. Dado que el sujeto político del zapatismo es la comunidad -y no el individuo abstracto del liberalismo-, la educación debía partir de los saberes, las necesidades y las formas de organización propias de cada pueblo. Vaughan (1997) señala que las escuelas rurales posrevolucionarias más exitosas fueron precisamente aquellas que lograron articularse con las prácticas culturales y productivas de las comunidades, en lugar de imponerles contenidos y métodos ajenos a su experiencia.

Esta dimensión comunitaria de la educación zapatista encuentra resonancias en las corrientes de pedagogía crítica y educación popular desarrolladas en América Latina durante el siglo XX. Freire (1970) argumentó que la educación liberadora debe partir de la palabra y la experiencia del educando, antes que de los contenidos impuestos por el educador. Aunque Freire elaboró su propuesta décadas después del zapatismo, sus fundamentos filosóficos son coherentes con la lógica del comunalismo agrario: en ambos casos, el punto de partida es la vida concreta del sujeto popular, no una abstracción pedagógica externa.

Formación técnica agrícola y gestión comunal

La segunda dimensión del modelo educativo requerido por el zapatismo es la formación técnica orientada hacia la producción agropecuaria y la gestión de los bienes comunales. Un campesinado que recuperaba sus tierras, aguas y bosques necesitaba conocimientos para administrarlos de manera sustentable y productiva: técnicas de cultivo adaptadas a los ecosistemas locales, manejo del agua, aprovechamiento forestal, contabilidad básica y organización del trabajo colectivo (Warman, 1976).

Esta formación técnica no podía ser meramente instrumental, desvinculada de la dimensión política y cultural del proyecto zapatista. Al contrario, debía articularse con la conciencia de los derechos comunales y con la capacidad de resistir las presiones del mercado y del Estado. Vaughan (1997) documenta que las misiones culturales pos-revolucionarias intentaron precisamente esta articulación, con resultados desiguales según el grado de arraigo comunitario de los maestros rurales.

Educación laica, cívica y política

La tercera dimensión del modelo educativo es la formación cívica y política orientada hacia la defensa de los derechos y la participación activa en la vida pública. El zapatismo concebía al ciudadano agrario como un sujeto capaz de leer y hacer valer los títulos de propiedad de su comunidad, de participar en las asambleas comunales, de elegir a sus representantes y de exigirles cuentas.

Esta concepción demandaba una alfabetización funcional: leer, escribir y hacer cuentas básicas, pero también una educación política que desarrollara la conciencia de derechos y la capacidad de organización colectiva (Gilly, 1994).

La orientación laica de esta educación era igualmente esencial, pues el zapatismo al igual que el liberalismo radical mexicano, desconfiaba de la influencia clerical como factor de resignación y conservadurismo social. Una educación laica no significaba necesariamente atea,

sino separada de la tutela eclesiástica e independiente de las jerarquías religiosas en sus contenidos y métodos. Este principio fue recogido por el artículo tercero de la Constitución de 1917, aunque su aplicación efectiva enfrentaría resistencias durante décadas (Knight, 1986).

Educación para la autonomía y el autogobierno

Una cuarta dimensión, específica del zapatismo y ausente en otras corrientes revolucionarias, es la educación orientada hacia la autonomía y el autogobierno comunitario. Si los pueblos zapatistas reclamaban el derecho a gobernarse a sí mismos y a elegir a sus propias autoridades, a administrar sus recursos, a resolver sus conflictos internamente, entonces necesitaban una formación que desarrollara estas capacidades de autorganización.

Esta dimensión del pensamiento zapatista anticipa los planteamientos del zapatismo contemporáneo -o neozapatismo-, que desde 1994 ha construido un sistema de educación autónoma en las comunidades indígenas de Chiapas (Baronnet, 2012).

Baronnet (2012) documenta cómo las escuelas autónomas zapatistas actuales recogen y actualizan esta tradición: los promotores de educación son miembros de la propia comunidad, los contenidos se organizan en torno a la historia y los saberes locales, y el objetivo explícito es la formación de sujetos capaces de sostener el autogobierno comunitario. Aunque esta experiencia es posterior al período aquí estudiado, constituye la expresión contemporánea más coherente del modelo educativo implícito en el pensamiento zapatista clásico.

Alcances y limitaciones de una propuesta educativa zapatista

El análisis precedente permite identificar tanto los alcances como las limitaciones del pensamiento agrario y educativo de Zapata, Navarro y el Plan de Ayala. Entre los alcances destaca la radicalidad de su crítica al sistema latifundista y al Estado liberal, la coherencia entre la defensa de la propiedad comunal y una educación de carácter comunitario y autónomo, y la vigencia de sus principios en contextos contemporáneos de lucha por la tierra y la autonomía indígena.

Entre las limitaciones, Womack (1969) señala que el zapatismo careció de una propuesta articulada de Estado alternativo: más eficaz en la crítica destructiva del orden existente que en la construcción de nuevas instituciones, el movimiento enfrentó dificultades para traducir sus principios en políticas sostenibles más allá de los territorios bajo su control militar.

En el plano educativo, Vaughan (1997) observa que la ausencia de un cuerpo docente formado en los principios zapatistas limitó la implementación efectiva de un modelo educativo coherente con el proyecto agrario.

En el caso de Cándido Navarro, Rionda Arreguín (1998) advierte que su temprana muerte impidió el desarrollo de su propuesta política y educativa, dejando inconclusas las posibilidades de articulación entre el agrarismo guanajuatense y los principios constitucionales que él defendía. Su figura permanece relativamente poco estudiada en comparación con otros líderes revolucionarios, lo que limita la posibilidad de reconstruir con mayor precisión las dimensiones educativas de su pensamiento.

Conclusiones

El pensamiento social y agrario de Emiliano Zapata, Cándido Navarro y el Plan de Ayala se articula en torno a cuatro características fundamentales: la defensa de la propiedad comunal como forma natural de organización agraria en los pueblos mesoamericanos; el principio de restitución histórica como fundamento de la justicia agraria; la soberanía popular sobre los recursos naturales como condición de la autonomía comunitaria; y el rechazo a cualquier forma de intermediación que privara al pueblo del ejercicio directo de sus derechos.

Estas características demandan un modelo educativo coherente, articulado en cuatro dimensiones: una educación comunitaria enraizada en los saberes y las formas de organización propias de cada pueblo; una formación técnica orientada hacia la producción agropecuaria sustentable y la gestión de los bienes comunales; una educación cívica y política que desarrolle la conciencia de derechos y la capacidad de

organización colectiva; y una formación para la autonomía y el autogobierno que habilite a los sujetos para sostener las instituciones comunitarias propias.

La vigencia de estas ideas en el siglo XXI, evidenciada por experiencias como las escuelas autónomas zapatistas de Chiapas o los movimientos de educación comunitaria indígena en diversas regiones de América Latina, confirma la relevancia del pensamiento agrario revolucionario como referente para pensar los vínculos entre tierra, autonomía y educación en contextos contemporáneos de desigualdad y despojo.